T.C.

YALOVA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUL SOSYAL HİZMETİNİ İLGİLENDİREN PROBLEMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Engin GÜNEŞ

Enstitü Anabilim Dalı: SOSYAL HİZMET
Enstitü Bilim Dalı: SOSYAL HİZMET

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

KASIM-2020

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUL SOSYAL HİZMETİNİ İLGİLENDİREN PROBLEMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Engin GÜNEŞ

Enstitü Anabilim Dalı: SOSYAL HİZMET
Bilim Dalı: SOSYAL HİZMET

Bu tez 27 /11/ 2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

	Adı SOYADI	Kanaati			İmza
Jüri Başkanı (*Danışman)*	**Prof. Dr. Ali Rıza ABAY**	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi	**Prof. Dr. Kaya BAYRAKTAR**	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi	**Prof. Dr. Bedrettin KESGİN**	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi	**Prof. Dr. Nurdan DUMAN**	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi	**Doç. Dr. Hasan Hüseyin TAYLAN**	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZİ İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini İlgilendiren Problemleri Üzerine Bir Araştırma
Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam 216 sayfalık kısmına ilişkin aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve 12/11/2020 tarihinde aşağıda ismi yazılı araştırma görevlisi tarafından şahsıma iletilen Turnitin intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı % 17'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç,
2. Alıntılar dâhil,
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.
4. Kanun maddeleri hariç.

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı SOYADI :Engin GÜNEŞ

Öğrenci Numarası :157303004

Ana Bilim Dalı :Sosyal Hizmet

Programı :Doktora

Türü : ( ) Proje ( ) Yüksek Lisans Tezi (X) Doktora Tezi

13.11.2020

Taramayı Yapan Arş. Gör.
A. Sefa ULU

13.11.2020

Danışman
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

ÖNSÖZ

Bu araştırma için beni yönlendiren ve çalışmanın her aşamasında ilgi ve desteğini esirgemeyen değerli insan, hocaların hocası ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali Rıza Abay'a ve doktora eğitimim boyunca alanda beni yetiştiren Sosyal Hizmet Bölümü hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme jürilerimde benimle değerli bilgilerini paylaşan sayın hocalarım Prof. Dr. Bedrettin Kesgin ve Prof. Dr. Kaya Bayraktar'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca çalışmamda nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgi ve tecrübeleri ile bana yardımcı olan, sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin Taylan'a okul sosyal hizmeti hakkında tezime yaptığı katkılardan dolayı Prof. Dr. Nurdan Duman'a teşekkür ederim. Doktoraya başlangıçta beni yüreklendiren Prof. Dr. Yasin Aktay'a ve benden 11 yıl önce yüksek lisansımı bitirdiğimde, doktora yapacağıma dair söz alan Doç. Dr. Huriye Tekin Örür hocama verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim. Çalışmamın gerçekleşebilmesi için gerekli izinleri veren, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne, araştırmamı gerçekleştirdiğim Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Psikolojik Danışma ve Rehber öğretmen olarak görev yapan meslektaşlarıma, velilerime ve değerli idarecilere mesai yoğunlukları içerisinde bana vakit ayırdıkları için şükranlarımı sunarım.

Tezim boyunca sabırla çalışmalarımın bitmesini bekleyen, kıymetli hazinelerim olan oğullarıma, çalışabilmem için hayatımı kolaylaştıran ve beni motive eden, sevgili eşim Ayşegül Güneş'e teşekkürlerimi sunarım.

Engin GÜNEŞ

Kasım 2020

İÇİNDEKİLER

BEYAN BELGESİ ..... **i**
ÖNSÖZ ..... **ii**
İÇİNDEKİLER ..... **iii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **vi**
TABLOLAR ..... **vii**
ÖZET ..... **viii**
SUMMARY ..... **ix**
GİRİŞ **1**
Çalışmanın Konusu 6
Çalışmanın Önemi 7
Çalışmanın Amacı 8
Araştırmanın Soruları 8
Araştırmanın Yöntem ve Teknikleri 8
Araştırmanın Sınırlılıkları 9
Literatür İncelemesi 9
BÖLÜM 1: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE **15**
1.1. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi 15
1.1.1. Makro Sosyal Hizmet Yaklaşımının Temel Kavramları 15
1.1.1.1. Program Geliştirme 15
1.1.1.2. Süpervizyon 17
1.1.1.3. Savunuculuk 19
1.1.1.4. Lobicilik 20
1.1.2. Okul Sosyal Hizmeti 22
1.1.2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Temel Kavramları 22
1.1.2.2. Okul Sosyal Hizmetinin İşlevleri 24
1.1.2.3. Okul Sosyal Hizmetlerinin İlkeleri 24
1.1.2.4. Türk Tarihinde Sosyal Hizmet Uygulamaları 25
1.1.2.5 Okul Sosyal Hizmeti Tarihçesi 29
1.1.2.5.1 Modern Dönem Öncesi Okul Sosyal Hizmeti 29
1.1.2.5.2 Modern Dönem Sonrası Okul Sosyal Hizmeti 33
1.1.3. Üstün Yetenekli Çocuklar 34
1.1.3.1. Üstün Yetenekli Çocukların Fiziksel Özellikleri 36
1.1.3.2. Üstün Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri 37
1.1.3.3. Üstün Yetenekli Çocukların Kişilik Özellikleri 37
1.1.3.4. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Özellikleri 38

1.1.4. Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Yöntemleri 39
1.1.5. Üstün Yetenekli Öğrenciler Hakkındaki Efsaneler (Mitler) 40
1.2. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi 42
1.2.1. Sosyal Hizmette Makro Yaklaşım Modelleri 44
1.2.2. Makro Yaklaşım (Toplum) Uygulaması ve Sosyal Hizmet 46
1.2.3. Makro Sosyal Hizmet Yaklaşımının Temel İlkeleri 47
BÖLÜM 2: OKUL SOSYAL HİZMETİ VE ÜSTÜN YETENEK İLİŞKİSİ 49
2.1. Dünyada Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları 49
2.1.1. Amerika'daki Eğitim Politikaları 51
2.1.2. Afrika'daki Eğitim Politikaları 54
2.1.3. Okyanusya'daki Eğitim Politikaları 56
2.1.4. Asya'daki Eğitim Politikaları 58
2.1.5. Avrupa'daki Eğitim Politikaları 62
2.2. Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikaları 67
2.2.1. Türk Eğitim Tarihi ve Üstün Yetenek İlişkisi 71
2.2.2. Türkiye'deki Yasal Mevzuatlar 76
2.2.2.1. Üstün Yetenekliler ile İlgili Mevzuat 76
2.2.2.2. Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili Mevzuat 81
2.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sorunları 83
2.3.1. Öğrencinin Bireysel Özelliklerinden Kaynaklanan Sorunları 84
2.3.2. Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunları 85
2.3.3. Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunları 87
2.3.4. Öğrencinin Öğretmeninden Kaynaklanan Sorunları 88
2.3.5. Çifte İstisnai Öğrenciler 89
2.5.5.1. Üstün Yetenekliler ve Özel Öğrenme Güçlükleri 91
2.5.5.2. Üstün Yetenekliler ve Asperger Sendromu 92
2.5.5.3. Üstün Yetenekliler, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu 94
2.4. Üstün Yetenekli Öğrencilere Gereken Okul Sosyal Hizmetleri 97
BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ 102
3.1. Araştırmanın Modeli 102
3.2. Gömülü Teori (Grounded Theory) 104
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu (Örneklemi) 105
3.4. Veri Toplama Araçları ve Süreci 107
3.5. Veri Analizi ve İşleme Süreci 110
BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM 114

4.1. Gelişimsel Problemler ile İlgili Bulgular 114
4.2. Problemlere Verilen Tepkiler ile İlgili Bulgular 117
4.3. Eğitimin Avantaj ve Dezavantajı ile İlgili Bulgular 121
4.4. Devamsızlık ile İlgili Bulgular 129
4.5. Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Bulgular 135
4.6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problemleri ile İlgili Bulgular 140
4.7. PDR Hizmeti ile İlgili Bulgular 147
4.8. Öğrenciler ve Ebeveynleri ile İlgili Bulgular 154
4.9. Pilot Merkez Düşüncesi ile İlgili Bulgular 160
SONUÇ 168
ÖNERİLER 175
KAYNAKÇA 177
EKLER 194
Ek 1. Etik Kurul Onayı 194
Ek 2. Araştırma İzni 195
Ek 3. Velilere Yönelik Onam Formu 196
Ek 4. Velilere Yönelik Soru Formu 197
Ek 5. Kurum Çalışanlarına Yönelik Onam Formu 198
Ek 6. Kurum Çalışanlarına Yönelik Soru Formu 199
Ek 7. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi 200
Ek 8. Katılımcıların Şikâyet ve Önerileri 208
ÖZGEÇMİŞ 213

KISALTMALAR LİSTESİ

2E : Çifte İstisnai Çocuk/Öğrenci
AB : Avrupa Birliği
ABD : Amerika Birleşik Devletleri
AÇSHB : Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
AIDS : Edinilmiş Bağışıklık Eksikliği Sendromu
APA : Amerika Psikoloji Derneği
ARGEM : Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Lisesi
BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİLSEM : Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi
DEHB : Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
HIV : İnsan İmmün Yetmezlik Virüsü
IASSW : Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Birliği
ICSW : Uluslararası Sosyal Refah Konseyi
IFSW : Uluslararası Sosyal Hizmet Çalışanları Federasyonu
ILO : Uluslararası Çalışma Örgütü
IQ : Zekâ Katsayısı
MS : Multipl Skleroz
NASW : Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği
ÖÖG : Özel Öğrenme Güçlüğü
RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi
SHUDER : Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği
SSWAA : Amerika Okul Sosyal Çalışma Derneği
TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEVİTÖL : Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi
UNDP : Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
vb. / vd. : ve benzeri/ ve diğerleri
WB : Dünya Bankası
WHO : Dünya Sağlık Örgütü
YGB : Yaygın Gelişimsel Bozukluklar
YÖK : Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR

Tablo 1. Yetenek Özelliklerinin Sınıflandırılması 35
Tablo 2. Üstün Yetenekliler Hakkındaki Gelişmeler Tablosu. 50
Tablo 3. Üstün Yetenek Özelliklerinin Sebep Olduğu Problemler 84
Tablo 4. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ile Üstün Yetenek Arasındaki Farklar. 96
Tablo 5. Veli Meslekleri ve Çocuk Sayısı Tablosu 106
Tablo 6. Rehber Öğretmen Bilgileri 107
Tablo 7. Temalar ve Alt Kategorileri 112
Tablo 8. Üstün zekâlı çocukların özelliklerine bağlı ifadeler 119
Tablo 9. İş İlanı: Okul Sosyal Hizmet Uzmanı Aranıyor 164

ÖZET

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tez Özeti

Tezin Başlığı: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini İlgilendiren Problemleri Üzerine Bir Araştırma	
Tezin Yazarı: Engin GÜNEŞ	**Danışman:** Prof. Dr. Ali Rıza ABAY
Kabul Tarihi: 27.11.2020	**Sayfa Sayısı:** ix (ön kısım) + 196 (tez) + 20(ekler)
Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet	**Bilim Dalı:** Sosyal Hizmet

Araştırmada, okul sosyal hizmeti uygulamaları ile üstün yetenekli öğrencilerin problemleri arasındaki ilişki, Bilim ve Sanat Merkezleri örneklem alanında derinlemesine sorgulanarak, Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulamalarının hayata geçmesinde, uygulanması planlanan eğitim politikalarına hem veri hem perspektif hem de bir yol haritası sağlamak amaçlanmıştır. Okul Sosyal Hizmeti; BİLSEM'lerde okuyan tüm üstün yetenekli öğrencileri ilgilendirdiği için makro yaklaşım perspektifi, araştırmanın temel yaklaşımı olarak işlevsel hale getirilmiştir. Makro sosyal hizmet, büyük sistemlere müdahale ederek müracaatçılara yardım etme çabasıdır. Bu çalışmada, makro yaklaşım perspektifiyle üstün yetenekliler ile ilgili eğitim politikasındaki mevcut aksaklıklar ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmada; nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, veri elde etme yöntemi olarak gömülü teori deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın evreni olarak Türkiye'deki üstün yetenekli öğrenciler seçilmiş, örneklem alanı olarak BİLSEM'lerde görev yapan rehberlik öğretmenleri ve öğrenci velileri kabul edilmiştir. Çalışmada açık uçlu görüşmeler yapılması planlanmış ve bunun için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcıları Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) görev yapan rehber öğretmenler ile öğretmenlerin önerdiği BİLSEM velileri olmuştur. 7 farklı bölgede yer alan 3 şehirdeki toplam 21 BİLSEM rehber öğretmenine ilave olarak İstanbul'da 2 görüşme fazla yapılarak 23 sayısına ulaşılmıştır. 23 BİLSEM velisiyle de derinlemesine görüşmeler yapılarak toplam katılımcı sayısı 46 olmuştur. Verilerin sunumu ve görselleştirilmesi için eksen kodların hangi açık kodlardan oluştuğunun sunumu noktasında MAXQDA 20 nitel analiz programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda üstün yetenekliler ve ebeveylerinin psiko sosyal sorunları olduğu bu sorunları sadece PDR servisleriyle gideremedikleri, özel eğitim öğrencilerinin ve ailelerinin psiko sosyal sorunlarının çözülmesinin bir ekip işi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğrencilerine yönelik bu ekip elemanlarının kim olduğu ve yapacak işleri yasal mevzuatta tanımlandığı halde içerisinde okul sosyal çalışmacısının da olduğu bu ekip elemanlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin okul sosyal hizmeti tarafından çözülebilecek problemleri böyle bir hizmet alanının bilgisine sahip olunmadığı için çözümsüz kalmaktadır. Üstün yetenekliler hakkında aileler, BİLSEM öğretmenleri ve idarecilerinin müthiş bir bilgi açlığı olduğu halde akademik anlamda yardım alınmadığı, üstün yetenekliler ile ilgili eğitim verilmediği, okul öncesi ve üniversitedeki üstün yeteneklilerin sistemin dışında kaldığı araştırmanın diğer bulguları arasındadır. Gömülü teori yönteminde kuram araştırmanın en sonunda bulunmaktadır. Araştırmanın kuramı şifa teorisi olarak bulunmuştur: Üstün yetenekliler alanında uygulanacak doğru bilgiler ve yöntemler ile eğitim, şifa kaynağıdır. Bu teori temelinde oluşturulacak bir eğitim politikasının üstün yetenekliler alanındaki sorunlara çözüm olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Sosyal Hizmeti, BİLSEM, Üstün Yetenekli Öğrenci, Sosyal Çalışmacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma

SUMMARY

Yalova University Insitute of Social Sciences PhD Thesis Summary

Thesis Title:
A Research On The Problems Of Gifted Students About The School Socıal Work

Thesis Author: Engin GÜNEŞ **Advisor:** Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

Date of Acceptance: 27.11.2020 **Total Number of Pages:**
ix(pre text) + 196 (main body) + 20 (appendices)

Department: Social Work **Field of Study:** Social Work

In the study, the relationship between the social services and applications with gifted students' problems, Science and Art Centers in sample areas in-depth questioning, Turkey in passing school life of social service applications, the implementation of the planned education policy aimed both the perspective of both data and provide a road map. School Social Work; Since it concerns all gifted students studying at BİLSEM, the macro approach perspective has been made functional as the basic approach of the research. Macro social work is an effort to help clients by interfering with large systems. In this study, current deficiencies in educational policy related to gifted students were revealed with a macro approach perspective. Macro social work is an effort to help clients by interfering with large systems. In this study, current deficiencies in educational policy related to gifted students were revealed with a macro approach perspective.

In the study; qualitative research method was adopted, and grounded theory design was used as data acquisition method. In this context the study of the universe as selected gifted students in Turkey, guidance teachers and parents of students who work in BİLSEM s as the sample has been accepted. Open-ended interviews were planned in the study and a semi-structured interview form was created for this. Participants of the study were counselor teachers working in Science and Art Centers (BİLSEM) and BİLSEM parents recommended by the teachers. In addition to a total of 21 BİLSEM counselors in 3 cities in 7 different regions, 2 more interviews were made in Istanbul and the number of 23 was reached. 23 In-depth interviews were made with BİLSEM parents and the total number of participants was 46. MAXQDA 20 qualitative analysis program was used to present which open codes the axis codes consist of for the presentation and visualization of the data.

As a result of the research, it was found that gifted people and their parents have psycho-social problems. It was found that solving the psycho-social problems of special education students and their families is a team task. The identity of these team members for special education students and their work to be done are defined in the legal legislation. However, it was found that this team, including school social workers, was not employed by the Ministry of National Education. The problems of families with gifted children that can be solved by the school social service remain unsolved because of the lack of knowledge of such a service area. Although families, BİLSEM teachers and administrators have a great hunger for knowledge, they do not receive academic assistance, are not educated about the gifted, and gifted people in pre-school and university are excluded from the system. In the grounded theory method, the theory is at the very end of the research. The theory of the research was found to be the theory of healing: With the correct information and methods to be applied in the field of gifted people, education is a source of healing. An education policy based on this theory is expected to be a solution to the problems in the field of gifted students.

Keywords: School social work, BİLSEM, Gifted Students, Social Worker, Guidance and Psychological Counseling

GİRİŞ

Sosyal hizmet; diğer sosyal bilimlerden üç temel nokta ile ayrılır. Birinci nokta sosyal hizmetin bireysel ve toplumsal sorunların çözümüne yardımcı olmayı amaçlamasıdır. İkincisi, sosyal çalışmanın uygulamalı niteliğidir. Üçüncüsü ise, sosyal çalışmanın insanı bütün yönleriyle ele almasıdır. Bu nitelikler sosyal çalışmaya disiplinler arası bir özellik kazandırır (Kongar, 2007). Sosyal Hizmet; birbiriyle ilişkili değerler, teoriler ve uygulamalardan oluşur. Sosyal Hizmet; toplumsal yapının zamanla değişmesi, dönüşmesi ile beraber ortaya çıkan toplumsal sorunlara eğilir, teori ve pratikte bu sorunlara çözüm üretir. Çözümü; sosyal refah alanında hizmet üreten diğer sosyal mesleklerle birlikte gerçekleştirir. Sosyal hizmet; bilimsel, genel geçerliliği olan bilgilerden daha çok toplumsal geçerliliği olan bilgilere değer yükler. Sosyal hizmet, bu nedenle muhalif, taraflı ve yeri geldiğinde düzen karşıtıdır. Amacı; toplumsal olanakların adil paylaşımını gerçekleştirmeye yardımcı olmaktır. Eşitlik ve özgürlük sorunsalının toplumun tüm kesimleri için çözümlenmesinin yanındadır. Sosyal hizmetin hem bireylerin tedavisi hem de sosyal reformlar gibi birçok görevi vardır. Sosyal Hizmet, insani olan tek bir noktaya indirgenmemiştir. Holistik bir yapı arz eder. Sosyal hizmetin iki temel değeri vardır. Bunlar: Sosyal adalet ve kendi kaderini tayin hakkıdır.

Bu bağlamda Sosyal hizmetin ilişkide olduğu en önemli disiplinlerden biri Sosyal Politikadır. “Sosyal politika, işçi sınıfının korunması ve işveren sınıfı ile çelişkilerinin azaltılması gibi geleneksel ‘dar kapsamlı’ sosyal politika sorunlarını içermekle birlikte, bunun ötesinde korunmaya gereksinimi olan tüm sosyal grupları kapsamına almaktadır. Burada işçi işveren ilişkilerinin ötesinde, tüm sosyal sınıfların ve toplum kesimlerinin birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerinin düzenlenmesi hedeflenmekte ve toplum politikasının ‘yoksullukla savaş, konut politikası, sağlık ve eğitim politikası, yerleşme politikası, servet, gelirler ve gelir dağılımı politikası gibi’ en ağırlıklı bölümünü oluşturmaktadır” (Güven 2001: 15). Sosyal politikalar; sosyal refahı sağlamak, eğitim, sağlık, konut, sosyal güvenlik, istihdam ve sosyal hizmetleri yürütmekle mükelleftir. Sosyal politikaların temel hedefi toplumsal sınıflar arasındaki gelir eşitsizliğini en aza indirmek ve toplumsal yapıyı dengede tutmaktır. Sosyal barış ve adaletin sağlanması için refahı sağlayacak önlemler alarak sosyal risklere karşı toplumun bütün üyelerinin sosyal güvenlik kapsamına dâhil edilmesi de sosyal politikanın hedefleri arasındadır. Bir ülkede sosyal politikaların uygulanabilmesi, gerekli yasal mevzuatın oluşturulması ile mümkündür. Yasal mevzuatta belirtilen hükümler, sosyal politikaların hayata geçirilmesini zorunlu kılar. “Sosyal hizmet uzmanları, güçlerini yasalardan alan uygulayıcılar olarak, sosyal politikayı, kurum politikasını ve sosyal hizmet mevzuatını iyi bilmek durumundadırlar. Ancak böylelikle müracaatçılarının iyilik hallerinin geliştirilmesine daha etkin katkı verebilirler” (Danış, 2017: 62). Bu bağlamda Okul Sosyal Hizmetinin yasal zeminde temellendirilmesi gerekmektedir. Yasal zemine oturtulmayan sosyal politika uygulamaları kalıcı olmayacaktır. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili bu anlamda sosyal politika eksiklikleri bulunmakta dolayısıyla gerekli yasal düzenlemeler de yapılmamaktadır.

Okul Sosyal Hizmeti, Amerika'da 1906-1907 eğitim-öğretim yılında başlamış ve New York, Boston, Chicago, New Haven ve Connecticut'ta aynı anda kurulmuştur. Başlangıçta okul sosyal hizmet uzmanları ev ziyaretçileri, yeni göçmenler ve düşük sosyoekonomik sınıfa mensup insanlar için eşitlik ve adalet konusunda refah çalışanları olarak biliniyorlardı. Bu beklenmedik ve kapsamlı süreç toplumun cesaretlendirilmesi ve okul sosyal hizmet servislerinin yaygınlaşmasına yol açtı (Jarolmen, 2014). Sosyal Hizmetin modern anlamıyla Türkiye'ye gelmesi yarım asır kadar geç olmuştur. Tüm dünyada popüler hale gelen *sosyal devlet, sosyal refah, sosyal adalet ve insan hakları* akımlarının etkisiyle Türkiye'de 1961 yılında Sosyal Hizmetler Akademisi kurulmuştur. Bu konuda Tomanbay (2019): Sosyal Hizmetin Türkiye'ye doğal bir süreçle gelmediğini, getirtildiğini iddia eder. Yine bu konuda şunları da ifade eder: "1961 yılından önce Türkiye'de sosyal hizmetler yoktu anlamına gelmiyor. Dinsel motifli sosyal yardımlardan, İlhanlılar ve Selçuklulardaki sosyal kurumlaşmalara, Osmanlılardaki Darülacezelerden, Darüşşifalardan, Cumhuriyet dönemindeki Çocuk Esirgeme Kurumuna ve yoksullara yardım hizmetlerine değin sosyal hizmet alanında bir şeyler daha önce yapılmıştı ve yapılmaktaydı" (Tomanbay, 2019). Bu tartışmalara, araştırmanın ilerleyen kısımlarında özellikle Türk tarihinde bulunan, Okul Sosyal Hizmetine benzer uygulamalar bağlamında değinilmiştir.

Okul Sosyal Hizmeti (school social work), tıp, psikiyatri, suçluluk, yaşlılık, engellilik, yoksulluk, eğitim, aile ve çocuk refahı gibi farklı alanlarda geniş bir uygulama alanına sahip olan sosyal hizmet disiplininin özel bir uygulama alanıdır. Okul Sosyal Hizmeti, öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin önemli uygulama alanlarından birisidir (Duman 2000: 35). Okul sosyal hizmeti, çocukları yoksulluk, aile içi şiddet, akran şiddeti, çocuğa yönelik ihmal ve istismar, suça bulaşma, madde bağımlılığı, okul çeteleri gibi önemli risk ve sorunlardan korumak amacıyla çalışmalar yürüten bir sosyal hizmet alanıdır. Günümüzde, Yunanistan, Bulgaristan gibi Türkiye'nin sınır komşuları yanında dost ülke olarak kabul edilen Pakistan'ın da yer aldığı 53 ülkede okul sosyal hizmeti uygulanmaktadır (SSWAA, 2019). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretim gören yaklaşık 18 milyon (MEB, 2019) öğrenci bulunmasına rağmen hâlâ Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili devlet tarafından yürürlüğe konulan bir uygulama bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bu nüfus; hemen her ailede bir öğrenci olduğunu ve okul sosyal hizmeti açısından çok önemli verilerin okullardan elde edilebileceğini göstermektedir. Türk toplumunda aile, mahrem bir alan olarak kabul edilmektedir. Sosyal hizmet, sosyal problemlere müdahale etmek için bu mahrem alanın en ince ayrıntılarını veri tabanına eklemek zorundadır. Sosyal hizmet alanının etik kuralları, aile yapısını zedelemeden sorunların çözümüne odaklanır. Bu bağlamda Okul Sosyal Hizmeti toplumun dinamiklerini anlamak ve sosyal problemleri öğrenci ve ailesi üzerinden çözme noktasında elzemdir. Öğrencilerin okulunda yaşadığı problemler ailesine, ailesinde yaşadığı problemler okuluna aksedebilir. Bu bağlamda sorunları sadece okulların PDR servisleri ile çözüme ulaştırmak zor gözükmektedir.

Gelişmiş ülkelerin çoğunda, okul sosyal hizmetlerinin uygulanmasına dönük devlet politikaları mevcuttur. Dolayısıyla her öğrencinin kendi ilgi ve yetenek düzeyine göre yardım ve hizmet alması demokratik bir eğitim hakkıdır. Bu bağlamda üstün yetenekliler eğitiminde sadece yetenek gelişimine odaklanılırken, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ihmale uğramaktadır. Üstün yetenek potansiyelini en tepe noktaya çıkarmayı hedefleyen eğitim politikalarının bu amaçlarını öğrencilerin sadece zihinsel yönlerini dikkate alarak gerçekleştirmesi oldukça zordur. Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenek (zekâ, resim, müzik) alanında eğitim veren en yaygın yapılanmadır. Bu merkezler, devlete aittir ve ücretsizdir. Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri (BİLSEM): İlkokullarda sınavla tespit edilen üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve bu kapasitelerini geliştirerek üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla devlete bağlı olarak açılmış olan özel eğitim kurumlarıdır. Türkiye genelinde her ilde bir BİLSEM mevcuttur büyük şehirlerde ihtiyaca göre ilçelerde de BİLSEM açılarak merkez sayısı gün geçtikçe artmaktadır. 2020 Kasım ayı itibariyle ülke genelinde toplam BİLSEM sayısı 182'ye ulaşmıştır ve 63 bin öğrenci bu merkezlerde eğitim almaktadır (meb.gov.tr).

Üstün yetenekli öğrencilerin iyi bir eğitim alması ekonomik olarak bir toplumun sahip olduğu nitelikli işgücü sayısını da arttıracaktır. Eğitim; beşeri sermayeyi besleyen en önemli faktördür. Beşeri Sermaye: Kişilerin tecrübeleriyle, eğitim ve yetenekleriyle kazandıkları bilgi ve deneyim birikimine denmektedir. Gelişmiş devletlerin eğitim politikalarına bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin topluma değer, ürün ve beşeri sermaye sağlayacak şekilde yetiştirilmesi çok önem arz etmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde; BİLSEM gibi kurumlar ve bu tarz kurumlarda uygulanması gereken Okul sosyal hizmetleri göz ardı edilmemesi gereken bir ihtiyaçtır. Akıllara şöyle bir soru gelebilir: Zaten BİLSEM'lerde psikolojik danışma ve rehber öğretmenleri mevcutken bir de Okul Sosyal Hizmetine dolayısıyla sosyal çalışmacılara gerek var mı?

Konunun daha iyi anlaşılması açısından Okul Sosyal Çalışmacısı'nın tanımına bakmak faydalı olacaktır. Okul Sosyal Çalışmacısı: Mesleki çalışma ve uygulamalarını, eğitim sistemi ve okul ortamında ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği ve koordinasyon içerisinde yürütür. Hizmet kalitesini gözeterek, mesleki bilgi, beceri ve tutumlara dayalı, etik kurallar çerçevesinde, çocuk ve çocuğun ailesinin karşılaşabileceği tehlike ve riskleri belirleyerek, bu tehlike ve risklere karşı koruyucu önleyici önlemler alarak yerine getiren kişidir (Duman, 2014). Sosyal çalışmacılar koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinde ekip çalışması içerisinde rol alır. Koruyucu çalışmalar daha çok eğitimler sağlanarak gerçekleştirilir ve özellikle erken çocukluk dönemine ait çalışmaları kapsar ve okullarda eğitimler vermek ve okul sosyal hizmeti gerçekleştirmek koruyucu çalışmalara örneklerdir (Abay ve Çölgeçen, 2018).

BİLSEM'lerde ve Milli Eğitim'e bağlı tüm okullarda mevcut bulunan Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri 1938'de okul programlarında yer almasına rağmen daha çok 1950'lerden sonra sıkça konuşulup tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle de 1970'ten bu

yana “uzman” kişilerce yürütülen ayrı bir “yardım” ve “ihtisas” faaliyeti olarak okul eğitim programlarımızda yer almıştır (Tan, 2000: 10). Danışman ve sosyal çalışmacının, rol ve görevleri çoğu zaman birbiriyle karıştırılır. İnsanlara hizmet veren; eğitim danışmanı, aile (evlilik) danışmanı ve iyileştirme (rehabilitasyon) danışmanı gibi birçok danışman çeşidi vardır. Eğitim (okul) danışmanı; yoğunluklu olarak eğitim psikolojisi dersleri alır, bireysel problemi olan öğrencilerle çalışır, onlara meslek seçimlerinde yardımcı olur ve akademik problemlerinin çözümünde yol gösterir. Eğitim danışmanı, birçok durumda test avantajını kullanır.

Sosyal çalışmacı ise müracaatçı ile problemleri üzerinde derinlemesine, yoğun ve uzun süreli çalışmalar yürütür. Daha çok aile toplantısına odaklanır, problemlerin sosyal yönlerine odaklanır ve onların çözümünde toplumsal kaynakları kullanır. Eğitim danışmanı (rehber) ve sosyal çalışmacı birçok ortak konu paylaşırlar. Aslında okul sosyal hizmetleri kapsamında eğitim danışmanı ve sosyal çalışmacının ayrı ayrı yer alması ve bir ekip halinde çalışması gerekir. Fakat mevcut uygulamalar böyle bir okul sosyal hizmeti oluşumuna müsaade etmemektedir. Okullarda hali hazırda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin yüzeysel problemlerine odaklanırken ihmal, istismar, taciz, tecavüz şiddet, ensest gibi vakıalarda çözüm üretememektedir. Toplumdaki yaygın inanışa göre; aile veya okul, öğrenciler için sağlıklı bir gelişim imkânı sağlar. Fakat bazı öğrenciler için aile veya okul içerdiği problemlerle bir nevi zindana dönüşebilir. Çocuklar, öğrenci rollerini olumsuz yönde etkileyen birçok sosyal gücün kurbanı olabilir. Günümüzde aile hızlı bir değişim halindedir ve istikrarlı hale gelinceye kadar çocukların, karşılanmayan fiziksel ve duygusal ihtiyaçları okulda öğrenme ve uyum sağlama yeteneklerine olumsuz etkilemeye devam edecektir. Bu tür problemleri tespit ve çözmede okul sosyal hizmetine büyük görev düşmektedir.

Türkiye de sosyal hizmetin, daha çok dezavantajlı gruplara yönelik olduğu gibi yanlış bir algı söz konusudur ve okullarda sosyal hizmet uygulaması mevcut değildir. Oysa okullarda dezavantajlı ailelere mensup öğrenciler olduğu gibi sosyo-ekonomik durumu dezavantajlı gruba göre daha iyi olan ailelere mensup öğrenciler de mevcuttur. Günün birçok saatini okulda geçiren her gruptan öğrencinin, okullarda sosyal hizmet uzmanları aracılığıyla sosyal destek ve sosyal müdahale hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak çok daha pratik ve davranışsal-ruhsal sağaltım açısından çok daha etkin çözümler getirecektir. Akademik başarısızlık veya okul başarısızlığı gibi sorunlarda rehberlik ve danışmanlık faaliyetlerinin yanında sosyal destek sürecinin okul sosyal hizmeti aracılığıyla aktifleştirilmesi müracaatçılar lehinde önemli iyilik halleri sağlayacaktır. Bu bağlamda diğer bir yanılgı da sosyo-ekonomik durumu iyi durumda olan ailelere mensup çocukların da okul sosyal hizmetinden yararlanmaya hakkı olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır (Abay ve Keleşoğlu, 2016).

Yapılan araştırmalar, azımsanmayacak sayıda üstün yetenekli öğrencinin sosyal ve duygusal gelişim olarak risk altında olduğunu göstermiştir. Gelişmiş ülkelerin çoğunda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine ve psikolojik ihtiyaçlarına dönük çalışmalar başlatılmıştır. Ayrıca okullarda uygulanan standart PDR hizmetlerinin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği ve farklılaştırılmış hizmetlere gereksinim

duyulduğu tespit edilmiştir (Altun, 2015). Bu nedenle üstün yeteneklilerin eğitimine önem verilen ülkelerin çoğunda, bu öğrencilere özgü okul sosyal hizmetlerinin, eğitim programlarının içerisinde temel bileşen olarak yer almasına özel önem verilmektedir.

İnsan uygarlığının ilerlemesi, üstün yetenekli bireylerinin zihni, bilimsel, teknolojik, ahlaki, politik ve ticari başarılarına dayanmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitime, dünya genelinde artan bir ilgi ve önem söz konusudur. Gelecek dünyanın şekillenmesinde üstün yetenekli öğrencilere önemli roller biçilmektedir. Bugün birçok ülke; üstün yetenekliler eğitimini ulusal öncelik olarak kabul etmektedir. Üstün yetenekliler, dünya genelindeki yenilikleri üretmekle sorumludur. Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik yatırım eninde sonunda toplumun ekonomik refah düzeyindeki artışlara yansıyacaktır. Yeni Fikirler (İnovasyon), üstün zekâlılıkla güçlü bir şekilde ilişkilidir ve ve bu konuyla ilgili olarak içerisinde SpaceX, Facebook, Oracle, Intel, Tesla Motors, Netflix gibi şirketleri barındıran Silikon Vadisi güzel bir örnektir. Üstün yetenekliliğe dayanan bir yenilikçilik bölgesi olarak Silikon Vadisi, üstün yetenekli bireylerin ekonomi üzerindeki etkisinin bir örneği olarak sunulmaktadır.

Silikon Vadisi üzerinde Stanford Üniversitesi mühendislik fakültesi öğretim üyesi Frederick Terman'ın büyük emekleri olduğunu görürüz. Frederick Terman, öğrencileri için daha çok iş fırsatı yaratmak istemiş ve öğrencilerini teknolojik gelişimler için yüreklendirmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Washington'daki bağlantılarının yardımıyla okul araştırmaları için federal hibeler alarak Stanford Endüstri Parkı'nı kurmuş ve yerel işletmeler ile okulda yapılan araştırmaların birlikte yürütülmesini sağlamıştır(www.mediaclick.com.tr). Frederick Terman'ın, Silikon Vadisiyle ilgisi olduğu kadar üstün yeteneklilerle de ilgisi vardır. Çünkü Frederic, üstün yetenekliler üzerine ilk boylamsal çalışmayı yapan psikolog Lewis Terman'ın oğludur (www.britannica.com).

Araştırmanın ilerleyen kısımlarında Lewis Terman'ın üstün yetenekliler üzerinde yaptığı çalışmadan ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Ayrıca Ulusal Sosyal Çalışmacılar Birliğinin (NASW) 1978 yılında okullardaki sosyal hizmet servisleri için hazırlamış olduğu 11 maddelik kural listesi, Okul sosyal hizmetinin gelişmesinde çok önemli bir rol oynamıştır. Bu standartlar, okul sosyal çalışmacılarının sağlayacağı hizmetler ile okul yöneticilerinin desteklemesi gereken öğrenci ve ailelerin kapsamını belirlemek için geliştirilmiştir. Yazar tarafından Türkçeye çevrilen bu maddeler çalışmanın ilerleyen kısımlarında ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi yönündeki çalışma; 1. bölümde teorik kapsamda, 2. ve 3. bölümde yöntem oluşturulması uygulanması kapsamında yapılmıştır. Literatür kısmında, yerel kaynakların sınırlı olması nedeniyle, ağırlıklı olarak yabancı kaynaklardan yararlanılarak araştırmanın teorisi oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan çevirilerde; social work yerine sosyal hizmet, social worker yerine sosyal çalışmacı kavramları kullanılmıştır. Türkçe birebir olmayan alıntılarda da anlam bütünlüğü açısından aynı kavramlar tercih edilmiştir. Araştırmanın giriş kısmı, araştırmanın bölümleri oluşturulduktan sonra netlik kazanmış ve araştırmanın önemi, amacı, problemi, yöntemi, genel soru ve destekleyici sorular ile genel kuramı burada detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışmanın Konusu

Yapılan araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin de akranları ile aynı gelişimsel problemleri yaşadığını aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin kendine özgü başka problemlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda BİLSEM öğrencileri 8 yaşından 18'ine yani ilkokuldaki tanılama döneminden lise son sınıfa kadar özellikle ergenlik dönemini Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel eğitim alarak geçirmektedirler. Araştırmalar, risk grubundaki ergenlerin, akranları, aile ilişkileri, olumsuz çevre koşulları, sosya-ekonomik sorunları ile sürekli bir mücadele durumunda olduklarını göstermektedir. Bu tip olumsuz koşullar, bazı üstün yetenekli ergenler için psikolojik problemlere ve hukuki sorunlara yol açmaktadır. Bu durum okullarda, sadece öğretmenlerin ve rehberlik servisinin baş etmesi gereken bir hal olmaktan çıkmıştır. Sorunlarıyla başa çıkmada üstün yeteneklilerin en büyük destekçileri aileler olması gerekirken bazen üstün yetenekli çocukların aileleri de bizzat problemin kendisi olabilir. Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmanın endişesi yoğun strese ve yanlış tutumlara neden olabilmektedir. Öte yandan, ebeveynlerin enerjilerinin çoğunu üstün yetenekli çocuklarına harcamaları, aile içerisindeki rollerin değişmesine, kardeşler arasında kıskançlık ve rekabet gibi durumların oluşmasına neden olmaktadır (Davis ve Rimm, 2014; Silverman, 2013). Tüm bu sorunlara karşın, ailelerin, tanılama sürecinden, çocuğun uygun bir eğitim programına yerleştirilmesi ve okul içerisindeki uyum problemlerine kadar ilgilenmeleri gereken pek çok konu vardır (Kerr, 1998). Üstün yetenekli öğrencilerin aileleri genellikle bu konularda rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmekle birlikte Okul Sosyal Hizmetini bilmedikleri için taleplerini tam olarak ifade edememektedirler.

Üstün yetenekli çocukların okuldaki akademik başarısızlıklarının altında açığa çıkmamış birçok sosyal, psikolojik veya ailesinden kaynaklanan problem olabilir. Bu tarz problemlere bağlı olarak düşmesi beklenen akademik başarı, üstün yetenekli çocukta düşmeyebilir ve dolayısıyla bu tarz problemler gözden kaçmış olur. Bu bağlamda problemlerini belli edemeyen binlerce üstün yetenekli çocuk okullarından ve BİLSEM'lerden mezun olup hayata atılacak ve problemleriyle yaşamaya devam edecektir. Çocuk gelişimi ve refahı ile ilgili temel sorumluluklar devletin çeşitli kurumları ve aileleri yakından ilgilendirmektedir. Çocukların problemlerinin görmezden gelinmesi çocuk haklarının ihlali anlamına da gelir. Çocuk hakları; çocukların güvenliği, sağlıklı gelişimi, korunması, uygun hizmetlerin elde edilmesi ve onları etkileyen kararlara katılımını içermektedir. Türkiye'de çocuk hakları sözleşmesi kabul edilmiş olduğu halde Okul Sosyal Hizmeti, ülke politikasında gerektiği yeri bulamamaktadır. Türkiye'de yasal zeminde Okul Sosyal Hizmetiyle ilgili açıkça belirlenmiş hükümler bulunmamaktadır. Bu bağlamda çocuklar, gereksinim duyacağı Okul Sosyal Hizmeti kapsamındaki psikolog, psikiyatr, pedagog ve sosyal hizmet uzmanından mahrum kalmaktadır.

> Gelin birlikte, stajınızı bir ortaokulda yaptığınızı ve bu süreçte arkadaşları tarafından sürekli sataşılan bir çocuğun dikkatinizi çektiğini düşünelim. O anda kafanızın içinde pek çok soruyla muhatap olursunuz: Bu yalnızca şu an için yaşanan bir olay mı? Eğer değilse ne zamandır sürmekte? Daha başka ne kadar çocuk aynı sorundan mustarip? Öğretmenler ve idareciler bu sorundan haberdar mı? Öyle ise soruna yönelik nasıl bir tepki geliştirmişlerdir? Sorun yalnızca bu okulla mı sınırlıdır? Bu şekilde sataşılmış ve kötü muameleye maruz kalmış çocukların özellikleri nelerdir? Bu durumun mağdurlar üzerindeki uzun süreli sonuçları nelerdir? Çocukların yakınları ve kötü muamele edenler, durumun ne olduğunu bilmekte midirler? Buna karşı nasıl bir tepki göstermektedirler? Bu sorunla baş edebilmek için herhangi bir doğru stratejiye sahip midirler? Bu sorulara cevap vermek üzere yapacağınız incelemede, literatür içerisinde okul zorbalığının güncel ve çok dikkat çekici olduğunu görürsünüz. Ayrıca, başlangıç sorunlarınızdan cevaplanmış olanların bazılarına rastlayacaksınız, cevaplanmamış olanlar sonraki araştırmaları gerektirmektedir (Krysik, ve Finn, 2015:87).

Krysik ve Finn'in sorgulama tarzı çalışmaya uyarlandığında şu tarzda birkaç temel soru ortaya çıkmaktadır: Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetine yönelik sosyal politikaların durumu ve kapsayıcılığı nasıldır? Türkiye'de Okul Sosyal Hizmeti bugüne kadar neden uygulamaya geçmemiştir? Türkiye'de üstün yetenekliler ve ailelerine yönelik okul sosyal hizmetlerinin durumu ve kapsayıcılığı nasıldır? Okul Sosyal Hizmetine yönelik sosyal hizmetler BİLSEM öğrencilerinin problemlerini gidermede ve onların sosyalleşmesinde ne derece fayda sağlamaktadır? Okul Sosyal Hizmeti, BİLSEM'deki devamsızlıkları ya da merkez terklerini önlemede ne derece etkilidir? Okul Sosyal Hizmeti, makro yaklaşımın temel argümanları bağlamında, BİLSEM öğrencileri üzerinde ne derece işlevseldir? Bu sorunsalların ışığında araştırmanın konusu: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini İlgilendiren Problemleri Üzerine Bir Araştırma olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın Önemi

Toplumsal travmalara bağlı problemler, milyonlarca insan üzerinde mali ve sosyal açıdan yük oluşturan başlıca halk sağlığı konularındandır. Sosyal hizmet uzmanlarının aynı zamanda bu problemlerle mücadele edebilmeleri için etkili yollara ve sosyal problemler ile ilgili yeni becerilere ve bilimselliğe dayalı bilgi üretmelerine ihtiyaçları vardır (Krysik ve Finn, 2015). Bu bağlamda çalışma, gelişim dönemindeki üstün yetenekli öğrenciler ve onlara yönelik koruyucu, önleyici tedbirler içerdiği için faydalı olacaktır. Çalışma, üstün yetenekli öğrencilere Okul Sosyal Hizmeti sağlanması ile ilgili olduğu ve bu öğrencilerin yarının yetişkinleri olduğu düşünüldüğünde topluma katkı sağlaması açısından önemlidir.

Okul Sosyal Hizmeti uygulamalarının geçmişi bir asır kadar geriye götürülebilir. Şu an 53 ülkede uygulanan Okul Sosyal Hizmeti, konusu itibariyle son yıllarda küresel ölçekte yaygınlık kazansa da ülkemizde henüz uygulamaya geçecek zemini bulamamıştır. Bu bağlamda; tez çalışmasından elde edilen bilgilerin somut verilere dayanması ve sosyal hizmet uygulamalarına yönelik önerileriyle, alandaki boşluğu doldurmaya niyetlenmesi dikkat çekicidir. Ayrıca bir başka dikkat çekici nokta, Türkiye'de hayata geçirilmesi planlanan Okul Sosyal Hizmetinin, BİLSEM örnekleminde ele alınmasının ilk kez bu çalışma ile gerçekleştirilecek olmasıdır. Üstün yeteneklilerin sosyal problemlerine yönelik hizmet uygulamalarının araştırılması bu tezin önemini arttırmaktadır. Bir diğer önemli husus; bu araştırmanın alan yazında tek olma özelliğidir. Yapılan araştırma, sosyal politika yapıcılara Okul Sosyal Hizmetinin uygulamaya geçişinde kaynak sağlamak açısından da önem arz etmektedir.

Çalışmanın Amacı

Araştırma ile *Okul Sosyal Hizmeti* ve *Üstün Yetenekli Öğrenciler* ile ilgili temel kavramlar tanımlanarak, Üstün Yetenekli öğrencilerin problemlerini çözmede katkı sunacak, hangi tür okul sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırma sonucunda sosyal politika yapıcılara: *BİLSEM* örneklem alanı temel alınarak Okul Sosyal Hizmetinin uygulamaya geçişinde hem veri hem perspektif hem de bir yol haritası sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Soruları

1. Üstün yetenekli öğrenciler de akranlarına benzer gelişimsel problemler yaşarlar mı?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin problemlere verdiği tepkiler akranlarıyla aynı mıdır?
3. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili avantajlı ve dezavantajlı yanlar nelerdir?
4. BİLSEM öğrencileri arasında merkezi terk ve derslere devamsızlık yaygın mıdır?
5. Okul Sosyal Hizmetinin çözüm aradığı problemler nelerdir?
6. Üstün yetenekli öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini ilgilendiren problemleri var mıdır?
7. Üstün yetenekli öğrencilerin problemleri, mevcut şartlarda ne oranda çözüme kavuşmaktadır?
8. Üstün yetenekli öğrencilere sadece PDR hizmeti yetmekte midir?
9. Üstün yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri okul sosyal hizmetlerine ihtiyaç duyarlar mı?
10. BİLSEM'ler Okul Sosyal Hizmeti uygulamaları için pilot merkez olarak seçilebilir mi?

Araştırmanın Yöntem ve Teknikleri

Çalışmada yorumsamacı bir paradigma benimsenerek nitel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Bunun yanında, örneğin yeni bir anket uygulamak gibi özel bir çaba gerektirmeyen hâlihazırda mevcut olan nicel veriler de araştırmanın gerek duyulan kısımlarında yer almıştır. Farklı disiplinlerin üstün yetenekliler ile ilgili ortaya koyduğu bilgilerden de yararlanılmıştır. Yerel kaynaklardaki sınırlılıktan dolayı ağırlıklı olarak uluslararası kaynaklar taranmıştır. Ulusal ve uluslararası mevzuat analiz edilerek, diğer ülkelerdeki uygulamalı araştırmalar ve hizmet sunumları incelenmiştir. Araştırmada BİLSEM'ler örneklem alanı olarak seçilmiştir. Araştırmanın sorularından yola çıkılarak, Okul Sosyal Hizmetine yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanıp sahada BİLSEM'lerin rehberlik ve danışmanlık öğretmenleri ile BİLSEM velilerine uygulanmıştır. Ayrıca BİLSEM'lerde bulunan rehberlik raporları değerlendirme kapsamına alınmıştır. Çalışmada konu olarak seçilen Okul Sosyal Hizmeti, BİLSEM'lerde öğrenim gören tüm üstün yetenekli öğrenci sorunlarına ilgi duyduğu için Sosyal hizmet'in makro yaklaşım perspektifi araştırmanın başlangıcında uygun yöntem olarak benimsenmiştir. Makro sosyal çalışmanın uygulanması, büyük sistemlere müdahale ederek müracaatçılara yardım etme çabasıdır. Örnek olarak, bir sağlık hizmeti yasasını değiştirmek, ülke çapında bir eyleme imza atmak veya geniş çaplı sosyal politika değişikliğini savunmak için lobi faaliyetlerinde bulunmak verilebilir.

Çalışma, öncelikle bir keşfedici araştırma (explaratory research) olarak kurgulanmıştır. Keşfedici araştırma; konu ile ilgili daha önce yapılmış bir araştırma yoksa veya mevcut

araştırmalar soruna tam olarak cevap vermiyorsa tercih edilir. Bu tip araştırmalar, araştırmacıya konuyla ilgili ön bilgi sağlarlar. Araştırma sorularının yazımında "ne" (tanımlayıcı) ve "niçin" (açıklayıcı) ayrımına dikkat edilerek, niçin sorusuna cevap aranmıştır. Açıklayıcı araştırma; olayı tanımlamaya çalışan 'ne, nasıl' sorularının ötesine geçerek üzerinde çalışılan problemin niçin ortaya çıktığını sebep sonuç ilişkisi bağlamında açıklamaya çalışır. Bu bağlamda en önemli sorumuz: Üstün yetenekli öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini ilgilendiren problemleri nelerdir olmuştur. Belirtilen bağlamda;

- Çocuklara Okul Sosyal Hizmeti veren ilgililer ve çocuklara direkt olarak müdahalede bulunan kurumlar aranarak veri tabanları hakkında bilgi alınmıştır. Veri tabanına sahip olan kurum yetkilileriyle görüşülerek randevu alınmıştır.
- Sosyal yardım ve hizmetlerden yararlanan çocukların hangi konularda sosyal yardım aldığı tespit edilerek, kurum yetkilileriyle yapılan görüşmelerde çocuklara yönelik hizmetlerde algılarının ve bilinçlerinin hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir.
- Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik kimlik bilgilerini içeren sorular dışında yaklaşık 10 soruluk bir mülakat yapılması yapılmıştır.
- Araştırma 3 temele dayanmaktadır. Birinci düzeyde, kurum görevlileri ve yetkilileri ile görüşme, ikinci düzey çocukların ebeveynleriyle görüşme, üçüncü düzeyde ise kurumların hizmet kapasitelerine yönelik incelemelere dayanmaktadır. Elde edilen bilgiler, yasal mevzuat, sosyal hizmet ve politikaları bağlamında değerlendirilmeye tabi tutulmuştur ve açıklamadan ziyade anlam üzerinde durularak veriler yorumlanmıştır.
- Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ve BİLSEM'lerde rehberlik hizmetleri düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın en ciddi sınırlılığı okul sosyal hizmetinin uygulamaya dönük bir alan olması ve Türkiye'de günümüze kadar uygulama örneklerinin bulunmamasıdır. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti uygulamaları için daha önce seçilmiş pilot okulların bulunmaması bir standardın oluşturulmaması ve bu konuyla ilgili verilerin bulunmaması araştırmaları kısıtlamaktadır. Bu durum okul sosyal hizmeti çalışmalarını teorik bir alana çekmekte uygulama ile örnekleri reel hayattan koparıp kurgusal bir zemine hapsetmektedir. Araştırma, BİLSEM velilerinin; çocuklarının problemlerini ifade etmesiyle sınırlıdır. Araştırma, BİLSEM rehber öğretmenleri ile görüşmelerin genel politikaları oluşturmaya etkisi bağlamında sınırlıdır.

Literatür İncelemesi

Okul sosyal hizmeti üzerine alan yazında birçok bilimsel çalışma mevcutken Türkiye'de deneme amaçlı uygulama yapılan pilot okullar dahi bulunmamaktadır. Alanda yapılan bilimsel çalışmaları, doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, makaleler ve kitaplar düzeyinde değerlendirmek mümkündür. Çalışma kapsamında öne çıkan yayınlar aşağıda belirtildiği gibidir. Okul sosyal hizmeti üzerine yapılan çalışmalar ulusal sınırlar içinde düşünüldüğünde oldukça azdır. Okul sosyal hizmeti üzerine yapılan çalışmaların az olması araştırmanın önemli sınırlılıklarından biridir. Bu alanda Yüksek Öğretim Kurumu

internet sitesinde yer alan YÖK akademik arama motorundan *okul sosyal hizmeti* anahtar kavramı yazıldığında tez düzeyinde 23 çalışma olduğu görülmektedir. Bunların 17 tanesi Yüksek Lisans, 6 tanesi doktora, alanına aittir. Yapılan çalışmaların tamamı sosyal hizmet alanında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmalar Okul Sosyal Hizmetinin sadece bir yönüne vurgu yapan çalışmalar olup makro anlamda sahada uygulanabilecek bir yapı arz etmemektedir. Makale düzeyinde 15 yayın bulunmakta yapılan çalışmalar tıp, hemşirelik, çalışma ekonomisi, sosyoloji, psikoloji ağırlıklı olup sosyal hizmet müdahalelerini içeren yayın 2 tanedir. Makalelerin bir kısmı yüksek lisans ya da doktora tezlerinden türetilmiştir. Diğer makaleler ise farklı alanların tek yanlı bakış açılarıyla şekillenmiştir.

- Adem Dağ'ın *Okul Sosyal Hizmeti* isimli 2017 yılında yayınlanan çalışmasında; eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğini temel alan bir sosyal hizmet anlayışı benimsenmiştir. Dağ'a göre; okul ortamında çocuğun başarısız olması aile sistemi, mahalle sistemi veya sınıf sistemlerinde aranmalıdır. Bu sistemlerin negatif yanlarını ancak sosyal çalışmacı bertaraf edebilir. Dağ'ın (2017) kitabı aynı yıl Bitirdiği *Lise Öğrencilerinin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanmasının Okul Sosyal Hizmeti Açısından Analizi: Sakarya örneği* adlı doktora tezinden uyarlanmıştır. Tezin bulgularına göre: "Öğrencilerin yaşadıkları problemleri öğretmenleri okul müdürü ya da danışman öğretmenleri ile paylaşmak yerine arkadaş ve ailelerinden sosyal destek sağladıkları sonucu bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal destek ağlarında okul personeli çok azdır. Çünkü öğretmenler ve diğer okul personelinin önemli bir bölümü öğrencileri bir bütün olarak değil sadece akademik başarı ya da başarısızlık çerçevesinde değerlendirme eğilimindedir. Öğrencilerin problemleri çözülmediğinden akademik başarıları da düşmekte ya da düşük seviyede kalmaktadır".
- Mehmet Can Aktan'ın çalışması da *Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözüm Önerileri* adlı yüksek lisans tezinin kitap halinde yayımlanmış halidir. Tezin ana fikrini şöyle ifade edebiliriz: Sosyal hizmet hak temelli yaklaşımı savunan bir meslektir. Haklar perspektifinden bakıldığında, eğitim de bir haktır ve çocukların iyilik halleri ile menfaatleri açısından bu haktan optimum düzeyde yararlanmalarının sağlanması bir ödevdir. Bu anlamda çocukların hakları ile onun bir alt bileşeni olan eğitim hakkının sorulması bakımından okullarda sosyal hizmete yer verilmelidir.
- Tennessee Üniversitesi (ABD) Sosyal Hizmet Bölümü'nde öğretim üyesi olan Prof. Dr. David R. Dupper'in *Okul Sosyal Hizmeti Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler* adlı 2013 yılında Türkçeye çevrilen kitabı Okul Sosyal Hizmeti alanında ülkemizdeki ilk eserdir. Bu bağlamda konunun ne kadar yeni ve alanın dar olduğu sorunsalıyla karşı karşıya kalırız. Kitap, okul sosyal çalışmacılarına rehberlik amacıyla yazılmıştır. Bu bağlamda kitap, okul sosyal hizmet uygulamaları için ekolojik perspektiften sosyal çalışmacıların rol ve görevleri ve Okul Sosyal Hizmetinin kısa tarihçesini içermektedir. Kitap ayrıca öğrencilerin psiko-sosyal davranış problemlerini ele alır. Okullarda yaşanan sosyal problemleri, özürlü çocuklara yönelik öğrenci temelli müdahaleleri, okullarda yaşanan şiddeti

önlemeye yönelik barışçıl programları, hassas öğrenci grupları yararına yapılan müdahaleleri, kurgular. Sosyal çalışmacının danışman ve takım üyesi olarak görev ve sorumluluklarını, okul sistemine aile ve toplumun katılımını sağlamaya yönelik programları, okuldaki sosyal hizmet uygulamasının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Kitaptaki her bölüm, bir vaka çalışması örneğinde, okul-sınıf ortamında; aile, mahalle ve toplumda değişim yaratan umut verici programları, okulda uygun bir politik ortam yaratmada, okul yönetimi için gerekli bilgi ve becerileri sunmaktadır.

- Bu alanda ikinci çeviri kitap JoAnn Jarolmen'in 2017 yılında dilimize kazandırılmış *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu* adlı kitabıdır. Bu kitap Türkiye'de ivedilikle başlatılmasına ihtiyaç duyulan Okul Sosyal Hizmeti alanında yayımlanan ikinci kitap olmakla birlikte, okul sosyal hizmet uygulamalarını anlatan ilk kitap olma özelliği taşımaktadır. Kitap, Okul Sosyal Hizmeti alanında 30 yıldan fazla tecrübesi bulunan Jarolmen'in saha uygulamalarını yeni kuşak sosyal çalışmacılara aktarması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile okul sosyal hizmet uygulaması örnekleri somut olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda okulda çalışacak sosyal hizmet uzmanlarına bir uygulama kılavuzu olarak hazırlanan bu kitabın; Okul Sosyal Hizmeti uzmanları, okul personeli, okul yöneticileri, politika yapıcıları ve diğer okuyucu kitlesine faydalı olması umut edilmektedir.
- Konuyla ilgili ilk doktora tezi Nurdan Duman'ın *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti* adlı 2000 yılında yayınlanmamış doktora çalışmasıdır. Bunlardan birincisi Ankara'da alt ve üst toplumsal ekonomik düzeyde (TED'de) bulunan iki lisede okuyan ve öğretmenleri tarafından sorunlu olarak görülen öğrencilerden çeteye katılma potansiyeli olan ve olmayanların demografik ve toplumsal ekonomik özellikleri, ruh sağlıkları, zararlı madde kullanma durumları, anne-baba ile ilişkileri, okul durumları ve arkadaş ilişkileri bakımından karşılaştırmaktır. İkinci olarak ise her iki TED'de öğretmenleri tarafından sorunlu olarak görülen bu gençler arasında çeteye katılma potansiyeli olan bir grup öğrenci ile Okul Sosyal Hizmetinin bir müdahale yöntemi olan sosyal grup çalışması uygulaması yapmaktır.
- Aslıhan Kayar'ın 2010 yılında yapmış olduğu *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti* adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezi ile Ankara ili Keçiören, Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Sincan, Gölbaşı merkez ilçelerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma eğitimi almakta olan bedensel engelli öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin, sosyal uyumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.
- 2012 yılında kabul edilen Serap Karakaya'ya ait yüksek lisans tezi de İlköğretim düzeyinde aile katılımı ile ilgili sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara sosyal hizmet bağlamında çözüm önerileri geliştirilmesini ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya konulmasını amaçlamaktadır.
- 2014 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünden ilkokul eğitiminin kalitesini artırmada aileye düşen sorumlulukların ve ilkokulda veli kaynaklı görülen

problemlerin neler olduğunu tespit etmek amacıyla yayınlanmamış bir yüksek lisans tezi daha yapılmıştır. Tez ile okul-öğretmen-veli-öğrenci işbirliğinin gerekliliğini vurgulamak, okullarda karşılaşılan problemlerle tek başına öğretmenin ve rehber öğretmenlerin yeterli olmadığını bunun için okullarda kurulması gereken bir Okul Sosyal Hizmeti birimlerinin kurulması gerektiğini vurgulamak ve Okul Sosyal Hizmeti biriminde sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve sosyologların birlikte çalışmaları gerekliliği vurgulanmıştır.

- 2017 yılında bir doktora tezinin yanında iki tane de yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. Elif Çetintaş'ın *Lise Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Okul Sosyal Hizmeti Odağında İncelenmesi: Erzincan İli Örneği* adlı tezinde hassas gruplar arasında sayılan engellilerin eğitim ortamlarında ve toplumsal hayatta engel durumuna bağlı olarak hiçbir biçimde ayrımcılığa ya da sosyal dışlanmaya maruz kalmamaları gerektiği vurgulanmıştır. Okul Sosyal Hizmetinin eğitim kurumlarında erken ve profesyonel müdahale ile sosyal içerme politikalarına katkı sağlaması bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir. Hülya Yıldız'ın *Öğrencilerin Okul Dışı Vakitlerinin Değerlendirilmesinde Ailelerin Rolü ve Okul Sosyal Hizmeti* Çocukların birçok sorununun okul sosyal hizmet uygulamalarıyla çözülebileceği hatta önlenebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada; serbest zaman etkinlikleri çocuklara faydaları birçok yönden bakılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerin birinci sınıf öğrencileri ve anne-babaları oluşturmaktadır.
- 2018/2019 yıllarında tez anlamında 8 olan sayının 17 ye çıktığını görürüz. Yapılan 9 çalışmanın 2 tanesi doktora 7 tanesi yüksek lisans düzeyindedir. 2018 yılında Esra Kılıç Ceyhan'ın *Anne Baba Ergen İlişkileri ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi* adlı doktora tezinde aileyi çevreleyen sistemlerin (okul, akrabalar, yaşanılan çevre, arkadaşlar, kardeşler, vb.) anne-baba ergen ilişkileri ve aile işlevselliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynler ve ergenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm arayışında olduğu ve Okul Sosyal Hizmetine ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. 2019 yılında Nurullah Çalış'ın yaptığı doktora tezi yine benzer bir içeriktedir. *Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti* adını taşıyan çalışmada: Ergen öğrencilerin aile yaşantılarının okul yaşamı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ve ailelerinin sorun ve ihtiyaçlarının çözülmesi ve daha etkin okul-aile etkileşiminin sağlanmasına yönelik öneriler Okul Sosyal Hizmeti kapsamında belirli bir uygulama modeli çerçevesi içinde sunulmuştur.
- 2018 yılında bitirilmiş 7 yüksek lisans tezi kısaca şöyledir: Kader Hezer'in *6-12 Yaş Arası Öğrencilerin Sosyal Uyum Sorunu ve Okul Sosyal Hizmeti: Sancaktepe Örneği* adlı çalışmasında; sorunları çözmede okullardaki mevcut birimlerin yetersiz kaldığı ve okul ile aile arasında köprü konumunda olan "Okul Sosyal Hizmeti"ne gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zeynep Akyüz'ün *İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti* adlı çalışmasında; öğretmenlerin, sosyal hizmet mesleğine yönelik bilgilerinin, mesleğin amaç ve

kapsamı doğrultusunda değerlendirildiğinde yetersiz olduğu, fakat çoğunlukla sosyal hizmet algılarının olumlu yönde olduğu ve okuldaki sorunların çözümü noktasında Okul Sosyal Hizmetini ihtiyaç olarak gördükleri saptanmıştır. Mustafa İpek'in *Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Refah Düzeylerinin Devamsızlık Durumlarına Etkisinin İncelenmesi* adlı çalışmasında; devamsızlık problemi üzerinde araştırma yapılmış ve okul sosyal hizmet uygulamalarının özel ve devlet okullarındaki öğrencilerin devamsızlık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sezen Gizem Özdemir'in *Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Cinsel İstismarı Önleme Eğitiminin 8-11 Yaş Grubundaki Çocukların Farkındalık Düzeylerine Etkisi* adlı çalışmasında; çocuklara uygulanılan cinsel istismarı önleme eğitiminin çocukların istismara yönelik farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güliz Kuli'nin *Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma* adlı çalışmasında 100 tane okul rehber öğretmeniyle yapılan anket sonucunda; Rehber öğretmenlerin kendilerini sorunların karşısında yetersiz hissetmeleri ile okulda sosyal hizmet disiplinine de ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Nurullah Yelboğa'nın *Liseli Öğrencileri Akran Zorbalığına İten Nedenlerin Değerlendirilmesi ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Çözüm Önerilerinin Sunulması* adlı çalışmasında; okul zorbalığı, zorbalık türleri ve zorbalık oranlarını belirlemek; zorbalığı cinsiyet, yaş, sınıf, okul, ailenin aylık geliri, akademik başarı, okul memnuniyeti, anne-baba eğitim durumu ve algılanan anne-baba tutumu gibi değişkenler açısından açıklanmaya çalışılmıştır. *Sermin Arslan'ın Boşanmanın Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Okul Sosyal Hizmeti Bakış Açısıyla İncelenmesi: Sincan İlçesi Örneği* adlı çalışmasında; Öğrencilerin aile yaşamlarındaki değişimlere bağlı olarak karşılaşabilecekleri sorunlar ve sorunlar ile baş edebilmeleri konusunda Okul Sosyal Hizmetinin rolüne odaklanılmaktadır. Türkiye'de hayata geçirilmesi planlanan Okul Sosyal Hizmetinin özel çalışma alanlarına vurgu yapılması amaçlanmaktadır.

Türkiye'deki okul sosyal hizmet çalışmaları ulusal anlamda SHUDER Okul Sosyal Hizmeti Komisyon Başkanı Prof. Dr. Nurdan Duman öncülüğünde yürütülmektedir. Nurdan Duman başkanlığında 2016-2018 yılları arasında okul sosyal hizmetini hayata geçirmek için üç tane çalıştay düzenlenmiş, çalıştaya: Sosyal Hizmet Akademisyenleri, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Temsilcileri, Milli Eğitim Bakanlığı Temsilcileri'de katılım sağlamışlardır. Bu bağlamda okul sosyal hizmetine emekleme aşamasında demek bile zor gözükmektedir.

- Uygulama düzeyinde ise TBMM ve bazı sivil toplum kuruluşları tarafından hazırlanan raporlar dışında Okul Sosyal Hizmetine yönelik faaliyetler ulusal düzeyde yok denecek kadar azdır. 2013 -2017 yıllarını kapsayan *Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı*'nında yer alan hedeflerden birisi de, okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli işbirliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek amacıyla 2016 yılına kadar okul sosyal hizmet sisteminin kurulmasıydı. Fakat bu yönde günümüze kadar herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

- AÇSHB'nın alt birimi olan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan *Eğitim ve Toplumsal Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı* yaptığı uygulamalar: "Sosyal Hizmet kuruluşlarında bakım ve korunma altında bulunan çocukların eğitim başta olmak üzere sportif, sanatsal ve kültürel başarılarının artırılmasına yönelik tedbirlerin alınması ve gerekli programların hazırlanması". Maddesi oldukça spesifik bir boyutta kalmaktadır.

Uluslararası düzeyde Okul Sosyal Hizmetine yönelik yapılan çalışmalar ülkelerin gelişmişlik düzeylerine ve sorunu ele alış biçimlerine göre farklılık arz etmektedir.

- Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Birliği (IASSW), okul sosyal hizmet ve eğitimcilerin dünya çapındaki organizasyonudur. Sosyal hizmet eğitiminin çıkarlarını ve mesleğin dünyadaki değerlerini 90 yıldan beri temsil etmektedir. IASSW, 1928'de Paris'te düzenlenen ilk Uluslararası Sosyal Çalışma Konferansı'nda başlatıldı. 42 ülkeden 2400'ün üzerinde delege katılmış olan bu dönüm noktası toplantısı, iki ortak örgütün, Uluslararası Sosyal Refah Konseyi'nin (ICSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Çalışanları Federasyonu (IFSW) kurulmasıyla sonuçlandı. 1929'da, ilk başkan Alice Salomon, Berlin'de bir örgütsel toplantı yaptı; Bu erken toplantıda, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ile birlikte yedi Avrupa ülkesi temsil edildi. Katılımcılar, örgütün amacının fikir ve bilgi alışverişini, sosyal hizmet eğitiminin belgelendirilmesini ve uluslararası konferans ve seminerlerin düzenlenmesini teşvik etmek olduğunu kabul etti. Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Birliği (IASSW) kısa sürede dünya çapında bir örgüt halini aldı ve şu an sosyal politika uygulamaları bağlamında çatı örgüt konumundadır.
- Uluslararası düzeyde Okul Sosyal Hizmetiyle ilgili olarak birçok kitap ve makale de mevcuttur. Okul Sosyal Hizmetinin yürüklükte olduğu 53 ülkede ulusal çalışmalar ve bu çalışmaları bir araya toplamaya çalışan http://internationalnetworkschool- gibi uluslararası networkler iletişim ve bilgi alışverişi sağlamaktadır.

BÖLÜM 1: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Türkiye'de üstün yeteneklilere yönelik okul sosyal hizmeti ihtiyacının incelendiği bu çalışmanın birinci bölümünde kavramsal ve kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Kavramsal çerçevede ilk olarak; makro sosyal hizmet yaklaşımının temel kavramları, okul sosyal hizmetinin ve üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Birinci bölümün ikinci kısmında araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili olan makro yaklaşım modelleri, makro yaklaşım uygulamalarının nasıl işlevsel hale getirildiği ve bu bağlamda yaklaşımın temel ilkeleri ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi

1.1.1. Makro Sosyal Hizmet Yaklaşımının Temel Kavramları

Makro Sosyal Hizmet yaklaşımının temel kavramları; düşünce kuruluşları, lobicilik, politika araştırma ve analiz kuruluşları, toplum temelli sosyal hizmet ajansları, profesyonel kuruluşlar, savunuculuk grupları ve politik kampanyalar. Toplum uygulaması, toplum örgütlenmesi, toplum planlaması, toplum geliştirme, kapasite geliştirme, sosyal eylem ve sosyal değişim. Tanıklık, program geliştirme, program değerlendirme, organizasyon, politika, süpervizyon ve danışmanlık kavramları makro sosyal hizmetin kullandığı temel kavramlardır. Bu kavramlar belirlenen hedefe ulaşmak için makro sosyal hizmetin kullandığı yöntemsel araçlarıdır. Makro sosyal hizmetin daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramlardan çalışmayla ilgili olanlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.1.1.1. Program Geliştirme

Program ve proje terimleri çoğu zaman birbirinin yerine kullanılır; Projeler, programlara benzer, ancak zaman sınırlaması daha katıdır ve çevrenin ihtiyaçlarına uyarlanabilmeleri açısından daha esnektir. Genellikle projeler başarılı ve değerli görüldüğü takdirde kalıcı programlara dönüşürler. Sosyal hizmette program geliştirme; toplumsal hizmetlerin etkililiğini arttırmak için kurum programlarını geliştirme, yeni hizmetler oluşturma anlamına gelir. "Planlama, değerlendirme ve sosyal hizmet programlarını geliştirme ile ilgili sorunları yanıtlamak için kullanılan araştırma yöntem ve süreçleri program değerlendirme olarak ifade edilmektedir" (Krysik ve Finn, 2015: 146). İlk sosyal hizmet araştırmacıları, programların, suçluluk, çocuklara kötü muamele ve uyuşturucu kullanımı gibi önemli sosyal problemler üzerinde olumlu etkileri olup olmadığını göstermekle ilgilendiler. Programların, yeni becerilerin kazanılması, sosyal desteğin değişmesi veya tedaviye uyum gibi sonuçlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermekle daha az ilgilendiler. Uzun vadeli sonuçlara odaklanma eğilimindeydiler, uzak etkilere vurgu yapıldı ve müdahaleler genel olarak kavramsallaştırıldı (Fraser vd., 2009: 45). "Program geliştirme: Makro sosyal çalışmacılar, toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılanması için topluluk üyeleri ile çalışırlar, bilginin toplanması ve analizine hedeflenir ve tanımlanan ihtiyaçların karşılanması için çözümler organize ederler" (Teater, 2014: 251). Toplumsal sosyal hizmet kadar önemli olan organizasyonel sosyal hizmet makro pratiğin temel bir çekirdeği haline gelmiştir. (Brueggemann, 2013).

Bir program geliştirmenin temeli problem teorisinin kavramsallaştırılmasıdır. Problem teorisi, bir sosyal veya sağlık probleminin yapısını anlamayı içerir. Program hedefleri

genellikle bilgi, beceri, tutum, inanç, sosyal destek veya çevre koşullarındaki değişiklikleri tanımlar. Bu hedefler dolaylı olarak problem teorisinde tanımlanan aracılar aracılığıyla uzak sonuçlara odaklanır (Fraser vd., 2009: 56). Programlar, özel bir toplumsal sorun üzerine ya da genel bir kamu hizmeti olarak da oluşturulabilir. Bütün sosyal hizmet programları insanların yaşam kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Sosyal çalışmacılar, siyasetçiler, işadamları, toplum liderleri, çıkar grupları ve diğerlerinden oluşan seçmenler, halkın daha çok fayda sağlayacağı yeni sosyal programların geliştirilmesini arzu edebilirler. Yoksullukla mücadele programları, yoksul bireylere doğrudan yardımın yanı sıra, yoksulluğun nedenleri ve sonuçları ile ekonomik eşitsizlik ve dengesizliği ortadan kaldırabilecek eylemler üzerine araştırmaları içerir.

Krysik ve Finn, (2015: 149) e göre: Bir program geliştirmek için ihtiyaç tespiti aşağıdaki soru türlerine odaklanmaktadır;

- Toplumdaki başlıca sosyal sorunlar nelerdir?
- Toplumdaki karşılanmamış ihtiyaçların boyutu nedir?
- Bir program uygulamak için yeteri kadar ihtiyaç sahibi var mıdır?
- İnsanlar var olan bir program hakkında bilgi sahibi mi?
- Eğer öyleyse bunun nasıl algılıyorlar?
- Eğer bir hizmet geliştirirseniz insanlar onu kullanır mı?
- Hizmetler yerleşim olarak nerede bulunmalıdır?
- Ne tür engeller insanların var olan hizmetleri erişimini engellemektedir?
- Paydaşlar; yeni hizmetleri ya da var olan hizmetlerin kullanıldığını nasıl görmektedir?

Sosyal hizmet uygulaması, piyasa ekonomisinden şiddetli bir biçimde etkilenen politik ortamlarda vücut bulmaktadır. Faydalı olma isteği, programın gelişmesini ve devam etmesini sağlamak için yeterli değildir. Kendi hizmetlerini değerlendirmeyen ya da sadece hizmet birimlerinin sayısına odaklanan programlar, ne kadar etkili yürütülürse yürütülsün, paydaşlarını hizmetlerin devam ettirilmesi gerektiği konusunda ikna edemezler. Hem etik hem de pragmatik nedenler yüzünden, sosyal çalışmacılar hizmetlerin etkinliğini ve yararlarını gösteren kanıtları sunması gerekmektedir. Sosyal programların sistematik ve araştırma odaklı olarak değerlendirilmesi; programın gerekli olduğu, amaçlandığı gibi yürütüldüğü ve beklenen faydaları ürettiğini gösteren kanıtları sağlamaktadır. Program değerlendirme; hizmetleri, katılımcıların yararına olan çıktılara odaklanmaya yardımcı olduğu, program süreciyle ilgili devamlı geri bildirim vererek pratik geliştirdiği ve ayrıca çalışanların, insanların yaşam kalitesini maliyet-etkin bir biçimde geliştirdiğini gösteren kanıtları sunduğu için sosyal hizmet uygulaması ile doğrudan alakalıdır (Krysik ve Finn, 2015: 183).

70'lerin sonu ile beraber Amerika'da devlet tarafından verilen sosyal hizmetlerin, giderek özel sektörden satın alınma yoluyla temin edildiği bir dönemde yeni bir sosyal çalışma rolü ortaya çıkmıştır. Program geliştiricisi olarak adlandırdığımız bu yeni rol, yeni programlar geliştirmek, uygulamak ve izlemek için toplum ajanslarıyla çalışmayı gerektirir. Program

geliştiricinin rolü program açıklamaları, bütçeleme, sözleşmeler ve devlette teknik yeterlilik gerektiren düzenlemeler ve yönetim bilgi sistemleri. Program geliştiricinin insan ilişkileri becerileri, savunuculuk, müzakere ve kişiler arası ilişki kurmayı içermelidir (Taber ve Finnegan, 1980). Göre;

1. İhtiyaç değerlendirmesi, politika analizi ve hizmet sistemi planlaması.
2. Kaynak geliştirme.
3. Teknik danışmanlık ve servis sağlayıcı danışmanlığı.
4. Program ve bütçe analizi.
5. Sözleşme müzakere.
6. Belirli bir hedef grubun veya programın savunuculuğu.
7. Hizmet programı koordinasyonu.
8. Hizmet programlarının performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi şeklindedir.

1.1.1.2. Süpervizyon

"Süpervizyon sözcüğü Latince süper (üst) ve videre'den (izlemek, görmek) gelir. Bu nedenle, bir danışman(süpervizör), iş kalitesi açısından, sorumluluğu olan bir başkasının çalışmasını izleyen bir yönetici olarak tanımlanır" (Hardcastle vd., 2011: 19). Süpervizyon; sosyal hizmet becerilerindeki bilgi birikimini, eğitimliden eğitilmemiş olana, tecrübeliden deneyimsiz öğrenci ve sosyal çalışmacılara aktarma olarak tanımlanabilir. Süpervizyon, hem idari hem de eğitimsel bir süreçtir. Sosyal hizmet danışmanı(süpervizörü), her iki işlevin de sosyal çalışmacılarla iletişim halinde yürütülmesinden sorumludur. Bununla birlikte, tanımda yer alması gereken ek ve farklı bir sorumluluk vardır. Bu, danışmanlığın etkileyici, destekleyici liderlik işlevidir. (Hardcastle vd., 2011: 20).

Süpervizyon kavramı, mesleğinde yetkin birinin kendinden daha az deneyimli olan birine iş yaşamında karşılaştığı durumlarla başa çıkabilmesi ve meslekî deneyimini arttırabilmesi için danışmanlık vermesi olarak ifade edilebilir. Geleneksel anlamıyla bir nevi ustalığı uygulamalı olarak öğretme sürecidir. Sosyal çalışmacı, müracaatçı ile görüşürken süpervizör üçüncü bir kişi olarak bu süreci gözlemler. Süpervizyon; gözetim, yönetim ve yardım alanlarında uygulamalara yardımcı olacak ve bunları yönlendirmek için bir süpervizörün tayin edildiği etkileşimli bir süreçtir. Süpervizyonun amacı, kaliteli hizmet sağlamada yeterliliğe ulaşmak için sosyal çalışmacının mesleki becerilerini, bilgisini ve tutumlarını geliştirmektir.

Süpervizyon, sadece sosyal hizmete özgü değildir, ancak denetimin işlevi ve süreci, diğer meslekler ile karşılaştırıldığında, sosyal hizmetlerde özel bir önem kazanmıştır. Bu önem, mesleğin bazı ayırt edici yönleri, hizmet sunum modelinin doğası, söz konusu sorunların, hizmetin sunulduğu müracaatçı ve sosyal hizmet uzmanlarının özelliklerinden kaynaklanır (Hardcastle vd., 2011: 32). "Süpervizyon, sosyal çalışmacının kişisel gelişim ve mesleki tecrübesi için çok önemlidir. Süpervizyon, sosyal hizmet pratikleri oluşturma ve sosyal hizmet teorisini tanımlama çabalarında; erken dönem sosyal hizmet öğretmenleri, araştırmacılar ve uygulayıcılar için de merkezi bir yöntemdi" (Hughes, 2010: 31). Sosyal

hizmet mesleğinin değerleri ve amacında sosyalleşen danışman (süpervizör), diğerlerini de sırayla sosyalleştirir. Sınıfta başlayan bu sürece devam ettiren danışman, sosyal çalışmacının; sosyal hizmet uygulamasının hizmet uygulamalarını içselleştirmesine yardımcı olur. Usta ve acemi olan sosyal çalışmacının birlikte sundukları sosyal hizmetler, sahadaki sosyal çalışmacının bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve zorluklar karşısındaki direncinin artması, neticede hep müracaatçıların problemlerine çözümü hedeflemektedir (Hardcastle vd., 2011: 22). "Danışman sosyal çalışmacı, meslektaşlarına, farklı zamanlarda ve durumlarda bilgi veren, problem çözücü, mentör, sınır belirleyici ve değerlendiricidir" (Brueggemann, 2013: 199).

Sosyal hizmet süpervizyonu, literatürde üç işlev bağlamında ele alınmaktadır; yönetsel, eğitimsel (klinik) ve destekleyici. Sosyal hizmet süpervizyonunun eğitimsel (klinik) işlevi sosyal hizmet uzmanlarının kendine güvenlerinin ve yetkinliklerinin artırılmasına odaklanmaktadır. Yönetsel süpervizyon, sosyal hizmet standartlarını, kurumsal sorumluluğu ve etik kurallarını belirlemeye yardımcı olur. Destekleyici süpervizyon, sosyal çalışmacılara mesleki zorluklarda, duygusal zorlanımlarda ve performanslarını etkileyen diğer dış faktörler karşısında güçlendirme ve yardım yapar (SWAAB, 2017). Bir sosyal hizmet amiri, süpervizyon sürecinde, sosyal çalışmacının işlerinin icrasındaki performansını yönlendirmek, koordine etmek, geliştirmek ve değerlendirmek üzere yetki verilmiş olan kurum personelidir. Süpervizör, sosyal çalışmacılardan sorumlu tutulur. Bu sorumluluğu yerine getirirken, süpervizör, eğitim sürecinde olan sosyal çalışmacıyla pozitif ilişki bağlamında idari, eğitimsel ve destekleyici işlevleri yerine getirir. Süpervizörün(Danışman) nihai amacı, dolaylı da olsa müracaatçılara, sosyal hizmet politikaları ve yasalarına uygun olarak hem nicelik hem de nitelik olarak mümkün olan en iyi hizmeti sunmaktır (Kadushin ve Harkness, 2002;23).

Türkiye'de Sosyal Hizmet bölümlerinde okuyan öğrenciler eğitimleri boyunca çeşitli şekilde ve aşamada akademik/eğitsel danışmanlardan süpervizyon "desteği" almaktadır. Süpervizyon süreci, öğrencilere bir yandan sosyal hizmet değerleri ve etik ilkelerinin aktarımına olanak sağlarken diğer yandan uygulama becerileri kazandırmada ve model olarak öğrenme olanağı sunma bakımından önemli işlevler görmektedir. Sosyal hizmet eğitiminde süpervizyon, çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen pek çok bölümde süpervizyon uygulamasının yapılandırılmadığı, süpervizyon sunumunda bölüm içi öğretim elemanları arasında farklılıklar olduğu da bilinmektedir (VI. Sosyal Hizmet Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu).

Makro sosyal hizmet uygulamalarında da süpervizyonun büyük bir önemi vardır. Makro uygulamaların öğretilmesinde danışman(süpervizör)lara büyük işler düşmektedir. Literatür incelendiğinde sahadaki sosyal çalışmacıların da süpervizyon uygulamalarına ihtiyaç duydukları fakat hâlihazırda böyle bir uygulamanın mevcut olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de makro sosyal hizmet uygulaması örneği oldukça az ve sahada makro sosyal hizmet yaklaşımının bir bölümü olan süpervizyon uygulaması hiç yoktur denilebilir. Örneğin, Özbesler ve İçağasıoğlu Çoban (2010: 42) tarafından hastanede çalışan sosyal hizmet uzmanları üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan 77 sosyal hizmet uzmanının 62'si (%80,5) meslekî yaşamları süresince hiçbir süpervizyondan

yararlanmadığını ifade etmiştir. Geri kalan uzmanlar ise kendilerinden daha deneyimli "ağabeylerinden/ablalarından" "birincil ilişkiler" yolu ile süpervizyon aldıklarını, ancak bunun herhangi bir sistematik çalışmayı içermediğini belirtmiştir. "Hızla artan sosyal sorunlar karşısında mevzuat ve politikaların yetersiz kaldığı durumlarda, alanda görev yapan meslek elemanlarının çözümsüz bırakılmaması ve kaliteli hizmet sunumu için her kurum/kuruluşun sosyal hizmet bölümlerinde görev yapan akademisyenlerden ya da alanında uzman meslek elemanlarından olmak üzere, sürekli ve belirli bir süpervizörünün olması, böylece süpervizyon sürecinden yararlandırılması sağlanmalıdır"(Koç: 2015: 188).

1.1.1.3. Savunuculuk

Savunuculuk, bir başkasının davasını savunmak daha basit bir ifadeyle sesini yükseltmek ve inandığı şeyi desteklemek anlamına gelir. Toplum savunucuları ve örgütleri kendileri için konuşamayanlar adına konuşurlar. Sosyal savunuculuk örgütleri, grupların ve toplulukların, karşılıklı olarak arzu ettikleri ortak çıkarlarını destekler. Grupların ve toplulukların kaynaklarını bir araya getirmeleri için onlara aracı olur ve teşvik eder. Buna ek olarak, sosyal hizmet kurumları olumlu politikalar ve halkın refahına zarar veren politikalara karşı lobi yapmak için ahlaki bir sorumluluğa sahiptir. Vaka ve müracaatçı savunuculuğu ile ilgili NASW'de müracaatçı menfaatinin önceliği ve müracaatçının kendi kaderini tayin hakkı ile ilgili etik standartlar bulunmaktadır. Sosyal adaleti takip etme savunuculuğu, tüm sosyal hizmet uygulamalarında ortak olan ve gerekli olan bir uygulama görevidir. "Sosyal çalışmacılar, yerelden küresel düzeye, halkın, topluluklarının ve çevrelerinin gelişimini, toplumun genel refahını desteklemelidir. Sosyal çalışmacılar, temel insani ihtiyaçların karşılanmasına elverişli yaşam koşullarını savunmalı ve sosyal adaletin gerçekleşmesi ile uyumlu sosyal, ekonomik, politik ve kültürel değerleri ve kurumları teşvik etmelidir" (NASW, 2008).

Savunuculuk grupları ile yapılan çalışma, tüm sosyal hizmet uygulamalarının önemli bir yönüdür ve toplum pratiği için gereklidir. Savunuculuk grupları, hükümetlerin vatandaşlara karşı hesap verebilirliğini sağlar, temsil edilen vatandaşların çıkarları için bir ses olur ve vatandaşları demokratik sürece katılmaları için harekete geçirir. Demokrasi kültürünün gelişimini desteklerler. Bu şekilde hükümet daha geniş sosyal, kültürel ve toplumsal dönüşümün bir aracı haline gelir (Brueggemann, 2013: 403). Görev grubundaki resmi konumumuzdan bağımsız olarak, grubun verimliliğini artırmak için gerektiğinde liderlik yapmalıyız. Sosyal kurumlar da dâhil olmak üzere, görev grupları ve organizasyonlarda liderlik ve karar verme herkes eşit derecede otoriteye sahip ve demokratik olsa da, sosyal çalışmacı savunuculukta başı çekmelidir. Çünkü savunuculuk, sosyal hizmetin kalbidir. "Savunuculuk, bireysel ve kolektif haklarda sosyal adaleti arar bazen bu arayış herkes için yeni yasal haklar çıkarılmasını gerektirir. Böylece kendi hakları için mücadele eden bireyler ve gruplar, toplumun tüm üyelerinin haklarına katkıda bulunurlar. Sosyal çalışmacılar, mevcut hakları ve uygulanmasını savundukları gibi tedavi veya ölüm hakkı gibi yeni hakların güvence altına alınması için de savunuculuk yaparlar" (Hardcastle vd., 2011: 343).

Bir sosyal çalışmacının sorumluluğunun bir parçası olarak, savunuculuk; bir bireyin problemi, olumsuz bir sebep, bir vakıa veya sınıfı savunma alanı olarak seçebilir. Halkın

ilgisini savunma alanına çekerek harekete geçirir. Savunuculuğun, insanlık dışı koşullara mikro veya makro düzeyde itiraz etme sorumluluğu vardır. Pazarlık ve müzakere becerileri, sosyal çalışma savunuculuğu ve uygulaması için çok önemlidir. Tüm bu taktikler, toplum vatandaşlarına adalet ve haysiyet sağlayan sosyal içerme ile sonuçlanır. Düşük gelirli insanlar, kaynak yetersizliği nedeniyle toplumun en uçtaki insanlardır ve kamu tartışmalarında en az temsil edilenlerdir. Sosyal savunuculuk örgütleri dezavantajlı gruplar adına spesifik politikaları ve uygulamaları değiştirmeye odaklanır. Özellikle çocuk refahı, fiziksel istismara uğrayan kadınlar, evsizler ya da insan hakları ihlallerine maruz kalanlar lehine hükümet politikaları üzerinde baskı yaparlar. Bu savunuculuk örgütlerinin üyeleri politika araştırması yapar, politik sorunlar hakkında bilgi verir, politika önerileri geliştirir.

Toplum düzeyinde, medya kampanyaları genellikle geniş bir kitleye ulaşmada etkilidir. Medya, hükümetin yasama ve yürütme organlarının gündemlerinin yanı sıra bir politika sorununu çözmek isteyen kâr amacı gütmeyen ve sosyal savunuculuk örgütlerinin gündemlerinin ilerletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. "Savunuculuk grubunuz politika değişikliği sürecinin önemli parçaları olarak televizyon, radyo, gazete makaleleri, hikâyeler ve editörler de dâhil olmak üzere kamu bilgilendirme kampanyalarını kullanabilir. Medya, kamuoyunun dikkatini çeker, değişimin olduğu bir iklim yaratır" (Brueggemann, 2013: 418).

Yerel halk, politika konseyleri hakkındaki görüşlerini şehir konseyleri ve ruh sağlığı komisyonları, insan hakları komisyonları, planlama komisyonları gibi kamuya açık toplantılarda sunabilir veya uzman olarak tanıklık yapmaya davet edilebilir. Buna ek olarak, sosyal savunuculuk yapan makro sosyal hizmet uzmanları, özel çıkarların genellikle kuralları kendi lehlerine bükmek için nasıl çalıştığını anlamak için gruplar arası çatışma teorisini kullanır. Sosyal çalışmacı, hükümete aynı erişime sahip olmayan vatandaşların çıkarlarını ihmal eden, kaynaklarını gücü olanın çıkarları için hibe eden politikalara meydan okur. Düşük gelirlilerin, çocukların, bekâr annelerin ve engelli insanların sesleri genellikle iktidar koridorlarında duyulmaz. Savunuculuk, bu sesi duyulmayan insanların çıkarları adına harekete geçmektir (Brueggemann, 2013).

1.1.1.4. Lobicilik

"Belirli bir konuda çıkarlarına uygun sonuçlar oluşması maksadı ile bir araya gelmiş, bu amaçla parlamento, medya, vb araçlar üzerinden beklenen siyasi ve/veya ticari çıkarları yaratma faaliyetleri için oluşturulan çeşitli çıkar gruplarının temsilcilerinden oluşan topluluğa lobi, bu topluluğun yaptığına da lobicilik denir" (lobici.org). Makro Sosyal Hizmette Lobicilik; toplum yararına hizmet etmek, baskı gruplarının devamını sağlamak, kamuoyu oluşturarak siyasal güç sağlamak böylece büyük sistemleri müracaatçılar lehine yasalar çıkarttırarak etkilemek olarak tanımlanabilir. Sosyal çalışmacı ve üyeleri, kamu görevlileriyle güç dengesini eşitlemek için hükümet yetkilileri ile lobi yapabilir. Böylece kendileri için lobi yapamayan bireylerin, grupların ve toplulukların politik pazarlık sürecinde temsil edilmelerini sağlar (Brueggemann, 2013: 419). "Lobicilik'in amacı, politika karar vericileri olmaktır. Lobicilik doğrudan veya dolaylı olabilir. Doğrudan lobi çalışmaları lobicilerin, politika yapıcılar ile doğrudan ilişki kurup iletişim kurdukları zamandır" (Hardcastle vd., 2011: 351). Doğrudan lobicilik, bir yasama organını, yasama

organının bir üyesi ya da çalışanıyla veya yasayı düzenlemeye katılan bir devlet görevlisiyle iletişim kurarak etkileme girişimlerini ifade eder. Kamu lobiciliği ise halkın mevzuatla ilgili görüşlerini etkilemeye çalışarak ve pasif olan kitleyi mevzuatla ilgili harekete geçmeye teşvik ederek yasayı etkileme girişimlerini ifade eder. Her iki durumda da, mevzuata ilişkin bir görüş belirtmeli ve yansıtmalıdır (www.irs.gov).

Türkiye'de yasal bir dayanağı ve kurum kültürü bulunmayan lobiciliğe, kavramın geçmişteki olumsuz imajından dolayı temkinli yaklaşılmaktadır. Lobiciliğin oldukça geniş ve yasal uygulama alanıyla anavatanı Amerika'dır diyebiliriz. Lobicilik aynı zamanda Amerikan hükümet sisteminin temel bir parçasıdır. 2018 yılı itibariyle statista. com' un verilerine göre Amerika'da 11586 aktif lobici bulunmaktadır. Bu anlamda birçok lobi şirketi de hizmet vermektedir. "Belirli eyalet kuralları veya federal kurallar dâhilinde, sivil toplum kuruluşlarının lobi faaliyetlerinde bir milyon dolara kadar harcama yapmasına izin verilmektedir" (Brueggemann, 2013: 419).

Demokratik toplumların siyasi yapılar tarafından yönetileceği açıktır. Bu nedenle, makro sosyal hizmet uzmanları hizmet etmekle sorumlu oldukları insanlara daha iyi yaşam koşulları sağlamak için, mevcut siyasi sistemi ve siyasi manipülasyonu çok iyi bilmelidir. Sosyal çalışmacılar toplumsal değişime ulaşmak istiyorsa sosyal güç kullanarak politik süreci etkilemeleri gerekir. Sosyal güç argümanları; ikna, pazarlık, değiş tokuş, manipülasyon, imtiyaz ve toplumsal baskıdır. Bu argümanları bilmeleri için de lobiciliği öğrenmeleri gerekir. Mahaffey'in (1972) sosyal hizmet ve lobicilik hakkında yazdığı makaleye göre lobicilik yapmak isteyen sosyal çalışmacının dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır:

Lobi faaliyeti yapacak sosyal çalışmacı, devlet yapısını ve vatandaşlık haklarını çok iyi bilmelidir. Bir yasa tasarısının kanun haline gelme süreciyle çok az ilgileniliyor. Çoğu zaman bu süreçte seçmenler politikacılar, politikacılar bürokratlar tarafından kandırılıyor. Çoğu zaman sosyal çalışmacılar, siyasal süreci ve siyasetçileri küçümser. Sosyal hizmet uzmanları bazen değişim yaratma konusunda sabırsız hale gelirler ve belki de sistem ne kadar büyük olursa, onun o kadar karmaşık ve zor olduğunu unuturlar. Bu zorluklara karşın kendi kaderlerini tayin etme ve bireysel karar alma hakkı gibi sosyal hizmet ilkeleri ve insanların birlikte bir fikri savunma kararlılığı başarıyı beraberinde getirecektir. Bazen siyasi sürece dâhil olanlar oyuna, araçlara ve güce hayran kalırlar, gereksiz bir gurur geliştirirler. Temel kural, lobicinin değişim hedeflerini asla gözden kaçırmaması gerektiğidir. Lobicilik sadece bir araçtır. Bunun aksine bazı sosyal çalışmacılar ise politikacının çok güçlü ve ulaşılamaz olduğuna inanır. Bu düşünceye sahip olanlar politikacıların yeniden seçilmek istediğini unutur. Bu nedenle, politikacının kendi bölgesindeki seçmen baskısının gücü göz ardı edilmemelidir.

Politikacıların bakış açısına göre: Sosyal çalışmacı-lobici politikacıları etkilemeye çalışan birçok insandan biridir ve dolayısıyla ilk başta kendisine önyargılı yaklaşılabilir. Sosyal çalışmacı aşırı hassas olmamalı ve uzun vadeli hedeflerini akılda tutmalıdır. Sosyal çalışmacı, bilgi ve becerisi ile politikacılar tarafından uzun vadede değer görecektir. Çünkü politikacılar, gerçekleri ve halkın izlenimlerini anlamak konusunda sürekli endişe duymaktadır. Temsil ettikleri topluluklardaki koşullar ve ilişkiler hakkında sürekli olarak

güvenilir bilgi ararlar. Sosyal çalışmacı-lobici, kuruluşunun yasama alanındaki ve idari birimlerle olan çıkarlarını korur ve kişisel bir dokunsallık, dürüstlük ve takdir imajı sunmaya gayret eder. Sosyal çalışmacı-lobici, politik sürecin değiştirilmesinde rol oynayan stratejiler ve taktikler konusunda yetenekli ve tecrübeli olmalıdır. Mücadele, müzakere, uzlaşma, işbirliği yapma, planlı olma ve güç kullanımını sofistike bir zamanlama duygusu ile hayata geçirmelidir. Ne zaman değişiklik önerileceğini algılar ve çıkar grupları arasında nasıl manevra yapılacağını bilir. Örneğin, varsa gösteri, ne zaman ve nerede yapılacağını, kaç kişinin katılabileceğini tahmin edebilmelidir. Sahada çalışan kuvvetleri nasıl analiz edeceğini ve uzlaşma alanları için soruşturma yapmayı bilir. Sosyal çalışmacı-lobici; seçmen için çalışabileceği gibi seçim ve parti çalışması da yapabilir. Bazı sosyal çalışmacılar seçtikleri adayları seçmeye yardımcı olabilir.

1.1.2. Okul Sosyal Hizmeti

Okul Sosyal Hizmeti, okul ortamları için uzmanlaşmış bir sosyal çalışma alt alanıdır. Öğrencilerin akademik performansını ve genel refahını etkileyen biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlere odaklanır. Öğrenci problemlerini çözmek ve onlara ekip çalışması perspektifinde destekleyici hizmetler vermek, öğrencilerin eğitimini tutarlı ve ilerici hale getirmeyi amaçlar (SSWAA, 2014).

Okul Sosyal Hizmeti; öğrencilere psikolojik problemlerini giderme, anksiyete bozukluğu, sınav kaygısı, depresyon, okulu reddetme gibi kişisel sorunlarının çözümünde yardımcı olur. Aynı zamanda Okul Sosyal Hizmeti; öğrencilerin aile ve sosyal çevresinden kaynaklı sorunlarının çözümünde gereksinim duyulan hizmetlere ulaşmasını sağlar. Öğrencinin akademik başarısı ve kişisel gelişimini sürdürmek için okulda rehber öğretmenler, okul psikologları, hemşireleri, hekimleri, sınıf öğretmenleri ve okul sosyal hizmet uzmanları ile öğrenci ve aileleri ile işbirliği yapılarak gerekli hizmetlerin verilmesidir (Özbesler ve Duyan, 2009: 22).

Okul Sosyal Hizmeti; çocuğun üstün yararını hedefleyen, öğrenci ve ailelerinin karşılaştıkları ekonomik, psikolojik ve sosyal ihtiyaç ve problemlerinin ortadan kaldırılmasını amaçlar. Sosyal çalışmacı vasıtasıyla bu amacı gerçekleştirirken; okulda ve toplumda bulunan çeşitli kaynaklar ile hizmetler arasında etkili bir işbirliği ve koordinasyon sağlar. Çalışmalarını, ekip çalışması anlayışıyla yürüten, sosyal hizmetin mesleki bilgi, yöntem, teknik ve becerini mesleğin etik ilkelerini esas alarak mesleki müdahale ve uygulamalarda bulunan bir sosyal hizmet bilimi ve mesleği alanıdır (Duman, 2014: 3).

Okul Sosyal Hizmeti, çocukların içinde bulundukları gelişim dönemi, aile koşulları ve çevresel faktörleri esas alarak öğrencilerin eğitimdeki motivasyonlarını düşüren problemlere müdahalede bulunan çalışmalar yürütmektedir. Bunun için çocukların ihtiyaç ve sorunlarının niteliğine göre okulda ve toplumda var olan hizmetlere ulaşmalarını engelleyen faktörleri tespit eder ve bunların ortadan kaldırılmasını sağlar.

1.1.2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Temel Kavramları

Okul Sosyal Hizmetinin temel kavramları sosyal çalışmacının okuldaki rolleri üzerinden belirlenir. Bu bağlamda Okul sosyal çalışmacısının mesleki rolleri; görüş alışverişi

(konsültasyon), klinisyenlik, kolaylaştırıcılık, işbirlikçilik, eğiticilik, arabuluculuk, savunuculuk, yöneticilik, vaka yöneticiliği, farklılıklarla çalışma, toplum müdahalesi ve politika geliştirme olarak sıralanabilir (Franklin ve Harris 2007).

Konsültasyon: Okul sosyal çalışmacısı, okul idaresi, öğretmenler ve okul psikoloğu, okul hekimi, okul hemşiresi gibi diğer ekip üyeleriyle karşılıklı bilgi alışverişi yapar sorunlar ile ilgili mesleki görüşlerini ekip üyelerine aktarır. Sosyal çalışmacının, diğer personele meslek alanı ve sınırları çerçevesinde danışmanlık vermesi ve öğrencilerin sistemden en etkin bir biçimde yararlanması açısından önemlidir (Franklin ve Harris, 2007).

Klinik Sosyal Hizmet: Ruhsal hastalığın, duygusal ve diğer davranışsal rahatsızlıkların değerlendirilmesi, teşhisi, tedavisi ve önlenmesine odaklanan bir sosyal hizmet uzmanlık alanıdır. Bireysel, grup ve aile terapisi ortak tedavi yöntemleridir. Bu hizmetleri sağlayan sosyal çalışanların, uygulama durumlarında klinik düzeyde lisanslandırılmaları veya sertifikalandırılmaları gerekir (NASW).

Kolaylaştırıcılık: Sosyal çalışmacılar, öğrencilerin birçok problemi ile baş etmesinde yardımcı olup yol gösterirken aynı zamanda öğrenci ve ebeveynlerinin de güçlerinin farkına varmasında ve kendi çözümlerini bulmasında kolaylaştırıcı rol oynarlar.

İşbirlikçilik: Okul sosyal çalışmacıları, okulun akademik misyonunu gerçekleştirmek için okuldaki diğer personel, veli ve toplumsal çevre ile koordinasyon ve işbirliği yapar.

Eğiticilik: Okul sosyal çalışmacıları, öğrencileri, aileleri veya öğretmenleri kendi meslek alanı dâhilindeki bilgiler ve becerilerle eğitir.

Arabuluculuk: Okullarda çalışan sosyal çalışmacılar, ihtilaflı tarafları bir araya getirerek tarafların problemlerini adil ve uygun bir söylemle çözmeleri için önemli bir rol oynarlar.

Savunuculuk: Birçok veli okul sisteminden korkmaktadır, sosyal çalışmacılar, velilerin haklarını anlamalarına yardımcı olur ve okul sistemine dâhil olmak istemeyen velileri okuldaki birisinin onları desteklediğine inandırırlar (Openshaw, 2008). Arabuluculuğun aksine sosyal çalışmacı savunucu rolüyle dezavantajlı veli ya da öğrenci tarafını tutar.

Farklılıklarla Çalışma: Okuldaki görünebilen farklılıkları, yaş, cinsiyet, ırk, etnisite, cinsel tercih, sakatlık gibi biyolojik birincil ve genelde görülemez olan dil, eğitim, değerler, kültür, öğrenme yaklaşımı gibi ikincil sosyo-kültürel farklılıklar olarak tanımlayabiliriz. Okul sosyal çalışmacıları, birbirlerinden farklı bu grupların bir araya geldiklerinde saygı çerçevesinde iletişime geçmeleri ve aynı şekilde okul personeliyle iletişimlerinin etkin bir biçimde kurulması açısından en önemli uzmanlardır.

Yöneticilik: Okullarda sosyal çalışmacıları aynı zamanda etkin yöneticilik becerileri ile donanmış olmalıdır. Gerek sosyal servisin yönetiminde görev almak gerekse de farklı sosyal kurumların bir arada çalışmasını koordine etmek böylesi bir rolün sınırları içerisine girmektedir (Franklin ve Harris,2007).

Vaka Yöneticiliği ve Aracılık: Bu rol, sosyal çalışmacının karmaşık problemleri olan öğrenci ve ailelerine, zamanında ve ihtiyaçlarına uygun hizmeti almalarında yardımcı olur. Okul ve sosyal yardım/hizmet kaynaklarına ulaşmada zorluk çeken öğrencilere erişimde yardımcı olur aynı zamanda bu süreci yönetir.

Toplum Müdahalesi: Sosyal çalışmacılar, okul sistemi içerisinde yer alan çocukların sosyal yardım/hizmet kaynaklarına etkin bir biçimde ulaşmasına aynı zamanda da öğrencilerin ihtiyaçlarında eksik kalan kurum ve kuruluşların kurulmasına da öncülük ederler.

Politika Geliştiriciliği: Politika geliştirme sürecinde okul sosyal çalışmacısının rolü okul ve toplum düzeyinde program ve politika geliştirme sürecine katılmaktır. Bu rol bağlamında çalışmacı, bir kurum olarak okulu, politika analizlerini, program geliştirme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaları özümsemelidir. Geleneksel olarak politikalar ulusal düzeyde yukarıdan aşağıya doğru uygulama yaklaşımıyla geliştirilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları politika ve program geliştirme sürecine özellikle okul camiasında dâhil olurlar. Okul camiasında yararlanıcıların ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilen programlarda okul sosyal hizmet uzmanı hem politika geliştirir hem de o politikaları uygular. Okul sosyal hizmet uzmanları her iki düzeyde de rol alır. (Özkan ve Selcik, 2016).

1.1.2.2. Okul Sosyal Hizmetinin İşlevleri

Çalış'a (2015) göre okul sosyal hizmetinin işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmalarını desteklemek,
- Öğrencileri psikolojik ve sosyal olarak desteklemek,
- Ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenmelerini sağlamak için çalışmak,
- Ekonomik desteğe, psikolojik desteğe, daha iyi bir aile ortamına ihtiyaç duyan öğrencilere yardım etmek.
- Okul ortamını daha iyi hale getirmek için toplumla çalışmak,
- Okulda zorbalık, akran baskısı, şiddet ve anti-sosyal davranışları gidermeye uğraşmak,
- Öğrenciler arasındaki tütün, alkol ve uyuşturucu kullanımı ile ilgilenmek,
- Öğrencilere grup danışmanlığı ve grup terapisi uygulamak,
- Ders dışı kursları yürütme (örneğin eğitim kursları, kişisel gelişim, iletişim becerileri, farkındalık vb.) görevi,
- Etkili koruyucu/önleyici tedbirlerin uygulanması (çocuk istismarı ve ihmali, istenmeyen hamileliği önleme, uygunsuz cinsel davranışlar vb.) görevi,
- Sosyal, kültürel, sportif ve mesleki öğrenme etkinliklerini düzenlemek.

1.1.2.3. Okul Sosyal Hizmetlerinin İlkeleri

Ulusal Sosyal Çalışmacılar Birliğinin (NASW) 1978 yılında okullardaki sosyal hizmet servisleri için hazırlamış olduğu 11 maddeden oluşan yönerge aynı zamanda Okul Sosyal Hizmetinin ilkelerini de belirlemiştir. Bu maddeler (www.socialworkers.org) sırasıyla şöyledir:

1. Madde: Ahlak ve Değerler

Okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet mesleğinin ahlakına ve değerlerine bağlı kalacaklar ve okul sosyal hizmet uygulamalarının kendine özgü yönlerini anlarken hizmet verdikleri öğrencilerin, velilerin ve toplulukların ihtiyaçlarını göz önüne alarak NASW Etik Kurallarını karar alma sürecinde rehber edineceklerdir.

2. Madde: Nitelikler

Okul sosyal hizmet uzmanları, NASW ve ilgili eyalet eğitim dairesi tarafından belirlenen mesleki uygulama şartlarını yerine getirir ve yerel eğitim sistemi yanında sosyal hizmet mesleğine temel bilgi ve birikime sahip olurlar.

3. Madde: Değerlendirme

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik sonuçlarını iyileştirmek amacıyla bireyler, aileler ve sistem / organizasyonlar (sınıf, okul, semt, ilçe, devlet) değerlendirmelerini yapacaktır.

4. Madde: Müdahale

Okul sosyal hizmet uzmanları, müdahalelerinde kanıta dayalı uygulamaları anlar ve kullanır.

5. Madde: Karar Alma ve Uygulama Değerlendirme

Okul sosyal hizmet uzmanları, hizmet sunumunu yönlendirmek, hizmetleri geliştirmek ve genişletmek, uygulamalarını düzenli olarak değerlendirmek için verileri kullanmalıdır.

6. Madde: Kayıt tutma

Okul sosyal hizmet uzmanları, okul sosyal hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili doğru verileri ve kayıtları düzenler.

7. Madde: İş Yükü Yönetimi

Okul sosyal hizmet uzmanları, sorumluluklarını yerine getirmek ve yaptıkları okulun veya ilçenin eğitim misyonu içerisindeki kritik rollerini netleştirmek için iş yüklerini organize edecektir.

8. Madde: Profesyonel Geliştirme

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilere ve ailelerine en güncel, yararlı ve kültürel açıdan uygun hizmetleri sunmak için bilgi ve becerilerini sürekli arttırırlar.

9. Madde: Kültürel Yeterlilik

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin ve ailelerinin, çok kültürlü anlayış ve yeterlilik bağlamında hizmet vermesini sağlamalıdır.

10. Madde: Disiplinler Arası Liderlik ve İşbirliği

Okul sosyal hizmet uzmanları pozitif bir okul ortamı oluşturmada liderlik sağlayacak ve hizmetlerin erişilebilirliğini ve etkinliğini arttırmak için okul idaresi, okul personeli, aile üyeleri ve topluluk uzmanlarıyla işbirliği içinde çalışacaklardır.

11. Madde: Savunma

Okul sosyal hizmet uzmanları, tüm öğrencilerin akademik ilerlemelerini arttırmak için eğitim ve hizmetlere eşit erişime sahip olmalarını sağlamada savunuculuk yapacaktır.

1.1.2.4. Türk Tarihinde Sosyal Hizmet Uygulamaları

Geçmişte sosyal hizmet ve sosyal yardımlar; vakıflar aracılığıyla gerçekleştirilmekteydi. Bu bağlamda vakıfların çok köklü birer sosyal hizmet kurumu olduğu ve sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştirdiği inkâr edilemez.

Vakıfların ortaya çıkışı Hz. Âdem'e kadar dayandırılmaktadır. Bu bağlamda Hz. Âdem Allah'tan gelen vahiy doğrultusunda birçok hayır kurumu oluşturmuştur. Bu kurumlardan en eskisi ve en mukaddesi Kâbe'dir. Bu kurumlar, geçmişten bugüne Halilürrahman evkafı olarak adlandırılır (Mevsıli, III, 41; Kubeysî, I, 22; Kayaoğlu, 51). Türk tarihinde: Selçuklu,

Beylikler ve Osmanlı dönemini kapsayan 35 bin civarında vakıf olduğundan bahsedilmektedir (Öztürk, 1993).

Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun yıkılmasıyla, onun mirası üzerine kurulan Irak, Suriye, Anadolu Selçukluları, Atabeylik devletleri, Harezmşahlar ve Memlûkler yaşadıkları bölgeleri vakıflarla donatmaya devam etmişlerdir. Moğol akınları sırasında bu gelişme bir müddet dursa da, Moğolların İslam dinini kabul edenleri, kurumun önemini kavrayarak, gelişmesine yeniden olanak sağlamışlardır. Timur Devleti, Akkoyunlular, Safeviler gibi takipçi devletler zamanında gelişim devam etmiş ve bütün Türk toprakları vakıf eserleriyle dolup taşmıştır (Merçil, 1991; Köprülü, 1980).

Vakıf yoluyla yapılan bu eserlerden bir kısmı zamanla mimari ve tarihi yüksek değerler kazanarak birer sanat eseri ve anıt haline gelmiştir. Bunlar sadece milletimizin değil, insanlığın iftihar edebileceği medeniyet abideleridir (Tuncay, 1984; Tabakoğlu, 2004). Osmanlı'da kurulan vakıfların çeşitleri ve hizmet sahaları çok geniş olmakla birlikte, 16 genel başlık Topbaş'a (islamveihsan.com) göre şu şekilde sıralanabilir:

- Cami, mescit, tekke, zaviye ve türbelerin inşa ve bakımı,
- Medrese, dâru'l-huffâz, dâru'l-hadîs vb. ilim müesseseleri,
- İmarethaneler, kervansaraylar, hanlar, hamamlar ve dâru'ş-şifâ hizmetleri,
- Namazgâh, kütüphane ve misafirhaneler,
- Kuyular, suyolları, su kemerleri, çeşme ve sebiller,
- Aşevleri, çocuk emzirme ve büyütme yuvaları;
- Esir ve köle azat etmek,
- Fakirlere yakacak temin etmek,
- Efendileri tarafından azarlanmaması için, hizmetçilerin kırdıkları kâse ve kapların yerine yenilerini almak,
- Yetim kızlara çeyiz hazırlamak,
- Borçluların borçlarını ödemek,
- Dul kadınlara ve muhtaçlara yardım etmek,
- Mektep çocuklarına gıda ve giyecek yardımı yapmak,
- Fakir ve kimsesizlerin cenazesini kaldırmak,
- Bayramlarda çocukları ve kimsesizleri sevindirmek,
- Yaşlı ve kimsesiz hanımları korumak.

Buraya kadar sayılan hizmet çeşitlerine birçoklarını daha ilave etmek mümkündür. Mesela yolcular için hanları, barınakları, misafir odalarını yoksul ve hastalara yapılan çeşitli yardımları, çocuklara yaz ve kış aylarında yemişler dağıtılmasını, tüm öğrencilere nevruzda şeker verilmesini sayabiliriz. Bu hizmetlere ilave olarak; fakirler için kurbanı, miraciye, mevlid gibi dini metinler okutulmasını, ücretsiz hamam ve kaplıcalar inşa edilmesini, mezarlıklar tesisini, lahitler yapılmasını, Özbekler Tekkesi, Türkistan Zaviyesi gibi tesisler kurarak, Orta Asya ile bağlantı sağlanmasını, ordu için cins atlar yetiştiren haralar yapılmasını hayvanlara nal çakılmasını sayabiliriz (Tuncay, 1984).

Türkler tarafından kurulan vakıfların çoğunluğu ise kişi ve toplum yararını gözeten örneğin okul, han, hamam, imarethane, çeşme gibi kurumlardır. Hatta hayvanların açlık ve susuzluğunu gidermek için, köle ve cariyelerin kırdıkları malzemeleri ödemek için, yoksulları evlendirmek için kurulmuş vakıflar vardır. Bu arada bazı zamanlarda Türklerde İslam dışı adetlerin uygulanması içinde vakıfların kurulduğuna rastlanır. Örneğin Selçuklular zamanında mumyalama için kurulan vakıflar vardır (Çağatay, 1993; Yediyıldız, 2003).

Sosyal hizmet konusunda; ulaşım, şehrin geliştirilmesi, şehirdeki ticaretin canlanması ve devamı, bedava konaklama, sosyal güvenlik, fakirler ve muhtaçlara yardım, cami, medrese, mektep, imarethane, misafirhane, han ve hamam yapımı, yol, köprü, halk sağlığı, eğitim-öğretim, su ihtiyacı yapılan uygulamalar arasında sayılabilir. Yani yurt savunması ve ülke yönetimi dışındaki tüm hizmetler, vakıflar tarafından karşılanmaktaydı. Yapılan araştırmalar ve kayıtlar vakıfların, imar konusunda, Osmanlı Devleti içinde devletten çok daha fazla yer işgal ettiğini göstermektedir. Vakıflar aynı zamanda, sosyal yardım yatırımlarını yürüten mali bir kurum ve bu kesimlerde hizmet veren müderris, şeyh, kâtip gibi kişilerin maaşlarını ödeyen ve cari harcamaları finanse eden bir kurum olarak devlete katkı sağlamaktaydı (Yediyıldız, 2003; Çağatay,1993; Tabakoğlu, 2004: 25). Başlangıçta bireysel olarak yapılan yardımlar, zamanla kurumsal hale gelmiş ve nev'i şahsına münhasır bir müessese olarak ortaya çıkmıştır.

Kubeysi, vakıfların menşei hakkında tam bir görüş birliği olmadığını ancak İslâm öncesinde vakfa benzer yapılanmaların olduğunu ve vakıf müessesesinin kısa bir sürede ortaya çıkan bir kurum olmadığını ifade etmektedir. İslâm öncesi dönemde de benzer şekilde uygulamalar olmuştur. Ancak bu uygulamalar İslâm öncesi dönemde daha çok övünme vesilesi olarak yapılmaktayken, İslâm'dan sonra Allah'a yakın olma arzusu ile yapılmaya başlanmıştır (Kubeysî, I, 27).

Bir diğer görüşe göre; Osmanlı ve öncesindeki birçok İslâm devletinde din ve devlet arasında sıkı münasebetlere rağmen dini müesseselerin ve kamuya ait hizmetlerin çoğunun teşkilatlanması devletin görevleri arasında sayılmadığından toplumun birçok ihtiyaçlarının karşılanmayıp açıkta kalmasına sebep oluyordu. Devlet eliyle görülmeyen bu ihtiyaçlar, hayırsever devlet ricalinin veya toplumdaki diğer hali vakti yerinde olan insanların bireysel yardımları ya da kurdukları vakıflar vasıtasıyla karşılanmaya çalışılmıştır. Böylece iktisâdî imkânlar ve servetler elde mevcut olunca vakıf müessesesinin gelişmesi tabii bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır (Yediyıldız,2003: 37).

Osmanlı devleti, esas itibarı ile kendini iç ve dış güvenliği sağlamakla yükümlü görmekteydi. Devlet, kurumsal olarak eğitim, sağlık, sosyal yardımlar ve refah seviyesinin artması hususlarında kendini sorumlu saymıyordu. İslami bakımdan bir devlet görevi olarak kabul edilmesi gerekli olan bütün bu hizmetler, başta padişah, diğer devlet büyükleri ve zenginlerin kurdukları ve devletin de vergi muafiyetleri vs. yollarla desteklediği vakıf müesseseleri tarafından gerçekleştiriliyordu. Bu durum, eski doğu imparatorluklarının etkisinde kalmanın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Kozak, 1994: 16). Dinî inançların hayatı şekillendirdiği birçok toplumda sevap kazanma arzusu düşkün kişiler için iyilik yapma isteğini doğurmuştur. Hellenler ve Romalıların günah ve sevap anlayışları,

günümüz toplumlarından farklıydı. Onlar, kötülüğün cezası olarak tanrıların lanetlemesine uğrayacaklarını ve başlarına talihsizlikler gelebileceğini düşünürlerdi. İster Klasik, ister Hellenistik, isterse Roma Çağı'nda olsun vakıfların ortaya çıkmasını sağlayan ortam ***polis***teki yaşamdı. Vatandaşların kent içerisinde rahat yaşayabilmeleri ve kentte yaşamanın getirdiği ayrıcalıklardan yararlanabilmeleri için, polis yönetiminin işlerin aksamadan yapılmasının sağlaması gerekmekteydi. Bu ihtiyaçları karşılamak için kentin zenginleri bağışlarda bulunurlar; yaptıkları bağışın ölçü ve süresine göre kentin vatandaşları arasında ön sıralara çıkar ve söz sahibi olurlardı (Dinç,2015: 23). Hellenler ve Romalılar, yaptıkları bağışları; lanetlenmemek, şan, şöhret, güç ya da polis yaşamında ayrıcalıklı bir statü için yaparken Müslümanlar ise bağışlarını; hayır, hasenat, sevap ve Allah rızasını kazanmak gibi saiklerle yapıyorlardı.

Vakıfların istismar edilmesi, vakıf malından çalınması ya da haksız yere menfaat elde edilmesi affedilmeyecek suçlar arasında kabul edilirdi. Vakfiyelerin istismarını önlemeye dönük tedbirler arasında binlerce vakfiyede yer almış olan beddualardan söz etmek mümkündür. Bu bedduaları, okuyan veya duyan bir kimsenin, vakfa kötü bakması veya kötülük yapması düşünülemez. Hatta vakıftan haksız yere kazanç sağlayan insan bir tarafa, vakıf malından yiyen farenin iflah olmayacağı ve caminin mumunu kemiren farenin bile gözünün kör olacağı, halk arasında yaygın bir inanış ve kanaat haline gelmiştir (Bolay,1985; Velikahyaoğlu, 2007). Vakıfların özerk bir yapısı vardır. Vakıflara, devlet yetkilileri ve mülki amirleri karışmadığı gibi; vakıf idaresi de her icraatında merkeze danışmak ve emir almak mecburiyetinde değildir. Çünkü padişahlar bile vakıfların statülerini değiştirmek, haklarını azaltmak ve memurlarını değiştirmek hususunda kendilerini yetki sahibi görmemektedirler. Birçok vakıfların reayası her hususta devlete vergi vermek mecburiyetinden ve devlet memurlarının müdahalesinden uzaktırlar. Herhangi bir cezayı gerektiren kusurları olsa da vakfın kendi zabitleri tarafından cezalandırılmaktadırlar (Barkan, 1942, 358).

Tarihte bu müesseselerden, devlet sınırları içerisinde yaşayan bütün halk istifade etmişlerdir. Zira devletin sınırları içerisinde yaşayan sadece Müslüman Türk halkı değil, hangi ırk, din, mezhep ve milletten olursa olsun tüm ülke halkı bu kurumlardan yararlanmışlardır. Okul olarak kullanılan camilerden dahi Hristiyanların istifade etmeleri mümkün olmuş ve bir imaretten, köprüden ise tüm ahalinin faydalanmasına hiçbir engel getirilmemiştir (Bucenun, 1990; Akgündüz,1990; Tuncay, 1984). Bir Yahudi hacısı olan Samuell ben David Yemşel'in seyahat hatıralarında 1641-1642 yılında, üç arkadaşı ile beraber Mısır'dan İstanbul'a kadar 67 gün yolculuk yaptıklarını; yol boyunca her gece bir han veya kervansarayda misafir edildiklerini belirtir. Han veya kervansaray bulamadıkları iki küçük şehirde ise yolculara tahsis edilmiş olan misafirhanelerde kaldıklarını ve kendilerine ikramlar yapıldığını övgüyle anlatmaktadır (Lewis,1956). Vakıflardan istifade için İslâm Devleti tebaasından olma şartı aranmadığı gibi malını vakfetme hususunda da bu şart gerekmiyordu. Bir müste'men dahi malını vakf edebilmekteydi. Hatta bir Müslim vakfettiği malın menfaatini gayrimüslim tebanın fakirlerine veyahut bir gayrimüslim, vakfettiği malın menfaatini Müslüman fakirlere şart kılsa vakıf sahih ve şart muteber kabul edilmekteydi. Burada aranan tek husus İslami esaslara uygun olarak vakfedenin hür ve akıl-baliğ olmasıdır (Fetava-yı Hindiye, IV, 500).

1.1.2.5 Okul Sosyal Hizmeti Tarihçesi

1.1.2.5.1 Modern Dönem Öncesi Okul Sosyal Hizmeti

Tarihte bilinen en eski mekteplere yazının icat edildiği Mezopotamya'da rastlanır. Burada öğrencilerin oturması için taştan veya kerpiçten sıraları olan bina kalıntıları bulunmuştur. Sumer ve Akkadlar'da "edubba" (tablet evi) denilen mektepler mâbede bitişik yapılır ve dersler din adamları tarafından verilirdi. Çivi yazılı belgelerde bu okulların öğretim metotları ve düzeyi, öğrenci-öğretmen, veli-öğretmen ilişkileri gibi değişik konular hakkında çeşitli bilgiler yer almaktadır (islamansiklopedisi.org.tr). Hatemi(1996): Türklerin İslâm öncesi siyasi tarihleri ve komşu ülkelerle olan ilişkilerinin bir dereceye kadar aydınlatılabildiğini fakat sosyal hayatları ve özel hukuk düzenleri hakkında aydınlatıcı bir bilgi bulmanın güçlüğünü dile getirmektedir. İslâmiyet'ten evvel Türkler birçok hayır eserleri yapmış olmalarına rağmen, bunlara bilinen anlamı ile vakıf kurumu demek zorlama olacaktır. Ancak bu yardım karakterli davranışların vakfın menşeini oluşturmak bakımından önemli bir zemin hazırladığı ve İslâm'ın öğretileriyle giderek daha da gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır (Ertunç, 2007). Tarihte önceki bölümlerde belirtildiği gibi okul sosyal hizmetleri vakıflar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Hatta eğitim kurumlarının devletten ziyade sivil bir yapı arz ettiği ve sorumluluğunun tamamen vakıflara bırakıldığı görülmektedir.

Okuma-Yazma faaliyetlerini İslam dininin en başına hatta daha öncesine kadar götürmek mümkündür. Okul kavramı oldukça yeni bir kavram olmakla birlikte Türk tarihine bakıldığında okulun işlevini yerine getiren birçok eğitim kurumunun var olduğunu görürüz. Bir nevi sıbyan mektebi demek olan "Küttâb, okuma-yazma öğretilen küçük yerler için kullanılırdı. İslâm'ın zuhurundan önce de olan bu mektepler İslamiyet'le birlikte yaygınlaşmıştır"(Çelebi, 1983: 35). "İslâm Devletleri'nin hemen tamamında farklı isimlerle de olsa (küttâb, cami, medrese, bilgin evleri, saraylar vs.) eğitim müesseselerinin açılmış olduğunu görüyoruz. Nitekim camiler haricindeki küttâblar, mescitler, saraylar, birer okul olarak kullanılmıştır"(Yazıcı, 2002:333).

Zamanla İslam dünyasındaki eğitim-öğretim faaliyetleri kurumsallaşmaya başlamıştır. Küttâblar'ın üst kurumu olarak kurulan medreseler ortaöğretim ve yükseköğretim ihtiyacını karşılıyordu. Medreseler, Müslümanların temel eğitim kurumuydu. Bazı rivayetlere göre ilk medreseler; Büyük Selçuklu Devleti zamanında vezir olan Nizâmülmülk tarafından kurulan ve vezirin adıyla anılan medreselerdir. Nizamiye Medreselerine oldukça iyi gelir kaynakları olan han ve hamamlar vakfedilmiştir. Bu vesileyle âlimler ve talebeler geçim derdine düşmeden sadece ilimle uğraşma şansını elde edebilmişlerdir. Bu bağlamda vakıflar, bir nevi Okul Sosyal Hizmeti görevi yürütüyor, öğrencilerin her türlü iaşe ve ihtiyacını karşılıyordu.

Tarihte, milli güvenliği ilgilendiren askeri ve teknik konuların haricinde, ilkokuldan itibaren her seviyedeki eğitim-öğretim hizmetlerinin vakıflar eliyle yürütüldüğü bilinmektedir (Öztürk, 1993). Osmanlılarda temel eğitim, vakıflar eliyle kurulan sıbyan mekteplerinde başlatıldığı gibi, orta ve yükseköğrenimde yine aynı sektör tarafından finanse edilerek tesis edilen medreselerde devam ediliyordu. Külliye; cami ile birlikte hamam, medrese, mektep, imaret, türbe, kütüphane, aşevi, darüşşifa, kervansaray, çarşı,

tekke, zaviye binalarından oluşan yapılar topluluğudur (TDK). Külliye içeresinde bulunan imaretler ise; medrese öğrencileri, öğretim elemanları, diğer çalışanlar ve çevrede bulunan yoksullara hizmet veriyordu.

Vakıfların İslâm dünyasında ulaştığı düzeye, başka medeniyetlerde rastlamak mümkün değildir (Çizakça, 2000; Tuncay, 1984). Türk İslâm Devletleri'nde Karahanlılar zamanında Kaşgar, Balasagun, Semerkand ve Buhara gibi yerler, vakıflar yardımıyla birer bilim ve kültür merkezi haline gelmişlerdir. Örneğin 1506 tarihli Semerkand Tamgaç Buğra Han İbrahim medresesinin vakfiyesinde buranın aynı zamanda bir yatılı okul olduğu ve öğrencilere ihtiyaçları dâhilinde burslar tahsis edildiği açıkça anlatılmaktadır (Genç, 1987: 283).

Büyük Selçuklu Devleti'nin kurulmasıyla diğer müesseselerde olduğu gibi vakıf müessesesinde de önemli gelişmeler oldu. Devletin Fatımîlerin Şiiliğine karşı takip ettiği Sünnilik siyaseti gereği, ülke sınırları içinde birçok medrese inşa edildi. Selçukluların Rafızî düşüncelere karşı Sünniliği canlandırmak amacıyla medreseler kurdukları gibi, ihtidayı teşvik etmek, Hristiyan, Yahudi ve putperestlerden İslam'ı kabul edeceklerin ihtiyaçlarını karşılamak, sünnet ettirmek ve Kuran öğretmek için de vakıf gelirlerinden para ayırdıkları görülmektedir (Turan, 1947).

Sultan Alparslan ve oğlu Melikşah'a vezirlik yapmış bulunan büyük vezir ve devlet adamı Nizâmülmülk'ün gayretleri sonucu Nizamiye adı altında ilk medrese Nişabur'da inşa edildi. Nizamiye medreselerinin kuruluşundan sonra artık bütün İslam dünyasında bu medreseler örnek alınarak benzerleri inşa edilmeye başlandı. Selçuklularda olduğu gibi, Osmanlılarda da medrese eğitimi vakıflar vasıtasıyla yapılmaktaydı. Nitekim 1330 tarihinde Orhan Bey tarafından İznik'te yaptırılan ilk medrese de vakıf sistemine dayanmaktaydı. Ayrıca bu dönemde Selçuklu vezirlerinin imar ve iskân konusunda geniş faaliyetlerde bulunarak devletin hâkimiyeti alanındaki bölgelerde mescit, hastane, mektep ve medreseler yaptırdıkları, bunları ayakta tutmak için çarşı, han, hamam gibi vakıf akarlar tahsis ettikleri bilinmektedir (Taneri, 1967: 117).

Selçuklu devletlerindeki toprak sisteminde de adına "vakıf arazi" denilen bir arazi türü bulunmaktaydı. Selçuklu sultanları din ve devlet işlerinde yararlı gördüğü kişilere bu alanları tahsis eder, bunlar kişi mülkü olur ve buralarda hayır, kültür, sosyal veya dini yapılar yapılmasına izin verilirdi. Bu tip arazilerin gelirleri o kişilerin yaptırdığı cami, medrese, darüşşifa gibi binaların yapılmasına, onarılmasına ve buralarda çalışanların maaşlarının ödenmesinde kullanılırdı. Kişi ölünce bu araziler, vâkıfın ailesine veya gösterdiği kişiye geçerdi (Uluçay, 1977: 277-278).

Büyük Selçuklulardaki vakıf yapılanması Malazgirt Zaferi'nden sonra Anadolu'da da devam ettirildi. Orta Asya'dan gelerek Anadolu'ya yerleşen ve ciddî bir imar faaliyetinin başlamasına neden olan Selçuklu Türkleri, belirli sosyo-ekonomik ihtiyaçların giderilmesi konusunda vakıf kurumundan yararlanmışlardır. Bilindiği gibi camiler İslam'ın başlangıcından itibaren şehirlerin fiziki yapılanmasında en belirleyici unsur olmuştur. Cami, esas olarak toplu ibadet edilen kutsal bir mekân olmakla beraber, aynı zamanda siyaset dâhil her türlü konunun tartışıldığı, yabancı ülkelerden gelen Müslümanların verdiği haberlerin, ulemanın derslerinin dinlendiği toplumsal bir mekândır. Bu nedenle, henüz

küttâb ve medrese gibi müstakil eğitim müesseselerinin ortaya tam olarak çıkmadıkları bir dönemde kullanılmaya en elverişli hazır mekânlar durumundaydı. Nitekim henüz iskânın tamamlanmadığı, öğretim hayatı için gerekli görülen istikrarın yeterince sağlanmadığı bu dönemde medreselere rastlanmaması, caminin bu işlevi yerine getirdiğine işaret kabul edilebilir (Pedersen, 2019; Halaçoğlu, 1995).

Bu dönemde Anadolu'da İslamiyet'in yayılma sürecinin en belirgin olan tarihsel kanıtları, şüphesiz şehirlerde Türk yerleşmesinden itibaren tesis edilen vakıf eserlerdir. S. Vryonis bu süreçte sultanların gözetimindeki yöneticiler tarafından dinî amaçlarla kurulan vakıflar sayesinde Hristiyan topraklarının İslamlaştırıldığını ve Anadolu'da inşa edilen cami, medrese, hastane ve kervansaray gibi dinî kurumların işleyişinde ekonomik ve insan gücü olarak yerli Hristiyan Rumlardan faydalanıldığını ifade etmiştir (Vryonis, 1975; Temir, 1989; Zachariadou, 1997; Korobeinikov, 2005). Selçuklu devlet adamları yeni iktisadi düzenin ihtiyaç duyduğu yapılar ve tesislerin yapımına yönelmişlerdir. 1240 yılında Selçuklu Türkiye'sine gelen Simon de Saint Quentin (2006), ülkedeki şehir ve kırsal ekonomideki gelişmenin, bolluğun ve refahın en önemli tanıklarından biri olmuştur.

Bu süreçte imar faaliyetlerine katılanlar arasında yalnızca büyük gelir kaynakları olan devlet görevlileri değil, ticaret sayesinde belirli bir refaha ulaşan insanlar da bulunmaktadır. Nitekim XIII. yüzyıl başlarında Celaleddin Karatay'ın aslında *ribat* olarak adlandırılan ticari nitelikli Karatay Hanı'nı inşa ettirmesi, onun ciddi bir mali güce sahip olduğunu açıkça göstermektedir. Karatay Medresesi'nin bir vakıf eser olarak inşa edildiği dönemde Selçuklu dönemi Anadolu şehirlerindeki mahalleler; vakıf eserlerinin adıyla anılmaya başlamıştır. Bunlar daha çok cami, mescit ve imaretlerdir. Dinî hayır müesseselerini birtakım gelir getirici ticari yapılarla besleyen vakıf geleneği, tipik Türk-İslam Şehir yapısının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır (Köseoğlu, 1946: 3-7). XVI. yüzyılda Konya sınırları içerisinde yer alan 43 adet sosyal ve dinsel nitelikli yapının, 27 adedinin Selçuklu devrinde, 10 tanesinin Karamanoğuları dönemi, kalan 6 adedinin ise Osmanlı döneminde inşa edildiği görülmektedir (Ergenç, 1973: 47-49).

İslâm'ın ilme verdiği önem dolayısıyla Müslüman toplumlar, ilkokul düzeyinde olan sıbyan mekteplerinden, üniversite seviyesinde olan medreselere kadar bütün eğitim birimlerini genellikle vakıflar vasıtasıyla ihdas etmişler ve bütün ihtiyaçlarını yine vakıflar yoluyla mütemadiyen karşılamışlardır (Berki, 1962). Sıbyan mektepleri, çocukların devam ettiği ve medrese öncesi eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kurumlardır. Bu mektepler, medreselere öğrenci hazırlamaktadır. Tüm yerleşim birimlerinde bulunan bu okullara 5-6 yaşındaki öğrenciler devam etmektedir. Bilhassa Osmanlı eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan bu müesseselerin de temeli vakıf sistemine dayanmaktadır (Ateş, 1982; Ateş, 1987).

Birçok vakfiyede medrese ve benzeri eğitim kurumlarının inşası, bakımı ve geliştirilmesi hususlarına yer verilmiş olması, vakıf müessesesinin eğitime verdiği değerin bir ifadesidir. Medreseler Sıbyan mekteplerinin üstünde eğitim veren günümüzün orta ve yükseköğretim kurumlarına denk eğitim birimleridir. Mektepler, ilk dönemlerinde müstakil bir binaya sahip değildi; mahallenin mescitlerindeki hocaların bir ders halkası kurmasıyla oluşmuşlardır. Zamanla camilerin yanına müstakil mekteplerin yapıldığını söylemek

mümkündür. Başlangıçta cami ve mescitlerde yapılan eğitim ve öğretim, zamanla mabetlerin etrafında yapılan ve suffe denilen yerlerde verilmeye başlanmıştır. Bu gelişim zamanla medreselerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Ateş, 1982).

Vakıflar, eğitim-öğretim hizmetlerinin her merhalesinde yer almışlardır. Her şeyden önce eğitim kurumları; vakıflar tarafından kurulmuş, bunların binaları, donanımı, yakacak vb. giderleri, öğrencilerin yiyecek-giyecek ihtiyaçları ve kimi zaman öğrenci bursları da vakıflar tarafından karşılanmıştır. Vakıfların önemli bir işlevi de eğitim-öğretim işlerinin yerine getirilmesi için çalışan gerekli personelin maaşlarının karşılanmasıdır. Kayıtlarda sıkça geçen ve eğitim-öğretim alanında hizmet veren görevliler; müderris, muîd, muallimi-i sıbyan ve halife mektebidir. Müderrris, medrese ve camilerde talebeye ders okutan hoca yerinde kullanılan bir tabirdir. Medreselerde talebelerin derslerini müzakere eden ve müderris yardımcısı mertebesinde bulunan kimselere de muîd adı verilir (islamansiklopedisi.org.tr). Eğitim-öğretim kurumlarının en önemli giderlerini oluşturan kalemlerden birini maaşlar oluşturmaktaydı. İstihdam edilen öğretim elemanlarının maaşları da yine tamamen vakıflar tarafından karşılanmaktaydı. Bu öğretim kadrosuna verilen maaşlar, vakıftan maaş alan mütevellinin de içinde bulunduğu imam, müezzin gibi vakıf görevlilerine, verilenden daha fazladır. Hatta bazen onların maaşlarının üç dört katına ulaşmaktadır. Mesela Molla Hüsrev Camii'nde faaliyet gösteren Darulkurra'nın şeyhi günde 6 akçe alırken aynı vakfın mütevellisi, caminin imamı ve müezzini ise günde ikişer akçe almaktadırlar (Ertuç, 2007).

Eğitim hizmetlerinin vakıflar tarafından yerine getirilmesi, Ortadoğu/İslâm devlet geleneğinin devletin görevlerine bakış açısının sonucudur. Bu yaklaşımda, devlet adalet ve savunma dışındaki kamu hizmetlerini kendisi yürütmek zorunda olmamalıdır. Devlet, bu hizmetlerin özel kişiler ve özellikle vakıflar aracılığıyla yürütülmesini teşvik etmelidir. Ancak her türlü suiistimalin önüne geçilmesi ve yanlışlıkların bertaraf edilmesi için de devlet kontrol mekanizmalarını işletmelidir. Bu anlayışın takipçisi olan Osmanlı Devleti de kamu hizmetlerinin çoğunda olduğu gibi eğitim hizmetlerini de vakıflar aracılığıyla yürütmeyi benimsemiştir ve başta yönetim kadrosunda bulunan kişiler, bu tür müesseselerin kurulmasına ve faaliyetlerin sürdürülmesine öncülük etmişlerdir (Berki, 1962).

Vakıf müessesesi, eğitimin önemli bir aracı olan kitap ve kütüphaneye diğer eğitim birimlerinin yanı sıra büyük önem vermiştir. Medrese, dârü'l-hadis ve külliye gibi her eğitim müessesesinin içinde veya civarında mutlaka bir kütüphane ve kitaplık kurulmuş, cami ve mescitlere çok sayıda kitap vakfedilmiştir. Bu kütüphanelere 'hafız-ı kütüp' ve 'katib-i kütüp' adıyla tayin edilen görevlilerin temizlik vb. işlere bakacak hizmetlilerin maaşları da vakıf tarafından karşılanmıştır. Selçuklular ve Osmanlılar zamanında vakıf esasına dayanan kütüphaneler, devrin sultanları, sadrazamları, vezirleri ile ilim adamları gibi çeşitli kademelerdeki kişiler tarafından kurulmuştur. İstanbul'un fethi ile birlikte önce medrese ve tekkelerde kitap dolapları, daha sonrada bağımsız müstakil kütüphaneler kurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet, Eyup ve Fatih camilerinin kütüphanelerine ikişer bin kadar kitap vakfetmiştir. Fatih'in sarayda kurduğu kütüphane, kendinden sonraki padişahlar tarafından zenginleştirilmiş ve Topkapı Sarayı Kütüphanesi adı altında

günümüze kadar ulaşmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra Osmanlı'dan kalma İstanbul kütüphaneleri üç büyük kütüphane olan Süleymaniye, Millet ve Beyazıt Umumi Kütüphaneleri bünyesinde toplanmıştır (Bayraktar, 1982: 27).

Örneğin Kirman Selçuklularının hükümdarı I. Arslanşah'ın oğlu olan Melik Muhammed, Kirman'da beş bin kitap vakfederek bir kütüphane oluşturmuştu. Eğitim kurumları denilince ilk önce akla gelen mektep ve medreselerin dışında en az bunlar kadar önemli bir kurum daha vardır ki, o da eğitimi yapılan konularda başvuru kaynaklarının korunup, kullanıcılara sunulduğu kütüphanelerdi. Bizbirlik'e (2002) göre; Osmanlı toplumunda da kütüphaneler vakfedilen kitaplarla oluşuyor olup, çeşitli yapılış tarzları gösterirlerdi:

a. Bağımsız kütüphaneler (Ayrık yapılar, camiye bitişik yapılar). b. Külliye içi kütüphaneler. c. Cami, medrese, türbe ve tekke içi kütüphaneler. d. Mektep için kütüphaneler. e.Saray içi kütüphaneler.

1.1.2.5.2 Modern Dönem Sonrası Okul Sosyal Hizmeti

Okul Sosyal Hizmetinin modern anlamda ortaya çıkışı tüm dünyada 19. yy'da meydana gelen sanayi ve ticaretteki hızlı dönüşümün bir sonucu olarak 20. yüzyılın başlarına tekabül eder. 19. yüzyılın sonlarında sanayileşme ve küreselleşen ekonomi kırsaldan kentlere doğru orantısız nüfus hareketlerine sebep oldu. Nispeten ekonomik ve sınai olarak gelişen ülkelerde hızlı kentleşme sonucunda kent merkezleri yoksulluk ve sefaletin kol gezdiği yerler haline geldi. Ekonomisi ve sanayisi gelişmemiş ülkelerden de bu kentlere büyük göçler gerçekleşti. Göçler özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika'ya gerçekleşiyordu. "Bu durum şehirlerin büyümesine neden olurken; işsizlik, ihmal edilmiş ve terk edilmiş çocuklar, kronik sakatlık ve benzeri görülmemiş servetin ortasında yoksulluk gibi paradokslar üretti" (Rodgers, 1998). Amerika Birleşik Devletleri ülkeye göçle gelen binlerce yoksul, okuma yazma ve dil bilmeyen topluluklar ve onların sorunlarıyla baş etmek durumunda kaldı. Kendi dilinde okuma yazma bilmeyenlerin ülkeye göç etmesini yasaklamak gibi tedbirler de işe yaramadı. Zamanla sosyal problemlerin çözümü için eğitimin yaygınlaştırılması ve sosyal hizmetin bu işte aracı olması fikri benimsendi.

Sosyal çalışmacıların, *dostça ziyaret* olarak adlandırılan ve 1800'lerin sonunda yardım kuruluşları tarafından gönüllü bir hizmet olarak düzenlenen, ev ziyaretleri kısa bir süre sonra okullarla bağlantılı olarak faaliyet göstermeye başladı. Okul Sosyal Hizmeti 1906-1907 eğitim-öğretim yılında başlamış ve aynı zamanda New York, Boston, Chicago, New Haven ve Connecticut'ta aynı anda kurulmuştur. Başlangıçta okul sosyal hizmet uzmanları ev ziyaretçileri, yeni göçmenler ve düşük sosyoekonomik sınıfa mensup insanlar için eşitlik ve adalet konusunda refah çalışanları olarak biliniyorlardı (Jarolmen, 2014). O yıllarda çocuklar, sosyal çalışmacılara *ziyaretçi öğretmen* adını vermişti. Hareket kısa sürede 15 eyalette 29 şehre yayılana kadar büyüdü. 20. yüzyıl boyunca, eğitim hakkı tüm dünya çocuklarının yasal hakkı haline geldi. Eğitim artık sadece seçkinler için değil, modern yaşama hazırlığın gerekli bir parçası halini almıştı (Stanley, 2011).

Ücretsiz, zorunlu kamu eğitiminin zorunlulukları; sosyal hizmet uzmanlarının, okula devamsızlık ve düşük akademik başarıya yol açan faktörler üzerine odaklanmasına neden oldu. O yıllarda Okul Sosyal Hizmetinden beklenen temel aktivitelerden birisi yoksulluk,

kötü sağlık durumu ve çocukların çalıştırılması yoluyla sömürülmeleri gibi sosyal koşulların, öğrencilerin okula devamlarını nasıl etkilediğini anlamaları konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktı. Bu yaklaşım 1930'lu yıllara kadar devam etti ve daha sonraki yıllarda ruhsal sağlık hareketi, okul sosyal hizmet uzmanlarını sosyal nedenlerden uzaklaşıp duygusal ya da davranışsal sorunları olduğu düşünülen çocuklar ile terapi yapmaya yöneltti (Dupper, 2013:10). Okul sosyal hizmetlerinin dünyaya yayılması, roller ve yöntemleri belli okul sosyal hizmetlerinin mevcut olduğu ülkelerden ithal edilerek ya da yerel öncelikleri karşılamak için bağımsız yollar üreterek gerçekleşmiştir. "Okul Sosyal Hizmeti giderek büyüyen bir meslektir ve dünyada 27 bin okul sosyal çalışmacısı vardır" (Jarolmen, 2017: 293). Dünya çapında bazı ülkelerde okul sosyal çalışanlarının sayısı hakkında yeterli veriler (Huxtable, 2013), olmasına rağmen AB ülkeleri de dâhil olmak üzere, kaç öğrenciye kaç sosyal çalışmacı düştüğü ile ilgili verilere ulaşmak hemen hemen imkânsızdır. Bununla birlikte, uluslararası Okul Sosyal Hizmeti dernekleri 500 öğrenciye 1 sosyal çalışmacı oranı önermektedir. Sosyal çalışmacının istihdamı genellikle iki şekilde gerçekleşir: "Sosyal hizmet, okul personelinin ve çok disiplinli okul ekibinin ayrılmaz bir parçası olabilir; ya da sosyal hizmet uzmanları gençlik refah kurumları ya da sivil toplum örgütleri ile okul sistemi arasındaki işbirliği bağlamında çalışabilirler" (Huxtable, 2013).

1.1.3. Üstün Yetenekli Çocuklar

Üstün yetenekli çocuklar kavramının literatürde birçok tanımı mevcuttur. Üzerinde anlaşılmış net bir tanım olmamakla birlikte Üstün Yeteneklilik: Çocuğun; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanların en az birinde yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterme durumudur. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli çocukların, normal olanlardan farklı özelliklerine vurgu yapıldığı, üstün yetenek tanımlamalarının da bu farklı özellikler üzerinden yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Davis ve Rimm, 2014; Johnsen, 2004; Akarsu, 2004; Silverman, 2013; Harrison, 2004; Webb vd., 2007) sonucunda üstün yetenekli çocukların genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

• Bilgilerini yeni durumlara adapte edebilir,
• Olaylarda mantık sırasını izler,
• Yeni olasılıkları görebilir,
• Denemeler yapmaktan hoşlanır,
• Plânlama, organize etme ve yargılamayı bağımsızca yapabilir,
• Sebep sonuç ilişkisini iyi kurar.
• Geniş bir kelime dağarcığına sahiptir ve yaşından beklenmeyecek zor cümleler kurabilir.
• Mükemmel bir hafızası vardır.
• Merhametlidir. Hassas duygulara sahiptir, kolayca incinir.
• Mükemmeliyetçidir.
• Ahlaki açıdan hassastır. Erken yaşta idealizm ve adalet duygusu gelişir.
• İlgi alanlarında ısrarcıdır. Yüksek derecede enerjiye sahiptir.
• Daha yaşlı arkadaşları veya yetişkinleri tercih eder.
• Harika bir mizah anlayışı vardır.
• Yaratıcı fikirlere sahiptir ve üretkendir.

• Otoriteyi sorgulama ve eleştirme eğilimindedir.
• Hızlı öğrenir; düşünceleri hızlı bir şekilde bir araya getirir.
• Kelimenin ince ayrıntıları, metaforlar ve soyut fikirleri ileri düzeyde kavrar.
• Sayılarla, bulmacalarla, yapbozlarla arası iyidir.
• Okul öncesinde genellikle kendi kendine öğrenilen okuma ve yazma becerisine sahiptir.
• Uzun dikkat süresi ve yoğun konsantrasyona sahiptir.
• Temel becerileri hızlı ve az pratikle öğrenir.
• Öğrenmeye karşı aşırı meraklıdır.
• Orijinal buluşlar yapabilir.
• İnsanları / şeyleri oyunlar veya karmaşık şemalar aracılığıyla organize etme arzusuna sahiptir.
• Canlı hayallere ve okul öncesi dönemde hayali oyun arkadaşlarına sahiptir.

Üstün yetenekli bireylerin, her biri kendine özgü karakter ve özelliklere sahiptir. Üstün yetenekli bireylerin ortak birçok özelliği olmakla birlikte her birinin yetenek alanı birbirinden farklıdır. Tablo 1 üstün yetenekli çocukların özelliklerinin genel bir tasnifi olarak aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Yetenek Özelliklerinin Sınıflandırılması

Bilişsel	Yaratıcı	Duygusal	Davranışsal
Keskin soyutlama gücü	Yaratıcılık ve öznellik	Sıra dışı duygusal derinlik ve yoğunluk	Doğallık
Problem çözme ve uygulamada ilgi alanı	Keskin bir mizah anlayışı	Başkalarının duygularına duyarlılık veya empati	Sınırsız coşku
Gönüllü ve erken okuyucu	Hayal kurma yeteneği	Kendisinin ve başkalarının yüksek beklentileri, genellikle hayal kırıklığı duygularına yol açar	Yoğun tutkulara odaklanır
Büyük kelime hazinesi	Uyaranlara açıklık, geniş ilgi alanları	Farklı olma duygularının eşlik ettiği kişisel farkındalığı arttırma	Son derece enerjik - çok az uyku veya zamana ihtiyaç duyar
Entelektüel merak	Sezgi, Esneklik	Kolayca yaralanır, duygusal desteğe ihtiyaç duyar.	Uçucu öfke, özellikle başarısızlık algılarıyla ilgili
Eleştirel düşünme, şüphecilik, öz eleştiri	Tutum ve sosyal davranışta bağımsızlık	Soyut değerler ve kişisel eylemler arasında tutarlılık ihtiyacı	Güdülenmiş, istekli ve azimli, önemli alanlarda güçlü kararlılık
Kalıcı, hedefe yönelik davranış	Kendini kabullenme ve sosyal normlara aldırış etmemek	İleri seviye ahlaki yargılama	Kesintisiz konuşma / sohbet
İşteki bağımsızlık ve çalışma	Radikallik	İdealizm ve adalet duygusu	Yüksek düzeyde hayal kırıklığı - özellikle performans standartlarına uymakta zorluk çekerken
İlgi ve yeteneklerin çeşitliliği	Kendi kendine seçilen çalışmaya estetik ve ahlaki bağlılık		Sürekli soru ve Doyumsuz merak

Kaynak: Clark, B. (2008).

1.1.3.1. Üstün Yetenekli Çocukların Fiziksel Özellikleri

Literatürde; üstün yetenekli çocukların fiziksel özellikleri geçmişten günümüze hep tartışma konusu olmuştur. 1900'lü yılların başındaki üstün yetenekli çocuklar hakkındaki ilk "bilimsel" çalışmalar sonucunda; üstün yetenekli çocukların, anormal, nevrotik, çocuklukta ölmesi muhtemel veya yetişkinlik çağında delireceğine yönelik iddialar ortaya atılıyordu. Bu iddialar bir eğitim psikoloğu olan Lewis Terman'ı oldukça rahatsız ediyordu. Terman, bu önyargıları yıkmak için 80 yıl sürecek tarihin ilk ve en uzun soluklu boylamsal çalışmasına imza attı. Terman, California'daki öğretmenlerden sınıflarındaki en parlak çocukları seçmelerini istedi ve seçilen bu çocuklara bir zekâ testi uyguladı. İlk testle %10'luk dilime giren çocuklara ikinci bir IQ testi yapıldı ve bu sınavda 130 puan üzerinde puan alanlara üçüncü bir test daha yapıldı. Deha olarak nitelenen 140-200 IQ puanı arasında 1528 çocuğa ulaşıldı. Bu çocuklar, tarihe Terman'ın deha çocukları yani "Termitler" olarak geçmiştir. Terman'ın Termitleri; boy, kilo, erken fiziksel gelişim, genel sağlık, duygusal istikrar, sosyal uyum, ahlaki karakter ve okul başarısı gibi tüm kategorilerde ortalamanın üzerinde bulundu. Terman'a Cox (1926), Witty (1930), Hollingworth (1926) gibi üstün yetenekliler aleyhindeki önyargıyı ortadan kaldırma seferberliğinde başka araştırmacılar da katıldı.

Üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili bedenen zayıf, çelimsiz, gözlüklü, gelişmemiş, çirkin, sağlıksız ve kısa ömürlü olduklarına dair toplumdaki inanışlar devam ederken zamanla üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişim ve sağlık alanında da üstün özellikler taşıdığına ilişkin yeni mitler oluştu. Bu mitler genelde şu şekilde sıralanır:

Doğum ağırlıkları ve boyları genellikle ortalamanın üzerinde olur. Genellikle akranlarına oranla fiziksel enerjileri daha yüksektir. Genellikle yaşıtlarından daha iri, uzun, fiziksel olarak güçlü ve sağlıklı olurlar. Diş çıkarma, yürüme, konuşma, ergenliğe girme gibi gelişim evrelerini akranlarından daha erken yaşarlar. Genellikle fiziksel görünüşleri daha düzgündür. Bağışıklık sistemleri güçlüdür ve sağlıklarının farkında olup tedbirler alırlar. Üstün nitelikte sinir sistemine sahiptirler. Aşırı duyarlı sinir sistemine sahiptirler. Duyu organları keskindir. Duyu organlarında bozukluğa ve fiziksel yetersizliklere nadiren rastlanır. Kuvvetlidirler ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlıdır. Diğer gruptakilere oranla daha fazla yaşarlar (Çitil, 2019; Akkanat, 2004; Çağlar, 2004).

"Geçmişte, çocukların fiziksel gelişimleriyle üstün yeteneklilik arasında bağlantı kurulmasına karşın, günümüzde, fiziksel gelişim ile üstün yeteneklilik arasında doğrudan bir ilişki kurulamayacağı genel kabul görmektedir. Daha da önemlisi ayırt etme ve tanılamada fiziksel özelliklere ait bir tanılama biçimi kullanılmamaktadır"(Meclis Araştırması Komisyonu Raporu, 2013). "Bununla beraber, üstün zekâlı çocuklar arasında yaşlarına göre, boyca küçük, toplum içinde kendini huzursuz hisseden, duygusal bozukluğu olanlara da rastlanır. Bu nedenle, üstün zekâlıları tanımlamada kesinlikle fiziksel özellikler kullanılmamalıdır. Görünüş açısından her biçimde olabilirler" (Ataman, 1984).

1.1.3.2. Üstün Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların nitelik ve nicelik olarak farklı ve üstün zihni özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Akranlarının %98'inden üstün olmaları bu yüzde ikilik kısmı oluşturan çocukların farklı zihinsel özelliklere sahip olduklarının göstergesidir. Sıra dışı düşünme ve problem çözebilme yeteneği, üstün yeteneklilerin en belirgin özelliklerindendir (Davis ve Rimm, 2014). Üstün yetenekli çocukların alışılmışın dışında, özgün görüşleri ve tepkileri vardır. Öğrenme yeteneği, kavrama hızı, yüksek düzeyde hafıza performansı, olayları, ilişkileri parçalara ayırma ve sentezleme yetenekleri bakımından akranlarından oldukça ileri düzeydedirler (Çitil, 2019). Çok iyi gözlemcidirler, zaman, ölüm gibi soyut kavramları çabuk kavrarlar. Bilgilerini kolayca transfer edebilirler, duyduklarını ve gördüklerini olduğu gibi değil eleştiri süzgecinden geçirerek kabul ederler. Gördüklerini, duyduklarını kolayca anlar ve hafızasında saklarlar. Konsantre süreleri oldukça uzundur. Muhakeme etme ve yeniden şekillendirme kabiliyetine sahiptirler. Okumayı erken yaşta öğrenirler, çoğu okula başlamadan okuma ve yazmayı öğrenmiştir. Dikkat alanları geniş ve süresi uzundur. Sözel olmayan ipuçlarından durumu kavrayabilmekte ve bunları anlamlandırabilmektedirler. Hızlı kolay ve rahat öğrenirler (Ataman, 2007).

Kuvvetli bir öğrenme arzuları vardır. Bilgilerini yeni duruma kolayca uyarlayabilirler. Analiz ve sentez yetenekleri ileri düzeydedir. Konsantre alanları geniş ve süresi uzundur. Bilginin nedenleri ve detayları üzerinde yoğunlaşırlar. Fikirlerinde ve uygulamalarında orijinaldirler, alışılmışın dışına çıkmaktan korkmazlar. Fikirlerinde esnektir, katılıktan hoşlanmazlar. Uzun vadeli gayelere yönelirler. Özeleştiri yapmaktan çekinmezler, kendilerini tarafsızca eleştirebilirler. Çok faal, uyanık ve açıkgözdürler (Davis ve Rimm, 2014; Johnsen, 2004; Akarsu, 2004; Silverman, 2013; Harrison, 2004; Webb vd., 2007).

1.1.3.3. Üstün Yetenekli Çocukların Kişilik Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların sosyal olarak öne çıkmalarının, arkadaşları arasında lider olarak kabul edilmesinin ve popüler olmasının temelinde kişilik özellikleri yatmaktadır. Kişilik gelişimlerinde kendilerinden emin ve bağımsızdırlar. Dıştan değil içten denetimden hoşlanırlar, sorumluluk almaktan kaçınmazlar ve aldıkları görevi yerine getirmeye çalışırlar. Bu konuda inatçılığa varan bir sebat gösterirler (Dağlıoğlu, 1995: 31). Azimleri kuvvetli ve süreklidir. Sabırlı ve kararlıdırlar. Başkaları üzerinde kuvvetli bir hâkimiyet ve nüfuz sahibi olmayı, etkili ilişkiler kurmayı isterler. Başkalarının fikirlerine ve sorunlarına duyarlılık gösterirler. Alçak gönüllüdürler, gururdan hoşlanmazlar, ilişkilerinde naziktirler, başkalarına güvenirler ve başkalarından da güven beklerler. Neyi bildiklerini ve bilmediklerini iyi analiz ederler ve bilmedikleri konuda bilmiyorum demekten çekinmezler (Silverman, 1993b).

- Entelektüel, sanatsal, atletik, müzikal kapasiteleri vardır.
- Estetik duyarlılıklar: renk, ritim, form, mekân için güzellik duygusu gelişmiştir.
- Duygusal olarak hassastırlar ve gelişmiş bir adalet duygusuna sahiptirler.
- Sorumluluk almaktan hoşlanırlar, sorumluluklarını yerine getirirler.
- Liderlik özellikleri baskındır.
- Kendileri ile ilgili tarafsız düşünceleri vardır.

- Çalışkandırlar.
- Yeni ve farklı şeyler yapmaktan hoşlanırlar.
- Başkalarının problemlerine karşı empati yaparlar (Davis ve Rimm, 2014; Johnsen, 2004; Akarsu, 2004; Silverman, 2013; Harrison, 2004; Webb vd., 2007).

1.1.3.4. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Özellikleri

Genel olarak, üstün yetenekli öğrencilerin kendileri gibi olan öğrencilerle birlikte gruplandırılmadıkları sürece asla başkalarıyla anlaşmayı öğrenmeyecekleri varsayılırdı. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrenciler için; yetenek gruplaması, hızlandırma programları, tam gün programları, özel okullar, evde eğitim gibi toplumsal düzenden yalıtılmış eğitim uygulamaları oluşturulmuştur. Popüler inançların aksine, son 70 yılda biriken çok sayıda araştırma, üstün yetenekli çocukların daha fazla popülerlik, daha fazla sosyal yetkinlik, daha olgun sosyal ilişkiler, erken psikolojik olgunluk ve daha az yetenekli akranlarına göre daha az psikolojik sorun belirtisi gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Silverman, 1993b).

Üstün yetenekli çocuklar, fiziksel ve zihinsel gelişmelerinin akranlarına oranla hızlı olmaları gibi çevreye uyum sağlama ve çevresiyle iletişim kurma yönleri açısından da akranlarından daha başarılıdırlar. Üstün yetenekli çocuklar ileri düzeyde duyarlılığa sahiptirler ve karşılarındakinin duygu ve düşüncelerini anlamada yüksek kabiliyetleri vardır (Smutny ve diğerleri, 1997: 191). Yüksek ahlaki özelliklere ve adalet duygusuna sahiptirler. Çevrelerince güvenilir kişiler olarak bilinirler, grup içinde popülerdirler, grup çalışmalarında liderliği üstlenirler, sorumluluk almaktan çekinmezler (Atik, 2007: 59).

Şakaları, esprileri olgunca anlamaya, herhangi bir olayın şaka taraflarını kavramaya erken yaşlarda başlarlar. Yeni sosyal durumlara kolayca uyum sağlama, otoriteye az başvurma, dış dünya ile uyumlu etkileşimde bulunma, risk almaktan hoşlanma, sosyal problemlere ve bunları çözmeye karşı duyarlı olma diğer sosyal özellikleri arasında gösterilir Mensup olduğu gruplarda hakem veya politika yapıcı olarak tanınırlar. Gruplarında genellikle liderdirler. (Davis and Rimmy, 2003: 20).

Üstün yetenekli çocukların sosyal özellikleri yapılan çalışmalarda (Davis ve Rimm, 2014; Johnsen, 2004; Akarsu, 2004; Silverman,2013; Harrison, 2004; Webb vd., 2007) şöyle sıralanabilir:

- Karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamada başarılıdırlar.
- Yüksek ahlaki özellikleri ve adalet duyguları vardır.
- Toplumsal sorunlara ilgi duyarlar ve çözüm yolları ararlar.
- Mizahi kabiliyet üst düzeydedir.
- Yeni sosyal durumlara çabuk adapte olurlar.
- Gruplarında popülerdirler.
- Otoriteye gereksinim duymazlar.

1.1.4. Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Yöntemleri

İşin doğası gereği üstün yetenekli çocukları diğerlerinden ayırt etmek tanılamak ve tanımak çok önemlidir. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların tanılanması resmi olarak iki farklı yoldan gerçekleşir. Bunlardan ilki, en yaygını ve eğitim açısından en önemlisi BİLSEM'e öğrenci seçme sürecidir. Bu süreç MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün koordinasyonunda ülke çapında ve belli bir takvimle sürdürülmektedir. "2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfa devam edip genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında akranlarından ileri düzeyde farklılık gösterdiği düşünülen öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formlarının doldurulması ile öğrenci seçim süreci başlar" (Tanılama kılavuzu, 2018). İkinci yol; üstün yetenekli olduğu düşünülen çocukların ailelerinin istekleri doğrultusunda RAM'lar tarafından değerlendirilmesi ve tanılanmasıdır. Üstün yetenekli olduğu düşünülen okul öncesi veya ortaokul seviyesine gelmiş çocukların RAM'larda tanılama işlemleri, ailesinin başvurusu üzerine gerçekleşir. Çünkü bu çocuklar BİLSEM sınavlarını kaçırmış veya sınavdan başarısız olmuş ya da henüz sınava girecek yaşa gelmemişlerdir. Uygulanan ölçme araçları ve yapılan diğer değerlendirmeler sonucunda "üstün yetenekli" olarak belirlenen okul öncesi çocuklar için hali hazırda Türkiye'de bir eğitim sistemi mevcut değilken ortaokul ve lise seviyesindeki üstün yetenekli olarak tanılanan çocuklar ise okullarındaki destek eğitim odasından yararlanırlar.

BİLSEM tanılamasına ilişkin işlemler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. BİLSEM'lerde tanılama süreci; aday gösterme, tanılama, grup tarama, bireysel inceleme ve kayıt/yerleştirme işlemlerinden oluşmaktadır. Tanılama sürecinde ilk olarak il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla il bünyesinde yer alan bütün resmî ve özel okullara tanılama yapılacak sınıf seviyeleri ve ilgili süreç duyurulmaktadır. Bu aşamadan sonra üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrenciler, öğretmenleri ya da sınıf rehber öğretmenler kurulunca aday gösterilebilmektedir.

Bir öğrenci en fazla iki yetenek alanından aday gösterilebilir; genel zihinsel-görsel sanatlar, genel zihinsel-müzik, görsel sanatlar-müzik şeklinde kombine edilecek adaylık başvurusuna sınıf öğretmeni karar verir. Öğrenci bir önceki eğitim öğretim yılında bir yetenek alanından BİLSEM'e kayıt hakkı kazanmış ve sınava girme yaşı tutuyorsa başka bir yetenek alanından yeniden aday gösterilebilir. Böylece üç yetenek alanından da kayıt hakkı kazanmış öğrencilerle karşılaşabiliriz. Grup taraması tablet bilgisayarlar üzerinden tüm aday öğrencilere uygulanır. Grup tarama sonuçları açıklandıktan sonra Bakanlık tarafından yetenek alanlarına göre belirlenen puan barajını geçen öğrenciler yine yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirmeye alınır. Bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere il tanılama sınav komisyonları tarafından MEBBİS/BİLSEM İşlemleri modülü üzerinden yer, tarih ve saat bilgileri belirtilerek randevu verilir. Bireysel değerlendirmeler genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında ayrı ayrı yapılmaktadır. Genel zihinsel yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere RAM'a bağlı uzmanlar tarafından sınıf düzeylerine göre belirlenen zekâ ölçekleri uygulanır. Görsel sanatlar yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere oluşturulan

komisyon tarafından özgün çalışmalar yapabilecekleri sorular sorulur ve öğrencilerden çizim yapmaları istenir. Yapılan sınav il merkezli ve eşanlıdır iki oturumdan oluşur ve her bir oturum 40 dakika sürer. Müzik yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere oluşturulan komisyon tarafından müziksel işitme/bellek ve müziksel farkındalık alanlarından sınıf seviyelerine göre sorular sorulur. BİLSEM'e yerleşmeye hak kazanan öğrenciler Eylül ayına kadar kayıt yaptırmak zorundadırlar.

İkinci yöntem ise ailelerin RAM' lara bireysel başvuruda bulunup çocuğuna zekâ testi yaptırması ile gerçekleşir. Bu şekilde başvuran ve üstün yetenekli bulunan öğrenciler için devam ettikleri okulda destek eğitim odası açılması zorunludur. Resmi olanın dışında üçüncü bir yol olarak özel sektör ya da vakıfların açtığı okullarda üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve tanılanması da söz konusudur. Özel okullar, kendi hazırladıkları başarı testleri, standart zekâ testleri, öğrencinin ürün ve ödüllerini dikkate alan farklı yaklaşımlarla öğrencilerini kendi seçerler.

BİLSEM'e devam eden öğrencilerden IQ puanı 140 ve üzeri olan 4. ve 8. Sınıf seviyesinde olanlar her yıl Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı özel bir değerlendirme ile ARGEM'e devam edebilmektedirler. ARGEM henüz bir proje okulu olup BİLSEM'lerden gelen ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir müfredat çerçevesinde eğitim öğretim hizmeti sunmaktadır. ARGEM'e seçilme süreci her yıl BİLSEM yöneticilerine MEB tarafından duyurulmakta, BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin aday gösterdiği öğrenciler ailelerinin de onayıyla ARGEM tanılama sürecine dâhil edilmektedirler. Bu süreçte ise daha önceden üstün yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin farklı yetenek alanlarındaki uyum ve performanslarını dikkate alan bir değerlendirme süreci işletilmektedir. Bu pilot okul uygulaması ile Milli Eğitim Bakanlığı üstün yetenekli öğrencilere sadece okul harici BİLSEM vasıtasıyla haftanın bir ya da iki günü aldıkları kısıtlı eğitimin yerine örgün eğitime geçmeyi test etmektedir.

1.1.5. Üstün Yetenekli Öğrenciler Hakkındaki Efsaneler (Mitler)

Üstün yetenekli çocuğu çevreleyen; süper zeki oldukları, her şeyi çözebilecekleri, tüm cevaplara sahip olduklarıyla ilgili birçok efsane vardır. Bu efsaneler çocuğun bir sihirbaz gibi algılanmasına neden olur. Bu yüzden üstün yetenekli bir çocukla karşılaşıldığında onlardan bir sihirbazlık gösterisi gibi gerçekçi olmayan, inanılmaz şeyler yapmaları beklenir(www.edcircuit.com).

Üstün yetenekli çocuklar hakkında birçok efsaneden en yaygın olanlardan bazıları şöyledir:

1.) Üstün yetenekli çocuklar ne olursa olsun hayatta başarılı olurlar. Bilgi, yetenek ve güçlü yönlerini geliştirirken tüm insanlar, daha tecrübeli insanların yardımından faydalanabilir. Öğrencinin üstün yetenekli olması başkalarının uzmanlıklarından yararlanamayacağı veya hayatın zorluklarından nasibini almayacağı anlamına gelmiyor. Üstün yetenekli öğrencilerin, tüm potansiyellerine ulaşmak için çok çalışmaları, eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir.
2.) Üstün yetenekli çocuklar okulu sever ve yüksek not alır. Bazen çocukların öğrenme ihtiyaçları ile müfredat iki farklı şey olabilir. Üstün yetenekli çocuk, akranlarından o kadar ileride olabilir ki, okul yılı başlamadan önce sınıf düzeyindeki müfredatın

yarısından fazlasını bilebilir. Ortaya çıkan bu fark öğretmenler tarafından tespit edilmez ve tedbirler alınmaz ise üstün yetenekli için bu mit; can sıkıntısı, hayal kırıklığı düşük başarı, umutsuzluk veya sağlıksız çalışma alışkanlıklarına yol açabilir.

3.) Üstün yetenekli çocuklar, yaptıkları her işte iyidir. Standart psikometrik araçlarla ölçülebilen tek bir zekâ olduğuna dair geleneksel kuramı şiddetle eleştiren Howard Gardner (1983)'e göre; her bireyin birbirinden farklı pek çok zekâsı vardır ve her zekâ türü kendine özgü bir biçimde gelişir ve çalışır. Bilişsel yetenekler her bireyde farklı olması nedeniyle üstün zekâ da bilişsel alanlara göre değişiklik gösterir. Bir kişinin bir alandaki yetenek düzeyi başka alanlardaki yetenek düzeyleri ile pek örtüşmemektedir. Gardner zekâ türlerini belirlerken sekiz alan kullanmıştır. Bu bağlamda üstün yetenekli çocukların bazı konularda çok iyi, bazılarında çok kötü olmaları gayet doğaldır.

4.) Üstün yetenekli çocukların okulda sosyal problemleri vardır. Efsane, yetenekli çocukların hepsinin "inek" olduğunu ve sosyal açıdan garip olduklarını ve arkadaş edinmekte zorlandıklarını söylüyor. Bazı yetenekli çocuklara, kendi yaşıtlarıyla geçinmek zor gelir. Önceki bölümlerde açıklandığı gibi bu geçimsizlik; üstün yetenekli çocuğun asenkronize (uyumsuz) gelişiminden kaynaklanmaktadır. Bu çocukların kelime hazineleri yaşıtlarından daha ileri düzeydedir ve ilgi alanları daha karmaşık, yoğun ve çeşitlidir. Ancak sosyal olarak uyumsuz değillerdir. Üstün yetenekli çocuklar da yakın arkadaşlıklar kurabilir ve kalıcı dostluklar edinebilir. Fakat doğru akranları bulmak ve sosyal beceriler geliştirmek için yetişkinlerin yardımına ihtiyaçları olabilir. Bu çocukların kendilerine özgü gelişimsel farklılıklarının ebeveyn ve eğitimciler tarafından biliniyor ve takip ediliyor olması üstün yeteneklilerin, ileride karşılaşabilecekleri dışlanma, arkadaşsız kalma, gibi sosyal-duygusal sorunların önüne geçilebilmesi açısından çok önemlidir. Bu konuda üstün yetenekli çocukların okulda mutlu, popüler ve başarılı olduğunu kabul eden mitler de mevcuttur. Bu bağlamda üstün yetenekliler ile ilgili toplumsal algılar ironik bir hal almaktadır.

5.) Üstün yetenekli çocuklar, akranlarına göre daha olgundur. Üstün yetenekli çocukların çoğu diğer yaşıtlarından daha olgun görünür. Bu, onların yaşça büyük olanlarla olgun sohbetlere hazır oldukları anlamına gelmez. Duygusal olarak hâlâ biyolojik yaşındadırlar. Kuantum fiziği hakkında konuşabilirler ancak işler yolunda gitmediğinde yaşlarına uygun duygusal tepkiler verirler. Ne kadar zeki oldukları görülse de, çocuk olduklarını unutmamak önemlidir (www.edcircuit.com).

6.) Üstün yetenekli çocuklar her zaman uyumludur. Aksine, bazı üstün yetenekli çocuklar sorun çıkarır, kolayca sinirlenir; otoriteye meydan okur, tartışır; yıkıcı ve kindar olabilir. Ortaokulda çok başarılıyken lisede seviye yüksek olduğu için başarısız olabilir. Depresyonda ve uyumsuz olabilir. Mükemmeliyetçilik kaygılarıyla ya da kaygısızlıktan ödev ve sorumluluklarını erteleyebilirler. 2E öğrenci olup hiperaktif dağınık ve özensiz olabilir.

7.) Üstün yetenekli çocukların doğuştan getirdikleri özellikler kendi oto kontrollerini sağlar. Tablo.2. de belirtildiği gibi öğrencilerin özellikleri kendilerine sorunlar açabilir. Kolay öğrenmesi: Dikkatsizliğe, tembelliğe, ayrıntıları gözden kaçırmaya dönüşebilir. Soyut düşünme gücü; zekâyı zorlayan etkinliklerden zevk alması: Yönlendirmeye ara ara direnç gösterme; ayrıntıların reddedilmesi veya gözden kaçırılmasına neden

olabilir. Bağımsız ve bireysel çalışma eğilimi, kendine güven: Kendini seçkin olarak hissetmesine, reddedilme ve isyankârlık sorunlarına sebep olabilir.

8.) Bütün çocuklar üstün yeteneklidir. Üstün yeteneklilik; önceki bölümlerde açıklandığı gibi çocuğun akranlarından zekâ ya da sanat yönüyle daha ileride kabiliyete sahip olması demektir. Üstün yetenek ayrımına karşı çıkanlar; bu çocukların yeteneklerini inkâr ederek onların başkalarıyla aynı olduğunu söylüyor. Bu tarz yaklaşımlar üstün yetenekli çocuğa, özel değilmiş gibi hissettirir ve sıradanlaştırır. Böyle yapılarak "eşitlikçi" bir yaklaşım benimsenmiş gibi davranılıyor. Üstün yetenekli olarak tanılanmak; sosyal statü amaçlı değildir, omuzda bir paye ya da bir ödül değildir. Üstün yetenekli çocukların tanılanmasının amacı, okullarında ve Özel eğitim merkezlerinde bu çocuklar için en iyi eğitim hizmetlerinin sağlanması içindir. Buradaki amaç öğrenme engelli bir çocuğun tanılanmasından farksızdır.

9.) Üstün yetenekli çocukların tümü tuhaftır. Üstün yetenekli öğrenciler normal akranlarıyla aynı sınıfta okuyorsa, onların bazı özellikleri tuhaf karşılanabilir. Mükemmeliyetçilik eğilimi, küçük şeyler hakkında strese kapılma, dünyanın öbür ucundaki sorunlardan endişe duyma, aşırı hassasiyet, keskin mizah anlayışı gibi özellikleri; üstün yeteneklileri tuhaf gösterebilir. Bu tuhaflıklar üstün yeteneklilerin devam ettiği BİLSEM gibi bir programda normal karşılanır.

10.) Bir engeli bulunan çocuk aynı zamanda üstün yetenekli yani 2E olamaz. Üstün yetenek ve engellilik yelpazenin karşıt uçlarında gözükmesine rağmen çifte istisnai veya 2E olarak tanılanan birçok öğrenci vardır. Bu üstün yetenekli olarak tanılanmış fakat aynı zamanda DEHB, disleksi veya otizm gibi bir öğrenme yetersizliği tanısı almış bir çocuktur. Bir sonraki bölümde bu çocuklarla ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Sosyal Bilimlerde kuram, sosyal bir durum hakkındaki düşünceler ve tahminde bulunma işlemidir. Yöntem ise düşünce ve öndeyilere göre yürünen yoldur. "Kuram ve yöntem sözcükleri yanında, sosyal çalışmacılar perspektif, model, yaklaşım, müdahale ve pratik gibi terimlerle de karşılaşabilirler. Yöntem kavramı ile yaklaşım, müdahale ve uygulama terimleri birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Perspektif kavramı kuramdan biraz farklıdır; çünkü perspektif bir olguyu her zaman tasvir etmez ve onun hakkında tahminde bulunmaz; ancak belirli durumları anlatmak için bir bakış açısı veya çerçeve sunar" (Teater, 2014: 11). Başka bir deyişle, teoriler bir problem veya ihtiyaç hakkında düşünmek için araçlar sağlarken, modeller ve yaklaşımlar eylem ve müdahale için kılavuz sağlar (Netting, 2012). Kuram veya yöntem belirli durumlarda işlemez ise sosyal çalışmacı ısrarcı olmayarak kuramını ya da yöntemini değiştirmelidir (Teater, 2014). "Kuram, sözcüğünün kendisi bazen insanları korkutur ve bu pek de yersiz değildir. Modern toplumsal kuramın büyük bölümü ya anlaşılmazdır ya banaldir ya da anlamsızdır" (Neuman, 2014: 77). Bu bağlamda sosyal hizmet, sosyal teori için zengin bir uygulama alanıdır. Uzun zamandır hayattan kopmuş olan sosyal teoriye hayat verir, onun açmazlarını ortadan kaldırma imkânı tanır.

Sosyal çalışmada hem mikro hem de makro düzeyde popüler bir ilgiye sahip olan teori; sistem kuramıdır. Yapılan çalışmalar genellikle sistem kuramı ya da ondan türetilen

ekolojik yaklaşımla temellendirilmeye çalışılır. Bu anlayışın yaygınlık kazanmasında üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinde verilen derslerin etkisi yadsınamaz. "Sosyal hizmet kuramı derslerinde kutsiyet atfedilen 'genelci yaklaşım' ve 'genel sistemler teorisi'nden başka bir şey gösterilmiyordu. Hâlbuki bu yaklaşımların teorik bir içerikle uzaktan yakından ilgisi yoktur" (Akbaş, 2017: 20).

Sistem teorisi, ister bir grup isterse bir organizasyon veya bir topluluk olsun, herhangi bir varlığın birden çok parçası olduğunu iddia eder. Varlıklar, bileşenleri birbirine bağlayan sistemler olarak en iyi şekilde anlaşılabilir ve belirli ortak ilkeler, ister uluslararası bir şirket kadar büyük, ister bir aile kadar küçük olsun, sistemleri anlamada yardımcı olurlar. Sistemin işlev görmesi için ihtiyaç duyduğu insanlar, donanım, finansman, bilgi, meşruiyet gibi kaynaklar vardır. Bu kaynaklar sistem içinde etkileşime girerek, sistem ürünü haline gelen bir şey üretirler (Netting, 2012). Bertalanaffy'nin kurduğu sistem teorisi öncelikle doğa ve uygulamalı bilimler alanında kullanılmaya başlanmış Amerikalı sosyolog T. Parsons, bu kavramı sosyolojiye dolayısıyla sosyal bilimlere taşımıştır. Topluluk, yalnızca bir sistem değil, her tür resmi ve gayri resmi grup ve bireyle etkileşimde bulunulan bir alt sistemler sistemidir. Bir toplum sisteminin özelliği, farklı değerlere sahip birden fazla grup ve kuruluşun aynı anda var olabileceği karmaşık bir arena olmasıdır.

Sosyal hizmet uygulamaları ülkeden ülkeye değişiklik arz etmektedir. Bir ülkede benimsenen yönetim modeli aynı zamanda sosyal hizmet uygulamalarına da şekil vermektedir. Bu bağlamda sosyal hizmet uygulamalarının gelişiminde refah devleti modellerinin büyük bir önemi vardır. 1945-1975 arasındaki yıllar refah devletlerinin altın çağı, olarak ifade edilir. Bu dönem; sosyal sigortalara ek olarak refah devleti kurum ve fonksiyonlarının genişlediği, gelirin devamlılığını sağlama ve yaşam standartlarını yükseltmenin amaç haline geldiği bir aralıktır. Sosyal refah devleti bağlamında Akbaş (2017: 74) sosyal çalışmacıları derin bir çelişkide olmakla suçlar: "Sosyal çalışmacılar, bir yandan yardım eden bir mesleğin erbabı olarak sosyal adalet ve insan hakları referanslarına yaslanırlar ama diğer yandan kapitalist üretim ilişkilerinin öyle ya da böyle meşrulaştıran sosyal refah sisteminin kalbinde konumlanmışlardır".

1975 sonrası dönem ise sosyal refah devleti anlayışının krize girdiği, yeniden yapılanma arayışlarının baş gösterdiği ve sosyal refah devleti anlayışının yerini neo-liberal politikalara bırakmak zorunda olduğu bir dönemdir. İngiltere'de Thatcher, Amerika'da Reagan'ın iktidara gelmesi ile hayat bulan neo-liberal politikalar, sosyal devlet anlayışının gözden düşmesi konusundaki en büyük değişkenler arasında yer almaktadır. 1979'da İngiltere'de tek başına iktidara gelen Thatcher *Başka Alternatif Yok* söylemiyle ekonominin serbest piyasa ilkelerine göre yeniden düzenlenmesini, para politikalarının hayata geçirilmesini, kamunun küçültülmesini, kamu işletmelerinin özelleştirilmesini, sosyal yardım programlarına ayrılan bütçe paylarında kesintiler yapılmasını ve genel olarak kamu harcamalarının azaltılmasını amaçlamıştır (Çımrın, 2009). Dünyada yaşanan bu gelişmeler bağlamında "1980 ve 90'larda post-modernist kültürel teoriler, sosyal açıklama fikrine ciddi bir şekilde meydan okudular nesnel doğrunun imkânsızlığını savundular. Büyük anlatılar 'grand narratives' büyük bir çöküş yaşıyordu. Radikal yaklaşımlar geleneksel

sosyal çalışmayı birey odağından 'casework' ve sosyal sorunlara ilişkin bireyselleştirilmiş algılama biçiminden ötürü eleştiriyordu" (J. Fook'tan aktaran Akbaş, 2017: 13).

Avrupa başta olmak üzere dünyadaki nüfusun giderek yaşlanması; değişen aile yapıları özellikle tek ebeveynli hane sayısındaki artış, yurttaşların beklentilerinin önemli ölçüde farklılaşması; artan işsizlik ve sosyal dışlanma; gibi post modern etkenler sosyal çalışma alanındaki beklentilerin farklılaşmasına neden olmuştur. Sosyal hizmet, bu gelişmelere sıklıkla dâhil olsa da, sosyal hizmetin, yeni bir toplum anlayışıyla daha amaçlı ve sistemli bir şekilde meşgul olması gerekir. Sosyal hizmet alanı, yenilikçi değişim modellerini benimsemeli, sosyal sorunları yeni perspektiflerden incelemeli, alternatif düşünce yolları geliştirmeli ve yeni uygulama yaklaşımlarını benimsemelidir. Bu bağlamda sosyal çalışmalarda kullanılan sistem yaklaşımı oldukça demode ve kısır kalmaktadır.

Çalışmada makro sosyal hizmet uygulaması perspektifinden üstün yetenekli öğrenciler ve aileleriyle ilgili problemler, Okul Sosyal Hizmeti bağlamında ele alınmıştır. Diğer tüm araştırma tekniklerinde olduğu gibi, tercih edilen hipotezi veya kişisel gündemimizi desteklemeye çalışmak yerine, neyin olduğunu keşfetmek amacıyla verileri toplamak, analiz etmek ve sonuçlarımızı dürüstçe bildirmek için çalıştık. Bu bağlamda etik hassasiyetlerimiz, siyah beyaz alanlardan çok, engin gri alanlarda daha fazla devreye girmiştir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında *toplumla çalışma, toplum uygulaması* gibi adlarla da anılan "makro sosyal hizmet uygulaması genel olarak toplumların/toplulukların ilerici bir değişim için eşitlik, adalet, kalkınma gibi hedefler ekseninde örgütlenmesine ve savunuculuğa odaklanmaktadır" (Keçeci, 2017: 187).

Sosyal çalışmacı deyince birçok insanın aklına, evlatlık edinmek isteyen müracaatçılara yardım eden bir görevli gelir. Ancak, sosyal hizmet aynı zamanda bir topluluk, ülke veya dünyadaki önemli meseleleri ele almak için çok daha büyük ölçekte de gerçekleşir. Makro düzeyde sosyal çalışma, toplulukların ihtiyaçlarını belirleme, müdahaleleri tasarlama ve o topluluk içindeki tüm bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmek için tasarlanan stratejileri uygulamada yardımcı olmak için esastır. Birçok sosyal hizmet uzmanı klinik ortamında veya bir vaka yöneticisi olarak pratik yaparken, çok daha az sayıdaki sosyal çalışmacı, makro düzey sosyolojisine odaklanmaktadır. Makro alana yönelen sosyal çalışmacılar; yoğun nüfuslar, büyük şehirler ve büyük kurumlarla çalışmaktadır (socialworkdegreeguide.com).

1.2.1. Sosyal Hizmette Makro Yaklaşım Modelleri

Rothman'ın (1995) ortaya koyduğu üç toplum örgütlenmesi modeli, literatürde sıklıkla kullanılmaktadır: Bölgesel gelişme modeli, sosyal planlama modeli ve sosyal eylem modeli. Yerel (Bölgesel) Gelişim (Kalkınma) Modeli, Toplum değişiminde, yerel toplum düzeyinde insanların geniş tabanlı katılımına odaklanır. Sosyal Planlama Modeli, Problem çözme sürecine önem verilen bu modelde değişim sürecini yönetebilecek eğitimli ve yetenekli planlayıcılar öne çıkar. Sosyal Eylem Modeli, Nüfusun bazı kesimlerinde baskı ve ayrımcılığa maruz kalan bireyler olduğu için bu model gücün ve kaynakların adaletli bir biçimde yeniden dağıtılmasını sağlamaya odaklanır (Zastrow, 2013). Bahsedilen bu üç uygulamanın yanında makro sosyal hizmet alanında daha pek çok uygulama modeli mevcuttur. Bu modeller kısaca açıklanacak olursa şöyledir:

Feminist Model: Feminist sosyal hizmet, kadınlarla çalışırken toplumsal cinsiyeti temel referans noktası olarak ele almıştır. Feminist sosyal hizmet, kadınlar tarafından yürütülen feminist sosyal eylem üzerine çalışılmasından doğmuştur. Feminist sosyal hizmet uzmanları, kadınların sıkıntılarını kadınların toplumsal rolleri üzerinden belirleyen ilk kişiler olmuşlardır. Dominelli (2002): Feminist sosyal hizmeti, kadınların dünyadaki deneyimlerinin analizinin başlangıç noktası olarak alan ve bir kadının toplumdaki konumu ile bireysel çıkmazı arasındaki bağlantılara odaklanarak, özel ihtiyaçlarına cevap veren, müracaatçı-uzman etkileşiminde eşitlikçi ve yapısal eşitsizliklere işaret eden bir sosyal hizmet türü olarak tanımlar.

Politika uygulama (*policy practice*) : Politika uygulama, sosyo-ekonomik adalet hedefine ulaşmak amacıyla politika önermek ve değiştirmek için sosyal hizmet becerilerini kullanmak olarak tanımlanmaktadır.

Ekonomik kalkınma (*economic development*): Sosyal hizmet, makro anlamda adil gelir dağılımını önemser. Sosyal hizmet, ekonomik açıdan da insanlara yardım etmekle görevlidir ve sosyal hizmet ilkelerinden biri de sosyal adalet için insanların gelir seviyesini yükseltmeye çalışmaktır: bunun için de ekonomik gelişme gereklidir.

Topluluk oluşturma (*community building*) : Sosyal çalışmacılar, daha güçlü topluluklar oluşturmak için okullar, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, inanç grupları, işletmeler ve bölge sakinleri gibi resmi ve gayri resmi gruplarla çalışır. Yerel problemleri gidermek için, bulundukları bölgede halk desteğini de arkasına alarak destekleyici, güçlendirici ve yerel kaynakları arttırıcı yöntemlerle çalışır (www.edmonton.ca).

Toplum kapasitesi (*community capacity*): Toplulukların, sorunlarına kendi çözümlerini getirmelerine, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamları üzerinde kontrol sağlamalarına yardımcı olacak şekilde gelişim, uygulama ve sürdürmeye yönelik yerel toplulukların 'kapasitesini' geliştirmekle ilgili faaliyetlerdir (sustainingcommunity. com).

Topluluk savunuculuğu (community advocacy): Savunuculuk, tüm sosyal hizmet uzmanları için profesyonel ve etik bir sorumluluktur. Sosyal hizmet uzmanının ferdi sorumluluğunun bir parçasıdır. Savunuculuk, basitçe, bir müracaatçıyı, grubu veya toplumu temsil etmek haklarını savunmak ve desteklemektir (NASW, 2008).

Topluluk katılımı (community engagement): Vatandaşlık veya halk katılımı olarak da adlandırılan topluluk katılımı, "halkı ilgilendiren meseleleri ele almak için insanları bir araya getirmen çeşitli yöntemler içeren bir şemsiye terimdir" (Nabatchi ve Amsler, 2014: 63). Kısaca topluluk katılımı; hükümet dışındaki kişilerin politika ve hizmetler için karar alma sürecine dâhil olmalarını ve bu politikalara etki etmelerini amaçlar.

Weil ve Gamble (1995), toplum uygulaması için sekiz model ortaya koyar. Bu modeller: Mahalle ve topluluk örgütlenmesi; işlevsel toplum örgütlenmesi; toplumsal, sosyal ve ekonomik gelişme; sosyal planlama; program geliştirme ve toplumsal işbirliği; politik ve sosyal hareket; güç birliği ve toplumsal hareketlerdir. Topluluğun bu değişen özellikleri, belirlenen çeşitli bakış açıları ve modelleri ne olursa olsun, uygulamadaki strateji ve yaklaşımların çeşitliliği ve karmaşıklığının artmasıyla sonuçlanır. Bu yararlı bilgi ve beceri zenginliğinin analizi, bugünün dünyasında toplum uygulamasının doğasını açıklamaya ve

makro uygulamanın gelecekteki potansiyelini düşünmeye yardımcı olur. Bu başlıkta bahsedilen makro uygulama modellerinin araştırmanın metoduyla ilgili olan kısımlarına çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak değinilmiştir.

1.2.2. Makro Yaklaşım (Toplum) Uygulaması ve Sosyal Hizmet

Bugüne kadar toplum uygulaması kavramının yaygın bir tanımlaması yapılamamıştır. "Bu başlık altında yerine getirilen uygulamalar çeşitli sınıflandırmalara sahiptir: sosyal planlama, toplum planlaması, yerel yapıları geliştirme, toplum hareketi, sosyal eylem, makro uygulama, toplum kuruluşu ve toplum geliştirme, şeklindedir" (Zastrow: 2013: 126). Makro sosyal hizmet; siyasi lobi faaliyetlerinden, kâr amacı gütmeyen büyük kuruluşlara kadar birçok kurumsal alanda kullanılır. Makro sosyal hizmet; sokağa terk edilmiş çocuklar için çözümler, yetimhanelerdeki yüksek oranların nedenleri ve erken yaşta okuryazarlık oranlarını geliştirmeyi amaçlayan toplum girişimlerini tasarlamak gibi çalışmalarıyla, sağlıklı topluluklar için işlevsel bir yapı oluşturmayı amaçlayan önemli bir uygulama alanıdır (www.socialworkdegreeguide.com).

Makro sosyal hizmet, bireylerin ve grupların problemleri çözmelerine ve toplumda, örgütsel, toplumsal ve küresel düzeyde toplumsal değişime yardımcı olma pratiğidir. Makro sosyal hizmet; büyük insan topluluklarına hitap eder büyük organizasyonları içerir ulusaldan evrensele uzanan bir yapı içerisindedir. Makro düzeydeki sosyal hizmet uygulayıcıları, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar veya obezite salgınıyla baş etmek için tasarlanmış bir devlet kurumunda liderlik rolleri üstlenir. Makro sosyal hizmet aynı zamanda toplum çabalarını organize etmeyi, toplum geliştirme girişimlerine öncülük etmeyi veya yoksulluğu azaltmak, okuryazarlığı artırmak veya insan ticaretini sonlandırmak için müdahaleleri planlamayı içerebilir. Makro düzeyde pratik yapan sosyal çalışmacılar, savunuculuktan büyük ölçekli siyasi lobilere kadar politika çalışmalarına dâhil olabilirler.

Birçok sosyal hizmet uzmanı topluluk uygulamasında kariyer yapmayı düşünmemekte, doğrudan insanlarla çalışmayı tercih etmektedirler. Birçok kişi toplum uygulamasını öğrenmek için çok soyut ve karışık olan teknikler olduğuna inanmaktadır (Zastrow, 2013: 124). Oysa makro sosyal çalışmacılar, geniş bir pozisyon yelpazesi içinde görev alabilir. Devlet kurumlarında, ulusal veya uluslararası ajansları yönetmede uygun olabilirler. Bu profesyonellerin topluluk içindeki ihtiyaçları belirleyebilmeleri, ulusal veya uluslararası ölçekte değişime doğru çalışabilmeleri gerekmektedir. Bu yönetici pozisyonlarında yer alan makro düzeydeki sosyal çalışmacılar, eğitim, yoksulluk, açlık, suç, şiddet veya yetim nüfus ile ilgili meselelerde yer alabilir (Netting, 2012).

Bazı sosyal çalışmacılar, işlerinin doğrudan hizmet kısmının talepleriyle kendilerini sınırlamışlar, bu nedenle makro uygulama görevlerini denememişlerdir. Çok fazla, endişe ya da deneyimsiz olma, onları yönetim kurulu, dernek, hizmet dağıtım sistemi, mahalle ya da şehir düzeyinde yapabilecekleri katkıları yapmalarını engeller (Hardcastle vd., 2011: 86). Oysa makro sosyal hizmet uygulamalarından çekinmeyen sosyal çalışmacılar, "insan hakları, refah düzenlemesi, yoksulların ihtiyaçları, eğitim ve sağlık sorunları, barınma, uğraşı alanlarının genişletilmesi, farklı etnisiteden insanlar aralarındaki ilişkiler, azınlıkların işe alınması, gençlerin yabancılaşmasını etkisiz hale getirmek için hizmetler

geliştirmek. Kentsel gelişim programları, evden kaçan uyuşturucu kullanan gençler için hizmetler sağlama, evsizler için hizmet sağlama ve HIV virüsü ya da AIDS olan insanlara hizmet sağlama gibi geniş yelpazedeki sosyal meseleler de yer alırlar" (Zastrow, 2013: 126).

Makro sosyal hizmetin uygulanması, büyük sistemlere müdahale ederek müracaatçılara yardım etme çabasıdır. Örneğin, bir sağlık hizmeti yasasını değiştirmek, ulusal ölçekte bir eylem grubu oluşturmak veya geniş çaplı sosyal politika değişikliğini savunmak için lobi faaliyetleri, makro sosyal hizmetin uygulama biçimleridir. Makro uygulama, sosyal hizmet ile psikiyatrik tedavi gibi diğer yardımcı meslekler arasındaki temel ayrımlardan biridir. Makro sosyal hizmet, genellikle mezzo veya mikro sosyal çalışma pratiğinde yaşanan sorunları ve sosyal hizmet araştırmalarını ele almaktadır. Makro uygulama, istemcileri sistemli değişime dâhil ederek güçlendirir (Netting, 2012).

1.2.3. Makro Sosyal Hizmet Yaklaşımının Temel İlkeleri

Daha önce tanımlandığı gibi, makro uygulama, örgüt, topluluk ve politika alanlarındaki değişim hakkında bilgi vermek üzere tasarlanmış profesyonel rehberlik müdahalesidir. Bütün sosyal çalışma uygulamaları gibi makro pratikler de teorik temellerden yararlanırken aynı zamanda yeni teoriler üretirler. Makro uygulamayı, birçok disiplin ve sosyal bilim, çalışmalarında kullanabilir (Netting, 2012:5). "Toplumla sosyal hizmet uygulamasının amaçları toplumun yaşam kalitesinin geliştirilmesi, savunuculuk yapılması, insani, sosyal ve ekonomik kalkınmanın sağlanması, yeni hizmet ve programların planlanması, hizmetlerin bütünleştirilmesi, siyasal ve sosyal aksiyon ile sosyal adaletin gerçekleştirilmesi olarak sıralanabilir" (Weil ve Gambel, 1995). Makro sosyal hizmet, büyük ölçekli sosyal sorunların araştırılmasına ve toplumda, ulusal ve uluslararası düzeylerde olumlu değişimi etkilemeyi amaçlayan sosyal müdahalelerin geliştirilmesine ve uygulanmasına odaklanan geniş bir alandır. Makro sosyal hizmet, sosyal hizmet araştırması, küçük ve büyük topluluklar için program geliştirme, program değerlendirme, toplum temelli eğitim girişimleri, politika analizi ve savunuculuk, kâr amacı gütmeyen yönetim ve liderlik ve organizasyonel gelişim gibi uygulamaları kapsar.

Makro sosyal hizmet kapsamındaki çok çeşitli sorumluluklar ve roller nedeniyle, bu alandaki sosyal çalışmacılar, siyasi destek grupları, üniversiteler ve diğer araştırma kurumları, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve gönüllü kuruluşlar dâhil ancak bunlarla da sınırlı olmamak üzere birçok farklı ortamda çalışabilir. Makro sosyal hizmet rolleri, sadece bu sayılanlarla sınırlı kalmaz. Bunun yanında politika savunucularını ve analistleri, toplum ve insan hizmetleri uzmanlarını, program geliştirme uzmanlarını ve araştırma ortaklarını içerir. Makro sosyal çalışmacılar genellikle daha büyük bir araştırma ekibi, savunucusu, aktivisti, analisti, eğitimcisi ve / veya devlet çalışanı ile işbirliği yapar.

Ekonomik, politik ve sosyal adaletsizliği ortadan kaldırmaya adanmış uluslararası sosyal çalışmacılar, yerli halklara kendi kültürlerini yaşamasında yardımcı olabilir ve onları küresel şirketlerin tecavüzlerinden arınmış yaşam biçimlerine geri döndürebilirler. Daha geniş toplumsal hareketlerle çalışarak, ekonomik adaleti tesis etmeye, köleliği ortadan kaldırmaya, silah ticaretini ve silahlı çatışmaları önlemeye, çevrenin korunmasına ve insan hakları ihlallerinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilirler. Sosyal hizmet mesleğini ve

özellikle de yetim, mülteci, sokak çocuğu, yoksulluk içinde yaşayan aileleri ve felaket ve savaş mağdurlarına yardım eden makro sosyal çalışmacıları büyük zorluklar ve fırsatlar bekliyor (Brueggemann, 2013: 464). Hardcastle vd.'ine (2011) göre ise:

• Toplum pratiği, sosyal eylem, değerlendirme, savunuculuk ve lobicilik becerilerini gerektirir.

• Toplum pratiği, sosyal adalet ve müracaatçı ve toplumun güçlendirilmesine güçlü bir bağlılık gerektirir.

• Topluluk pratiği, gerektiğinde yeni teorileri ve becerileri öğrenme yeteneğini gerektirir.

Sosyal çalışmacılar, sosyal adaleti ve sosyal değişimi müracaatçıları adına ve onlar namına teşvik eder. 'Müracaatçılar', bireylere, ailelere, gruplara, kuruluşlara ve topluluklara ulaşmak için kullanılır. Sosyal hizmet uzmanları kültürel ve etnik çeşitliliğe karşı hassastırlar ve ayrımcılığı, baskıyı, yoksulluğu ve diğer sosyal adaletsizlikleri sonlandırmak için çabalarlar. Bu faaliyetler doğrudan uygulama, topluluk organizasyonu, danışmanlık (süpervizyon), danışma yönetimi, savunuculuk, sosyal ve politik eylem, politika geliştirme ve uygulama, eğitim, araştırma ve değerlendirme şeklinde olabilir. Sosyal çalışmacılar, insanların kendi ihtiyaçlarını karşılama kapasitelerini arttırmaya çalışırlar. Sosyal çalışmacılar ayrıca, kuruluşların, toplulukların ve diğer sosyal kurumların, bireylerin ihtiyaçlarına ve sosyal sorunlarına karşı duyarlılıklarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (NASW, 2008).

Makro sosyal çalışmacılarının, insanlara yardım ettiği sosyal ortam türü, özel sektörün veya bürokrasinin muazzam kurumsal sistemlerinden farklıdır. Çoğu zaman teorik olarak açık bir şekilde tanınmasa veya yapılmasa da, sosyal düşünce, bugün sosyal hizmetlerin temel bir çekirdeğini oluşturur. Makro sosyal çalışmacıları, sosyal grup çalışmalarını kendi toplumlarında geliştirerek, insanların sosyalleşmelerini ve sosyal ortaklara katkıda bulunmalarına yardımcı olur (Brueggemann, 2013).

BÖLÜM 2: OKUL SOSYAL HİZMETİ VE ÜSTÜN YETENEK İLİŞKİSİ

Yüz yılı aşkın bir süredir, Okul Sosyal Hizmeti; okul, ev ve toplum arasında kritik bir bağ kurmaktadır. Okul Sosyal Hizmetinin temel amacı, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalettir. Bu nedenle Okul Sosyal Hizmeti; öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen engelleri ortadan kaldırmaya çalışır. Okullardaki sosyal hizmetin amacı öğrencilerin okul başarılarına katkı yapmaktır. Okul başarısı her bir öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik yeterliliği olarak değerlendirilebilir. Sosyal çalışmacının görevi çocuklara uygun şartlarda eğitim becerilerini geliştirdikleri ve bilgiyi yapılandırdığı hem öğretme hem de öğrenme ortamı sağlamaktır. Çocukların problem çözmeyi, karar vermeyi, yaşadıkları ve öğrendikleri ortama uyum sağlamayı öğrenmeleri gerekmektedir. (Jarolmen, 2014: 51).

Okul sosyal hizmet uygulaması bu gerekçeleri yerine getirir ve okul sosyal çalışmacıları, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için çalışır. Sosyal hizmet uzmanının başta gelen amacı öğrencinin akademik performansını en üst düzeye çıkarabileceği koşulları oluşturmak ve sosyal işlevselliğini bir bütün olarak sürdürmesini sağlamaktır (Karataş vd., 2016: 78). Okul sosyal çalışmacıları, öğrenciler, okul ve ailelerle çalışarak, öğrencilerin gelişme çağlarıyla ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler; yeteneklerini, potansiyellerini eksiksiz bir şekilde gerçekleştirerek içsel onurunu sağlayabilirler. Öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak sınıfta bulunmalarını sağlamak; tüm öğrenciler için saygı ve onuru teşvik etmek, gelişim ve öğrenmeye elverişli bir okul ortamı sağlamak, okul sosyal çalışmacılarının başlıca görevidir.

Eğitim, beşeri sermayenin önemli bir faktörüdür. Bu bağlamda uluslar eğitim politikalarını beşeri sermayelerini geliştirmek için oluşturur. Eğitimi, beşeri sermayenin geliştirilmesinde ve uluslararası rekabetin arttırılmasında etkin bir araç haline getirmek için, bilim, teknoloji ve üstün yetenek odaklı seçkin kurumlar, okullar oluşturulur. Bu gelişme stratejisinin temelini oluşturan görüş, üstün yetenekli öğrencilerin; yarının düşünce, edebiyat, sosyal, ekonomi, sanat, bilim dünyalarına yön verecek liderler olacakları ve ülkenin ekonomik büyümesine katkıda bulunacak olmaları düşüncesinden doğar. Bu nedenle üstün yetenekliler eğitimine yapılan toplumsal yatırımın, sonuçta her ulusta, ekonomik refah düzeyini arttıracak yansımaları olacaktır. Okul sosyal hizmeti ve üstün yetenek ilişkisinin araştırıldığı bu bölümde öncelikle kıtalar bazındaki eğitim politikaları incelenmiştir. İkinci bölümün ikinci başlığında Türkiye'deki üstün yetenekliler eğitim politikaları incelenmiş ve geçmişten günümüze tarihsel süreç ele alınmıştır. Bu bölümün son başlığı ise üstün yeteneklilerin sorunlarına ayrılmıştır. Bu bağlamda evrenselden yerele uzanan bir kavram haritası oluşturulmuş ve alan yazındaki veriler ışığında üstün yeteneklilerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemleri derinlemesine tartışılmıştır.

2.1. Dünyada Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Üstün yetenekliler eğitimine bakış açısı ülkeden ülkeye farklılık arz eder. Üstün yetenekliler eğitimi kimi ülkelerde entelektüel elitizm olarak görülür ve eşitlikçi eğitim anlayışına aykırı bulunurken, kimi ülkelerde de beşeri sermaye kaynağını en iyi şekilde değerlendirme fırsatı olarak kabul edilir. Dünyada, yalnızca öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ek destek vermeye yönelik eğitim sistemlerini kabul eden ülkeler de

bulunmaktadır (Resch, 2014). Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitimi kabul eden ülkelerde; okul müfredatının zenginleştirmesi ya da üstün yetenekliler için özel eğitim kurumları açılması şeklinde iki farklı uygulama mevcuttur. Üstün yetenekliler için açılan özel eğitim kurumlarında da bazı ülkeler örgün eğitimi benimserken Türkiye'de olduğu gibi bazı ülkeler okul haricinde destekleme ve zenginleştirme eğitimini benimsemişlerdir. Kısaca üstün yeteneklilere yönelik eğitim anlayışındaki kültürel farklılık küresel anlamda üstün yeteneklilere yönelik politika ve program oluşumundaki çeşitliliğin kaynağını oluşturmaktadır.

Tablo 2. Üstün Yetenekliler Hakkındaki Gelişmeler Tablosu.

Tarih	Üstün Yetenekliler ile İlgili Gelişme
1868	Aziz Louis Devlet Okulunun yöneticisi William Torrey Harris, yetenekli öğrencilerin devlet okullarında eğitimi için ilk sistematik çabalarda bulunmuştur.
1869	İngiliz Francis Galton'un yeni ufuklar açan ve zekânın birbirini başarıyla izleyen nesiller aracılığı ile aktarıldığını gösteren çalışması; Kalıtsal Deha (Hereditary Genius) yayımlandı. 400 İngiliz erkeğinin biyografik tarihi üzerinde yaptığı araştırma, zekânın kalıtsallık ve doğal seleksiyondan geldiği düşüncesini istatistiksel yöntemlerle gösterdi.
1901	Worcester, Massachusetts'te yetenekli çocuklar için ilk özel okulu açtı.
1905	Fransız araştırmacılar, Binet ve Simon, normalin altındaki zekâya sahip çocukları tanımlayan ve onları normal çocuklardan ayırarak özel bir sınıfa yerleştirmek amacıyla bir dizi test geliştirmiştir. Binet ve Simon'un geliştirdiği zekâ yaşı (mental age) kavramı, zekâyı tek bir sayısal çıktı ile ele alarak psikolojik test biliminde önemli bir adım atılmasını sağlamıştır.
1908	Fransa'da Binet ile çalışan Henry Goddard, 'Binet-Simon ölçüm ölçeklerini' İngilizceye çevirmek için ABD'ye gönderdi ve onları Amerikalı eğitimci ve psikologlara dağıttı.
1916	Üstün yeteneklilerde eğitim hareketinin babası Lewis Terman, Binet'in geliştirmiş olduğu zekâ testini normal ve üstün zekâlıları tespit edecek şekilde düzenleyerek 'Stanford-Binet Zekâ Testi'ni oluşturdu ve Amerika'nın Eğitim Yüzü isimli eseri yayınladı.
1917	ABD'nin I. Dünya Savaşı'na girişi ordusunun büyük ölçekli mobilizasyonunu gerektirmiştir. Bir milyondan fazla asker için oluşturulan ve uygulanan "Army Alfa ve Beta" zekâ testinin hem akademik çevrelerde hem de halk arasında daha fazla meşruiyet kazanmasına yol açtı.
1918	Lulu Stedman, Güney Kaliforniya Üniversitesi Eğitim Okulunda yetenekli öğrenciler için bir fırsat odası oluşturdu.
1921	ABD'de Lewis Terman, 1500 üstün yetenekli çocuğun yer aldığı o güne kadarki en uzun soluklu çalışmayı başlattı.
1922	Leta Steetter Hollingworth, üstün yetenekli öğrenciler için New York'ta "Özel Fırsat Sınıfı" açtı. Bu sınıfta yaptığı araştırma-incelemelerle Hollingworth, yaklaşık 40 araştırma makalesi, bir ders kitabı yazmış ve Speyer Okulunda yapacağı çalışmaların temellerini oluşturmuştur. Hollingworth, 20 yıl boyunca üstün yetenekli çocuklar üzerinde çalışmalar yapmış bir psikologdur. İnsanların bilişsel açıdan eşit yaratılmadığını, bu nedenle bütün çocukların aynı yolla eğitim almaması gerektiğini savunmuştur. Ona göre üstün yetenekli çocuklar için ideal bir okul ortamı, homojen olarak gruplandırılmış bir sınıf içinde zenginleştirilmiş veya farklılaştırılmış eğitim programı uygulanan hızlandırılmış öğrenme fırsatları sağlayan bir yer olmalıdır.
1925	Lewis Terman, "Dâhilerin Genetik Çalışması" isimli eserini yayımladı. Yaklaşık 40 yılda yazılan beş ciltlik külliyatın ilk kitabını oluşturan bu araştırmada, üstün yetenekli çocukların özellikleriyle ilgili pek çok tespit yapılmıştır.
1926	Leta S. Hollingworth "Üstün Yetenekli Çocuk: Onların Doğası ve Terbiyesi" isimli eserini yayımladı. Bu eser ülkesinde (ABD) üstün yetenekli eğitiminin ilk ders kitabı olarak kabul edildi.
1936	Leta S.Hollingworth üstün yetenekli çocuklar için Speyer Okulu PS 500'ü kurdu.
1944	Askerlerin Yeniden Düzenleme Yasası olan GI Tasarısı; II. Dünya Savaşı gazilerine eğitimlerine devam etme fırsatı vermiştir. Eğitimine kolej veya meslek okulunda devam etmek isteyen gaziler, 500 dolara kadar ücretsiz eğitim alabilmişler ve kendilerine yüksek öğrenime devam edebilme şansı doğmuştur.
1950	J. P. Guilford, APA kongresinde "zekânın çok boyutlu yapısı" üzerine tarihî konuşmasını gerçekleştirdi.

1950	ABD Ulusal Bilim Vakfı Yasası; matematik, fen bilimleri ve mühendislik eğitimi ve araştırmaları için federal destek sağladı.
1954	Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği(NAGC), Ann Isaacs liderliğinde kurulmuştur.
1954	Yargıtay, Brown - Eğitim Kurulu kararı ile siyah çocuklar için "ayrı fakat eşit" eğitimi sona erdirdi.
1957	Sovyetler Birliği uzaya ilk uzay aracını, Sputnik'i fırlattı. Bu olay ABD'nin özellikle matematik ve bilim alanında, okullarının kalitesini ve insan kaynağını yeniden gözden geçirmesine neden oldu. Sonuçta; ileri matematik, bilim ve teknoloji programlarından en iyi şekilde yararlanacak üstün yetenekli öğrencilerin saptanması amacıyla önemli bir bütçe ayrıldı.

Kaynak:https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us.

Dünyada, öncülüğünü Almanya ve ABD'nin yaptığı üstün yeteneklilere yönelik sistematik çalışmalar 1957 yılından sonra başlamıştır. Bu tarihten sonra Avrupa'da, hızla adımlar atıldığı, ayrı veya birlikte eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı ve çalışmaların üstün yetenekli çocukları kapsayacak kadar geliştirildiği görülmektedir. Günümüzde birçok ülke, üstün yeteneklilik eğitimi konusuna büyük önem vermekte ve konuyu ulusal öncelikleri olarak kabul etmektedir (TBMM, 2012). Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda 1957'den sonra olan gelişmeler, çalışmanın alt başlıklarında yer almaktadır.

2.1.1. Amerika'daki Eğitim Politikaları

Amerika Birleşik Devletleri'nde üstün zekâlı eğitimin başlangıcı Soğuk Savaş döneminde ezeli rakibi olan Rusya'nın bilimsel anlamda gerisine düştüğünde başladı. ABD, güç yarışında Sputnik programıyla öne geçen Rusya Federasyonu'na tepki olarak üstün zekâlılar eğitimine ağırlık verdi. 1958 Ulusal Savunma Eğitimi Yasası Programları ile fen, matematik ve yabancı dil yeteneklerinin geliştirilmesi için ayrılan kaynaklar federal düzeyde artırıldı. Yasa çerçevesinde özel sınıflar oluşturularak, öğrencilerin daha ileri düzeyde ders almaları ve sınıf atlamaları teşvik edildi (Heuser vd., 2017). Bu gelişmelerin sonrasında, 1972 yılında hazırlanan Marland Raporu ile üstün yetenekliler üzerine yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır. Rapor üstün yeteneklilerin eğitimi üzerinde olumlu sonuçlar doğurmuştu (Akarsu, 2001). Marland Raporu'na göre üstün zekâlı öğrenciler terimi, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel ve sahne sanatlarında olağanüstü yetenek gibi alanlarda yüksek performans gösteren öğrenciler olarak tanımlandı (Davis, 2014:121).

Amerika Birleşik Devletleri'nde temel olarak üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitimde birarada olduğu homojen sınıflar vardır. Bunlar üstün yeteneklilerin devam ettiği özel ve resmi okullar içerisindedir. Bunun yanında normal çocukların devam ettiği okullarda farklılaştırılmış müfredatın uygulandığı, üstün yetenekli öğrencileri biraraya toplayarak oluşturulan homojen sınıflar da mevcuttur. Heterojen bir sınıf içinde üstün yeteneklilere farklılaştırılmış eğitim sunulması da mümkündür. Ayrıca sınıf birincileri olan, onur öğrencilerine de özel programlar uygulanır (Akarsu, 2001). Mıknatıs okullar, Okul içinde okul uygulamaları, Okul içinde zenginleştirme modeli, Normal öğrencilerle birleştirilmiş üstün yetenekliler grubu, Normal öğrenciler arasına katarak farklılaştırılmış öğretim sunma, özel sınıflar, yaz kampları veya hafta sonu programları (Davis, 2014: 125). ABD'de uygulanan üstün yetenekli eğitim programlarına örnektir.

ABD'de eğitimle ilgili düzenlemeler eyaletler tarafından gerçekleştirilir. Üstün zekâlılar için yapılan çalışmalar eyaletten eyalete farklılık göstermekte olup, hatta aynı eyalet içinde

farklı uygulamalar görmek mümkündür (Mertol, 2014). Federal yasalar, üstün yetenekli çocukların, normal okul ortamlarında sunulmayan benzersiz ihtiyaçları olduğunu kabul etse de, bu çocuklara hizmet etmek için belirli bir yasal görev veya zorunluluk üstlenmemektedir. Şu anda, üstün zekâlı eğitim tamamen yerel bir sorumluluktur ve yerel liderliğe bağlıdır. Ne yazık ki, üstün zekâlı eğitimi şansa bırakmak, hizmet kalitesindeki değişkenliği arttırmakta ve yoksullar, ırksal ve etnik gruplar, İngilizce bilmeyen ve engelli öğrenciler için eğitimde eşitsizlikler yaratmaktadır (www.nagc.org). Bugün Amerikan eğitimcileri için en önemli sorulardan biri, öğretmenlerin farklı yeteneklere sahip öğrencilerin benzersiz akademik ihtiyaçlarını karşılayacak ve genel sınıfı bir arada tutacak kadar zorlu ve heyecan verici bir eğitim nasıl geliştirebileceğidir. Araştırmalar, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun günlerinin çoğunu düzenli sınıf ortamlarında geçirdiğini göstermektedir. Ne yazık ki, normal sınıftaki öğretim genellikle benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmamıştır. Bu durum üstün zekâlı öğrencileri potansiyellerine ulaşamama riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Amerikan en parlak nüfusundan beklenebileceklerin altında başarı puanları bunun kanıtıdır (Pomortseva, 2014).

Üstün yetenekli öğrencilerin Amerika Birleşik Devletleri'nde nasıl eğitildiği, büyük ölçüde 50 eyalet tarafından denetlenen 15 bin okul bölgesinden oluşan hantal bir kamu eğitim kurumunu nasıl gördüğümüze bağlıdır. Devlet, sadece üstün yetenekliler için bazı arge faaliyetleri, dezavantajlı ve engelli çocukların eğitimi için biraz mali kaynak sağlar. ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 1993 yılında yayınlanan bir rapor, üstün yetenekli öğrencilerle olan ilişkilerinde Amerikan Eğitiminin birçok eksikliğini göstermektedir. İlkokul programlarının eksiklikleri arasında şunlar vardı: Düzenli okul müfredatı ve sınıf öğretmeni üstün yetenekli öğrenciler için yetersizdir. Özel eğitim dersleri çok azdır. Hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş müfredat yoktur. Özel eğitim okulları, mıknatıs okulları ve yoğun yaz programları, onlardan yararlanabilecek ortaöğretim öğrencilerinin sadece bir kısmına hizmet eder (Gallagher, 2000). Rapor, ülkede üstün yetenekli öğrencilere sunulan müfredatın özensiz olduğunu ders kitaplarındaki seviyelerin yıllar içinde düştüğünü, diğer sanayileşmiş ülkelerden eğitimin daha düşük olduğunu vurgular. Rapor ayrıca ekonomik, kültürel ve ırksal dezavantajlı gruplardaki üstün yetenekli çocukların özellikle ihmal edildiğine dikkat çekiyor (Reis, bilinmeyen). ABD'de dokuz ayrı okul sisteminde 871 üstün yetenekli öğrenci ile yapılan bir araştırmada (Coleman, 1999) öğrenciler müfredatın kendilerine çok basit geldiğini ve sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

ABD’de 14 bin okul sosyal çalışmacısı mevcuttur (Jarolmen, 2017). ABD’deki okul sosyal hizmet uzmanlarının çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim okullarının bulunduğu bölgelerde istihdam edildiği bilinmektedir (Jozefowicz ve Diğerleri 2002: 43). Bunlardan bazıları çoklu yaş grupları ile çalışmaktadır. Diğerleri ise belirli bir yaş grubundan sorumludur. Artan bir şekilde, okul sosyal hizmet uzmanları okul öncesi programlarda ya da evsiz öğrenciler gibi özel nüfus gruplarıyla çalışmaktadır (Allen-Meares 2004; Jozefowicz ve Diğerleri 2002).

ABD’de okul sosyal hizmet uzmanlarının iki öncelikli işleve hizmet etmekte oldukları ifade edilmektedir: Okul içerisinde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yardım

edilmesi ve öğrencilerin kapasitelerine etki eden öğrenme ve eğitim potansiyellerini etkileyen faktörlerin ele alınması (IASSW 1974; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002: 44). İlk fonksiyonla ilişkili olarak; okul sosyal hizmet uzmanları, vakitlerinin önemli bir kısmını değerlendirme ve müdahale sürecinde öğrencilerin, ailelerin ve personelin ihtiyaçlarının karşılanmasına ayırmaktadır. Eğitim çevresinin maksimum düzeyde kullanımına etki eden diğer problemler; sağlık problemleri, madde kullanımı, depresyon ve intihar düşüncesi, akran çatışması ve şiddeti, çocuk ihmal ve istismarı, kültürel anlaşmazlıklar ve çatışmalar, okul fobileri, yoksulluk ve iş stresi gibi sorunları içermektedir.

Kanada'da üstün zekâlı eğitimi ile ilgili ülke çapında genel bir çerçeve bulunmamakla birlikte, tek tek eyaletler ve bölgeler tarafından yönetilmektedir. Bu açıdan komşusu ABD'ne benzerlik gösterir. Kanada Eğitim Bakanlar Konseyi, eyaletler ve bölgeler arasındaki diyaloğu kolaylaştırır. Üstün yetenekli eğitimin sağlanması genellikle ileri düzeydedir. Kanada'da üstün yetenekli eğitim, istisnai öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için araştırmaya dayalı bulgulara yanıt olarak gelişmekle beraber Kanada'daki kozmopolit yapıdan kaynaklanan zorluklar devam etmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için programlara çok az Aborijin soyundan gelen öğrenciler dâhil edilmiştir ve farklı kültürlere verilecek üstün yetenek eğitimi hakkında hâlâ alınacak çok yol vardır (Parr ve Stevens, 2019). Kanada'da 18 yaşına kadar tüm okul hizmetleri ücretsizdir. Her eyalet, eğitim politikasını planlamakta, uygulamalarda değişiklikler yapmakta, öğrenciler için destek hizmetleri sağlamakta serbesttir. Eyalet bütçesinden üstün yetenekliler eğitimine ciddi mali kaynaklar ayrılmaktadır. Bölgesel eğitim bakanlıklarında üstün yeteneklilerin eğitimi için herhangi bir mali destek bulunmamaktadır. Okul bölgelerine tüm öğrencilerin eğitimi için mali destek sağlanmaktadır. Buna karşın üstün yeteneklilerin eğitiminde; ulaşım, okul denetlemeleri, özel programlar ve diğer hizmetler için masrafları "yerel eğitim müdürlükleri" tarafından sağlanmaktadır (TBMM, 2012).

Kanada'daki okullar; programları politikaları veya müfredatı denetleyen merkezi bir kuruluşun bulunmadığı bağımsız il merkezlerinden yönetilmektedir. Böylece okullar düzenli müfredat özel eğitim ve okullara ebveyn katılımının düzeyi ve ihtiyacı gibi tartışmalarla uğraşıp durmaktadır. Kanada'nın sistemi lise aracılığı ile devlet okullarında ücretsiz eğitim veren Amerikan sistemine oldukça benzemektedir. Bazı bölgeler kendi sosyal hizmet uzmanlarını işe alırlar; ancak diğer sosyal hizmet uzmanları zihinsel sağlık imkânları aracılığı ile temin edilir. Yedi bölge merkezinde yaklaşık 750 okul sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. Çoğu zaman yerel eğitim kurulları aracılığı ile sözleşmeli olarak istihdam edilmektedir; ancak bazıları Toplum Ruh Sağlığı merkezlerinden gelmektedir (Jarolmen, 2017). Kanada, Ontario'daki okul sosyal işleri, eyaletin eğitim sistemleriyle çocukların ve gençlerin yaşamlarını iyileştirme konusunda zengin bir tarihe sahiptir. Kanada nüfusunun en büyük oranıyla Ontario, hizmet sunum modellerini büyük ölçüde etkileyen belirgin coğrafi ve demografik faktörlere sahiptir. Okul Sosyal Hizmetinin uygulanmasında büyük bölgesel farklılıklar olsa da, ortak temalar vardır. Okul Sosyal Hizmetinin eşsiz mesleği, sosyal ve ekonomik değişimle birlikte gelişmeye devam ediyor; sosyal hizmet uzmanları, okullarda yansıtılan sosyal konulara cevap verirken, temel değerleri ve etiği taklit ederler. Okullardaki en savunmasız çocuklar ve gençler hakkında endişeli olan okul sosyal hizmet uzmanları, öğrenciler için savunuculuk yapar ve eğitim

yolculuğunu daha erişilebilir ve başarılı hale getirmeye yardımcı olur (Jozefowicz vd., 2002).

2.1.2. Afrika'daki Eğitim Politikaları

Afrika kıtası bir milyar nüfusa sahiptir ve bu nüfusun yaklaşık 400 milyonu 15 yaş altındadır. Bu nedenle, Afrika'da 53 ülkeye yayılan 20 milyon yetenekli çocuk olduğu tahmin edilmektedir. Bu çocukların %1'i 4 milyona tekabül eden en üst IQ seviyesindeki dâhilerden oluşmaktadır (www.africangifted.org). Afrika'daki üstün yetenekli öğrencileri barındıran ayrı okullar veya birimler yoktur. Şu anda, üstün zekâlılar için özel öğrenme olanakları mevcut değildir. Güney Afrika müfredatı, bu tür öğrenciler için özel programlar içermez ve sadece birkaç devlet okulu akademik olarak yetenekli olanlar için sınıf atlatma imkânı sunar (Oswald ve Rabie, 2016).

Afrika kültüründe, bireylerde üstün zekâlılık, sadece bireyin refahını teşvik etmek yerine ailenin veya toplumun daha büyük iyiliği için kullanıldıkça, tanınmakta ve değer görmektedir. Böylece sosyal grupların bağlılığı yeniden vurgulanmaktadır. Geleneksel olarak Vhavenda kültürü, spor, sanat, müzik, cesaret ve savaşta kahramanlık ve liderlik gibi çeşitli alanlarda olağanüstü yetenekler teşvik edilir. Zimbabwe'nin Shona ve Ndebele kültürleri, üstün zekâlılığı liderlik, maneviyat, dayanıklılık ve yaratıcılık gibi çeşitli alanlarda bir yetenek ya da olağanüstü bir yetenek olarak görmektedir (Heuser vd, 2017). Üstün yetenekli eğitim programlarının ulusal kalkınma ihtiyaçlarının ve geleneksel kültürün gerisinde kalması Gana, Nijerya ve Sierra Leone'de eğitimi, ulusla pratik hizmetle ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda ulusal birliği desteklemeyi amaçlayan Ulusal Hizmet Programları oluşturulmuştur. Ulusal kalkınma ihtiyaçları bağlamında üstün zekâlılar için programların yeniden yapılandırılması, eğitim sisteminde bu tür bir hizmetin meşruiyetini sağlayabilir (Taylor ve Kokot, 2000).

Günümüz Afrika'sında üstün yetenekliler eğitimine, temkinli yaklaşılmaktadır. Bu durum geçmişten günümüze eğitim imkânlarına sadece "seçkin" bir zümrenin ulaşabilmesi ile ilişkilidir. Sömürge dönemlerinde ve daha sonrasında eğitim fırsatları birkaç kişiyle sınırlı kalmıştır. Afrikalı elitler, çoğunlukla Batı odaklı sistemlerde eğitim aldılar. Bu nedenle, üstün zekâ kavramı, daha önceki elit eğitim biçimleriyle ilişkili olabileceği ve hâlâ var olan eşitsizliklerin güçlendirilmesi ve zaten imtiyazlı olarak algılanan bir azınlığa artı fırsatlar olarak algılanmaktadır. Üstün zekâlılar için özel okulları reddetmekte olanlar bu eğitimi 'entelektüel aristokrasi' ve "sınıf ayrımının sürekliliği" ile ilişkilendirerek bu hissin ne kadar derinlerde olduğuna dair izler verir. Bu izlere rağmen, günümüzdeki hızlı kültürel geçiş ve "modern" değerlerin benimsenmesi nedeniyle, birçok Afrikalı aile, çocuklarını başarılı olmaları için desteklemeye isteklidirler. Üstün yetenekli programlar, tüm öğrencilere zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla kendini keşfetme ve geliştirme fırsatı sağlar. Bu nedenle, üstün yetenek programlarının tüm topluma yayılması ve bunlarla ilgilenen herkese açık olması elzemdir. Üstün yetenekli eğitim programlarını, örgün eğitimle bütünleştiren modellerin, hayata geçirilmesi gerekmektedir. Üstün yetenekliler eğitimi muhtemelen uzun bir süre daha Afrika ülkelerinin eğitim gündeminde öncelikli bir konu olmayacaktır. Üstün yetenekli eğitimin daha geniş bir temelde yeniden yapılandırılması ve gelecekteki

meşruiyetin sağlanması için gelişmekte olan bir ülkenin daha öncelikli ihtiyaçlarını gidermesi gerekmektedir (Taylor ve Kokot, 2000).

Afrika'daki ilk sosyal hizmet okulları 1924'te Güney Afrika ve 1936'da Mısır'da olmak üzere kıtanın iki zıt ucunda açıldı. Güney Afrika'da sosyal hizmet eğitimi fakir beyazların sorunlarına çare bulmak amacıyla başlatılmıştı (Healy, 2008). Sosyal hizmet mesleği Afrika'da hala emekleme aşamasındadır. Ancak, zaman içinde, ulus devlet giderek sosyal hükmün asıl kaynağı olarak büyük bir rol üstlenmiştir. Afrika'daki sosyal hizmet uzmanları; devlet daireleri, sivil toplum örgütleri, hastaneler, sağlık merkezleri, ıslah kurumları, eğitim kurumları, fiziksel ve zihinsel engelliler kurumu, özel işletmeler ve özel kurumlar gibi çeşitli kurumsal ve toplumsal ortamlarda hizmet vermektedirler (Purutçuoğlu, 2018).

Afrikalı halkların yüzyıllar boyunca sömürülmesi ve köle olarak kullanılması aslında güncel problemlerin esas nedenidir. Çünkü sömürgeci devletler, Afrika'nın paylaşımını kendi çıkarları ve güç dengelerini gözeterek yapmıştır. Bu paylaşımlarda Afrika'nın kültürel, tarihsel ve etnik özelliklerini dikkate almamaları sonucunda farklı etnik gruplar, aynı toprak parçası içerisinde kalırken, aynı kabileye mensup olanları da farklı toprak parçaları içerisinde kalmıştır. Bu yapay sınırlar, Afrika ülkelerinin bağımsızlıklarını kazanmaları sonrası gelinen süreçte, gerginlikleri ve çatışmaları da beraberinde getirmiştir. Bağımsızlık sonrası kalkınma, nüfus, göç, iltica, kuraklık, açlık, salgın hastalıklar ve sınır problemleri bütün Afrika ülkelerinin ortak sorunları halini almıştır (Tandoğan, 2015). Yapılan araştırmalar en zengin kıta olma potansiyeline sahip olmasına rağmen, Afrika'da ana sorunun yoksulluk olduğunu göstermektedir. Afrika nüfusunun büyük çoğunluğu açlıkla mücadele etmekte ve yetersiz beslenmektedir (Purutçuoğlu, 2018). Afrika ülkeleri, yoksulluk, hastalık, cehalet, eşitsizlik ve işsizliğe çözüm aramaktadırlar. Genellikle AIDS ve sıtma gibi önlenebilir hastalıklara karşı savunmasız; beslenemeyen, barınamayan, yetersiz eğitimli ve yoksul insanlardır. Batı kültürüne uygun sosyal hizmet uygulamaları Afrika kültüründe ve kıtanın kendine has sorunlarında anlamsız hale gelmektedir. Afrika'da elliden fazla millet yaşamaktadır ve her millet birçok yerel dile sahiptir. Yalnızca Nijerya'da 250'den fazla dil kullanılırken, Gana da bu sayı yaklaşık 76'dır. Yalnızca Güney Afrika bölgesinde Mozambik 33, Botswana 28, Namibya 26, Güney Afrika 23 (11 i resmi dil olarak kabul edilmiş), Zimbabwe 17 farklı dile sahiptir. Bu Afrika'nın zengin bir dl kültürüne sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal problemlerin çözümünde Afrika'ya özgü kültür kalıpları önemli etkendir. Özellikle aile içi şiddet, miras, çocuk bakımı ve boşanma gibi sorunlarda birincil ajan; geniş aile, şef ve aile büyükleridir. Sorunlar aile içinde halledilemezse sosyal hizmet uzmanları ve diğer profesyonellerin konuya katılabileceği kamusal alana girmesine izin verilir. Bu bağlamda, sosyal kalkınma faaliyetlerine katılan sosyal hizmet uzmanları akrabalık ve topluluk sistemlerini ortak yarar için birbirlerini desteklemeye ve birlikte çalışmaya teşvik ederler. Böylece okullar, sağlık klinikleri ve köy düzeyinde memurlar için evler, ortak işbirliği veya akrabalık bağları temelinde gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde, 2 binden az nüfusu olan ve genellikle akrabalık bağı olan küçük toplulukların, karşılıklı yararları için projeler üzerinde birlikte çalışmaları teşvik edilir. Bu, sadece 10 bin civarında bir nüfusun bir devlet okuluna

sahip olabileceği hükümet politikası için gereklidir. 10 bin sayısını tutturmak için, sosyal hizmet uzmanları, dört küçük toplumu bir arada yaşamaya ikna edebilir ve böylece merkezi bir ortak devlet okuluna sahip olabilirler.

Güney Afrika'da Okul Sosyal Çalışmacıları çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Bu durum; okul sosyal çalışmacılarının ulusal veya il düzeyinde atanmasına ilişkin hiçbir ulusal politika kılavuzunun veya yasal mevzuatın bulunmamasından kaynaklanır (Kemp, 2013). Güney Afrika'da eğitim-öğretim problemi yaşayan öğrencilerin sayısı diğer ülkelerden daha fazladır Bunun nedeni Güney Afrika'daki yüksek yoksulluk oranı ve sosyal problemlerdir (Sittert, 2016). Güney Afrika'da Johannesburg Soweto gecekondu mahallesi dünyanın en büyük gecekondu yerleşim yerine ev sahipliği yapar. Diğer Afrika ülkelerinde de Soweto'ya benzer gecekondu bölgeleri çoktur. Afrika yoksullarının çoğu temel sosyal refah hizmetlerine erişimi olmayan barakalarda kalmaktadır.

Gana Eğitim Servisi, okula devam için yardım sağlamak ve çocukların ihtiyaçlarının okuldan giderilmesini sağlamak için 1960'larda bir okul refahı programı başlatmıştır (Sossou ve Daniels, 2002). Gana Cumhuriyeti'nde altı temel etnik grup mevcuttur. Ülkede eğitim sistemi en son 2007'de hazırlanan kanunla düzenlenmiştir. İlk ve orta dereceli okullarda eğitim ücretsiz ve zorunludur. Gana'daki çocukların %95'inin okula gidiyor olması ve kız çocuklarının da bu oranın içinde erkek çocukların yakın bir sayıya sahip olması, Gana'yı birçok Afrika ülkesinin önüne geçirmiştir. Ama okul binası yapımında yolsuzluklar nedeniyle ilerleme sağlanamaması, öğretmen açığı ve ders kitaplarının sağlanamaması nedeniyle beş yüz bine yakın çocuk da okula gidememektedir (tasam.org).

Botsvana, 1966'da İngiltere'den siyasi bağımsızlığına kavuşunca, dünyanın en fakir ülkeleri arasındaydı. Botsvana'nın ekonomik büyümesi bağımsızlıktan kısa bir süre sonra başladı ve o zamandan beri devam etti. Ekonomik büyüme, yüksek mineral gelirleri ile hükümet, özellikle eğitim ve sağlık olmak üzere sosyal hizmetlerin sunumunda önemli adımlar atmıştır. Vatandaşlar, ortaokul eğitimine kadar evrensel temel eğitime erişebilmektedir. Sağlık hizmetleri, nominal bir ücret karşılığında tüm toplulukların makul erişimine sunulmaktadır (Republic of Botswana 2003). Ancak, ülkenin karşı karşıya olduğu en büyük zorluk HIV ve AIDS'tir. Hamile her üç kadından biri HIV virüsü taşımaktadır. En büyük çaba hamile AIDS annelerden çocuğa HIV virüsü bulaşmaması için gösterilmektedir.

Afrika'daki Okul Sosyal Hizmetini engelleyen diğer olumsuz faktörler; çocuk işçiler, çocuk savaşçılar ve çocuk seks köleleridir. Tüm Afrikalı çocukların beşte biri çocuk işçi olarak çalışmaktadır. Afrika, dünyada en fazla çocuk işçi sayısına sahip kıtadır; yaklaşık 72 milyon Afrikalı çocuğun işçi olduğu ve bunlardan 31,5 milyonunun tehlikeli işlerde çalıştığı tahmin edilmektedir (ilo.org:2016). Çocuk askerler artık Afrika'nın yoğun çatışma bölgelerinde yaygın bir olgudur. Kız çocukları da isyancılar tarafından seks kölesi olarak kullanılmaktadır. Yani, özetle, Afrika'da savaşlar ve çatışmalar, temel insan haklarını ihlal etmekte ve aile ve toplum dengesini bozmaktadır(Purutçuoğlu, 2018).

2.1.3. Okyanusya'daki Eğitim Politikaları

Yeni Zelanda, 181 etnik grubuyla çok kültürlü bir toplumdur. Bu nedenle ülkede, üstün yetenek kavramının kültürler arasında farklılık gösterebileceği, kültürden kültüre ve zaman

içinde değişebileceği düşüncesinden hareketle tanımın, toplumun değerlerini yansıtacak şekilde okul tarafından yapılması fikri benimsenmiştir (TBMM, 2012). Örneğin, Yeni Zelanda'nın Maori nüfusu, grubu ya da gruba ait olanları, bilginin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir; bu nedenle, bir bireyin olağandışı davranması, üstün zekâlılık anlayışına ters düşebilir. Maori, gerçek bilgeliğin kaynağı kolektif olduğu için, bireylerin entelektüel yetenekleri kazanmak için topluma bağımlı olduklarını iddia eder (Heuser vd., 2017). Yeni Zelanda Üstün Yetenekli Eğitim Merkezi (NZCGE) müfredatı, NZCGE tarafından sunulan tüm öğrenci programlarına rehberlik eden kapsamlı bir müfredattır. Olumlu, güç odaklı bir yaklaşım kullanır ve Yeni Zelanda'da yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmıştır. Üstün yetenekli eğitimde en iyi uygulama için ulusal ve uluslararası araştırma ve önerilere dayanır. Tüm müfredatlarda olduğu gibi, NZCGE müfredatı düzenli olarak gözden geçirilmekte ve sürekli olarak gelişmektedir (nzcge.co.nz).

Avusturalya'nın çok büyük bir coğrafyaya yayılması ve nüfusunun bu alana dağılmasından dolayı üstün yetenekliler eğitiminde zorluklar yaşanır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilere neredeyse tamamı ABD'den tercüme yoluyla getirilen testlerin uygulanması uygun görülmemiştir. Bu nedenle 1997 yılında kurulan GERRIC (Üstün Yetenekli Eğitim Araştırma, Kaynak ve Bilgi Merkezi): Üstün yetenekli çocukların etkili eğitimi ve refahı konusunda araştırma yapmak ve teşvik etmek, bu konuda bir alan yazın birikimi sağlamak, müfredat oluşturmak, öğretmen yetiştirmek ve tanılama yöntemlerini belirlemek için kurulmuştur (giftedphoenix.wordpress.com). GERRİC, öğrencilerinn kendi seçmektedir. Seçim için IQ testinde 125 ve üstü almak ya da akademik testlerden %5'lik dilime girme şartı aranmaktadır. Ulusal çapta yapılan temel kabiliyet testlerinde ilk sıralarda olanlar, akademik bir burs kazanmış olanlar ya da Avustralya'da yapılan bilim, İngilizce ve matematik yarışmalarında başarı göstermiş olmak test yapılması için gereklidir. Öğretmeninden tavsiye mektubu getirenler de teste tabi olabilir. Teste katılmak için maddi gücü yerinde olmayan çocuklar için gerekli destek sağlanmaktadır. Testin sonuçları, velilere, okullara ve öğretmenlere bildirilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin okul içinde ayrı müfredat programları uygulanarak desteklenmeleri tavsiye edilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için yılda iki kez kamp programları organize edilmekte ve yoğun katılım sağlanmaktadır. Uygulanan testte yüksek puanlar alanlara bölgesel ve yatılı programlar uygulanmaktadır. 1999'dan beri ülkenin 70'ten fazla yerinde öğrenciler yetenek alanlarına göre ileri seviyede ve kendilerine yakın yeteneklere sahip öğrencilerle birlikte 1 haftalık programlara alınmaktadır. Bu öğrenciler lise son sınıfa geldiğinde, üstün zekalıların eğitimi alanında tecrübeli olan ve yüksek lisans eğitimi almış eğitimciler eşliğinde çalışma grupları düzenlenmektedir (user.orav.org.tr).

Tüm ülkede okul sosyal çalışmacılarının sayısı 200'ü bulmaz. Avustralya'da bu mesleğin nadir olarak bulunması olarak kaynak yetersizliği gösterilmektedir. Okul Sosyal Hizmetinin bulunduğu ülkelerde, nadiren yeterli düzeyde görevli sağlanmaktadır. Örneğin, Avustralya Sosyal Görevliler Derneği, her 500 öğrenci için bir okul sosyal görevlisi önermektedir (www.aasw.asn).

SWIS Programı: Yeni Zelanda'daki Okullarda Sosyal Hizmet Uzmanlarının düşük sosyo-ekonomik alanlardaki okullara yerleştirildiği ve doğrudan aileler ve çocuklarla meşgul

oldukları ulusal olarak finanse edilen bir programdır. Öncelikli odağı önleme ve erken müdahaledir. SWIS Programı, başlangıçta ilkokullarda uygulandı, ancak son yıllarda ikincil okullara da genişletildi. Ulusal olarak finanse edilmesine rağmen, hizmet sunumuna ilişkin sözleşmeler, hükümet dışı kuruluşlar tarafından bölgesel olarak yapılmaktadır. Çoğu durumda sözleşmeler: Maori kabileleri veya kabile sosyal hizmet kuruluşları tarafından yönetilmekte ve yürütülmektedir. SWIS çalışanları, okul toplumu içinde yakın çalışarak, yasal sorumluluklara sahip sosyal çalışanlar dâhil olmak üzere diğer kurumlarla, polis ve gönüllü kurumlarla ağlar geliştirmek için hem reaktif hem de önleyici sosyal hizmet biçimlerine katılmaları için finanse edilmektedir.

2.1.4. Asya'daki Eğitim Politikaları

Çin'de üstün yetenekli öğrenciler için; okula erken başlama, sınıf atlatma, üniversiteye 15-16 yaşlarında girebilme gibi yöntemlerle, hızlandırılmış eğitim ve okullar içinde özel sınıflar, sanatçı yetiştiren özel eğitim okulları, çocuk sarayları gibi kurumlarla da zenginleştirilmiş eğitim verilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar için yapılan eğitimler şu şekilde sıralanabilir. Serbest Zaman Okulu; matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler yanında sanat alanında da üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik dersler vermektedir. Gençlik Sınıfları: Üniversite bünyesinde kurulmuş kazanmanın zor olduğu sınıflardır. Bu sınıflara öğrenciler lisedeyken başlamaktadır. Öğrencilerin ulusal veya uluslararası bilim olimpiyatlarında dereceye girmesi, veya sınavlarda üst düzey başarı göstermesi gerekmektedir. Bireysel öğretimde: Örgün eğitime devam eden üstün yetenekli öğrencilere öğretmenleri tarafından kendi sınıflarının üzerinde destek eğitimi verilmektedir (user.orav.org.tr). Aşırı nüfus sebebiyle Çin'de başarılı bir uygulama olarak yorumlanabilecek *Çocuk Sarayları* diye adlandırılan uygulama; ev veya büyük binalarda, çocuklara sunulan çeşitli öğrenme etkinliklerini kapsar. Bu etkinlikleri seçmekte çocuk özgür bırakılır. Böylece ilgi ve yeteneklerin saptanması sağlanır. Örneğin satrançta belli bir başarı yakalayan çocuk, o alanda daha üst düzey bir kurs almak için bir çeşit sözleşme imzalar ve bu kursa devam eder. Çocuğun bu kursa devam zorunluluğu vardır, kursu yarıda bırakamaz ve yeteneği bu şekilde artar (MEB, 2012).

Çin'deki okul sosyal hizmet gelişiminin kökeni 20. yüzyılın başlarına kadar uzanıyor. Yurt dışında sosyoloji ve sosyal hizmet bölümlerinde eğitimlerini tamamlamış birçok öğrencinin bu dönemde farklı üniversitelerde sosyal hizmet eğitimi programlarına başlamak için Çin'e dönmesiyle başlamıştır. Yenching Üniversitesi'nin 1922'de açılmasından bu yana, sosyoloji ve sosyal hizmet bölümü, okul ortamına ilişkin sosyal hizmet uygulamaları ve hizmetleri sağlıyordu. Bununla birlikte, Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla hükümet, sosyal çalışmayı kapitalist bir akademik disiplin olarak algıladı ve tüm sosyal hizmet programları, 1950'lerin başlarında ortadan kaldırıldı (Leung, 2013: 2). Bu durum 2006 yılına kadar devam etmiştir.

Hindistan'da Bilgiye Uyananlar Okulu üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler için 1962 yılında Pune'de kurulmuştur ve özerk bir yapıya sahiptir. Başvuran adaylara, okulun psikoloji servisi tarafından geliştirilen 7 test uygulanır. Bu testlerde başarılı olan öğrenciler görüşmeye davet edilir. Kontenjan karmadır ve yarısı kız öğrencilere ayrılmıştır. En az iki kez olmak üzere her hafta; yaratıcı yazı, drama, müzik, dans, model yapımı ve el işleri üzerine ders yapılır. Her akşam spor çalışmaları veya müfredatı destekleyici çalışmalar

yapılır. Öğrencilerin kendini daha iyi ifade edebilmesi için okulun üniforması bulunmamaktadır. Okul müfredatı da ilginç etkinliklerden oluşur. Örneğin gelecek bilimi (futurology) dersinde öğrencilerden bir köyde bir aile ile belli bir süre yaşayıp sonraki 10 yıl içinde bu köyde neler olacağı ve buradaki hayat şartlarının iyileştirilmesi ile ilgili tahminleri ayrıntılı bir ödev olarak verilir. Yine farklı bir ödev de önceki mezunların rehberliğinde, göçebe olan şeker kamışı işçilerinin çocuklarına, aynı yerde bir hafta ikamet ederek, okuma yazma öğretirler. Bu etkinlikler yardımıyla ülkenin durumunun yakından tanıtılması ve öğrencilerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, amaçlanmaktadır (user.orav.org.tr).

Hindistan'daki Okul Sosyal Hizmeti, 21. yüzyılda Hindistan Hükümeti tarafından resmen tanındı 1970'lerden itibaren, sosyal hizmet uzmanları, seçkin okullarda, Amerikan okul danışmanlığı modelini kabul ederek, Carl Rogers'ın müracaatçı ya da kişi merkezli öğrenme yaklaşımına dayanarak öne çıktılar. Asıl amaçları çocuğun refah bütünlüğünü sağlamaktı. Ortaöğretim Merkez Kurulu, okul sosyal hizmet uzmanlarını, Sağlıkçı Öğretmenler olarak adlandırırken, Entegre Çocuk Koruma Programı (ICPS), bir Okul Sosyal Çalışmacısı ve Okul Danışmanının gerekliliklerini kesinlikle uygulamaktadır. Kerala'da ICPS kapsamında kurulan psiko-sosyal hizmet programı bir çocuk gelişim merkezinin rehberliğinde 800 okul için sosyal hizmet uzmanlarına profesyonel hizmetler sunmak üzere sözleşme imzaladı. Bu bağlamda servisler sadece genç kızlarla sınırlıdır ve erkekleri programa erişim haklarının eşitliği dışında bırakmaktadır.

Pekin, Hong Kong ve Tayvan, üstün yeteneğe sahip öğrencileri belirlemek için ağırlıklı olarak IQ testlerine güvenmektedir. Singapur hükümeti ise, sadece müfredata dayalı standart sınavlara katılan en iyi öğrencilerin üstün yetenekli olarak tanımlanabileceğine inanmaktadır. Her iki eleme türü de öğrencilerin akademik yetenekleri için birer ölçme aracıdır. Ancak çoğu sistemde üstün yetenek ve başarı arasında açık bir ayrım yapılmaz Kore'de öğrenciler, müfredat temelli, konu odaklı testler yerine eleştirel düşüncelerini ifade ettikleri mülakatla seçilir (Heuser vd., 2017).

Hong Kong'da 1980'lerde başlayan Okul Sosyal Hizmeti, o yıllarda ülkenin ekonomik bakımdan sıkıntıda olması nedeniyle 4 bin öğrenciye bir sosyal çalışmacı görevlendirilmişti. 2000 yılının Eylül ayında bir okula bir sosyal çalışmacı yasası onaylandıktan sonra bin öğrenciye bir sosyal çalışmacı düşmektedir. Tayvan'da okul sosyal hizmetlerinin gelişimine Çin Çocuklar ve Aileler Fonu 1978-1983 döneminde, büyük katkı sağlamıştır. Çin Çocuklar ve Aileler Fonu, Tayvan'da okul sosyal hizmet projeleri başlatmayı hedeflemişti. Hong Kong'daki Okul Sosyal Hizmeti o zamanlar gelişmiş durumda olduğu için model olarak benimsenmiştir. Çin'deki Çocuklar ve Aileler Fonu'ndaki bazı üst düzey yöneticiler, Tayvan'da Okul Sosyal Hizmetini geliştirmek üzere ilgili eğitimi almak üzere Hong Kong'a gönderildi. Hong Kong'daki okul sosyal hizmet modeline dayanarak, sosyal hizmet uzmanları okul terkini önleyici, Okul Sosyal Hizmetini geliştirdiler.

Güney Kore'de üstün yetenekli eğitimleri okul içinde ayrı sınıf ve üniversite yaz kampı eğitimi verme şeklindedir. Ortaokul ve lise aşamalarındaki öğrenciler olimpiyat ağırlıklı çalıştırılmaktadır. Güney Kore'de üstün yeteneklilere eğitim veren 4 fen lisesi

bulunmaktadır. Bu liselerde öğrencilerin aldığı derslere ek olarak fen bilimleri ve matematik derslerini alabildikleri Gelişmiş Program uygulanmakta, alınan dersler üniversite eğitiminde kabul edilmektedir. Üstün yetenekli eğitiminde toplumun %2'sine ulaşma amaçlanmaktadır. Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı her bölgede en az bir üstün yetenekliler okulunun olmasını şart koşmaktadır (TBMM, 2012). Güney Kore, 2000 yılından itibaren WISC-R gibi zekâ testlerini kullanmaktan vazgeçmiş ve bu tarihten başlayarak üstün yetenekli çocukları "çoklu değerlendirme" anlayışına göre tanılamaktadır. Süreç içerisinde öğrencinin okul başarısı, yaratıcılık, liderlik, özel yetenek, isteklendirme, zekâ gibi çeşitli özellikleri dikkate alınmaktadır. Güney Kore'de, üstün yeteneklilerin eğitim politikalarının istikrarlı bir şekilde sürdürülebilmesi için, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili kararlarda Cumhurbaşkanlığı makamı yetkili kılınmış ve eğitimleri için kaynak bir vakıf kanalıyla sağlanmaktadır. Eğitim sisteminin uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda da bir enstitü kurulduğu ve eğitim programlarının uygulaması, izlenmesi ve değerlendirilmesinin bu enstitü tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu enstitüde çalışanların da alanda uzman akademisyenlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca üstün yeteneklilere ders veren öğretmenler genellikle doktor ya da tecrübeli doktora öğrencileridir (Erdik, 2016).

Japonya'da, herkes için eşit eğitim anlayışı hâkimdir. Bu nedenle sadece duyu engeli olan veya ağır zihinsel engelliler için özel eğitim sağlanır. Üstün yetenekli çocukların örgün eğitim sistemi içinde kalması, diğer çocuklar için bir katkı olarak düşünülür ve bu çocukların akranlarını çalıştırması beklenir. 40 kişilik sınıflarda çok katı bir öğretim programı uygulandığı için zenginleştirme ve farklılaştırma gibi uygulamalardan bahsedilemez. Japonya'da 4. sınıftan itibaren okul sonrası etkinlikler zorunlu olup ilk ve ortaokul öğrencilerinin %60'ı ülkemizdeki gibi dershane türü sınıflara devam eder (MEB, 2012).

Singapur Eğitim Sistemi, vatandaşlık temeli üzerine kurulmuştur. Vatandaşlık hakları, kamu hizmetleri ve bütünleşik eğitim önceliklidir. Okullarda, akademik müfredata ek olarak sanat, spor, iş tecrübesi ve kamu hizmetlerine de eğilen ayrı bir müfredat daha işlenir. Üstün zekâlı öğrencilerin tanılanması ve özel eğitim almasına hiçbir sosyal direnç olmadığı gibi destekleyici yönde bir bilinç de söz konusudur. Üstün yetenekli öğrenciler, erken yaşlarda tanılanır ve ilkokul eğitimi oldukça yoğundur. Singapur'da her öğrencinin devam ettiği okula belirli bir miktarda ücret ödemesi gerekmektedir, Üstün yetenekli öğrenciler de düşük bir ücret ödemektedir. Üstün yetenekli eğitimi, %1'lik dilim için zenginleştirilmiş temel müfredata dayanmaktadır ve %10'luk dilimde bulunan öğrencilerle beraber yapılan zenginleştirme etkinlikleriyle geçer. Üstün yetenekli öğretmenleri yüksek performansla çalışanlar arasından seçilir ve öğretmenlere konuyla ilgili yoğun bir eğitim verilir. Sonraki süreçte de öğretmenlerin performansları takip edilir. Üstün yetenekli öğrenciler, 16 yaşına kadar yapılan bütün merkezi sınavlardan muaftır. Bu tür sınavların öğrencilerin yeteneklerini körelteceği düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler proje ve bilim olimpiyat yarışmalarına katılabilirler. Üstün yetenekliler müfredatı gelecek planlaması üzerine kurulmuştur. Bu planlama sadece üstün yetenekliler için değil bütün öğrencilere toplumsal bir sorumluluk duygusu oluşturmak için yapılır. Her öğrenci ortaokul döneminde kamu yararına hizmetlerde bulunur. Singapurlular, her öğrencinin alanındaki

uzmanlığı tamamlaması için zıt bir konuda eğitim alması sanatla ilgilenmesi gerektiğine inanırlar (user.orav.org.tr).

Rusya'da üstün zekâlı öğrencilerin tanımlanması ve desteklenmesine yönelik yaklaşımlar arasında öğrencilerin yaz kampları ve eğitim olimpiyatları aracılığıyla ilgi ve yetenekleri ile eşleştirilmesi bulunmaktadır (Pomortseva ve Gabdrakhmanova, 2015). Rusya'da Olimpiyatlar; üstün zekâlı gençleri ortaya çıkarmak için organize edilen geleneksel bir yöntemdir. Öğrencilerin, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini göstermelerine olanak sağlar. Olimpiyatlar, okuldaki derslerleri içeren yarışmalardan oluşan bir dizi etkinliktir. Olimpiyatlara seçim, birden fazla seviyeyi içeren eyalet çapında bir süreçtir. Her seviyede aynı anda, öğrenciler aynı yazılı ödevleri alırlar ve daha sonra bir hakem heyeti tarafından puanlanırlar. Finalistler ulusal bir yarışmaya katılırlar ve bu turu kazananlar Rusya'yı uluslararası Olimpiyatlarda temsil ederler (Pfeiffer, 2008). Rusya eğitiminde soğuk savaş dönemlerindeki o şaşaalı günlerinden oldukça uzak gözükmektedir. Rusya Bilim ve Eğitim Bakanlığı Kamu Konseyi üyesi Sergey Ruşkin 2015 yılında verdiği bir demeçte tüm okullarda aynı eğitimi verdiklerini ifade ederek “Her federal bölgede Rusya’nın tüm bölgelerinden seçilmiş üstün zekâlı çocukların okuyabilecekleri okulların açılması gerektiğini belirtti” (gazetem.ru). Grigorenko (2017), yakın tarihli çalışmasında Rusya’da üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılanması, izlenmesi ve eğitimi için bir Rus ulusal modelinin varolmadığından bahsetmektedir.

İsrail’de tam zamanlı ilk üstün yetenekliler okulu 1970’lerde Tel Aviv’de açılmıştır. Güzel sanatlara yönelik okullar bulunmasının yanında genel zekâ düzeyindeki öğrencilerin eğitimine de önem verilmektedir Ülke çapında yapılan tanılamadan sonra nüfusun %1’lik dilimine giren çocuklar özel okullarda ya da okullardaki özel donanımlı sınıflarda eğitime başlamaktadır. %3’lük dilime giren çocuklar ise okul sonrası ek etkinliklere ve zenginleştirme programlarına katılmaktadır. %0,1’lik dilime giren öğrenciler Kudüs’te OFEK (Ufuk) adı verilen üstün yetenekliler özel okuluna kaydedilmektedir. Bu okulda ders veren eğitimciler, alanlarında uzman öğretim üyesi akademisyenlerdir. Okulda öğrenciler için kâğıt, kalem kullanmadan, not tutmadan zihinsel becerilerini ve muhakeme yeteneklerini geliştirmeye dönük özel çalışmalar yapılmaktadır (MEB, 2012).

Orta Doğu ülkeleri arasında İsrail, en köklü üstün yetenekli eğitim hükmüne sahiptir ve diğer Arap ülkeleri 21.yüzyıl itibariyle bu konuya eğilmeye başladılar. Arap ülkeleri üstün yetenekli eğitim ve araştırmalarında Batı’dan güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birleşik Arap Emirlikleri, eğitimin her alanında sürekli yatırımın da etkisiyle etkileyici bir üstün zekâlı eğitim müfredatı ve öğretmen eğitimi geliştirmiştir. Ürdün’ün Jübile Okulu da bu konuda dikkat çekicidir. Lübnan, iyi bir genel eğitim standardına ve son on yılda Orta Doğu'da üstün zekâlı eğitimdeki en büyük ilerlemeyi yapmış olmasına rağmen 2015 yılı itibarıyla üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve geliştirilmesi için hükümler sadece okullarının %1’i için geçerlidir. İsrail'de üstün zekâlı eğitim, profesyonellik eksikliği, hedeflerden uzaklık ve üstün zekâlı eğitime yapılan 42 yıllık yatırımın herhangi bir başarı getirmemesi ile sonuçlanmıştır. Mısır'da, sınıf yoğunluğu, merkezi eğitim ve katı müfredat, üstün zekâlı öğrencileri tanımlamak ve geliştirmek için önemli engellerdir Son olarak, Umman'da üstün zekâlı eğitim başlangıç aşamasındadır, ancak ilk deneyimlerden alınan

sonuçlar olumludur. Ülke, bölgede üstün zekâlı eğitiminde önemli bir rol oynama potansiyeline sahiptir (Parr ve Stevens, 2019).

Birleşik Arap Emirlikleri, 1972 yılından bu yana okullarda okul sosyal hizmetlerini hayata geçirdi ve kapsamlı bir program yelpazesi sağladı. Eğitim ve Gençlik Bakanlığı, 744 okulda toplam 994 sosyal hizmet uzmanı olmak üzere, erkek okullarına 419 erkek sosyal hizmet uzmanı ve kızların okullarına 575 kadın sosyal hizmet uzmanı yerleştirmiştir. Bir okul ortamına yerleştirilmek için, sosyal hizmet uzmanlarının eğitim alanında dört yıllık deneyime sahip sosyal hizmetlerde üniversite diplomasına sahip olması gerekir (Huxtable, 2013).

2.1.5. Avrupa'daki Eğitim Politikaları

Avrupa'da üstün yeteneklilik sadece IQ testleriyle değil akademik başarıyla da tanılanmaktadır. Avusturya'da psikologlar tarafından yapılan tanılama üstün yeteneklilik eğitimi ve desteği alabilmek için yeterlidir. Avusturya'da üstün yetenekli öğrenciler tam zamanlı okullarda örgün eğitime devam etmektedir (batuhannar.com). Okul müfredatı üstün yetenekliler için oldukça esnek tutulmuştur: Üstün yetenekli öğrenci sınıf atlatma veya üniversiteye devam etmek için örgün eğitimden mezun edilebilir. (Mönks ve Pfluger, 2005).

İsviçre'deki eğitim sistemi merkezi olmayan bir şekilde örgütlenmiştir. İsviçre, her biri özerk eğitim mevzuatı ve okul uygulaması olan 26 kantondan oluşmaktadır. 2009 yılında beş yıllık bir pilot çalışma olarak ortaokul ikinci kademe öğrencilerine yönelik hükümet girişimiyle gerçekleştirilen üstün yetenekli bireylerin eğitimi programı, İsviçre'nin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik attığı ilk adım sayılabilir. Bu girişimde matematik, doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşeri bilimler alanlarının birinde üstün yetenek gösteren öğrencilerin eğitimine yönelik 20 program yer almaktaydı. Ancak coğrafik şartlardan ötürü her üstün yetenekli bireyin bu programa ulaşamaması nedeniyle projenin ülke çapında istenilen başarıya ulaşamadığı görülmüştür (batuhannar.com).

Almanya, üstün yetenekliler eğitiminde II. Dünya Savaşı'na kadar başı çeken ülkelerden biriydi (Enç, 2004). Almanya'da eğitim, 16 federal devletin sorumluluğundadır; eğitim politikası, devlet eğitim ve kültür işleri bakanlarından oluşan bir konferansla ulusal düzeyde koordine edilmektedir (Mönks ve Pfluger, 2005). Üstün yeteneklilere özgü bir okul bulunmamakta, tanılama bireyin, velinin veya öğretmenin talebi doğrultusunda yapılmaktadır. Tanılanan üstün yetenekli çocuklara akranlarıyla aynı eğitim sistemi içinde zenginleştirilmiş uygulamalar, mümkün olduğunca konu ile ilgili sertifikası olan öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğrencilerin üstün yetenekli eğitimi aldığı bilgisi karnesinde yer almaktadır. İlköğretimden sonra çocuklar Gymnasium (fen lisesi), Realschule (iyi düzey meslek lisesi), Hauptschule (endüstri meslek lisesi) isimli 3 farklı liseye yönlendirilmektedir. Bu lise türlerinden Gymnasium'a (fen lisesi) giden öğrencilerin neredeyse tamamı Abitur (lise bitirme-üniversiteye kabul sınavı) ile üniversiteye devam etmektedir. Ek sınavlarla Realschule ve Hauptschule öğrencilerinin de üniversiteye gitmesi mümkün olmakla birlikte, bu oran çok düşüktür (TBMM Raporu, 2012).

Almanya on altı (16) bağımsız bölgeden oluşmaktadır ve eğitim sistemi bu bölgelerde özerktir. Almanya'daki okul sosyal hizmeti uzmanlarının çoğunluğu orta üst sınıflar ve lise sınıflar için görevlendirilmiştir Okul sosyal hizmet uzmanlarının çalışmalarının çoğunluğu üniversiteye gitmeyen bunun yerine teknik eğitime veya çıraklık programlarına devam edenlerle ilgilidir. Almanya'da okul sosyal çalışmacıları genellikle olağandışı ve yasa dışı davranışlarda bulunan davranış sorunları ve duygusal zorluklar yaşayan öğrencilerle ilgilenerek zaman geçirir. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri etkileyen sistemlerle çalışır; çocuklara ve ailelerine hizmet sunmak için dış kurumlarla ağ kurarlar (Jarolmen, 2017).

Danimarka, İskandinavya, İsveç, Norveç gibi kuzey Avrupa ülkeleri eğitimde eşitlik ilkesine titizlikle uymakta ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir devlet politikası bulunmamaktadır (Persson, 2009). Finlandiya'da da üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir yasa bulunmamasına karşın, okul öncesinden üniversite düzeyine varıncaya dek, tüm eğitim basamaklarında, üstün yetenekli öğrencilerin de ihtiyaçlarına yanıt veren, farklılaştırılmış ve zengin bir eğitim hizmeti sunulmaktadır (Persson, 2009; Mönks ve Pflüger, 2005). Danimarka, İspanya ve Birleşik Krallık üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin desteklenmesinde yönergeleri ve yönetmelikleri olan ülkelerdir. Diğer AB üye ülkeleri ve aday ülkelerde üstün yetenekli öğrenciler bir destek programı ya da bir proje kapsamında desteklenmeleri gerçekleştirilmektedir (İdin ve Kayhan, 2016).

İspanya'da üstün zekâlı eğitimi İspanyol mevzuatında açıkça belirtilmiştir ve üstün zekâlı çocuklar, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler olarak kabul edilir. Üstün zekâlı çocukları tanılamak için yasal bir zorunluluk olmasına rağmen, bunun için hiçbir ölçüt, izlek veya test aracı yoktur. Üstün yetenekliler öğretmeni eğitimine de çok az dikkat edilir. Yasal mevzuatta üstün yetenekli çocuklar ile ilgili hükümler olmasına rağmen, bu çocukların eğitimleri genellikle ihmal edilmiştir (Reid ve Boettger, 2015).

Genel eğitim politikasında başarılı olan Finlandiya üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi konusunda yetersiz kaldığı gerekçesi ile eleştirilmektedir. Finlandiya'da ulusal anlamada özel eğitim önemli ölçüde desteklenmekte fakat bu özel eğitimin içerisine üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi girmemektedir. Kamusal eğitim sistemi içerisinde üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi iyi bir şekilde anlaşılamamıştır ve desteklenmemektedir. Üstün yetenekli bir çocuğun akranlarıyla birlikte aynı dersi görmesi haksızlık olarak nitelendirilmektedir. Ülkede ne ders müfredatı ne de toplumun üstün ve özel yeteneklilerle ilgili bakış açısı onların eğitim ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Finlandiya'da, "üstün yeteneklilerin eğitimi" alanında, öğretmenlere yönelik özel bir program bulunmamaktadır (batuhannar.com; TBMM, 2012).

Finlandiya'da zorunlu eğitim yaşı 7 olmakla birlikte zorunlu eğitim süresi 9 yıl olarak belirlenmiştir. Finlandiya'nın Fince ve İsveççe olmak üzere iki ana dili vardır ve her iki dilde de İngilizce olarak eğitim veren yükseköğretim kurumları bulunmaktadır. Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği, herkes için ve her yerde eğitim, eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel bakımdan eşit imkânlar sağlamak, iyi eğitimli ebeveynler ve yaşam boyu eğitim Finlandiya'da eğitim politikalarına yön veren unsurlar olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi, temel eğitim ve orta öğretimin tamamen ücretsiz olup, okul servisi, yemekleri, kırtasiye

giderleri eğitim bütçesinden karşılanmaktadır (Aras ve Özen, 2013). Finlandiya'ya benzer şekilde: Danimarka, Norveç, İsveç ve İzlanda'da da benzer eğitim politikaları mevcuttur. Bu ülkeler sosyal demokrat refah devleti modelini benimsemiştir. Bu modelde hükümetler vatandaşının beşikten mezara kadar bakımını üstlenmiştir. Öğrenciler için Okul Sosyal Hizmeti bağlamında koruyucu önleyici tedbirler alınmıştır. Eğitime devlet desteği had safhadadır ve çocuk refahı çok önemsenir. Her okulda özel eğitim öğretmeni, hemşire, doktor, psikolog ve okul sosyal hizmet uzmanından oluşan bir öğrenci sağlık ekibi bulunmaktadır.

Fransa'da üstün zekâlılığı tanımlayan ya da üstün zekâlı çocuklar için özel eğitim koşulları sağlayan özel bir mevzuat yoktur. Her seviyedeki tüm öğrenciler için eğitim programlarına rehberlik eden ve ulusal olarak tanınan diplomaları tanımlayan ulusal bir müfredat vardır (Mönks ve Pfluger, 2005). Fransa'da tanılama yapılmakla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı tutulması istenmez. Tanılamadaki ve gruplamadaki yaşanabilecek sıkıntıların en aza indirgenmesi amacıyla, öğretmen eğitimine birincil önem verilir (egitimtercihi.com).

1670 yılında Saint Vincent de Paul, Paris'teki Foundling Hastanesi'ni kurdu. O zamandan beri, Fransız Çocuk Koruma sistemi, zorluklarla karşılaşan aileleri desteklemek için devlete bağlıydı. En önemli reform 1984'te gerçekleşti: korumanın âdemi merkezileşmesi, merkezi hükümetten yetki devri ve sorumluluklar yerel yönetimlere bırakıldı. Her il meclisi idari ve mali kararlar alma açısından özerktir ve üç bölümden oluşur: Sosyal Hizmetler, Anne ve Çocuk Sağlığını Koruma ve Çocuk Refahı hizmetleri. Genellikle anne ve çocuk sağlığının korunması, okullar tarafından talep edilir (Dumaret, 2005). Fransa 12 bölgeden oluşmaktadır fakat devlet yapısı üniter olduğu için merkezden yönetilir. Fransa'da sosyal hizmetle ilgili belirsizlik, sosyal hizmet eğitimi verilen yedi farklı bakanlığın (Sosyal İşler, Sağlık, Adalet, Gençlik ve Spor, Kentsel Şehirler, Milli Eğitim, Tarım) ortaya çıkan 40'ın üzerinde farklı derecesi olan diplomalardan kaynaklanır. Tüm bu bakanlıklar bir tür meslek diploması verebilir, bu da tüm sistemi anlamayı çok karmaşık hale getirir (Bon, 2010).

Macaristanda Üstün Zekâlılar Eğitimi ile ilgili derslerin zorunlu okutulması kanunla emredilmiştir. Öğretmen eğitimi çok önemli bir konudur üstün yetenekliler ile ilgili dersleri geçmeden mezun olunamaz. Macaristan'da hızlandırılmış eğitim çok yaygın değildir. İlköğretim ve ortaöğretimdeki sınıf atlama yalnızca bazı özel okullarda gerçekleştirilir. Üstün zekalılar eğitiminde provizyon oluşturmak için zenginleştirme eğitimi tercih edilmektedir. Temel sanat okullarının ülkedeki üstün zekâlıların eğitiminde önemli bir yeri vardır. Aba şehrindeki Sarviz Temel Sanat Okulu bu tür okullar içinde en başarılı olanlardan biridir. Spor alanında yetenekli olanlar ilköğretim okullarında özel sınıflara alınmakta ve bölgesel spor okullarına yönlendirilmektedir. Üstün beceriler, özel eğitim imkânları sunan üniversiteler vasıtasıyla da geliştirilebilmektedir. Müfredat dışı etkinlikler haftada en az bir kez 1-2 saatlik dilimler halinde yapılmaktadır. Macar okul sisteminde mahallî, bölgesel ve ulusal pekçok yarışma düzenlenir (Mönks ve Pfluger, 2005).

Macaristan, Sovyet Bloku'na dâhil Demir Perde olarak adlandırılan ülkelerden biriyken AB'ye katılan ve hâlâ sosyal problemleri devam etmekte olan bir ülkedir. Jarolmen'e (2017) göre: diğer Sovyet Bloku ülkelerinin aksine Macaristan, ilköğretim kademesinde;

özel eğitime birçok fırsatlar tanımış ve bunun için 200 merkez açmıştır. Okul sosyal çalışmacıları da bu özel eğitim okullarında görevlendirilmiştir. 1990'lı yıllarda aile yardım merkezlerinde çalışan sosyal çalışmacılar, okullara atanmışlardır. Macar çocukları okul devamsızlığında dünya dördüncüsü durumundadır. Bir dönem öğretmenlerin arasından çocuk koruma çalışanı olarak okullara istihdam sağlansa da günümüzde bundan vazgeçilmiştir. Günümüzde okul sosyal çalışmacısı günde bir okula sosyal hizmet uygulamalarında yardımcı olur ve haftalık olarak ekip vaka yönetimi toplantılarına katılır. Profesyonellerden oluşan bir ağ, gözetim ve bireysel danışmanlık, vaka yönetimi, standartlaştırılmış evrak işleri ve müracaatçıların kaydı gibi konularda destek sunar. Okul sosyal çalışmacısı, hem okuldan hem de çocuk refah sisteminden bağımsız bir STK tarafından istihdam edilir ve bu nedenle örgütsel hiyerarşinin baskılarından bağımsız çalışabilir (wikipedia.org).

İrlanda'daki çoğu okul zenginleştirme veya etkili hızlandırma programları sunacak kaynaklara veya olanaklara sahip değildir. Mali destek eksikliği ve öğretmenlerin pratik deneyim eksikliği hükümlerin gücünü kısıtlamaktadır. Zenginleştirme, uzmanlık düzeyine ve belirli bir öğretmenin sahip olabileceği boş zaman miktarına bağlı olabilir. Hızlandırma politikası okuldan okula değişiklik gösterir. Bazı okullar, özellikle okulun erken bir döneminde öğrencilerin sınıf atlamasına izin verirken, diğerleri hızlanmanın algılanan olumsuz sosyal etkilerinin akademik faydalardan daha ağır bastığını düşünmektedir. Genel olarak, üstün zekâlılar için yasalar oldukça nadirdir ve resmi müfredat yoktur. Benzer şekilde üstün yetenekli öğrencilere ilişkin İtalya'da da hiçbir yasa yoktur. Resmi olarak görmezden gelinirler. Genel eğitim felsefesi, herkesin asgari standarda ulaşmasına izin verilmesi gerekliliğidir. Daha fazla başarı, başka birinin ya da sistemin yardımı olmadan kişinin kendi yeteneklerine bağlıdır (Mönks ve Pfluger, 2005).

İngiltere'de üstün yetenekli eğitiminde bütünleşik yaklaşım tercih edilir. Üstün yetenekli çocuklar, zamanlarının çoğunu örgün eğitimde geçirmelidir. Her okul bireysel farklılıkları tanımalı ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan bir müfredat planlamalıdır. Bu, okulların üstün zekâlıların yanı sıra farklı yetenekleri olan çocukların da ihtiyaçlarını karşılamayı planlaması gerektiği anlamına gelir. Bu bütünleşik eğitimdeki her öğretmen aynı zamanda üstün zekâlıların bir öğretmeni olmalıdır ve ayrıca her bir öğretmenin kime üstün yetenekli olduğuna karar verme yetkisi vardır. Üstün yetenekli çocukları tanımanın ne kadar zor olduğunu ve ihtiyaçlarını nasıl besleyeceğini bilen İngiltere'deki öğretmenlere çok fazla güç ve sorumluluk verilir, bu da genellikle özel ihtiyaçları olan çocuklar için psikolog ve öğretmenler tarafından sağlanır (Reid ve Boettger, 2015). İngiltere'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gidebileceği özel bir okul bulunmamaktadır ama üstün yetenekli çocukların da gidebileceği kilise korosu, müzik, bale, tiyatro sanatı okulu gibi okullar vardır. İngiltere'deki bütün okullardaki eğitim öğrenci yeteneklerine göre farklılaştırılmış eğitime dayanır (batuhannar.com).

İngiltere'de school social work teriminin yerine Eğitim Refah Hizmeti (EWS) ve Eğitim Refah Görevlisi (EWO) kullanılmaktadır. EWO'lar yerel konsey tarafından her okul çağındaki çocuğun okula düzenli olarak devam etmesini teşvik ederek (veya evde eğitilmesini sağlayarak) uygun, tam zamanlı bir eğitim almasını sağlamak için okullar ve

ailelerle birlikte çalışmak üzere istihdam edilir. Okul sosyal çalışmacılarının görevlerinden biri devamsızlık takibi yaparak, düzenli olarak okula devam etmeyen öğrencileri tartışmak için başöğretmen veya diğer idareciler ile biraraya gelmektir (www.theschoolrun.com). Kısaca ilkokul çağındaki öğrencilerin okula devamsızlık davranışları sıklaşırsa, sosyal çalışmacı ne gibi bir problem olduğunu öğrenmek için okul ve ev ziyareti gerçekleştirir. Çocuğun geleceğini etkileyecek problemler için önleyici ve aileleri için savunuculuk tedbirleri alırlar. İngiltere ve Galler'de istihdam edilen yaklaşık 4.500 eğitim refah memuru vardır ve 150'si Kuzey İrlanda'dadır. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla çalışma, ilkokul çağındaki çocuklarla çalışma ya da çocukları genel eğitime yeniden dâhil etme gibi alanlarda uzmanlaşmak mümkündür (www.inputyouth.co.uk).

AB ülkelerinde üstün yetenek kavramı ve öğrencilerin tanılanması konusunda çok farklı yaklaşımlar olsa da tüm öğrencilerin örgün eğitim sistemi içinde bütünleşik eğitim alması hususunda ortak bir görüş birliği bulunmaktadır. Bunun yanında bazı ülkeler, bütünleşik eğitime ilave olarak ayrı kurumlarla da destek eğitimi vermektedir. Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve İsviçre'de üstün yetenekli öğrenciler, örgün eğitim ortamlarında ayrı bir birimde eğitim görmektedir. Danimarka, Almanya, Macaristan, Hollanda ve İsviçre'de ise her iki yaklaşım yani hem özel sınıflar hem de karışık sınıflar oluşturulmaktadır. Sonuç olarak, Avrupa ülkelerinin çoğunda üstün yetenekli çocuklar hakkında geçerli yasal bir tanımlama bulunmamaktadır. Üstün yetenek kavramı, bu ülkelerde daha çok doğuştan gelen bilişsel yetenekler olarak değil, daha geniş bir anlamda isteklendirme, yaratıcılık, problem çözme, liderlik, sosyal ve duygusal becerileri de kapsayacak şekilde tanımlanmaktadır (MEB, 2012).

AB ülkelerinde üstün yetenekliler eğitiminde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarından daha çok sınıf içi uygulamalar, müfredat ve BEP önemsenmektedir. Çünkü çoğu Avrupa ülkesinde, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, müfredat içerisinde BEP ile veya müfredat dışı uygulamalarla sağlanmaktadır. Bu tarz uygulamalar üstün yetenekliler eğitiminde bir yöntem olan *farklılaştırmaya* göre daha çok tercih edilmektedir. Bütün programlama bütünleşik eğitime göre planlanmakta üstün yetenekliler, özel eğitim öğrencisi olarak görülmemektedir. Bu bağlamda AB ülkelerindeki eğitim fakültelerinde, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik dersler oldukça nadirdir.

İtalya Okul Sosyal Hizmeti diğer Avrupa ülkelerinden daha gençtir. İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminden hemen sonra, demokrasinin geri dönüşü ve yeniden yapılanma ortamında ortaya çıktı. İtalya'da hem üniversite hem de Katolik birçok kuruluş, özel girişimler altında sosyal hizmet uzmanları için eğitim okulları kurdu. Savaş sonrası yıllarda, uluslararası sosyal hizmetlerin etkisi ve yardımı büyük önem taşıyordu. Yeni İtalyanca öğretmenleri hazırlamak için seminerler düzenleyen AAI (Uluslararası Yardım İdaresi) tarafından önemli bir katkı sağlandı. Bu destek sayesinde sosyal hizmet, grup çalışması ve topluluk çalışması gibi yöntem ve teknikleri keşfettiler; bazı temel kitaplar tercüme edildi (Friedlander, Perlman, Ross vb.); yurt dışından gelen didaktik malzemeler kullanıldı ve birçok öğretmen ABD'de okumak için Fulbright burslarından yararlandı. İngiliz ve Amerikan sosyal hizmetlerinin etkisi bu dönemde çok güçlüydü (Campanini, 2007).

Portekiz'de, sosyal çalışmacıların okullardaki profesyonel faaliyeti 1971 yılında asıl amacı öğrenciye ekonomik destek sağlamak olan Okul Sosyal Eylem Enstitüsü aracılığıyla resmileştirilmiştir. 1974'teki Karanfil Devrimi'nden sonra eğitim demokratikleştirilmiş, temel eğitim evrensel, zorunlu ve özgür hale getirilerek eşit fırsat hakkına katkıda bulunulmuştur. Portekiz'de okullar, çalışanlarını; okullarında ve sosyoekonomik bağlamda belirlenen ihtiyaçlara göre seçer ve işe alır, çoğu zaman sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, sosyal eğitimciler, arabulucular, sosyokültürel canlandırıcılar ve konuşma terapistleri arasında entegre olurlar. Sonuçlar, Portekiz'deki okullardaki sosyal hizmet uzmanlarının, özellikle öğrenci sayısını düşündüğümüzde, çok zayıf bir temsilini göstermektedir. Veriler, Portekiz'de yaklaşık her 12 bin öğrenci için bir sosyal hizmet uzmanının bulunduğunu göstermektedir. Özellikle uzman profesyonelleri seçerken, okul kurullarının psikologları, sosyal çalışmacılara tercih ettiği gözlemlenir. Yukarıdaki oran dikkate alındığında, sosyal müdahalenin bu ülkedeki eğitim politikalarının önceliği olmadığı söylenebilir (Mendes ve Guadalupe, 2019).

2.2. Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikaları

Türkiye'de Cumhuriyetin ilk dönemi (1923-1940) uzun yıllar süren savaşların sonunda yoksul düşen bir milletin yeniden varoluş mücadelesine girişmesi ile geçmiştir. Bu dönemde yeterli hammadde olmasına rağmen yetişmiş insan gücünde, sanayi ve teknolojik alanda büyük eksiklikler vardı. Bu bağlamda eğitime büyük önem verilmiş; eğitim ve kültür reformu ulusal hedefler arasında birincil sırayı almıştı. Üstün yetenekliler kavramının o zamanki ismi *milli güzideler*'dir. "Millî güzideler'in yetiştirilmesi fikri eğitimli insan gücüne duyulan acil ihtiyaçtan kaynaklanmaktaydı" (Öztürk, 1968). Devlet yetenekli gençlerin eğitim ve öğretimleri için dünyaca ünlü eğitim uzmanlarını ülkeye davet etmiş, bunun yanında Avrupa'ya öğrenci göndermiş, bilimsel eserlerin çevirisini ve baskısını yaptırmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin üstün yeteneklilerle ilgili ilk uygulaması: 1929 yılında kabul edilen 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun" yasasıdır. Kanunun 3'üncü maddesi gereğince, üstün zekâlı ve üstün karakterli öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığınca yarışma ile seçilerek yurt dışına gönderilmesi öngörülmüştür. Bugün bu yasa çerçevesinde Milli Eğitimi Bakanlığı üniversite eğitimleri için yetenekli öğrencilere burs vererek yurtdışına göndermeye devam etmektedir (Levent, 2011). Başlangıçta teknik eleman yetiştirmek için çıkarılan bu yasa bugün bilim insanları ve sanatçılar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu yasa kapsamında 1999 yılından beri üstün zekâlıların eğitimi alanında da yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla özellikle Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere yurt dışındaki üniversitelere öğrenciler gönderilmektedir (Sak vd., 2015).

Cumhuriyet'in 2. döneminde üstün yetenekli sanatçıların eğitilmesi için özel bir yasa çıkarılmıştır. Yasanın çıkarılmasının en büyük destekçisi devrin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'dür. Bu yasa yoluyla sanat alanındaki üstün yeteneğe sahip çocuklar da Batı ülkelerinde eğitim gönderilebileceklerdi. İdil Biret-Suna Kan yasası olarak da bilinen bu yasa, 1948 yılında kabul edilmiş ve ilk öğrenciler olarak müzik alanında üstün yetenekli oldukları belirlenen İdil Biret ve Suna Kan, Paris Konservatuvarında müzik eğitimi almak

üzere yurtdışına gönderilmişlerdir (Ataman, 2004). 1956 yılında yasa kapsamı genişletilerek 6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun yürürlüğe girmiştir. Bu kanun halen yürürlüktedir; fakat 1968'den sonra yasa işlemez hale gelmiştir. Yasanın işletilmemesi üzerine 1976'da özel yetenekli çocukların Devlet Konservatuarı'nda yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi görmeleri için 'özel statü' yönetmeliği çıkartılmıştır. "Bu statüde eğitim görüp konservatuvarın yüksek bölümünü bitiren bazı gençler çeşitli burslarla yurtdışına gönderilse de 1986-1987'den sonra yasa tekrar işlemez hale gelmiştir. 1998'de yedi yaşında olan Emrecan Yavuz'un adı, özel statüden yararlanan son 'harika çocuk' olarak geçiyor" (www.hurriyet.com.tr).

Uzaya giden ilk uydu olan Sputnik'in Ruslar tarafından fırlatılmasına kadar, Amerika Birleşik Devletleri'nde ciddi bir eğitim hamlesi ortaya çıkmadı. Bu olay, ABD eğitim tarihinin şekillendirilmesine yardımcı oldu. Ruslar 1957'de Sputnik'i başlattığında, Birleşik Devletler, öğrencilerinin hem matematikte hem de bilimde çok geride olduğunu fark etti ve bu da eğitimin kavramsallaştırılmasına ilişkin dramatik bir değişime neden oldu (Coleman, 1999). Rusya, uzay yarışında ABD'nin önüne geçmişti ve politikacılar bununla savaşmanın en iyi yolunun Amerika'nın üstün yetenekli insanlarının eğitimini arttırmak olduğunu gördü. Bu nedenle, 1960'lı yılların başında üstün yetenekli eğitimin hedefi, küresel rekabet gücü yüksek öğrencilerin ürün ve proje odaklı yetiştirilmesi oldu. Dolayısıyla 1960'lı yıllar tüm dünyada üstün yetenek eğitimi için milat kabul edilmektedir. Bu gelişmelerin etkisiyle Türkiye de üstün yeteneklilerin eğitimi için 1959 yılında özel sınıflar açılmıştır. Bu uygulama kapsamında ilk öğrenci alımına Ankara Sarar İlkokulu'nda, 1960 yılında Ankara Ergenekon İlkokulu'nda da "Türdeş İlkokul Sınıfları" denemesine başlanmış, bu özel sınıfların benzerleri büyükşehirlerde artmaya başlamıştır. Toplam sayı on beş olmuş fakat bu uygulama, 1966 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı bir kararla durdurulmuştur 1971 yılında uygulamaya tümüyle son verilmiştir.

1964 yılında Fen Liseleri, ortaöğretim seviyesinde üstün yeteneklileri desteklemek amacıyla ilk olarak Ankara'da açılmıştır. Matematik ve fen bilimleri alanlarında, üstün yetenekleri olan öğrencileri bilim adamı ve araştırmacı olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (ustunzekalilar.org). Bu okulların sayısı 1980'lerde Turgut Özal hükümeti döneminin başlamasıyla artışa geçmiştir. Özal'ın amaçlarından biri "Büyük Türkiye" projesi idi Türkiye'nin 21. yüzyılda dünyanın en büyük ilk on ekonomisi arasında yer alacağına ve 21.yüzyılın Türklerin yüzyılı olacağına inanmıştı (Güzel, 2008).

06.08.1980 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığında 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 27.02.1982 tarihinde Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda, özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. Ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik alanında ihtiyaçların artması sonucu, hizmeti daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanun'la Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (meb.gov.tr). Günümüzde üstün yetenekliler ile ilgili faaliyetler Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Genel Müdürlüğü'ne bağlı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Üstün yetenekli bireylerin tespit edilmesi, tanılanması, yönlendirilmesi ve yerleştirilmeleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmek ve politikalar geliştirmek, başkanlığın görevleri arasındadır.

2000'li yıllar öncesinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik yalnızca birkaç Bilim Sanat Merkezi var iken bu sayı bu yıllarda katlanarak artmaya devam etmiş ve 200'lere çıkmıştır. Benzer şekilde 2000 yılı öncesinde çok az bulunan fen lisesi sayısı büyük bir artış kaydederek 309'a çıkmıştır (www.devletdestekli.com). Öte yandan 2000'li yıllarla beraber üniversitelerde üstün zekâlıların eğitimi anabilim dalları ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programları ve üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim merkezleri açılmaya başlanmıştır. "Konuyla ilgili MEB'in bir planlaması ve hazırlığı olmadığından bu programdan mezun olan öğrencilerin istihdamları ciddi bir soruna yol açmıştır" (Çitil, 2018: 155). Bu bölüm 2019 yılında son mezunlarını vermiş ve BİLSEM'ler dâhil hiçbir kurumda bu zamana kadar üstün zekâlılar öğretmeni istihdam edilmemiştir. Mezunlar, sınıf öğretmeni olarak yurdun çeşitli köylerinde çalışmış ve aldıkları eğitim heba olmuştur. Bu yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik artan ilgi zamanla özel sektörde de görülmeye başlanmış ve özel okullarda üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıflar ve okul sonrası zenginleştirme merkezleri oluşturulmaya başlanmıştır. 2000'li yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde yeni bir dönemin başlamasının en temel nedenlerinden biri bu yıllarda yönetime gelen hükümetin Türkiye'nin kuruluşunun 100. yılı olan 2023 vizyonu olmuştur (TÜBİTAK, 2004). Bu kararın da etkisiyle Parlamentoda 2012 yılında üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerine milletvekillerinden oluşan bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur. Komisyon, üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda hem yurtiçinde hem de yurtdışında araştırmalar yapmış, mevcut durumu, sorunları ve önerileri kapsayan çok detaylı bir komisyon raporu yayımlamıştır (TBMM, 2012).

2009-2013 yılları arasında MEB, TÜBİTAK ve üniversitelerin işbirliği ile üstün yeteneklilerin eğitimi ulusal stratejik planı üzerinde çalışılmıştır. Stratejik plan; ulusal ve uluslararası konferanslar ve pek çok sayıda çalıştay sonucunda oluşturulmuştur. 2013 yılında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu "üstün yetenekli bireylerin eğitimi 2013-2017 stratejik planı"nı yayınlamıştır. Stratejik planı takiben 2015 yılında MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından "destek eğitim genelgesi" (MEB; 2015) çıkarılmıştır ki bu süreçte yazar da görev almıştır. Destek Eğitim Odaları, üstün yetenekliler bağlamında BİLSEM fırsatını kaçırmış öğrenciler için kendi okulunda yararlanacağı alternatif bir imkândır. Genelge, üstün yetenek tanısı almış öğrenciler için okullarında destek eğitim programı açmayı zorunlu tutar (Sak vd., 2015).

23.10.2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın katılımıyla düzenlenen toplantıyla kamuoyuna duyurulmuş ve bu metinde üstün yetenekliler ile ilgili özel bir bölüm ayrılmıştır: "Özel yetenekli öğrencilere yönelik okul ve eğitim sistemindeki uygulamalar gözden geçirilecektir. Özel yetenekli bireylerin eğitimi için yeni bir mevzuat hazırlanacaktır. Bilim, sanat, spor ve benzeri alanlardaki özel yetenekli çocuklarımızın yeteneklerine uygun bir

eğitim içeriği ve ortamı sunmak Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli politikaları arasındadır. Ülkemizin tüm yerleşim yerlerinde bulunan özel yetenekli öğrencilerimizin özgün tanılama araçlarıyla tespit edilmesi ve gelişim süreçlerinin desteklenerek izlenmesi, bu öğrencilerimizin uzun vadede hem bireysel yaşamlarına hem de ülkemizin büyümesine katma değer oluşturmalarını sağlayacaktır. Bu noktada, özel yetenekli çocuklarımızı akranlarından ayrıştırmadan, doğalarına uygun bir eğitim yöntemi belirlemek amaçlanmaktadır" (meb.gov.tr). 2023 Eğitim Vizyonunda üstün yetenekliler ile ilgili olarak üç temel hedef belirlenmiştir:

Hedef 1: Özel yetenekli öğrencilere yönelik kurumsal yapı ve süreçler iyileştirilecek. Bu bağlamda; Özel yetenekli öğrenciler için mevzuat çıkarılıyor. Özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi için bir kurul oluşturuluyor. Özel yeteneklilerin eğitimine yönelik lisans ve lisansüstü öğretmen yetiştirme programları güncellenerek yayılımı sağlanıyor.

Hedef 2: Özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama ve değerlendirme araçları daha ileri seviyeye taşınacaktır. Bu bağlamda; Tüm yetenekli öğrencilere ulaşılmaya çalışılacak ve kültüre uygun tanılama testleri geliştirilecektir.

Hedef 3: Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme ortamları, ders yapıları ve materyalleri geliştirilecek. Bu bağlamda; Bilim sanat merkezleri yeniden yapılandırılıyor. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde okul ve eğitim sistemindeki uygulamalar iyileştiriliyor. Özel yetenekli çocuklar için müfredatta seçmeli dersler geliyor.

Üstün yetenekliler eğitimindeki seçkinci yaklaşımdan konu başlığında bahsedilmişti. Dündar (2010) bu konuda "Modern elitlik ya da seçkinlik olgusunun kendini sınıfsal olarak IQ'izm yoluyla devam ettirdiğini, IQ'izmin sınıfsal ayırımcılığın modern anlamda devam ettirme yönteminin, alınan eğitimin türü ve kalitesi ile mümkün olmaktadır" iddiasını ortaya atar. Dünya literatüründe bu iddialara, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi sorunu ve almaları gereken farklılaştırılmış eğitim hakkı bağlamında, itirazlar gelmektedir. Sak vd., (2015) ise Türkiye'de de üstün yeteneklilere yönelik ayrı bir eğitimin verilmesinin toplum tarafından elitist bir yaklaşım olarak algılandığını ve devletin, bu tür ayrıcalıklı bir eğitime arasında mesafe koymasına neden olduğunu vurgular. Özel, devlet okulu farketmeksizin yakın zamana kadar bütün okullarda formaların zorunlu olmasını ve bu "eşitlikçi" anlayışın üstün yeteneklilerin eğitimi alanına da sirayet etmesini eleştirir. 1960'larda üstün yetenekli öğrenciler için açılan özel sınıfların birkaç yıl içinde kapatılmasının temel nedeni olarak bu kaygıları görür. Bu bağlamda Türkiye'de elitizm kaygısının, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimindeki en büyük engel olduğunu ileri sürer. Üstün yetenekli çocukların okul öncesinden itibaren tanılanmaları ve özel eğitim gerekliliği MEB raporlarında sıklıkla yer bulmasına karşın Bilim Sanat Merkezlerinin dışında başka bir eğitim modeli denenmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda, erken yıllarda üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıfların veya özel okulların oluşturulmasının etiketlemeye ve ayrımcılığa neden olacağı düşüncesi yaygın bir kanıdır (Shaughnessy ve Sak, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın çıkardığı üstün yeteneklilerin eğitimi stratejik plan raporunda; üstün yetenekli öğrencilerin etiketlenme kaygısı ve toplumda ayrıcalıklı bir grup oluşturmamak için ilkokul ve ortaokul yıllarında bu öğrencilerin normal sınıflara ve normal

okullara devam etmeleri ancak okul sonrasında özel yeteneklerine uygun farklılaştırılmış eğitim almaları önerilmiştir (MEB, 2013). Hatta üstün yetenekliler ile ilgili mevzuatta ayrımcılık çağrıştırdığı düşüncesiyle üstün yetenek kavramı yerine özel yetenek kavramı tercih edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bu tür tutumları ve bu tutumlar nedeniyle özel sınıf ve özel okul modellerine karşı olmaları, deneme aşamasında olan ARGEM modeliyle kısmen de olsa değişmeye başlamıştır. Bu değişimde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde oluşan yönetim değişimi ile gerçekleşen paradigma değişimi oldukça etkilidir.

Yukarıda özetlendiği üzere yasalarda, kalkınma planlarında, şuralarda, hükümet programlarında ve birçok resmi belgede üstün yeteneklilik konusunda kavramsal bir kargaşa bulunmaktadır. Bunun temelinde ise MEB'in üstün yeteneklilik alanında temel bir felsefe ve yaklaşım geliştirmemiş olması gösterilebilir. Yani MEB zekâ ve yeteneği hangi kuramsal temelle açıklamakta, bu alandaki uygulamaları hangi felsefeye dayandırmaktadır? Sorusunun cevabını vermek oldukça güçtür (Çitil, 2018).

2.2.1. Türk Eğitim Tarihi ve Üstün Yetenek İlişkisi

Geçmişi insanlık tarihi kadar eski olan eğitim, mevcut bilgi birikimini nesilden nesile aktarır ve istendik davranışlar kazandırır. Eğitim ve öğretimin yapıldığı yer yani mekân her zaman önemli olmuştur. Bu bağlamda günümüzdeki adıyla okulun tarihsel kökenleri ile incelenmesi ve araştırılması gereklidir. Okul sosyal hizmetinin tarihsel geçmişimizde kodlarını araştırırken Türk Eğitim Tarihi, üzerinde titizlikle durmak gerekir. Ancak şu da göz ardı edilmemelidir ki Türkler, çok eski dönemlerden itibaren Orta Asya'dan dünyanın değişik yerlerine göç etmişlerdir. Birbirinden farklı kültürlerle temasa geçen Türkler bulundukları coğrafyalarda çeşitli devletler kurmuşlardır. Bu durum ise Türk tarihinin araştırılmasını zorlaştırmaktadır. Buna bağlı olarak Türk tarihinin bir parçası olan Türk Eğitim Tarihi'ni incelemek de aynı şekilde zordur (Güven, 2018). Buna rağmen tarihte süreklilik arz eden önemli Türk devletleri vardır. Orta Asya'da kurulan ilk Türk Devletleri (Asya Hun Devleti, Köktürk Devleti, Uygur Devleti), Türklerin İslam'a geçiş sürecinde, Karahanlılar Devleti ve Selçuklu Devleti, daha sonrası için ise Osmanlılar ve nihayet çağdaş eğitim için Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemleri incelenerek önemli sonuçlara ulaşılabilir (Togan, 1981; Köprülü, 1980). Bu devletlerin; eğitim biçimleri ile ilgili kaynaklarda önemli bilgiler mevcuttur. Bu bağlamda Türk Eğitim Tarihi; Türk toplumunun sosyo-ekonomik, siyasi, hukuki ve askeri yapısından bağımsız ele alınamaz (Akyüz, 2012: 1-3).

İlk Türk topluluklarından Büyük Hun, Göktürk ve Uygurların yaşam şekli ile eğitim anlayışları ana hatlarıyla birbirine benzerlik göstermekteyse de aralarında dönemsel ve etkileşime girdikleri kültürler yönüyle bir takım farklılıklar arz etmekteydi (Güven, 2018: 1). Bu dönemlerde eğitimin şekillenmesinde törenin (sözlü hukuk kuralları) çok önemli bir etkisi mevcuttu. Toplumun eğitilmesinde kadın erkek ayırımı gözetilmezdi. Atlı göçebe bozkır medeniyetine sahip bu topluluklarda askeri eğitim çok büyük önem taşırdı. Buna karşılık mesleki eğitime de ayrı bir önem verilirdi. Bu dönemlerde örgün bir eğitim kurumunun olup olmadığı hakkında bilgi sahibi değiliz. Ayrıca bu dönemin edebi eserlerinden hareketle bu dönemdeki ahlak anlayışı, terbiyesi hakkında bilgi edinilebilir.

Bu dönemle ilgili bilgiler daha çok Çin kaynaklarına dayanmaktadır. Ancak II. Göktürk Devleti (Kutluk) döneminde yazılmış Türk tarihi ve Türk edebiyatı ile ilgili ilk Türkçe kaynak olan Göktürk Yazıtları Türklerin eğitim hayatı konusunda önemli bilgiler vermektedir.

İlk Türk Devletleri, Orta Asya'nın coğrafî yapısının bir gereği olarak atlı göçebe bir yaşam benimsemek zorunda kalmışlardı. Bu nedenle hem hayvanlara uygun yaşam alanları bulmak hem de düşmanları olan Çin ve Moğol gibi toplulukların saldırılarından korunmak amacıyla sıkı bir disiplin ve eğitimden geçmek zorundaydılar. Bu eğitime erken yaştan itibaren başlanmaktaydı. Kendi yaşlarına uygun tatbikatlar gerçekleştirip gelişme kaydederlerdi. Bozkır hayatının en önemli aracı olan atın eğitilmesi de bir diğer önemli konuydu. Çünkü at sayesinde savaş taktiklerini uygular ve bu sayede hızla hareket ederlerdi. Onun için at, ilk Türk topluluklarının hayatında büyük önem taşırdı. Türklerin hem ağır tabiat koşulları hem tehlikeli ve güçlü düşmanları ile mücadelesi onların teşkilatçılık konusunda gelişmelerine de olanak tanıdı (Ögel, 2010: 273; Ögel, 1971: 130; Bilhan, 1988: 104). Büyük Hun Devleti'nin kalabalık Çin ordularına karşı üstünlüğü ve Avrupa Hunlarının Roma ile Bizans'a karşı elde ettikleri başarı bir tesadüfün değil iyi bir askeri eğitimin sonucuydu. Hunlar döneminde eğitim anlayışının şekillenmesinde askeri eğitim, mesleki eğitim, dini inanışlar, çocuk sevgisi ve bağımsız yaşama arzusu önemli rol oynamıştır (Akyüz, 2012: 6-10).

Türk İslâm Devletlerinde ilmi faaliyetler Karahanlılar ile başlamıştır. Ancak asıl gelişimi Büyük Selçuklular Dönemi'nde yaşanmıştır. Karahanlı hükümdarları ilmi ve âlimleri koruyarak Buhara, Semerkant, Taşkent gibi şehirlerin birer kültür merkezi haline gelmesini sağlamışlardır. Kaşgarlı Mahmûd, Yusuf has Hacîb ve Hoca Ahmed Yesevî ile Ahmet Yükneki, Karahanlılar döneminde yetişmiş önemli şahsiyetlerden sadece bazılarıdır. Selçuklular döneminde ilk medrese Tuğrul Bey döneminde 1040 yılında Nişabur'da açılmış ise de asıl gelişimini Alparslan döneminde ilki Bağdat'ta daha sonraki yıllarda ise ülkenin önemli şehirlerinde kurulan Nizâmiye Medreseleri ile yaşamıştır. Çağının en gelişkin medreseleri olan bu kurumlarda eğitim ücretsiz idi. Üstelik öğrencilere maaş bile bağlanmaktaydı (Merçil, 1991).

Osmanlılar dönemindeki ilk eğitim kurumu Orhan Bey döneminde açılan İznik Medresesi'dir. Osmanlı eğitiminin temeli kabul edilen medrese eğitiminin Selçukluların bir örneği olarak başladığını söylemek yerinde olur (Adıvar, 1982: 15-16). Ancak zaman içerisinde devletin büyüyüp gelişimine eş değerde bu kurumlarda da bir büyüme yaşanmıştır. Kuruluş döneminde daha çok Suriye ve Mısır gibi yerlerden âlimlerin davet edilip medreselerde dersler okutmalarına olanak tanınmış ve bu sayede ilmi gelişme yaşanmıştır (Adıvar, 1982: 15-17). Osmanlı eğitim kurumlarının asıl gelişimi ve zirve dönemi Fatih Sultan Mehmet ile başlayan Yükselme Dönemi'dir (Adıvar, 1982: 31). Örfi ve şeri hukukun yürürlükte olduğu Osmanlı Devleti zamanında medreseler başta olmak üzere çeşitli azınlık ve yabancı devlet okulları mevcuttu. Osmanlı Devletinin gerilemesi ve Avrupa ile ilişkilerin yoğunlaşması ile birlikte bu okulların sayısında gözle görülür bir artış oldu. Yüzünü Avrupa'ya çeviren Osmanlı Devleti'nin parçalanmayı geciktirmek adına ilan ettiği Tanzimat döneminde ise okulların çeşitliliği iyice arttı ve modern okullar ile

medreselerde okuyan aydınlar arasında bir kültür farklılığı oluştu. Bu durum devletin yıkılışına kadar sürdü.

I. Cihan Harbinden yenilgiyle çıkan Osmanlı Devleti, şartları ağır olan Mondros Ateşkes Antlaşmasını (30 Ekim 1918) imzalamak zorunda kalmış ve İtilaf Devletleri Anadolu'da işgallere girişmişti. Türk milletinin direniş azmi ve bağımsızlığa olan düşkünlüğü onun bu işgallere dur demesine neden oldu. Kurtuluş Savaşı'nın başarıyla sonuçlanmasından sonra sıra çağdaşlaşmaya dönük inkılaplara gelmişti. Ancak halkın önemli bir kesiminin eğitim ve öğretimden uzak ve okuma-yazma bilmiyor olması onların bu inkılapların mahiyetini ve önemini algılamasında bir engel teşkil etmekteydi. Bu dönemdeki eğitimin amacı daha çok bilinçli ve inkılaplara bağlı vatandaş yetiştirmek idi. Bir diğer amaç ise ülkenin kalkınması için çeşitli meslek dallarının gerektirdiği teknik eğitimin verilmesiydi. Eğitimin önemini çok iyi bilen Mustafa Kemal Atatürk "Başöğretmen" sıfatıyla bizzat okuma ve yazma öğreterek bu konuda örnek olmuştur. Cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren eğitimde başlayan çağdaşlaşma süreci günümüzde de devam etmektedir. Bu konuda sık sık değişiklikler yapılsa da henüz istenilen seviyeye ulaşmaktan uzak görünüyor.

Geçmişten günümüze tüm dünyada olduğu gibi Türk tarihi ve coğrafyasında da üstün yeteneklilere ayrı bir önem verilmiştir. Devletler bir yandan iktidarlarını devam ettirmelerine yardımcı olacak yönetim kadroları yetiştirirken diğer taraftan bilim, sanat ve spor gibi alanlarda üstün yetenekli insanlardan yararlanma yoluna gitmişlerdir. Osmanlıların kuruluşunun ilk dönemlerinde teşkilat ve teşrifat gayet sade iken sınırlarının büyümesi ve devletin güçlenmesine paralel olarak teşkilatı da giderek gelişmiş ve klasik şeklini almaya başlamıştır (Hamer, C. I, 2007: 126; Aşıkpaşazade, ty.: 36; Tarihi Ata, ty. 223, 224, 226; Uzunçarşılı, C. I, 1988: 522).

Asya'nın fetihler yapan hiçbir göçebe halkı Osmanlıların Anadolu ve Avrupa'daki hükümdarlıklarını, genişletmek ve sağlamlaştırmak konusunda uyguladığı yöntemde başarılı olduğu kadar başarılı olamamıştır. Bu durum Osmanlı yöneticilerinin baştan beri plansız fatihler olmamalarından, iki büyük imparatorluğun (Türkiye Selçuklu Devleti ve Bizans İmparatorluğu) harabeleri üzerinde inşa etmiş oldukları yeni devletin oluşumunda savaşçı yetenekleri, düzenleyici bir içgüdü ve yok edici bir güce ilaveten yaratıcı bir güce de sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Zinkeisen, C. I, 2011: 636).

Topkapı Sarayı'nın iç kısmını ifade eden Enderun kavramının önemi üstün yeteneklilerin eğitim gördükleri ve Osmanlı devletinin mülkî, idarî, diplomatik ve askeri kadrolarının yetiştirildiği Saray okulu olmasından gelmektedir (Ali Seydi Bey, ty. s. 107, 129, 123; Taneri, 1978: 225, 226, 229, 283, 289; Akkutay, 1984: 25,26; Akyüz, 1994: 78; Bilim, 1998: 12; Baykoç Dönmez, 2014: 70). Yalnız şu hususu belirtmekte anakronizm olmaması açısından fayda vardır: Osmanlı döneminde üstün yetenekliler Enderun'a devşirme usulü seçilse de günümüzdeki gibi bir bilimsel sınav ve teste tabi olmuyorlardı. Bu bağlamda Enderun'a nasıl seçildikleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmamakla birlikte seçilen çocukların elbette sağlıklı olmasına, fiziğinin düzgün ve akli melekelerinin yerinde olmasına dikkat edilirdi. Ama bu kıstasların, üstün yeteneklilerin tespiti için yeterli olup olmadığı tartışıma konusudur. Bilindiği üzere padişahın en yakın hizmetlerine alınan bu

gençler kabiliyetleri ve itaatleri oranında ilerlemektedirler. Bu da bize zekâ ve yetenekten ziyade asıl ölçütün liyakat ve itaat olduğunu göstermektedir.

Gayrimüslim ailelerin çocukları fermanla ve belirli kurallar çerçevesinde alınıp devşirilirdi. Değişik ülkelerin gayrimüslim ailelerinden alınan çocukların tespiti, işinin ehli olan uzman kişiler tarafından yapılırdı. Devşirme çocukların seçiminden "Turnayı gözünden vurmak" deyimi ortaya çıkmıştır. Yeniçeri Ağasının devşirilecek oğlan sayısını tespit edip padişaha bildirmesi üzerine, padişah fermanı ile devşirilecek oğlanların sayısı ve yerleri belirtilirdi. Devşirme işi Yeniçeri Ocağı'nın " Katar Ağaları" denilen zabitlerinden "Turnacıbaşı Ağa" nın görevidir (Akkutay, 1984: 39).

Alınan bu çocuk ve gençler ilk önce Müslüman Türk ailelerin yanına verilirdi. Bu ailelerin yanında İslam'ı, gelenek ve görenekleri öğrenirlerdi. Buradaki eğitimden sonra bir sınava tabi tutularak Acemi Oğlanlar Ocağı'nda askeri eğitime tabi tutulurlardı. Bundan sonra tekrar sınava tabi tutularak ya Yeniçeri Ocağının ilgili birimlerine ya da hazırlık saraylarına (Edirne, Galata Sarayı, İbrahim Paşa sarayı, İskender Çelebi Sarayı) gönderilerek eğitimlerine burada devam ederlerdi. Çünkü hazırlık sarayları Enderun Mektebi'ne öğrenci yetiştiren yerlerdi (Güneş ve Işık, 2017).

Eğitimci ve Psikolog Jon Dewey'in " Çocuğa Göre Eğitim İlkesi" şeklinde formüle ettiği çağdaş eğitim modelinden yüzlerce yıl önce Osmanlı bu eğitim anlayışıyla Enderun'da eğitim vermiştir. Bu eğitimde öncelikli olan; yetenek, ilgi ve bireysel farklılık idi (Müneccimbaşı Tarihi, ty,: 89). Osmanlı teşkilat tarihçisi Mehmet İpşirli; " çalışma sistemi, programı ve işleyişi Enderun'un bir mektepten ziyade çeşitli hünerlerin, sanatların, idarî ve siyasî bilgilerin uygulamalı olarak öğretildiği, kabiliyetlerin tespit edildiği bir kurs ve staj yeri" olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir.

ABD'nin dünyanın dört bir tarafından yetenekli ve üstün beyinleri kendisine çekme ve onları eğitip gelecekte bürokraside istihdam etme uygulamasının ilham kaynağı olmasa bile, benzerlikler taşıyan bir kaynağının Enderun Mektebi olduğunu söyleyebiliriz. Bazı araştırmacılar, Enderun'un Osmanlı sistemi içindeki yerinin, İngiltere'deki Eton Koleji'ne denk olduğunu söylemişlerdir (Tepedelenlioğlu, 1943: 8, 11).

Siyasi ve idari yapının, iktisadi ve askeri organizasyonun güçlenmesi sonrasında Osmanlı Devletinin egemen olduğu geniş coğrafyada kontrol edip bünyesine kattığı gayrimüslim halkların sisteme entegrasyon ve katkısını sağlama ihtiyacı, özgün yeni bir eğitim-öğretim kurumunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Gayrimüslim reayadan seçilen çocuk ve gençlerden uzman kamu personeli ve yönetici yetiştirmek için klasik medrese eğitimi dışında Enderun Mektebi ve onunla ilintili bir mekanizma oluşturulmuştur. Bu kurum Osmanlı eğitim sistemi içerisinde çok özel bir yere sahiptir. Enderun mektebi saray içi eğitim öğretime ve pratik uygulamaya dayalı bir seçkin yönetici-devlet adamı kadrosu oluşturma özelliği taşıyordu (Cihan, 2007: 12, 13).

Enderun sistemi, organik bağ içerisinde çeşitli kademeleri bulunan bir eğitim sürecine dayanır. Buradaki başarı büyük ölçüde kendi içindeki bütünlükten kaynaklanmaktadır. Adaylar özel olarak oluşturulmuş, belirli kurallara göre hareket eden gezici ekipler tarafından fizikî, bedenî ve ruhî özellikleri incelenerek seçilirdi. Bunların gönderildiği

ailelerin de bazı hususiyetlere sahip olması gerekirdi. Hazırlık sınıflarının bulunduğu hazırlık saraylarında Türk ve İslâm kültürü ile ilgili dersler yanında bedenî kabiliyetlerini geliştirecek sportif faaliyetler mevcuttu. Enderun eğitim sisteminde titizlikle riayet edilen ilkelerden biri "çıkma" idi. Başlangıçta da uygulanan ancak Kanûnî devrinde geliştirilen çıkma kanununa göre hazırlık sınıflarından Enderun eğitiminin sonuna kadar geçen süre içinde başarı ve ilerleme kaydetmeyenler buradan alınıp ordunun çeşitli kademelerine nakledilirlerdi. Bunun neticesinde ancak fevkalâde başarı gösterenler eğitim süresini tamamlayabilirdi (Uzunçarşılı, 1988: 520; Türk, 1991: 61). Enderun sisteminin önemli bir ilkesi de kültürün etkili bir şekilde verilmesiydi. Çok değişik ırk ve dinî kökenlerden gelen gençler İslâm-Türk kültürü içerisinde yetiştiriliyordu (Akyüz, 1994: 79). Yabancı gözlemciler hazırlık ve Enderun eğitimi için seçilmiş gençlerden bahsederken Türklerin kabiliyetli gördükleri kimseleri eğitmekten büyük bir zevk aldıklarını ve bu uğurda her türlü fedakârlığa katlandıklarını belirtmişlerdir (İpşirli, C. XI, 1995: 186).

Enderun'da eğitim öğretim beş konu üzerinde temerküz etmekteydi: İslami ilimlerin verilmesi, Pozitif ilimlerin okutulması, Saray protokolünün aktarılması, Mesleki uzmanlık eğitiminin verilmesi, Güzel sanatlarla ilgili eğitim öğretim verilmesi. Bu dersleri alanlarında uzman hocalar ve mesleğinin ehli olan üstatlar verirdi. Bu eğitim sistemi sayesinde mezunlar birçok alan hakkında gerekli temel bilgileri öğrenirken, kendi yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleyip o alanlarda uzmanlaşma imkânına da sahip olabiliyordu. Enderun'da akli (Türkçe, Arapça, Farsça, Edebiyat, Tarih) ve nakli (Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, Fıkıh ve Kelam) bilimler okutulmaktaydı (Akyüz, 1994: 82). Beden eğitimi (ok ve cirit atma, ata binme ve güreş vb.) ve Sanat eğitimi (şiir, musiki, hat, minyatür, cilt, resim vb.) de verilirdi (Akyüz, 1994: 82).

Enderun Mektebi'nin mezunlarından birçoğu devletin en mühim makamlarında vazife almıştır. Altmıştan fazla sadrazamın bu merkezden mezun olmuş olması ve bu sadrazamların arasında Damad İbrahim Paşa, Davud Paşa, Hersekzâde Ahmed Paşa, Çorlulu Ali Paşa, Gedik Ahmed Paşa, Yemen Fatihi Süleyman Paşa, Şehid Ali Paşa, Sokullu Mehmed Paşa, Mahmud Paşayı Adnî, Köprülü Mehmed Paşa vb gibi önemli isimlerin yer almış olması bu kurumun önemini daha da açık bir şekilde gözler önüne serdetmektedir (Ali Seydi Bey, ty.: 132).

Enderun Mektebi, devletin diğer kurumlarıyla paralellik arz edecek şekilde bir bozulma yaşamıştır. 1700'lerin başından itibaren zengin ailelerin çocuklarının alınması ile devşirme kuralından çıkılmış ve böylece seçkin olma özelliğini yitirerek düzen ve disiplinden yoksun bir hal almıştır. Enderun Mektebi II. Meşrutiyet sonrasında 1 Temmuz 1909 yılında kapatılmıştır (Başgöz, 1995: 21).

Üstün yetenekliler ile ilgili politikalara Cumhuriyet Döneminde de devam edilmiştir. Birçok kaynakta, Cumhuriyet dönemindeki üstün yeteneklilere yönelik çıkarılan yasalar, yönetmelikler, açılan okullar ve merkezler hakkında bilgiye ulaşmak mümkündür. Bu nedenle araştırmada; aynı bilgileri tekrar etmemek ve ayrıntılara girmemek için kronolojik bir özet uygun bulunmuştur:

- 1929 yılında 1416 sayılı " Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun" çıkarılmış ve 1943 yılında 4489 sayılı yasayla kapsamı genişletilmiştir.
- 7 Temmuz 1948 tarihinde halk dilinde " Harika Çocuklar Kanunu" diye tabir edilen 5248 sayılı yasanın çıkarılması.
- 1948 yılında çıkarılan 5245 sayılı yasa ve buna dayanarak özel/üstün yetenekli öğrencilerin yurt dışına gönderilmesi.
- 1956 tarihinde " Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun" adı altında çıkarılan 6660 sayılı yasa.
- 6660 sayılı yasaya dayanarak 1976 yılında çıkarılan " Özel Statü" yönetmeliği.
- 1960'larda başlatılan "Özel Sınıflar ve Türdeş Yetenek sınıfları" uygulaması.
- 1962 yılında gerçekleşen VII. Milli eğitim şurası kararları doğrultusunda Matematik ve Fen alanlarında üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesini hedefleyen Fen Liseleri'nin açılması.
- 1963 yılında asli görevi doğa bilimlerinde temel ve uygulamalı akademik araştırmaları desteklemek ve genç araştırmacıları desteklemek olan TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu)'ın kurulması.
- 1989- 1990 eğitim-öğretim yılında "Anadolu ve Güzel Sanatlar Liseleri"nin açılması.
- 1995 tarihi itibari ile açılan Bilim ve sanat Merkezleri (BİLSEM).
- 1997 yılında Nazif Ülgen tarafından kurulan Türkiye'nin ilk üstün zekâlılar okulu olan "Yeni Ufuklar Koleji"nin açılması.
- 2001 tarihinde kurulan Türk eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL).
- 2002 yılında Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulu'nun açılması.
- 2004-2005 Eğitim-öğretim yılında Spor Liseleri'nin açılması.
- 2010 yılında Türkiye'nin ilk Çocuk Üniversitesi İstanbul Üniversitesi bünyesinde açıldı. Üniversitelerin bünyesinde üstün yetenekliler ile ilgili çalışmalar Çocuk Üniversiteleri adı altında devam etmektedir.
- 2017 yılında Üsküdar'da BİLSEM öğrencilerinden IQ puan 150 ve yukarısı olan çocuklar için kurulan ARGEM (Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Lisesi) üstün yetenekliler için örgün eğitim veren yatılı pilot bir okuldur.
- 2019 Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce özel yetenekli öğrencilerin tam zamanlı eğitim gördüğü okullarda uygulanmak üzere okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim için hazırlanan 28 adet taslak öğretim programı, öğretmenlerin, akademik çevrelerin ve diğer ilgililerin görüşlerine açıldı. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim derslerinin yer aldığı öğretim programları, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre zenginleştirildi ve farklılaştırıldı.

2.2.2. Türkiye'deki Yasal Mevzuatlar

2.2.2.1. Üstün Yetenekliler ile İlgili Mevzuat

Üstün Yetenekliler ile ilgili mevzuat incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimini tarif eden ve destekleyen maddelerin bulunduğu görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti

Anayasasının 42'inci maddesinde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır"(mevzuat.gov.tr) ibaresi bulunmaktadır.

16 Nisan 1929 tarihli Resmî Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe giren 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun, Millî Eğitim Bakanlığınca zorunlu hizmet karşılığında yurt dışına lisans ve lisansüstü düzeyinde öğrenime gönderilen ve masrafları Bakanlık veya ilgili kurumlarca karşılanan resmî burslu öğrencileri kapsamaktadır. Bu Kanun, alan yazında üstün yetenekliler ile ilgili bilinen ilk kanun olarak bilinse de doğrudan üstün yetenekli çocukları kapsamamaktadır.

Üstün yetenekli çocuklar için 12 Temmuz 1948 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 5245 sayılı Yabancı Memleketlere Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun çıkarılmıştır. Anılan Kanun, 1956 yılında çıkan 6660 sayılı "Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun" ile yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yasayla birlikte kapsam genişletilmiş; yalnızca müzik alanında değil, güzel sanatların diğer alanlarında da üstün yetenek gösteren çocukların yurt dışına gönderilmesinin önü açılmıştır. Kanun'un 1'inci maddesine göre; güzel sanatlarda üstün yetenek gösteren çocukların yurt içinde ya da yurt dışında yetiştirilmesinde, ilgili komisyonun tespit ve teklifi üzerine Millî Eğitim Bakanlığı yetkili kılınmıştır. 6660 sayılı Kanun'a dayanılarak 1963 yılında çıkarılan "Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkındaki Yönetmelik" çerçevesinde söz konusu alanlarda üstün yetenek gösteren çocukların tespiti, başvuru işlemleri, eğitimleri ve yurt dışına gönderilmelerine ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir. Yönetmelik'in 4'üncü maddesinde, "fevkalade istidatlı (üstün yetenekli) çocuklar" sözü ile çok üstün bir kabiliyet gösteren ve ileride ülkemizi sanat alanında uluslararası alanda temsil edebileceği umulan çocukların kastedildiği belirtilmiştir. 1968'den sonra 6660 sayılı Kanun'un uygulanamadığı, hâlen yürürlükte olmasına rağmen dönemin Millî Eğitim Bakanlığının ve sonraki yıllarda da Kültür Bakanlığının Kanun'da yetkilendirilen Komisyonu kurmadığı için Kanun'un kendiliğinden işlemez hâle geldiği görülmektedir (TBMM, 2012).

1962 yılında gerçekleşen VII. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda matematik ve fen alanlarında üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesini hedefleyen Fen Liseleri açılmıştır. MEB Fen Liseleri Yönetmeliği 6. maddesi a) Zekâ düzeyleri ile fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yükseköğrenime hazırlamayı, b) Matematik ve fen bilimleri alanlarında gereksinim duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi, amaç olarak belirtir (meb.gov.tr).

17.7.1963 tarihli ve 278 sayılı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu ile İlgili Bazı Düzenlemeler Hakkında Kanunun 1963 yılında asli görevi doğa bilimlerinde temel ve uygulamalı akademik araştırmaları desteklemek ve genç araştırmacıları desteklemek olan TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu)'ın kurulması. Resmî Gazete Sayı: 30691 Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı Tarafından Yürütülen Programlara İlişkin Yönetmeliğin Amacı:, "Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından bilim insanlarının, araştırmacıların yetiştirilmeleri ve geliştirilmelerine, öğrenim sırasında ve

öğrenim sonrasında üstün başarısıyla kendini gösteren gençlerin izlenerek onların yetişme ve gelişmelerine yardım etmek ve girişimciliği desteklemek amacıyla yürütülecek programların; başvuru, değerlendirme, kabul, izleme ve sonuçlandırma süreçlerine ilişkin usul ve esasları belirlemektir.

14.06.1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 6. Maddesi "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler". Madde 8: "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır". Madde 33: "Güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir veya ayrı yetiştirme tedbirleri alınabilir"(meb.gov.tr) ibareleri yer alır.

30. 04. 1992 tarihli 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un 23. Maddesine göre: Özel gereksinimli çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve Genel Müdürlük Teşkilat yapısı bünyesinde idari, rehberlik ve özel eğitim olmak üzere 3 daire başkanlığı ve bunlara bağlı 25 şube oluşturulmuştur. Özel eğitime gereksinimi olan engel gruplarına ilişkin ayrı şubelerle birlikte, üstün yeteneklilerin eğitimleri şubesi kurulmuş ve çalışmalar başlatılmıştır. Bu birime Genel Müdür olarak atanan Necate Baykoç Dönmez: *Ek Ders Uygulama Okulu* olarak isimlendirdiği daha sonra Bilim ve Sanat Merkezi olarak adlandırdığı, pilot proje olarak BİLSEM uygulamalarını başlatmıştır (Baykoç, 2009).

10.7.2018 tarihli 30474 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin 10. Bölümü MEB görev ve yetkileri başlıklı 301'nci maddesinin "e" bendinde: "Millî Eğitim Bakanlığına, özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek" (mevzuat.gov.tr) görevi verilmiştir.

11/ 04/ 2012 tarihli 28261 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı Kanun'un çerçeve 14'üncü maddesi ile Yükseköğretim Kanunu'nun 45'inci maddesi değiştirilmiştir. İlgili maddenin değişik 'g' bendinde "Yükseköğretim Kurulunca belirlenecek usul ve esaslara göre, belli sanat ve spor dallarında üstün kabiliyetli olduğu tespit edilen öğrenciler ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunca tespit edilen uluslararası bilimsel yarışmalarda ödül kazanan öğrenciler, ilgili dallarda eğitim yapmak kaydıyla yükseköğretim kurumlarına yerleştirilebilir. (Ek cümle: 16.2.2016-6676/4 md.) Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından tespit edilen ve Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen ulusal ve uluslararası düzeyde düzenlenen bilimsel yarışmalarda ilk üçe giren öğrencilerin ilgili dallardaki lisans programlarına yerleştirilmelerinde, merkezi sınavlardan almış oldukları puanlara, bu maddenin (b) bendine göre hesaplanan ortaöğretim başarı puanı ve bu puanın Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilecek katsayı ile çarpımı sonucu bulunacak puan eklenir." hükmüne yer verilmiştir.

26.07.2014 tarihli 29072 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan

değişiklikler sonucunda üstün yeteneklilerin nakil, devam devamsızlık, destek eğitim odası ve sınıf atlatma konularında kolaylıklar sağlanmıştır. (Değişik:RG-25/6/2015-29397): "Şehit, harp malûlü ve muharip gazi çocukları ile rehberlik ve araştırma merkezi raporu ile yönlendirilmesi yapılan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, yerleşim yeri adresine uyumlu okula kaydedildikten sonra durumlarını belgelendirmeleri şartıyla ulusal adres veri tabanındaki adreslerine bakılmaksızın istedikleri okula nakli yapılır" (Değişik:RG-10/7/2019-30827). "Kayıtları yapılan çocukların kuruma günlük eğitimi aksatmayacak şekilde devam etmelerinin sağlanması esastır. Ancak özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ile özel yetenekli çocukların sosyal uyum ve gelişim özelliğine göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Biriminin kararı ile günlük devam sürelerinde esneklik sağlanır. (Değişik: RG-10.7.2019-30827): "Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler ile özel yetenekli öğrenciler için okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında özel eğitim desteği verilmesi amacıyla okulun fiziki imkânları doğrultusunda destek eğitim odası açılır". (Değişik cümle: RG-10.7.2019-30827) İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıf öğrencilerinden bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanlar velisinin yazılı talebi ve sınıf öğretmeninin önerisi ile ders yılının başladığı tarihten itibaren bir ay içinde sınıf yükseltme sınavına alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa yükseltilir.

07.09.2013 tarihli 28758 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin yerleştirilmeleri, nakil kayıt, ARGEM, Destek Eğitim Odası ve yetenekle kabul edilen okullara seçimi konularında ibareler yer almaktadır. (Ek: RG-16.9.2017-30182): "Destek eğitim odası: Tam zamanlı (Değişik ibare: RG-5.9.2019-30879) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı" ifade eder. Tam zamanlı (Değişik ibare: RG-5.9.2019-30879) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerle özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için okulun bünyesinde destek eğitim odası açılır. Destek eğitim odasındaki eğitim hizmetleri, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda yürütülür. (Ek: RG-5.9.2019-30879): "Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM): İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Bakanlıkça belirlenen özel öğretim programları kapsamında eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdüren, özel yetenekli öğrencilere tam zamanlı ve yatılı eğitim hizmeti sunan merkezi" ifade eder. (Ek: RG-5.9.2019-30879): "Bünyesinde özel ortaöğretim programı uygulanan ARGEM, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları ve üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını, amaçlar". Öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonu görevleri başlığı a bendinde: "Güzel sanatlar liseleri ile Anadolu imam hatip liselerinin geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar, musiki programlarına; uluslararası yarışmalarda ilk üç dereceye girenler ile bilim ve sanat merkezlerine kayıtlı öğrencilerden görsel sanatlar ve müzik alanında tanılanmış özel yetenekli öğrencilerin" c bendinde: Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim alan, genel yetenek alanında tanılanmış özel yetenekli öğrencilerin, durumlarını belgelendirmeleri kaydıyla ortaöğretim kayıt alanlarına bakılmaksızın, ortaöğretim kayıt alanı içinde tercihe bağlı olarak öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına

yerleştirilmesini sağlar. Bu maddeler öğrencinin yeteneği ile ilgili avantajlı oldukları hükümleri içerir.

07.07.2018 tarihli 30471 sayılı Resmî Gazete'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmeliğin amacı; Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarını sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir. Bu yönetmeliğe göre Bilim ve sanat merkezi: Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurumu, tanımlar. Destek eğitim odası: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı, tanımlar. Özel yetenekli birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi, tanımlar. Özel yetenekleri geliştirme programı: Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen programı, tanımlar. Yetenek alanı: Özel yetenekli öğrencinin tanılandığı genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanını, ifade eder. Yönetmeliğin Eğitsel değerlendirme ve tanılama esasları başlıklı 7. Maddesi 8. Fıkrasında: "Özel yetenekli olarak BİLSEM'e aday gösterilen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılaması ile ilgili iş ve işlemler Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda açıklanan takvim doğrultusunda yapılır". Yönetmeliğin 11. Maddesi Eğitim tür ve kademelerindeki özel eğitim hizmetleri başlığı altında ğ bendi: "Özel yetenekli bireylere her tür ve kademede kayıtlı bulundukları okulların destek eğitim odalarında ve BİLSEM'lerde destek eğitim hizmeti verilir". Eğitim programlarının esasları Madde 19: "Özel yetenekli bireylerin eğitiminde, eğitim aldıkları alanlarla ilgili üst düzey becerileri kazandıracak zenginleştirmelere yer verilmesi esastır". Yönetmeliğin 5. Bölümü Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını kapsar. 5. Bölüm Destek Eğitim Odası kısmı e bendinde: "Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler destek eğitim odasında zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilir. Bu programlar öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı ile bütünlük oluşturacak şekilde plânlanır ve yürütülür". g) bendinde: "İlkokul ve ortaokullardaki destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilere eğitim vermek üzere üst kademelerde görev yapan alan öğretmenleri de görevlendirilebilir". Yönetmeliğin Özel yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla açılan kurumlar başlığında "Örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarından özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere BİLSEM'ler açılır" "BİLSEM'e öğrenci alım takvimi dışında genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olduğu belirlenen öğrencilere destek eğitim odalarında eğitim verilir. BİLSEM'e öğrenci alım

takvimi dışında görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında aday gösterilecek öğrencilerin talebi, ilgililerce il tanılama sınav komisyonuna yapılır" ibareleri yer alır (www.resmigazete.gov.tr).

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi 2019 Aralık tarihli 2747 sayılı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine göre Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş, eğitim ve öğretim, yönetim ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir. Üstün yetenekli çocukların eğitim ve öğretimini doğrudan ilgilendiren tek düzenleme Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesidir. Yönergenin tamamı çalışmanın ekler kısmında verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi EK VI'da yer almaktadır.

2.2.2.2. Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili Mevzuat

1983'te 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporunda, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin "Okul Sosyal Hizmeti" adı altında başta sosyal hizmet uzmanlarının bulunduğu bir ekip tarafından verilmesi yönünde hazırlık yapılması öngörülmüştür.

17. 04. 2001 tarihli 24376 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde *Tanımlar* bölümünde ve RAM'da çalışacak *Meslek elemanlarının görevleri* bölümlerinde sosyal çalışmacıların görev ve yükümlülükleri şu şekilde tanımlanmaktaydır. "Sosyal Çalışmacı: Üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin plânlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personeli" ifade eder (resmigazete.gov.tr). Yönetmeliğin 40. Maddesine göre bu merkezlerde görevli sosyal çalışmacı aşağıdaki görevleri yapar:

a) Merkeze yapılan başvurular üzerine öğrenci, aileler ve diğer ilgililerle görüşme yapar, gerekli bilgileri toplar.

b) Merkeze gelen öğrenci veya bireyleri aile yapısı, fizikî-sosyal gelişim, çocuk-aile ilişkisi, eğitim, çevreye uyum gibi çeşitli değişkenlere göre inceler, bilgileri değerlendirir. Çeşitli sosyal çalışma tekniklerini kullanarak problemlerin çözülmesine yardımcı olur.

c) Merkeze gelen öğrenci veya bireylerin sosyal ve ekonomik durumlarına göre çevrede yararlanabilecekleri eğitsel ve sosyal hizmet olanaklarını araştırır, tanıtır.

d) Hizmetlere ilişkin konferans, gezi, seminer, grup toplantısı gibi sosyal etkinlikleri organize eder.

e) Hizmet alanında toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve benzeri özelliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar yapar, bunları hizmetlerde yararlanılmak üzere ilgililere iletir ve bu düzenleme çalışmalarına alanıyla ilgili konularda katılır.

f) Merkezin tanıtılması ve diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması yönünde çalışmalarda bulunur.

g) Alan ve bölümünün hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmeleri izler, çalışmalarında bunlardan yararlanır.

h) Merkezdeki diğer meslek elemanlarıyla ekip çalışması yapar ve görevlerine ilişkin kayıtları usulüne uygun şekilde tutar.

ı) Merkez müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar.

"2011 yılındaki MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü RAM'larda görev alacak meslek elemanlarının görev ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir yönetmelik çalışması başlatmıştır. Bu süreçte birçok meslek elemanı gibi sosyal çalışmacı kadrosunda görev alacak sosyal hizmet uzmanlarının MEB'inde ve RAM'larda yapacakları çalışmalar ile ilgili olarak da üniversitelerdeki Sosyal Hizmet Bölümlerindeki bu alan ile ilgili olarak çalışan akademisyenleri katkıda bulunmaları için davet etmiştir" (Duman, 2014).

2013-2017 yıllarını kapsayan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın hazırladığı ve 14.11.2013 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda da Okul Sosyal Hizmeti yer almıştı. Eylem Planında: "Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli işbirliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek amacıyla" 2016 yılına kadar okul sosyal hizmet sisteminin kurulmasıydı. Fakat bu hedef 2020 yılının sonlarına geldiğimiz bu günlerde hâlâ gerçekleştirilememiştir. Okul sosyal hizmet uygulaması, öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmalarını sağlamak için, okul, aile ve sosyal yaşamda öğrenciye destek sağlamayı içerir ve okul sosyal çalışmacıları okul, ev ve toplum arasında bir köprü görevi görür. Bu nedenlerle, Okul Sosyal Hizmeti uygulamasında odak, öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmalarına engel olan her türlü "sorun" dur. Bu bağlamda temel amaç, okul sisteminin amacına uygun olarak okul performansı ve akademik başarının önünde engel oluşturan konu ve sorunlardır. "Şiddet", bu sorunlardan yalnızca birisidir.

2014 yılında MEB'in her okulda sosyal hizmet birimi kuracağı haberleri yayımlanmıştı. Özellikle sosyal çalışmacılar ve sosyologlar okullara atama yapılacağı beklentisi içine girmişti (www.milliyet.com.tr). MEB, bu ihtiyacı kurum içinden karşılamak için 600 sosyal çalışmacı alacağını duyurdu. Boş bulunan kadroların 2 yıllık sosyal hizmetler bölümü mezunlarıyla doldurulması amacıyla MEB tarafından 2013 yılında çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik'e göre *sosyal çalışmacı* olarak atanabilmek için 2 yıllık bölüm mezunu olmak yetiyordu. Ancak bu yönetmelik yukarıda belirtilen 2001 yılındaki yönetmelikle çeliştiği için SHUDER tarafından yargı yoluna gidilerek ilgili maddesinin iptali sağlanmış ve 4 yıllık sosyal hizmet bölümü mezunlarının Sosyal Çalışmacı olarak atanabilmesi hükmü yönetmeliğe konulmuştur. Bu hükümden sonra bu kadroya müracaat edebilen yalnızca beş kişi bulunabilmiştir (shuder.org).

İlk olarak 17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan ve daha sonra 10 Kasım 2017'de güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği "Sosyal Çalışmacı" tanımı yapmış ve mezunlarının Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) görevlendirilecek personel arasında saymıştır: Rehberlik

ve araştırma merkezinde gerektiğinde çocuk gelişimi ve eğitimcisi, *sosyal çalışmacı*, eğitim programcısı, psikometrist, psikolog, fizyoterapist ve ergoterapist görevlendirilir. Sosyal Çalışmacı: Üniversitelerin sosyal hizmet alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personeli, ifade eder.

7 Temmuz 2018 MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 59'a göre: Özel eğitim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimcisi, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist, fizyoterapist, *sosyal çalışmacı* ve ihtiyaç duyulması halinde diğer mesleklerden de personel ihtiyaca göre atanabilir veya diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapılarak 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun ek 8'inci maddesindeki hükümler doğrultusunda görevlendirilebilir.

Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili mevzuatta yapılan incelemelerde araştırmamızın temel savını destekler nitelikte maddelerle karşılaşmış bulunmaktayız. Hem RAM'larda hem de Özel Eğitim veren BİLSEM vb. kurumlarda görev yapan diğer personel arasında Sosyal Çalışmacı görevlendirilmesi ile bir engel gözükmemektedir. Yapılan yasal düzenlemelerde okul sosyal çalışmacılarının bir ihtiyaç olarak kabulü yadsınmamaktadır. Ancak Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinin 2015 yılında yaptığı bir çalışmaya göre MEB'de istihdam edilen sosyal çalışmacı sayısı yalnızca 3'tür (shuder.org).

2.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sorunları

Üstün yetenekli öğrenciler de kanıksanan efsaneler (mitler)in aksine akranları gibi zihinsel, duygusal ve sosyal problemler yaşaralar. "Üstün yetenekli öğrencilerin göreceli olarak sosyal ve duygusal manada uyumlu sağlıklı bir zihne ve genel refaha sahip oldukları varsayılır. Ne yazık ki, bu her zaman böyle değildir ve çok sayıda üstün yetenekli öğrenci; acı verici, sıkıntılı psikolojik sorunlarla boğuşur" (Pfeiffer ve Stocking, 2000: 83). Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli olmanın sosyal ve duygusal gelişim için zorlukları beraberinde getirebileceği konusunda artan bir farkındalık vardır. Üstün yetenekli çocuklar da; sosyal, duygusal, kendini anlama ve geleceğe bakma konusunda akranları kadar desteğe ihtiyaç duyarlar. "Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları karşılanmadığı takdirde, hayal kırıklığına, özgüven kaybına, can sıkıntısına, tembellik ve başarısızlığa yol açabilecek özel öğrenme ihtiyaçları vardır" (Crocker, 2004: 11).

Üstün yetenekli öğrenciler, sosyal dışlanma, akran zorbalığı, akademik başarısızlık, okul terki ve intihar düşüncesi gibi birçok problem yaşarlar. Ayrıca mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık, stres, kaygı bozuklukları, depresyon gibi kendilerinden kaynaklanan sorunları olabilir. Bunlara ilave olarak duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin eş zamanlı olmaması, aşırı rekabet, tatmin edici bir yaşam felsefesi geliştirmede zorluk gibi problemler sayılabilir (Cross,2013; Peters,2012; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Cross,2015; Coleman, 2012).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sorunları: Öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklanan sorunları, öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunları, öğrencinin çevresinden

kaynaklanan sorunları, öğrencinin öğretmeninden kaynaklanan sorunları şeklinde sınıflandırılabilir.

2.3.1. Öğrencinin Bireysel Özelliklerinden Kaynaklanan Sorunları

Yapılan testler neticesinde üstün yetenekli tanısı konulan bir öğrenciye sahip olmak birçok aile ve öğretmen için gurur vericidir. Ne var ki, üstün yetenekli öğrenciler, insanlık için cevher olsa da onların kendilerini gerçekleştirmelerine imkân sağlanmadığı zaman, aşağıdaki maddelerde sıralanan bireysel özellikleri, bu öğrencilere bir takım sorunlar yaşatabilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve bu özelliklerine bağlı olarak muhtemel ortaya çıkabilecek bazı sorunlar tablo halinde ifade edilmiştir:

Tablo 3. Üstün Yetenek Özelliklerinin Sebep Olduğu Problemler

Özellikler	Ortaya Çıkabilecek Sorunlar
Kolay öğrenmesi	Dikkatsizliğe, tembelliğe, ayrıntıları gözden kaçırmaya dönüşebilir.
Soyut düşünme gücü; zekâyı zorlayan etkinliklerden zevk alma.	Yönlendirmeye ara ara direnç gösterme; ayrıntıların reddedilmesi veya gözden kaçırılması.
Bağımsız ve bireysel çalışma eğilimi, kendine güven.	Kendini seçkin olarak hissetmesine, reddedilme ve isyankârlık sorunlarına sebep olabilir.
Neden-sonuç ilişkileri ve olaylar arasındaki bağlantıları görme yeteneği, kavramların uygulanmasına yönelik ilgi, aşırı dürüstlük.	Mantık dışı olanı kabul etmede aşırı tepki sonucu otoriteye başkaldırma.
Güçlü hafıza, güçlü analiz ve sentez yeteneği	Alıştırma ya da rutinden hoşlanmama, görevleri yerine getirmeme, çabucak sıkılma davranışı.
İstekli ve azimli olma, yüksek enerji potansiyeli	İşler istediği biçimde gitmediği takdirde, engellenme duygusu (hayal kırıklığı) yaşayabilir.
Duyarlı; empatik oluş	Eleştiriye aşırı duyarlılık geliştirme, kırılgan bir benliğe sahip olma.
İlgi alanlarının genişliği, her şeye el yatkınlığı, çeşitlilik arz eden ilgi ve yetenekler; çok sayıda hobi	Temel yeterlilik alanını keşfetmesinde, belirlemesinde, sorunlar yaşayabilir.
Amaç odaklı olma, kendini görevine adama	Yönünü değiştirmeyi inatla reddetme, dik başlılık, inatçılık
Eleştirel düşünme gücü, şüphecilik; özeleştiri ve özdenetim	Başkalarına karşı eleştirel tutum; kendini eleştirmeden kaçınma.
Sözel yeterlilik; geniş kelime dağarcığı; ifadede kolaylık; okumaya ilgi, geniş bilgi.	Erken yaşta okuma ihtiyacı; anne babaların okumasına direnme.
Keskin mizah anlayışları vardır	Diğer kişileri aşağılayıcı, kabalık olarak algılanabileceği gibi diğer kişilere acı verebilir
Üreticilik ve mucitlik; alternatif yollar keşfetme arzusu, yaratıcı düşünceye sahip olma.	Bilineni reddetme, kendisi tarafından keşfetme arzusuna bağlı zaman kaybı.
Sorgulayıcı yaklaşım, entelektüel meraklılık, araştırmacılık	Kendilerine fayda sağlamayacak şeylere aşırı zaman harcayabilirler, etrafındakilerle çatışma yaşayabilir.
Mükemmeliyetçilik: kendi performansları için yapabileceklerinin üstünde performans beklemeleri.	Hedeflerine ulaşamadığı durumda moral bozukluğu; tatminsizlik; hayal kırıklığı ve nefret duygusu; yanlış yapma korkusuna bağlı ürkeklik.
Eş zamanlı olmayan (asenkron) gelişim (İnsanın çeşitli özelliklerinin aynı düzeyde veya aynı hızda gelişim göstermeme durumu)	Karmaşık duygular; yetersizlik hissi; içsel çatışmalar; duygusal incinme, yüksek düzeyde duyarlılık; kaygı, kendini eleştirme; bulunduğu gruba uyumsuzluk gibi sorunlar yaşayabilirler.

Kaynak: (Ataman, 2005; Levent, 2013; Bildiren, 2013).

Üstün yetenekli çocuklar, birçok akranının yaptığı gibi kendilerini yaşamın normal akışına bırakmak ve günlük meselelere odaklanmak yerine daha önemli ve derin konuları düşünür. Kendi zihinlerinde bunların muhakemelerini yapar ve bu endişelerin sonucunda da depresyona meyilli hale gelirler. Bu konu hakkında Webb (2007) üstün yetenekli çocukların daha çok varoluşsal depresyon yaşadığını iddia eder. Varoluşsal depresyon; insanların orta yaşlarda hayatın anlamını sorgulamalarıyla deneyimlediği ya da işini ya da çok sevdiği birini kaybettiği veya rahatsız edici bir olay yaşadıklarında büyük bir travma sonucu ortaya çıkar. Varoluşsal depresyon yaşayan kişiler; kendilerini veya dünyadaki yerlerini anlamlandırmakta zorluk çekerler, akıl ve duygu bütünlükleri dağılır. Üstün yetenekli çocuklar genellikle daha duygusal, derin düşünceli ve idealist oldukları için diğer insanlara göre çok daha erken bir yaşta varoluşsal depresyon yaşama ihtimalleri artar. Bunun sonucunda yalnızlaşma, içe kapanma, şiddet, intihar gibi sorunlar tetiklenebilir.

Üstün yeteneklilerin kendilerinden kaynaklanan problemlerini çözmede Okul Sosyal Hizmeti ve koruyucu önleyici tedbirler önem arz etmektedir. Yine Davis'e (2014) göre: intihar için ortak uyarı işaretleri şunlardır: İntihar beyanı (ölmüş olmayı dilerdim). Davranışlarda değişiklikler (örneğin; nasıl göründüğüne ve kilosuna dikkat etmez, sevdiği konularla ilgilenmez, arkadaşlarından uzaklaşır ve eşyalarını dağıtmaya başlar). Düşük Özgüven (Ben aptalım), Enerji ve şevk eksikliği, Saldırgan veya düşmanca davranışlarda bulunmak. Benlik yıkıcı davranışlar (aşırı alkol alma, delice araba kullanma, silah taşıma).

2.3.2. Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunları

Delisle (2002) üstün yetenekli bir çocuğun ebeveynliği için üç sorunlu alan tanımlamıştır: çocuğun hızlı gelişimi, çocukların özellikleri ve ihtiyaçları hakkında yetersiz bilgi ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağı konusunda kafa karışıklığı. Benzer şekilde, Clelland (2009) üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin kaygılarını, ebeveyn rolleri hakkındaki kafa karışıklığını, çocukların sosyal ve duygusal refahları ve çocukların ihtiyaçlarının sorumluluğu dâhil olmak üzere endişelerini bildirmiştir. Üstün yetenekli anne babalar üstün yetenekli çocuklarını etkileyen gelişimsel faktörler hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilir ve belirli davranışlara nasıl tepki vereceğini bilemeyebilir (Delisle, 2002; Rotigel, 2003). Üstün yetenekli ebeveynlik, ebeveynlerin üstün yetenek hakkındaki düşüncelerine dayanan algıları ile ilgilidir (Solow, 2001). Renati vd.,(2017) üstün yetenekli ebeveynlerinin ifade ettiği anahtar problemler olarak; ebeveynlerin birlikte olmaması ya da az zaman geçirmesi, aile rutinlerini yönetmede zorluklar, kardeş ilişkileriyle başa çıkma sorunları ve yeterli olmayan aile iletişimini bulmuştur. Anne baba tutumlarını da etkileyen ebeveynlerin bazı önyargıları ve mitleri vardır. Bu efsanelerden bazıları; üstün yetenekli çocukların her alanda başarılı olabileceği, problemli davranışlara sahip olabileceği, daha fazla disipline ihtiyaç duyabileceği, fiziksel ve duygusal alanda da zihinsel alandaki gibi iyi gelişim göstereceğidir.

Ebeveynlerin büyük bir kısmı üstün yeteneğin ne demek olduğunu, çocukların üstün yetenekli olup olmadığını ve ne yapmaları gerektiğini bilmemektedir. "Fark ettikleri tek durum çocuğun farklı olduğudur. Bu farklılık zaman içerisinde genellikle bir avantaj değil dezavantaj olarak ortaya çıkar ve ailenin çözmesi gereken bir dizi sorun halini alır. Üstün

yetenekli çocuğa sahip ailelerin, baş etmek zorunda kaldığı sorunlar: Ailenin çocuğuyla, kendi içinde, çevreyle ve okulla baş etmesi, şeklinde sıralanabilir." (Akarsu, 2004: 29).

Kardeşlerinden veya ebeveynlerinden çok farklı üstün yetenekli bir çocuk sahibi olmak aile için stresli bir duruma neden olabilir. Finans, zaman ve dikkat gibi kaynakların birden fazla kardeş arasında nasıl tahsis edeceğinin belirlenmesi ebeveynler için büyük bir zorluk olabilir. Rimm (2003) okulda başarısızlığı getiren, ailede çocukla diğer aile üyeleri arasında (en az bir ebeveyn ve belki bir veya daha fazla kardeş) kötü ilişkiler, ailede genel olarak ciddi uyumsuzluk, tutarlı bir ebeveyn tutumunun bulunmaması gibi birçok ev faktörü tanımlamıştır.

Aile, üstün yetenekli çocuğunun ilk yıllarında onun farklılığından mutluluk duyarken eğitim öğretim aşamasına geldiğinde onun ilgi ve ihtiyaçlarını kavrayamadığı için sorunlar yaşamaktadır. Örneğin; çocuk, çok çabuk öğrendiği için konu tekrarı yapmak istemez fakat ailesinin ısrarla tekrar yaptırması onun dikkatsiz ve tembel olmasına yol açabilir. Ebeveynlerin, üstün zekâlı bir çocuğu nasıl yetiştirecekleri ve idare edecekleri konusunda korku ve kaygıya kapıldıkları da görülür. Bu konuda Uzun (2004: 32) çocukların sorularına doyurucu cevaplar veremeyen ve böylece çocuk üzerindeki otoritesini yitireceği endişesine kapılan ebeveynler olduğundan ya da çocuğunun kendisini aşacağı düşüncesiyle yersiz bir kıskançlığa kapılan ebeveynlerin varlığından bahseder. Bu tür endişelere kapılan ebeveynlerin çocuklarını yetişme sürecinde yalnız bıraktıkları, hatta gelişimlerini engelleyici olumsuz tavırlar sergiledikleri gözlenmektedir.

Üstün yetenekli çocuğun, ebeveynleri tarafından akranlarından farklılığının sürekli gündeme getirilmesi ve şımartılması onun sosyal uyumunu bozacaktır. Bunun tam tersi de mümkündür ebeveynleri bağımsız çalışma yeteneği üst seviyede olan çocuklarını akranları ve sınıf arkadaşları ile çalışmaya zorlarsa çocuk asosyal davranışlar sergileyebilir ve içine kapanabilir. Genellikle tartışmalar; ebeveynlerden birinin, çocukların üstünlüğünün kendi tarafından kalıtımsal olarak aktarıldığını düşünmesinden kaynaklanır. Fakat Türk toplumunda, çocuğun sorumluluğunun genellikle anne tarafından üstlenildiğini görülür. Bu bağlamda Üstün yetenekli çocuk, kendisine rol model olacak yakın çevresinden bir yetişkine ihtiyaç duyarken, bu konuda sadece anne yeterli olmamaktadır.

Bu tip çocuklarda diğer akranları gibi aileden gelen yoksulluk, alkolizm, şiddet vb. toplumsal sorunlarla karşı karşıya gelebilmektedir. Bunun yanında, üstün yetenekli çocuğun, ailesi ile yaşayacağı zenginleştirilmiş etkinliklerden yoksun kalması diğer bir önemli problemdir. Zenginleştirilmiş etkinliklerden kastedilen maddi güçle elde edilebilecek imkânlar değil, yaşantıların zenginleştirilmesidir. Yetişkinler için günlük yaşamın sıradan olayları sayılabilecek pek çok etkinlik çocuklar için yepyeni, heyecan dolu ve kalıcı izlere yol açar nitelikte olabilir. Bir hafta sonu pikniği, akraba ya da arkadaş ziyaretleri, kütüphaneler, kitapçılar, tarihi ya da turistik bir yere gitmek gibi zenginleştirilmiş etkinlikler üstün yetenekli çocuklar için ufuk açıcıdır.

Üstün yetenekli çocuğun yaşından daha büyük davranışlar beklemek. Bu çocukların kardeşleriyle kıyaslanması, sorularının duymazlıktan gelinmesi ya da cevapsız bırakılması, çocuğun bilgi açlığının giderilmemesi, sevgisizlik, yaratıcılığının ve hayal gücünün desteklenmemesi, şımarır düşüncesiyle yeteri kadar övgü almaması, dengesiz ebeveyn

tutum ve davranışları, değerler eğitiminin aile kültürü içinde verilememesi gibi sorunlar üstün yetenekli çocukların ailesinden kaynaklanan diğer problemlerdir.

2.3.3. Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunları

Üstün yetenekliliğin dünya genelinde hoşgörü ile karşılanıp karşılanmadığı; bilimsel alanda başarı gösteren üstün yetenekli bir kişi ile yıldızı parlayan bir sporcunun, yaşadıkları toplum tarafından sunulan teveccüh açısından kıyaslandığında ortaya çıkacaktır. Dünya genelinde sporculara özellikle futbolculara daha fazla değer, saygı ve teveccüh gösterilir. Üstün yetenekli çocukların elitist yani seçkinci bir eğitim aldıkları küresel anlamda yapılan diğer bir eleştiridir. Akarsu (2004) ya göre Türk toplumunda üstünlerle ilgili üç genel yargı mevcuttur. Allah onlara bol zekâ vermiş daha ne istiyorlar? 'Onlar zekâları ile her problemi kendi başlarına çözebilirler, kimsenin yardımına ihtiyaçları yok'. Daha husumet içeren 'Mevcut üstünlükleri yetmiyormuş gibi bir de ayrıcalıklı fırsat ve imkânlar tanınmamalıdır'. Buna benzer söylemler Amerika'da da mevcuttur; "Bu çocuklar zaten başlarının çaresine bakabilir. Esas yardıma ihtiyacı olanlara çare bulun" (Davis, 2014: 44). Kısaca toplum genelinde üstün yetenek bir yandan takdir edilirken diğer yandan büyük çoğunluk, üstün yetenekli eğitimini elitist ve antidemokratik bulur. "Türkiye'de yükseköğretim ile istihdam arasında yakın ilişki olduğuna dair bir algı mevcuttur. Bu algı 1980'lerden itibaren üniversiteye giriş sınavının tüm ülkede aşırı önemsenmesine neden olurken sınavlara girme yaşı yıldan yıla aşağılara inmiş ve beraberinde çoktan seçmeli sınavlara bir kutsallık atfetmiştir. Yükseköğretime istihdam için öğrenci hazırlamak eğitim sisteminin "hedefi" haline gelmiştir" Güneş (2017). Bu sınavlardan yüksek not alan öğrenciler aile, okul ve yaşadıkları çevre tarafından, resmi olarak etiketlenmiş olmasalar da sosyal anlamda üstün zekâlı olarak etiketlenmektedirler Öpengin (2011).

Üstün yetenekliler alan yazını incelendiğinde toplumsal çevrenin bu çocuklar üzerindeki etkisi, üstün yetenekli etiketi üzerine yapılan araştırmalarla ölçülür. Kerr, Colangelo ve Gaeth (1988), Nebraska Üniversitesi'ndeki bağımsız bir zenginleştirme programında 15 ila 17 yaşlarındaki 184 öğrenci üzerinde, Üstün Zekâlılık Anketine İlişkin Tutumlar anketi kullanarak, yaptığı araştırmada; hangi dezavantajların üstün yetenekli etiketi konmasının bir sonucu olduğunu sorduğunda; araştırmadaki öğrencilerin %90'ı sosyal dezavantajlar, olduğunu belirtmiştir. Çalışma bir anket şeklinde yapıldığı için, öğrenciler cevapları için gerekçelerini açıklama fırsatına sahip değildi; ancak, katılımcıların böylesine büyük bir çoğunluğunun üstün yetenekli etiketine sosyal çevrenin etkisini anlamak açısından çok önemli bir bulgudur. "Aşağıdaki tehlikeler genellikle etiketleme problemlerinden kaynaklanır: sosyal dışlanma, ben merkezli tutum ve davranışların geliştirilmesi, kişilik bozukluğu, aşırı baskılar veya çok fazla sorumluluk" (Heller, 2004). "Bazı yazarlar, üstün yetenekli etiketine sahip öğrencilerin, çevresinden olumsuz tepkiler alacağını iddia etmişlerdir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrenciler, genellikle düşmanlık ve kin içeren tutumlarla karşılaşabilirler" (Guskin v.d. 1986). Moulton vd., (1998) üstün yeteneklilerin etiketlenmesi üzerine yapığı araştırmada alan yazındaki diğer çalışmalara paralel bulgulara ulaştı. Bu çalışmada; öğrenciler inek, her şeyi bilen veya öğretmenin evcil hayvanı gibi etiketleri olduğunu, bu etiketlemenin sonuçları olarak; akranlarının kendilerini sömürdüğünü ve öğretmenlerin rehberlik eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Üstün

yetenekli etiketi, yalnızca çocuğun akranlarıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu değil aynı zamanda yetişkinlerin duygu ve beklentilerinin de bu etiket nedeniyle nasıl değiştiğini içerir. Üstün yetenekli etiketi, aynı zamanda çocuklardan ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından beklenti ve baskıları arttırmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin başarılı olmaları yönündeki aşırı talep ve baskılar yetişkinler tarafından dayatılmaktadır. Ebeveynler, çocuklarını hayal kurmaya veya oyun ve oyuncaklarla oynamaya zaman bırakmayarak dersleri ve diğer etkinliklerle fazla uğraşması için baskılayabilirler. Toplumun belli yaş, cinsiyet ve ırk grupları için kalıplaşmış beklentileri ile yüksek yetenekli çocuğun olağanüstü bireysel potansiyelini yerine getirme ihtiyacı arasındaki çatışma şiddetli olabilir. Örneğin, çoğu ortaokul ve lise ortamında, maçoluk ve holiganizm yaygındır. Bu okulun kahramanı olan futbol yıldızıdır, matematik dehası değildir. Üstün yetenekli erkek ergen için toplumun rol beklentilerini yerine getirme isteği müzik, estetik, edebiyat veya matematiğe olan doğal yeteneğini köreltebilir (Roedell,1984). Davis (2014): bu konuda toplumda süregelen ve sosyalleşme sürecinde aktarılan bir erkek dili olduğundan bu dilin; erkek çocuklara, cesur, atılgan, maço olmayı, duygularını belli etmemeyi, kız gibi olmamayı dayattığını ve bu dayatmadan üstün yetenekli erkek çocukların da etkilendiğinden bahseder. Toplumun kendilerine dayattığı bu erkek dili: "akademik kariyer yap, zengin ol, iyi bir işin, güzel bir eşin olsun," şeklinde yaşamı da formülize eder. Davis (2014) üstün yetenekli çocukların bu dayatmaları anladığını ve kişisel olarak bu dilin kendilerini ifade etmediğini bildiklerini ama ironik bir şekilde genel akışa uyduklarını belirtir. "Akran baskısına ek olarak, üstün yetenekliler, arkadaşları tarafından kıskanılır, damgalanır ve hor görülür, çünkü onları eleştiren öğrenciler üstün yetenekli unvanını kazanamamıştır" (Del Prete, 1996). Üstün yetenekli öğrenciler çevre baskısına maruz kalmamak için bukalemun gibi arkadaş gruplarına, amigo gruplarına spor faaliyetlerine üstün olduklarını gizlemek için katılırlar. Bu bukalemun davranışını üstün yetenekliliğin geçerli olduğu yerlerde *üstün yetenekli* etiketini deşifre ederek değerlendirirler (Huryn, 1986).

2.3.4. Öğrencinin Öğretmeninden Kaynaklanan Sorunları

Eğitimciler üstün yetenekli çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişiminde çok büyük bir etkiye sahiptir, bu nedenle bu öğrencilere yönelik algıları çok önemlidir. Üstün yetenekli çocuk için başarılı bir sınıf deneyimi ile ilişkili birçok faktör vardır ve sınıf öğretmeni bu başarıda hayati bir rol oynar. Öğretmen sadece sınıf yaşamının akademik yönünü değil, kişisel alanını da etkiler.

Türkiye'de öğretmen sorunu aslında sistem sorunudur. Bloom taksonomisine göre ortalama düzey zekâya sahip bir çocuk; üst düzey denilebilecek uygulama düzeyi ve üstü kazanımlarla (çözümleme, değerlendirme, yaratma) ilgili etkinliklere daha az ihtiyaç duyar iken, üstün zekâlı çocuk ileri düşünme süreçlerini içeren kazanımları edinmeye daha fazla hazırdır (Şahin ve Levent: 2015). Dolayısıyla yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklı bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bağlamında düşünüldüğünde; öğretmenlerden temel olarak beklenen, bilişsel kapasitesi yaşıtlarından yüksek olan öğrencilere yönelik uygulanabilecek öğretim stratejilerini bilmesi ve söz konusu öğrencilerin üst düzey

düşünme becerilerini geliştirme becerisine sahip olması (Rogers, 1989; Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Rogers, 2007) gelmektedir.

Şahin ve Levent'in (2015) üstün yetenekli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada genellikle bilgi eksikliği ve öğretim stratejilerini bilmemekten kaynaklanan öğretmen şikâyetleri bocalama ya da boş vermişlik söz konusudur.

Özel yetenekli çocukların eğitiminde sınıf öğretmeninden kaynaklanan ilk sorun öğretmenin bu yönde bir eğitim almamasından kaynaklanmaktadır. Bu soruna bağlı olarak sınıfta ortaya çıkacak üstün yetenekli öğrenciden kaynaklanan bir krizi yönetmede bilgisi yetersiz kalmaktadır. Özel yetenekli çocuğu reddeden onu görmezden gelen ya da onu sıradanlaştırmaya çalışan sınıf öğretmeni, üstün yetenekli çocuğu bir sorun haline getirmektedir. Çocuk öğretmeninden kaynaklı bu tavır karşısında kendisine ve çevresine zarar verebilmektedir.

Öğretmeninin özel yetenekli bir öğrenci için sorun olması onun okulunu ve sınıfını da bir sorun haline getirmektedir. Öğretmeni özel yetenekli çocuğu ayırt edemezse ve ona diğer öğrencileri gibi davranırsa okul onlar için gitmek istemedikleri bir kurum haline gelebilir. Verilen ödevlerin onların ilgilerine ve seviyelerine uygun olmaması, özel yeteneklerin körelmesine ya da bu çocukların kabiliyetlerini gizlemelerine neden olabilir.

Bireylere göre farklılaşmış eğitim stratejileri uygulayamayan sınıf öğretmeni, çocuğu düzenli çalışma alışkanlığı edinmesini engelleyebilir. Özel yetenekli öğrencisinin inanç ve değerlerine saygı duymayan, onun pozitif davranışlarını desteklemeyen sınıf öğretmeni, öğrencisinin özellikle beden, fizik ve motor faaliyetlerle ilgili etkinliklerde başarısız olmasına sebep olacaktır. Aynı şekilde branş öğretmenleri de kendi dersi hakkında öğrenciden aşırı beklentiler içine girdiğinde üstün yetenekli öğrencinin baskı altında derslere bölünmesi söz konusudur. Üstün yetenekli öğrencilerden her alanda performans artışı istendiği için zaman yönetimi ile ilgili sıkıntılar baş gösterebilir ve öğrenci ilgi alanına yönelik çalışmalardan mahrum kalır.

2.3.5. Çifte İstisnai Öğrenciler

Dünya literatüründe twice exceptional (2E) olarak adlandırılan Çifte istisnai durum; üstün yetenekli çocuğun aynı zamanda engelinin de olması halidir. Çifte istisnai durumu, Ulusal Üstün Zekâlı Çocuklar Derneği (www.nagc.org): "Başarıyı etkileyebilecek bir veya daha fazla engelle (örneğin öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, Asperger sendromu, fiziksel veya duyusal engellilik) beraber aynı zamanda son derece yüksek yetenek ve genel zihinsel potansiyele sahip öğrenciler." olarak tanımlar.

Çifte istisnai olan çocukların engelleri, üstün yeteneklerini perdeleyebildiği gibi, üstün yetenek özellikleri çocuğun engelinin görülmesini de engelleyebilir. Bu bağlamda yetersizliğin keşfi üstün yeteneğin keşfinden daha kolay olduğu için çifte istisnai öğrenciler genellikle yetersizliklerine göre bir programa dâhil olmakta, üstün yetenekleri ortaya çıkmayabilmektedir. Bu perdelemenin bir başka sebebi de önceki bölümlerde belirtilen mitler (efsaneler)in özel yetenekli çocukların aynı anda öğrenme güçlüğüne de sahip olamayacağı inancı oluşturmalarından kaynaklanmaktadır. 2E'yi anlamayan yetişkinler sıklıkla, bu çocukların "tembel" olduğu, okulu umursamadığı veya yeterince çaba

göstermediği gibi yanlış şekillendirilmiş mesajlar gönderen, etiketleyici kelimeler kullanır. Bu önyargılar tanılama sürecinde de etkili olabilmekte ve 2E öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından sürece dâhil edilmeyebilmektedir. Bu efsanelerin ve yargılayıcı tutumların aksine öğrenme güçlüğüne sahip birçok üstün yetenekli öğrenci vardır. Bu öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri birbirini örtebilir ve normal bir öğrenci gibi algılanabilir. Mesela çok zor matematik işlemlerini kolayca yaparken, temel yaşam becerilerinde yardıma ihtiyaç duyabilir. Örneğin kendisine tarif edilen yere gidemeyebilir, tarifi birine soracak sosyal cesareti de kendinde bulamayabilir. Eğitim sistemi genel ve normal öğrenci nüfusuna göre planlandığı için bu öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulamak sistematik açıdan oldukça güçtür. 2E çocuklar genellikle asenkron gelişim olarak bilinen uyumsuzluğa sahiptir. Bu, zihinsel olarak çok ileride oldukları, ancak sosyal ve duygusal olarak çok geride oldukları anlamına gelir. Bu boşluk, çocuklara çok endişe verir ve akranlarıyla iyi geçinmelerini zorlaştırır. 2E çocuklar, kendilerini anlamakta zorlanan yaşıtlarına kolayca sinirlenebilirler. Ayrıca "doğru" şeyleri yapmak konusunda çok fazla endişe duyarlar. Akranlarıyla gerçekten derinlemesine tartışmalar yapmak istediklerinde geçimsiz olarak etiketlenebilirler.

2E Kombinasyonun Belirteçleri (www.ldatschool) şu şekilde görülür:

- Soyut gerçekler için zayıf hafıza, fakat mükemmel kavrama,
- Karmaşık ve zorlu materyalleri yeğler; ama kolayca dikkati dağılır.
- Özdenetim ve hedef belirleme stratejileri eksiktir.
- Ezber ödevleri canını sıkar, genellikle ödev yapacak bütünlüğe sahip değildir.
- Okuma, yazma, heceleme zorluğu, ancak mükemmel sözlü dil becerileri,
- İnsanları ve durumları manipüle etme becerisi, ancak kişilerarası becerileri zayıftır.
- Toplama ve çıkarma gibi basit işlemler üzerinde düşük performans, ancak cebirsel kavramlar gibi karmaşık, kavramsal matematik yeteneğine sahiptir.
- Güçlü mizah anlayışı, ancak espri için uygun ortam ve zamanları tam kestirememek.
- Zekice tahminlerde bulunur, ancak kendi eylemleriyle ilgili sebep ve sonuç ilişkisi kuramaz.
- Konu ilgisini çekerse olağanüstü odaklanır, ilgilenmediği konularda eylemlerini ve dikkatini kontrol edemez.

Literatürde çifte istisnai durumda olanların oranı nüfusun yüzde 2,5 ila 36'sı arasında değişmektedir (Baum ve Owen, 1988; Silverman, 1993a; Whitmore, 1982). ABD'de yapılan büyük ölçekli bir araştırmada Rogers (2010), üstün yetenekli kişilerin yüzde 14'ünün 2E şeklinde olduğunu buldu. Bu yüzde 14'lük dilimin %3'ünde Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), %7'sinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), %3'ünde Duygusal ve Davranışsal Zorluklar (EBD), %3'ünde Otistik Spektrum Bozukluğu (ASD) olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü, asperger ya da dikkat eksikliği gösteren öğrenciler de, üstün yetenekli öğrenciler de özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler kategorisindedirler. Bu nedenle uygulanacak eğitim süreci benzerdir. Yani öğrencinin gereksinimlerine göre farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş bir eğitim sunmak gerekmektedir. Alan yazında iki kere farklı çocukların genellikle öğrenme güçlüğü, dikkat

eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ve asperger sendromu gibi ek tanılarının olduğu görülmektedir.

2.5.5.1. Üstün Yetenekliler ve Özel Öğrenme Güçlükleri

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) veya öğrenme bozukluğu, çok çeşitli öğrenme problemleri için genel ve kapsayıcı bir terimdir. Öğrenme güçlüğü, zekâ, tembellik veya motivasyonla ilgili bir sorun değildir. Bu tarz çocukların beyinleri farklı kodlandığı için bilgiyi edinme ve işlemleme süreçleri de farklı çalışır. Özetle; öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve yetişkinler, olayları farklı görür, duyar ve anlar. "Özel öğrenme güçlüğü bireylerin zihinsel gelişimleri bakımından yaşıtlarıyla benzer düzeyde olmalarına rağmen okuma, yazma, matematik ve/veya motor becerilerinin kazanımında yaşanan güçlükler olarak tanımlanabilir"(MEB, 2008). En yaygın öğrenme güçlüğü türleri, okuma, yazma, matematik, akıl yürütme, dinleme ve konuşma ile ilgili problemleri içerir.

ÖÖG çoğunlukla 1.sınıfların okuma-yazmaya geçtikleri 2. yarıyılında; okuma, yazma, matematik veya motor becerilerde yaşıtlarından belirgin ölçüde geri durumda görünen öğrencilerde fark edilebilecek bir öğrenme sorunudur. Türkiye'de BİLSEM lere öğrenci seçmek için tanılama süreci de yine 1. Sınıfın ikinci dönemi itibariyle başlamaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri bu dönemlerde hem ÖÖG Gözlem Formlarını hem de BİLSEM Öğrenci Seçimi Gözlem Formlarını doldurmakla yükümlüdür.

2E öğrencilerin tanılanmasıyla ilgili üç tip sorun ile karşılaşırız: Üstün Yetenekliliği tanılanan ama engelliliği müfredattaki zorluk arttıkça belirgin hale gelenler. Ortalama başarıyı yakaladığı için ne üstün yetenekli ne de ÖÖG olarak tanılanmamış ve gözden kaçanlar. ÖÖG olarak tanılandığı için bir destek programına devam edenler ama üstün yetenek özellikleri gölgede kalanlar. Kısaca ÖÖG türleri şöyle özetlenebilir:

Disleksi: Disleksi, okuma yazma alanında özel bir öğrenme zorluğudur. Montgomery'e (2015) göre: Günümüzde disleksiklerin çoğu bir dereceye kadar okumayı öğreniyor, ancak okuma güçlüğü netleşse bile yazım sorunları devam ediyor. Disleksi görülme oranı, alfabenin sembolleri ile sesleri arasında yakın bir yazışma olan Türkçe ve İtalyanca gibi şeffaf dillerde daha düşük görülür. İngilizce bu anlamda daha sorunlu bir dildir.

Disgrafi: Bu öğrencilerin okuma problemi yoktur, ancak ciddi yazım zorlukları vardır. Sıklıkla kendi kendine erken yaşta okumayı öğrenirler. Okuma problemleri yaşamış olanlar iyi bir öğretimle bunu aşsalar da yazım güçlüğü kalıcıdır.

Diskalküli: Matematiksel sakatlık Bu, aritmetik becerileri ve sayı kavramını öğrenme zorluğudur. Zaman çizelgelerini okumakta ve zihinsel aritmetik işlem yapmakta güçlük çekmektedir. Problemlerin önemli bir kısmı, disleksik sözlü işlem problemlerinin bir sonucu olarak görünmektedir, ancak tüm disleksiklerin sayı problemleri yoktur.

Dispraksi; çocuğun zekâ seviyesiyle bağlı olmaksızın motor hareketleri karşısında yaşadığı güçlük olarak tanımlanmaktadır. Duyusal uyum, ince motor becerileri (kesme, yazma) veya kaba motor becerileri (koşu, atlama) ilgili hareket ve koordinasyon problemlerini ifade eder. Koşmak, atlamak, yazmak veya kesmek için, beynin, gerekli uzuvlarla iletişim kurabilmesi gerekir. Çocuğunuzun bir motor koordinasyon yetmezliğine sahip

olabileceğine dair işaretler, kalem tutamamak veya bir gömlek ilikleyememek gibi el-göz koordinasyonu gerektiren fiziksel yeteneklerle ilgili problemleri içerir.

Disfazi: Çocuğun dilini anlama ve ifade etmesini engelleyen kalıcı ve dile özgü bir rahatsızlıktır. Dil, bir çıktı faaliyeti olarak kabul edilir, çünkü beyinde düşünceleri organize etmeyi ve bir şeyi sözlü olarak açıklamada ya da bir başkasıyla iletişim kurmada doğru sözcükleri çağırmayı gerektirir. Disfazi, bir hikâye anlatımında ve konuşmanın akıcılığında kelimelerin anlamlarında, konuşma bölümlerinde, meydana gelen problemlerdir (www.helpguide.org).

2.5.5.2. Üstün Yetenekliler ve Asperger Sendromu

Asperger Sendromu diğer adıyla Asperger Bozukluğu, ilk kez 1940'larda, normal zekâya sahip erkek çocuklarda sosyal ve iletişim becerilerinde otizm benzeri davranışlar gözlemleyen Viyanalı çocuk doktoru Hans Asperger tarafından tanımlandı. Birçok uzman Asperger Sendromunun daha hafif bir otizm biçimi olduğunu düşündü (www.autism-society.org). 1980'lerden itibaren Yaygın Gelişimsel Bozukluklar kategorisinde yer alan Asperger Sendromu, 1994 yılında otizmden ayrı bir hastalık olarak kabul edilse de; 2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliğinin yayımladığı Dsm - 5 *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı* ile birlikte yeni bir sınıflamaya dâhil oldu. Artık YGB yerine Otizm Spektrum Bozukluğu üst terim olarak kullanılmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu altında, Asperger genellikle otizmin hafif şiddetli bir türü olarak tanımlanır (otsimo.com/tr/). Bu bağlamda Asperger Sendromunun, Otizmle ilişkisinin açıklanması konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sunacaktır.

Otizm kavramı, ilk defa 1911'de Alman psikiyatrı Eugen Bleuler tarafından, en ağır şizofreni vakalarını betimlemek üzere kullanıldı (Evans, 2013). O yıllarda bu kavram bugünkü anlamından oldukça uzak ve yanlış bir teşhisti. Bu bağlamda, Otizm teşhisinin tarihi 1940'lı yıllarda Amerikalı çocuk psikiatristi Leo Kanner ile başlar denilebilir. Yine aynı yıllarda Hans Asperger'in otizm ile ilgili çalışmaları İngilizceye çevrilmediği için uzun yıllar gözden uzak kalmıştır. Dolayısıyla Kanner'in 11 çocuğu gözlemleyerek otizmle ilgili koyduğu tanılar bilim dünyasında uzun bir süre yanlışlanmamış ve Kanner'in etkileri 20. Yüzyılın sonuna kadar devam etmiştir. "Önceleri otizmin, ana babanın tutumu, sevgi yoksunluğu ya da sosyal ilişki kurma konusunda duyulan korkudan kaynaklandığı sanılmaktaydı" (Bodur ve Soysal, 2004). Otizm hakkındaki bu tür yanlış tanılar otizmli çocukların ebeveynlerini oldukça rahatsız etmiş ve onları suçluluk psikolojisine sokmuştur. Hatta bu ebeveynler çocuklarıyla beraber psikolojik tedavi görmeye başlamışlardır. "Bernard Rimland psikolog ve otizmi olan bir çocuğun ebeveyni idi. Oğlunun otizminin nedeninin, eşinin ebeveynlik becerileri nedeniyle olduğunu kabul etmedi. 1964 yılında Bernard Rimland Infantil Otizm: Sendromu ve Sinir Davranış Teorisi Üzerindeki Etkilerini yayınladı" (www.news-medical.net). Yine otistik bir kızı olan Londralı bilişsel psikolog: Lorna Wing, 1960'larda, klinik bir araştırma grubu geliştirdi. Grup çalışmaları, Otistik Spektrum Bozuklukları (ASD) hakkında şimdi bildiklerimizin temelini oluşturdu. Bu dönemde kurdukları dernek, otistik çocukları eğitmek için güvenli birimler ve akıl hastanelerinde sınırlamak yerine özel okullar ve birimler kurmaya başladı (Montgamery, 2015). Özellikle 1970'lerden sonra otizm konusu daha iyi ve doğru anlaşılan bir trende

girmiştir. 1988 yılında çekilen ve Oscar ödülü alan Yağmur Adam filmiyle artık tüm kesimlerin bildiği bir rahatsızlık olan otizm, 20.yy verileri ile karşılaştırıldığında olağanüstü bir artış yaşanmış gibi gözükmektedir. Bu olağanüstü artışın nedeni olarak geçen yüzyıldaki teşhis ve tanılamadaki hatalardan kaynaklanan veri eksikliğini söyleyebiliriz.

Otizmin kesin nedeni (Asperger Sendromu da dâhil) hâlâ araştırılmaktadır. Otizm, kişinin yetişmesinden, sosyal çevresinden ve anne-baba tutumlarından kaynaklanmaz. Asperger Sendromunun 'tedavisi' yoktur. Ancak, insanların yararlı bulabilecekleri bir dizi strateji ve yaklaşım vardır. Asperger Sendromu olanlarda Otizm özelliklerinin bazıları vardır. Örneğin; sosyal becerileri zayıftır, rutini severler ve değişiklikten hoşlanmazlar. Asperger sendromlular, okula ya da işe aynı şekilde seyahat etmek ya da kahvaltıda tam olarak aynı yemeği yemek isteyebilirler. Kuralların kullanımı da önemli olabilir. Duyusal hassasiyet yaşarlar; seslere, dokunmaya, zevklere, kokulara, ışığa, renklere, sıcaklıklara veya acıya karşı aşırı veya düşük hassasiyetle karşılaşabilirler (autism.org.).

Fakat otistiklerin aksine Asperger sendromu olanlar normal olarak konuşma becerisinin geliştiği yaşta, yani 2 yaşından önce konuşmaya başlarlar. Asperger sendromu da hayat boyu sürer, fakat belirtiler zaman içerisinde düzelme eğilimindedir" (e-psikiyatri.com). AS ile Otizm arasındaki en önemli fark zekâ yönündendir. "Otizmliler, IQ testi gibi zekâ ölçeklerinde ortalamanın altında performans gösterirken Asperger sendromu bulunan kişiler genellikle yüksek IQ'lu oldukları için ortalama ya da ortalamanın üzerinde sonuçlar elde etmektedir" (otsimo.com/tr/). "Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin pek azında (yaklaşık %10), çok güçlü bellek, müzik yeteneği vb. üstün özelliklere rastlanır" (tohumotizm.org.tr). Bu sonuçlar 2E çocukların bu sınıflamada Asperger Sendromlular arasından çıkmasının muhtemel olduğunu göstermektedir.

Üstün yetenekli eğitimini araştıranlar, önemli sayıda üstün yetenekli bireyin aynı zamanda Asperger Sendromuna benzer belirtiler sergilediği bulgusuna ulaşırlar. İlgilendikleri konulara dair uzun araştırmalar ya da müzik enstrümanları üzerinde saatlerce pratik yapmalar, bununla birlikte, otobüs veya tren tarifelerinin ezbere bilmeler, geçmişten günümüze tuttuğu futbol takımındaki tüm oyuncuların ayakkabı numaralarına kadar öğrenmeler gibi örnekler her iki gruptaki çocuklar için oldukça normal yetilerdir. Bu tür 2E bireyler, kuvvetli hafıza ve sözel kabiliyetleriyle, soyut fikirlerin anlaşılmasından ziyade somut konulara yönelirler. Bu özellikleri, onların sınavlardan yüksek puanlar elde etmelerini sağlayabilir. Üniversite seviyesine kadar ezber kabiliyetleri ile başarılı olabilir hatta soyut konuları bile ezberleyerek günü kurtarabilirler.

Asperger sendromu ve üstün yetenekliliğin benzer özellikleri vardır. Dil edinimi ve gelişimi hem üstün yetenekli çocuklarda hem de Asperger'li çocuklarda erken yaşta görülür. Mükemmel hafıza, hassas duyulara sahip olma, gelişmiş kelime hazinesi, gelişmiş adalet duygusu, aşırı doğruculuk, odaklanma becerisi, farklı ilgi alanları ve ilgi alanı hakkında uzmanlaşmak, sosyal iletişimde çekingenlik, aşırı merak ve soru sorma da her iki grupta da görülebilir. (Altman, 1983; Little, 2002; Grandin, 2016; Neihart, 2004)
Çifte istisnai çocuklar hakkında deneyime sahip olanlar, bu öğrencilerle çalışırken kriz anlarının olacağını doğrulayacaktır. Krizden önce bir plan geliştirmek daha iyidir.

Tetikleyiciler; ani bir gürültü, aşırı aydınlatma hatta bazı kokular kadar basit olabilir. Asperger çocuklarla uğraşırken, özellikle, sorumlu kişinin her zaman sakin kalması çok önemlidir. AS'li öğrencinin yeniden toplanma amacıyla geri çekilmesi için sınıf içinde bir yer sağlamak başarı şansını artıracaktır. Öğretmen, çifte istisnai öğrenci üzerinde başarı veya başarısızlığında fark yaratır (Altman, 1983; Little, 2002; Grandin, 2016; Neihart, 2004).

2E öğrencilerinin ihtiyaçları, uygun tanılama ve bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımıyla karşılanabilir. Ancak, sınıf öğretmeni etkili stratejileri uygulamak için hem üstün yetenekliler öğretmenlerinden hem de özel eğitimcilerden destek almalıdır. En iyi sonuçlar, sınıf öğretmeni, üstün yetenekliler öğretmeni, özel eğitimci, ebeveynler ve öğrenci arasında işbirliğinin olduğu yerlerde elde edilir. Öğrencinin güçlü yanları ve ilgi alanları beslenmeli, sosyal / duygusal gelişimleri desteklenmelidir. Karışık yeteneklerle başa çıkma kapasitelerini geliştirilmeli. Öğrenme stratejileri eğitimciler tarafından tespit edilerek, eksik yönlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanmalıdır (www.davidsongifted.org).

2.5.5.3. Üstün Yetenekliler, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), insanların davranışlarını kontrol etmelerini ve / veya dikkat etmelerini zorlaştıran nörobiyolojik bir hastalıktır. Genellikle çocuklukta teşhis edilir ve sıklıkla erişkinliğe kadar sürer. DEHB'nin temel belirtileri; odaklanma zorlukları, hiperaktivite (aşırı aktivite) ve dürtüsellik (sonuçları göz önünde bulundurmadan önce hareket etmektir). Davranış aşırı olmalı, 7 yaşından önce ortaya çıkmalı ve bir insanın hayatındaki en az iki alanı (örneğin, ev ve okul) ciddi şekilde engellemelidir. Erken bebeklik döneminde görülen ve çocukluğa, ergenliğe hatta yetişkinliğe kadar devam eden bir hastalıktır. Erkeklerde kızlara göre üç kat daha sık görülür. DEHB olan çocuklar sıklıkla hareketsiz oturma ve sınıfta dikkat etme konusunda güçlük çekmektedir. Aile içinde sosyal etkileşim güçlüğü, akran reddi, akademik başarısızlık gibi sorunlar yaşarlar (APA, 2000 : 85).

Öğrenci, Dikkat Eksikliği teşhisi için, en az 6 ay boyunca aşağıdaki kriterlerden 6 veya daha fazlasına önemli derecede sahip olmalıdır (Brock vd., 2009; Greenspan, 2009 ; Rapoport, 2009; Ashley, 2005).

• Öğrenci, ayrıntılara çok fazla dikkat etmez ve sıklıkla dikkatsiz hatalar yapar.

• Öğrenci, görevlerde veya oyun etkinliklerinde dikkatini korumakta zorlanır.

• Genellikle, kendisiyle konuşulduğunda öğrenci, dinliyor gibi görünmez.

• Yön tarifleri verilirken çocuğun yüzünde boş bir bakış olabilir.

• Öğrenci talimatlara uymaz veya ödevleri, bitiremez.

• Çocuk bir ödevi başlatır, dikkatini dağıtır ve bitirmeyi unutur.

• Öğrenci genellikle görevler veya aktiviteler için gerekli olan şeyleri kaybeder.

• Öğrencinin sıklıkla diğer öğrencilerden kalem veya kâğıt ödünç alması gerekir.

• Çocuk okulda bir ev ödevini tamamlamak için gereken kitabı rutin olarak unutur.

• Öğrenci, ödevlerin ve faaliyetlerin organizasyonunda zorluk çeker.

• Zaman yönetimi kaygı verici olabilir.

• Sırt çantaları ve masalar kâğıtlarla doldurulur.

• Öğrenci, çevredeki uyaranlarla kolayca dikkatini dağıtır.

• Çocuk gürültülü bir fanın yakınındayken öğretmeni dinlemez.

• Duvardaki resimler dikkatini öğretmenden uzaklaştırabilir.

• Öğrenci günlük aktivitelerde genellikle unutkandır.

• Çocuk, kasti olmadan ev ödevlerini düzenli aralıklarla evde bırakır.

•Öğrencinin çantasındaki malzemeler eksiktir ve okulda mı, otobüste mi veya arkadaşının evinde mi bıraktığını bilmez.

Hiperaktif Bozukluk teşhisi için, öğrencinin en az 6 ay boyunca aşağıdaki kriterlerden 6 veya daha fazlasına önemli derecede sahip olması gerekir (Brock vd., 2009; Greenspan, 2009; Rapoport, 2009; Ashley, 2005).

• Öğrenci genellikle koltukta ellerini veya ayaklarını kıpırdatmadan duramaz.

• Öğrenci ayakta durur veya otururken sık sık pozisyon değiştirir.

• Öğrencinin sıklıkla elinde oynadığı ataç veya rastgele bir obje vardır.

• Öğrenci çoğunlukla oturması beklenen yerinden ayrılır.

• Öğrenci, arkadaşına bir şey anlatmak için sınıfın diğer tarafına yürür.

• Öğrenci, kalemi sık sık açar, su içer ve odanın içinde dolaşır.

• Ebeveynler, alışveriş yaparken çocuğu markette zor zaptederler.

• İnsanlar çocuğun “hiper” olduğu hakkında yorum yaparlar.

• Öğrenci, sessizce oyun oynamakta veya boş zaman etkinliklerine katılmakta zorlanır.

• Masa oyunları bile çocuk için sessiz bir aktivite değildir.

• Çocuk sürekli oyun oynar ve bir aktiviteden diğerine gider.

• Çocuk, molada yeteri kadar dinlenmez.

• Öğrenci, aşırı konuşmayı alışkanlık edinmiştir.

• Bir hikâye ona başka bir öyküyü, sonra bir başkasını hatırlatır. . .

• Diğer insanlar, kendisi konu değiştirmeden önce cevap verme şansına sahip değillerdir.

• Öğrenci sınıfta elini kaldırmaz.

• Öğrenci yanlış bir soruyu cevaplar.

• Öğrenci genellikle sırasını beklemekte zorlanır.

• Öğrenci oyun sırasını beklemekte zorlanır.

• Yetişkinler konuşurken çocuk sohbetlerine müdahale eder.

• Çocuk telefonda ebeveynleri rahatsız eder.

Özel yetenekli öğrenciler doğaları gereği DEHB'e sahip çocuklara benzer davranışlar gösterirler (Webb vd., 2016). Alanyazında genellikle hiperaktivitesi olan çocukların özel yetenekli çocuklarla karıştırıldığı düşünülürdü. Bu bağlamda tanılamada yanlışlık olmaması için kontrol tablosu oluşturulurdu. Aşağıda örneği verilen tabloların 2E bulgularından sonra önemi azalmıştır.

Tablo 4. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ile Üstün Yetenek Arasındaki Farklar.

DEHB Özelliği	Üstün Yetenek Özelliği
Sürekli hareket hâlindedir, bir amaçla hareket etmez ya da hedefe yönelmişken dikkatini çeken başka bir şeye yönelebilir.	İlgilendikleri konu üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırabilirler.
Aralıksız zihinsel çaba gerektiren (ödev) işlerden kaçınır ya da nefret eder;	Zihinsel çaba gerektirmeyen ödev ve işlerden çabuk sıkılırlar.
Etkinlikler için gereken malzemeleri (ödev kâğıdı, kalem, kitap, oyuncak, araç) kaybeder ya da unutur.	Etkinlikler için gereken malzemeleri kendileri sağlama bilinci gelişmiştir.
Sakin oynayamaz ya da herhangi bir etkinlikte bulunamaz; kıpır kıpır halleriyle ders işleyişini bozar.	Konular kolay geliyorsa sıkılır, başka ilgi alanlarına kayar, ders işleyişini bozabilir.
Beyindeki yapısal ve işlevsel anormallikler, merkezi sinir sistemindeki yapısal ve işlevsel bozukluklar nedenler arasındadır.	Aşırı duyarlı sinir sistemine sahip olmaları normal yaşıtlarına oranla daha fazla hareketli olmalarına yol açabilir.
Düşmanca ve saldırgan bir şekilde otoriteye karşı gelebilir.	Merak, sorgulama, bağımsızlık isteği nedeniyle otoriteye karşı gelir.

Kaynak: Clark,B. (2008) den uyarlanmıştır.

Dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocukları etkileyen en yaygın zihinsel bozukluklardan biridir. İdeal olarak, üstün yetenekli çocuklarda DEHB tanısı, çocukluk psikopatolojilerinin ayrıştırılması konusunda eğitilmiş en az bir klinisyeni ve yetenekli çocukların normal gelişimsel özelliklerini anlayan bir uzmanı içeren multidisipliner bir ekip tarafından yapılmalıdır. Okul personeli nadiren DEHB'yi ayırıcı olarak teşhis etmek için gerekli eğitime sahiptir ve az sayıda klinisyen üstün yetenekli çocukların benzersiz gelişimsel özelliklerinin farkındadır. Doğru değerlendirme bir takım çalışması olmalıdır (Neihart, 2004: 224). Bu bağlamda okullarda takımı yönlendirmek ve liderlik etmek noktasında okul sosyal hizmet uzmanının varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çifte istisnai olan çocuklara öğretmenlik veya ebeveynlik yapmak çok zordur. En temel zorluk, bu çocukların üstün yetenekli olduğunun keşfidir. Bu temel problem çözüldükten sonra 2E öğrenci için eğitim öğretim zorlukları beraberinde gelmektedir. Çifte istisnai öğrenciler öğrensinler diye fazla çabalamak; gelişimleri açısından faydasız olmaktadır. Bu öğrencilerin avantajlı yanları; ortalamanın üstünde bir zekâya sahip olmaları ve belirli gelişme stratejilerine uygun olmalarıdır. Bu stratejileri planlarken ve öğretirken, Kenneth Dunn'ın (1986) sözlerini hatırlamakta fayda var: "Onlara öğrettiğimiz yolla

öğrenmiyorlarsa, onlara öğrendikleri yolla öğretelim!". Tüm öğrencilerinizin bireysel farklılıkları takdir etmelerine ve desteklemelerine yardımcı olmak için her okul yılının başında birkaç dersinizi ayırın. Çeşitliliğin iyi bir şey olduğunu ne kadar çok kanıtlarsanız, öğrencileriniz bireysel farklılıkları olumlu şekilde kabul etmeyi o kadar fazla öğrenir. Okullar, alay edilmesine, etiketlemeye veya farklı oldukları için çocukların reddedildiğini gösteren diğer uygulamalara izin vermeyen politikaları uygulamalıdır (www.davidsongifted.org).

Bu bağlamda 2E çocuklara Okul Sosyal Hizmetinde güçlendirme yaklaşımı olarak adlandırılan yöntemi uygulamak çok önemlidir. "Asla, bu tür çocukların eksiklikleri üzerinde çalışmak için güçlü alanlarından zaman çalmayın. Güçlü yönlerini öğretene kadar asla zayıf yönlerini düzeltmeyin!" (Winebrenner, 2003: 134). Öğretmenler genellikle sınıf disiplininin kaybolacağından ya da sınıf içinde otoritelerinin sarsılacağından endişe duyarlar. 2E öğrenciye sahip öğretmenlerin çocuğun hareketliliğinin elinde olmadığını unutmamaları gerekmektedir. Bu konuda Lieberman 'ın (2013) öğretmenlere tavsiyeleri şöyledir: "Öğrenme güçlüğü çeken birçok öğrenci, öğrenmelerinde çok kinestetiktir ve hareket fırsatlarını gerçekten takdir eder. Öğrencilerden, sorulara verdikleri yanıtları belirtmek için ayağa kalkmalarını veya atlamalarını isteyin. Bir yanıtı belirtmek için çocukların odanın farklı alanlarına yürüdüğü takım oyunlarını kullanın". Bu bağlamda öğretmenlere 2E öğrencileri hakkında: konuları görsellerle somutlaştırmak, uygulamalı projeler, modellemeler, biraz dağınık ve gürültülü bir sınıf için esneklik, öğrencilerin teknolojiyi her fırsatta öğrenim amaçlı kullanılmasını sağlamak gibi tavsiyeler başarıyı arttıracaktır (www.davidsongifted.org). Bu stratejilere rağmen sınıfınızdaki 2E öğrencilerle ilgili problemler devam ediyorsa psikologlardan, sosyal hizmet uzmanlarından veya danışmanlardan yardım istemek, kalıcı zorluklara farklı bakış açıları ve çözümler sunabilir (Lieberman, 2013).

Aynı zamanda 2E öğrencilerinden fiziksel engelleri, işitme bozuklukları, ortopedik bozuklukları, diğer sağlık bozuklukları, duygusal rahatsızlıkları, olanlar olabildiği gibi bir kısmında da Gelişim Koordinasyon Bozuklukları görülür: Çalışmayı, yürümeyi, bisiklete binmeyi ve yüzmeyi engelleyen kaba motor hareketlerindeki bozukluklar. El yazısı, boncuk ipliği ve düğmeyi etkileyen ince motor becerilerinde zorluklar. Top becerilerini ve el-göz koordinasyonunu etkileyen visio-motor zorlukları.

2.4. Üstün Yetenekli Öğrencilere Gereken Okul Sosyal Hizmetleri

Dupper'e (2013) göre Okul Sosyal Hizmetinin İlgilendiği Problemler şu şekilde sıralanabilir:

İçe Dönük Davranış Problemleri: Endişe ve korku, yalnızlık /utangaçlık, yas tutma (acı çekme), depresyon ve intihar.

Sosyal Problemler: Okuldan kaçma ya da terk, okulu bırakmak, evsizlik, üvey aile, istismar ve ihmal, boşanma ve ayrılma, madde bağımlılığı, öğrencilerde cinsel davranışlar/hamilelik/ebeveynlik, akran zorbalığı, şiddet.

Engellilikten Kaynaklanan Problemler: Fiziksel engeller, işitme bozuklukları, ortopedik bozukluklar, diğer sağlık bozuklukları, duygusal rahatsızlıklar, otizm ve öğrenme bozukluklarını kapsar.

Öğrenme bozuklukları kendi içinde farklı alt tiplere ayrılmaktadır. Öğrenme güçlüğü, disleksi (okuma bozukluğu), disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu), diskalkuli (matematik bozukluğu) ve afazi (dil bozukluğu) gibi birbirinden farklı türlere ayrılmaktadır. Öğrenme güçlüğü problemi olan bireyde bunların biri veya birkaçı bulunabileceği gibi bu türlere hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi sorunlar da eklenebilir.

Bu bölüme kadar üstün yetenekli çocuklar ve onlara sunulan eğitim politikaları, okul sosyal hizmeti perspektifinden incelenmiştir. Üstün yeteneklilerin halihazırda eğitim gördükleri BİLSEM'lerin MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı okul haricinde hizmet veren özel eğitim kurumları olduğu önceki bölümlerde belirtilmişti. "Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, eğitimden dışlanma, okul bırakma, eşit ve kaliteli eğitime ulaşma bakımından dezavantajlı konumdadırlar. Çoğu zaman sadece bireysel farklılıkları temel alınarak, içinde bulundukları aile, okul ve toplum sorunları ile birlikte ele alınmadıkları için yanlış tanılama ve yerleştirme riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar" (Yeşilkayalı ve Bölükbaşı, 2017). Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilere gereken okul sosyal hizmetlerini BİLSEM örneği üzerinden ele almak araştırmanın soruları açısından uygun görülmüştür. Araştırmacının, uzun yıllar BİLSEM'de görev alması hasebiyle üstün yetenekliler eğitiminde gözlemlemiş olduğu 3 temel problem vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Üstün Yetenekliler Hakkındaki Bilgi Eksikliği
- BİLSEM ve Veliler arasındaki iletişimsizlik
- Zaman, Mekân ve Ulaşım ile İlgili Problemler

Çamdeviren'in 2014 yılında tamamlamış olduğu çalışmada: Anne babaların sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarının gereksinimlerini karşılamada güçlükler yaşadıkları, üstün yetenekli çocuklarının birçok sorusuna cevap veremedikleri ve çoğunlukla bu durum karşısında kendilerini çaresiz hissettikleri anlaşılmaktadır. Silverman'a (1993b) göre üstün yetenekli çocukların ebeveyni olmak üstün yetenekli olmaktan zordur. Çünkü üstün yetenekli çocuğun en azından kendisi için çabalayan, haklarını arayan bir ailesi vardır. Fakat üstün yetenekli çocukların ebeveynleri, yalnız kaldıklarını hissetmektedirler. Çocuklarının gelişimsel sorunları ve bu sorunların giderilmesi, uygun eğitim imkânları gibi birçok problemle ilgili kendilerine yol gösterebilecek yetkili kişilere ihtiyaç duyarlar. Gerek üstün yetenekli çocuklara gerekse ailelerinde bu tür yardım ve destek hizmetlerini verebilecek kişi çoğunlukla okulun psikolojik danışmanıdır. Bununla birlikte okulların PDR servislerinde çalışan rehber öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve yeterlikleri tartışılan bir konudur (Altun, 2015). Sarıtaş'ın (2019) yakın tarihli çalışmasında da; veliler BİLSEM'deki rehberlik hizmetlerinin de sorun olduğunu, rehber öğretmenlerle görüşemediklerini ve çocuklarını yönlendirmediklerini ifade etmişlerdir. Yazıcı ve Altun (2016) tarafından yapılan araştırmada seçilen 18 üniversitenin PDR lisans programlarında üstün yeteneklilerle ilgili zorunlu bir dersin yer almadığı saptanmıştır. Bununla birlikte zorunlu dersler arasında yer

alan özel eğitim dersi içerisinde, bazı üniversitelerin bir haftalık ders saatlerini üstün yetenekliler konusuna ayırdıkları görülmektedir. Benzer şekilde diğer dallardaki öğretmenler de Keskin, Samancı ve Aydın'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada üstün yetenekliler hakkında bilgi eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada; BİLSEM yönetici ve öğretmenlerin %93'ü Üstün veya özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının yeterli sıklıkta düzenlenmediğini ve %82,4'ü de hizmet içi eğitim kurslarına katılabilme olanağını sınırlı bulmuşlardır. Katılımcıların %86,6'sı sınıf öğretmenleri ya da rehber öğretmenlerin üstün ya da özel yetenekli çocukları belirleme konusunda yeterli eğitime sahip olmadığını belirtmişlerdir. Velilerin sorun olarak ifade ettikleri bir diğer konu BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerdir. Veliler öğretmenlerin çocuklarına yetemediklerini, özel olarak seçilmediklerini, çocukları özelse onları yetiştiren öğretmenlerin de özel olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (Sarıtaş, 2019). Mills'in (2003), üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin kişiliği ve mesleki geçmişi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin alanında uzman oldukları fakat üstün yetenekliler hakkında yeterli eğitim almadıkları bu açığın da sonradan hizmetiçi kurslarla kapatılmadığı ortaya çıkmıştır. Chan'ın (2010) Hong Kong'da 50 Çinli öğretmenle yapmış olduğu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilere mentörlük yapabilmenin çok önemli olduğu bu öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli programların geliştirilmesine ihtiyaç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu (2019) üstün yetenekli çocuğu olan veliler ile yapmış olduğu çalışmada, veliler BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenilemesini, niceliksel olarak sayılarının artmasını, üst yönetimlerin BİLSEM'lerle daha yakından ilgilenmesini beklemektedirler. Bu bağlamda BİLSEM programlarında veli, öğretmen ve idarecilerin üstün yetenekliler ve onların eğitimi hakkındaki bilgi eksiklikleri temel sorunların başında gelmektedir. Bu konu hakkında düzenli bir çalışma ve planlama yıllardan beri yapılmamakta, üstün yetenekliler konusunda bilinç ve bilgilendirme adeta zamanın akışına bırakılmaktadır.

Yukarıda sözü edilen sorunların dışında, görüşme yapılan velilerin tamamı BİLSEM'de iletişim ve rehberlik sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veli ile BİLSEM arasında bir kopukluk olduğunu, onlara çocuklarıyla ilgili gerekli ve yeterli bilgilendirme yapılmadığını, yaşadıkları olumsuzluklarda rehberlik servisinden yeterli yardım alamadıklarını belirtmişlerdir (Sarıtaş, 2019). Ancak ülkemizdeki araştırmalar, özel eğitim hizmetlerinin etkili ve işlevsel bir biçimde yürütülmediğini göstermektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eşit ve kaliteli eğitime erişimlerinin sağlanmasında akranlarına oranla daha fazla risk altında olduğunu ve sorunlar yaşadığını göstermektedir (Yeşilkayalı ve Bölükbaşı, 2017). Bunun yanında, devamsızlık, iletişim ve ulaşım problemleri, donanım eksikliği, zaman yönetimi, yanlış anne baba tutumları, üstün yetenekliler konusunda bilgi yoksunluğu, etkinlik saatlerinin azlığı ve ödenek eksikliği gibi güçlüklerden bahsedilebilir (Çamdeviren, 2014). BİLSEM'de uygulanan öğretim programı da görüşme yapılan veliler tarafından bir sorun olarak ifade edilmiştir. Veliler uygulanan programların çok yoğun olduğunu, okul programıyla birlikte çocukları zorladığını, öğrenciyi yönlendirmeye yönelik olmadığını ve farklı zekâ alanlarına ait farklı programların uygulanmadığını belirtmişlerdir (Sarıtaş, 2019). Yağlı'nın (2011) BİLSEM öğretmenleri ve idarecileri üzerine yaptığı çalışmada: Hafta sonu ders ücretinin farklı olmasının, örgün eğitim sistemi

içine alınmasının, cumartesi eğitimi olmamasının, özlük haklarının iyileştirilmesinin, tam zamanlı bir kurum haline gelmesini ve kurumun giriş ve çıkış saatlerinin yeniden ayarlanmasının gerektiği konusunda ortak görüşlere ulaşılmıştır. Bilsem yönergesinin yetersizliği, birçok konuda ihtiyaçlara cevap veremediği, kesinlikle yenilenmesinin ve geliştirilmesinin zorunlu olduğu yargısına ulaşılmıştır. Karakuş (2010), tarafından anne babalarla yapılan bir diğer araştırmada BİLSEM'de çocukların aldığı derslerde; çocuk, aile, okul ve BİLSEM arasında iletişim sağlanması, çocukların yanı sıra anne babaların eğitimleri ile ilgili gereksinimlerin karşılamasının gerektiği biçiminde belirtilen görüşler bu konudaki beklentiler olarak sıralanabilir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda BİLSEM'lerde karşılaşılan sorunların başında öğrenci devamsızlığı ve BİLSEM'lerin fiziki donanımındaki yetersizlikler gelmektedir. Sarıtaş vd.'nin (2019), yaptıkları araştırmada veliler açısından BİLSEM'in bina olarak diğer okullardan farklı olmadığı, atölye, laboratuar, bahçe açısından yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bildiren ve Türkkanı (2013), yüz BİLSEM öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrenciler BİLSEM'de hoşlanmadıkları özellikler arasında evlerine uzaklık ve binanın fiziki şartlarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 31'i evine yakın olmasını ulaşım kolaylığı açısından isterken 37 öğrenci binanın büyük ve donanımlı olmasını istemektedir. Keskin, Samancı ve Aydın'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada katılımcı yönetici ve öğretmenlerin %64'ünün BİLSEM binasını yetersiz büyüklükte gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu (2019) üstün yetenekli çocuğu olan veliler ile yapmış olduğu çalışmada, velilerin en sık belirtiği çözüm bekleyen sorunlarının BİLSEM'in ulaşım ve fiziki alt yapısı ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bir diğer sorun BİLSEM ders saatleri planlamasıdır. Okulla birlikte BİLSEM'in çocukları yorduğunu, hafta içi veya hafta sonu programlarına kendilerinin de işlerinden dolayı öğrenciyi getirip götürmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Sarıtaş, 2019). Öğretmenlerin işleyişe ilişkin belirttiği bir diğer sorun da öğrencilerin okul saatleri dışında bu merkezlere gelmelerinin yarattığı devamsızlıktır. Yöneticilerle benzer olarak, öğretmenlere göre bu sorunun temelinde yorgunluk, ulaşım sıkıntıları ve sınav kaygısı yatmaktadır. Bu sorunun çözümü için de öğretmenler "üstün yetenekli öğrencilerin sürekli devam ettiği bağımsız kurumlar" halinde yeniden yapılandırılması önerisini getirmektedirler. Bu şekilde yapılandırılmış BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin düzenlemelerle birlikte öğrencilerin sınav kaygısından uzak bir şekilde bu merkezlere devam etmesini sağlayacağı ifade edilmektedir (Keskin vd., 2013). Bu bağlamda zaman, mekân ve ulaşımla ilgili problemler öğrenciyi yıpratmakta ve zamanla bıkkınlık hissi oluşturmaktadır. Bir de işin içine sınav kaygısı girdi mi devamsızlıklar ve BİLSEM terkleri had safhaya ulaşmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere gereken okul sosyal hizmetlerinin başında BİLSEM'lere olan devamsızlığın azaltılması ve kaldırılması gelmektedir. Okul sosyal çalışmacılarının asli görevlerinden biri devamsızlık takibi yaparak, devamsızlığa neden olan faktörleri tespit etmek ve gerekli önlemleri almaktır. Birçok çalışmada; okul sosyal çalışmacılarının, okullarda olumlu iklimi teşvik eden en uygun profesyoneller olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Soliman, 2017).

Okul iklimi, Okul Sosyal Hizmeti açısından çok önemli bir konudur. Bu bölümde BİLSEM ile ilgili incelenen pek çok sorun; olumsuz okul iklimiyle alakalıdır. Okul iklimi okulun bütün paydaşlarının bir bütün olarak, başarı için etkili bir şekilde eşgüdümlü ve işbirliği içinde çalışmaları için gerekli şartların oluşturulmasını, okuldaki bireylerin kendilerini güven içinde ve kabul edilmiş olarak hissetmelerini sağlayan okulun kalbi ve ruhu olarak da betimlenmektedir. Okul ikliminin bireylerin okul ile girdiği ilişkiler sonucu şekillendiği, okulun ne kadar güvenli olduğu, öğrencilere ne kadar katkı sağladığı, veli ve öğretmenlerin okulda ne hissettikleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Olumlu bir okul ikliminde yönetici davranışlarının olumlu, arkadaşça ve destekleyici olduğu, yöneticilerin öğretmenlerden yüksek beklentilere sahip ve onlara yardım etmek için her türlü desteğe hazır oldukları ifade edilmektedir (Özdere, 2017). Okul iklimi, okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak nitelendirilmektedir. Okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanan okul iklimi kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimine sahip okulların daha güvenilir olduğu, öğrencilerdeki davranışsal ve duygusal sorunların daha az yaşandığı birçok araştırma sonucunun bulgusudur (Çalık vd., 2011). Okul sosyal hizmet uzmanının en önemli rolü: Öğrencinin akademik başarısına elverişli bir okul ikliminin ve kültürünün desteklenmesidir. Okul sosyal çalışmacıları, tüm öğrenciler arasında olumlu bir okul iklimini teşvik etmek için okul temelli programlar tasarlar ve uygular. Daha yoğun müdahalelere ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek ve bu öğrencileri gerektiğinde topluluktaki ek hizmetlere bağlamak için tüm öğrenci organıyla birlikte çalışırlar. Sosyal çalışmacılar, müdürlere ve diğer eğitimcilere kaynak olarak hizmet etmekte, zihinsel sağlık ihtiyaçları olan öğrencilerin belirlenmesi ve hizmetler arandığında sevk süreci konusunda danışmanlık ve eğitim sağlamaktadır. Bireysel öğrenciler ve aileleri ile daha yakın çalışan okul sosyal çalışmacıları, ayrıca okul ve toplum ile köprü kurar. Bu koordinasyon, sınırlı kaynakları en üst düzeye çıkarmak, daha iyi hizmet sunumunu kolaylaştırmak ve ortaklar arasındaki iletişimi sürdürmek için başarılı bir okul ve topluluk ortaklığında kritik öneme sahiptir (SSWAA, 2013).

BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Çalışmanın metodolojisinde; nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiş, veri elde etme yöntemi olarak gömülü teori deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda üçüncü bölümde ilk olarak araştırmanın modeli hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmanın metodu olarak kabul edilen gömülü teorinin nasıl uygulandığı anlatılmıştır. Çalışma grubu olarak Türkiye'deki üstün yetenekli öğrenciler seçilmiş, örneklem alanı olarak BİLSEM'lerde görev yapan rehberlik öğretmenleri ve öğrenci velileri kabul edilmiştir. Çalışmada açık uçlu görüşmeler yapılması planlanmış ve bunun için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. 23 BİLSEM velisi ve 23 BİLSEM rehberlik öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır Verilerin sunumu ve görselleştirilmesi için eksen kodların hangi açık kodlardan oluştuğunun sunumu noktasında MAXQDA 20 nitel analiz programından yararlanılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; yorumsamacı paradigmayla temellendirilmiş nitel bilimsel bir araştırmadır. "Nitel araştırma, modern sosyal yaşamın karmaşık doğasını belirlemek için kullanılan çok çeşitli bakış açılarını içeren, sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir" (Bonifas, 2015: 201). İnsana dair olguları açıklarken nitel araştırmaların nicel verilerle de desteklenmesi sosyal bilimlerde sık görülen bir uygulamadır. Bu bağlamda araştırma konusu ile ilgili nicel veriler de gözardı edilmemiş; önceki akademik çalışmalar, Bakanlık açıklamaları ve yasal mevzuatta mevcut olan bilgiler, nitel araştırmayı destekleyen veri kaynakları olarak çalışmada kullanılmıştır. Araştırmanın temeli olan nitel kısım, Sosyal Hizmet biliminin; makro yaklaşım perspektifi esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi olarak *gömülü teori* deseni kullanılmıştır.

Mantıksal pozitivizme bilimsel bir alternatif olarak ortaya çıkan yorumsamacı gelenek, az sayıda konunun geniş ve derinlemesine incelenmesine dayalı bir araştırma; yani nitel araştırmadır. Yorumsamacı paradigma açısından sosyal dünya, doğal bir gerçeklik olarak ele alınamaz. Zira toplum, belirli bir yaşam biçimine, bu yaşam biçimi de belirli bir kültürel sisteme dayanır. İnsan yaşamı, doğadan farklı olarak yine insan tarafından toplumsal/kültürel olarak inşa edilmiştir. Kısaca nicel araştırma doğa bilimlerinin; nitel araştırma ise sosyal bilimlerin kanıksanmış araştırma yöntemleridir. "Nitel araştırma yöntemlerinin sosyal hizmette uygulanabilirliği yüksektir. Çünkü biz, insanların hayatlarının ince ayrıntılarıyla ve yoksulluk içinde yaşamak, yıpratıcı bir ilişkiyi bitirmek ya da MS hastalığıyla baş etmek gibi belli olguları deneyimlemenin neye benzediğiyle ilgileniriz" (Bonifas, 2015: 1187). Sosyal hizmet araştırmalarında; genellikle nitel çalışmalar, tercih edilmektedir. Bu nedenle sosyal bilimler yasalara bağımlı, nedensel bir açıklamaya değil; anlamaya dayalı, yorumsamacı bir açıklama yöntemini benimsemek durumunda görülmektedir (Şişman, 1998). Yorumsamacı paradigma kullanılarak yapılan *eğitim* konulu çalışmaların çoğu mikro düzeyde gerçekleştirilmiş, derslik içinde ve dışında öğrencilerin yorum ve etkinliklerinin biçimsel özellikleriyle ilgilidir (Tan, 1993). Bu bağlamda Akbaş (2017: 27), makro uygulamaların önemini şöyle vurgular: "Sosyal çalışma artık adaletsizlik ve eşitsizlik üreten tüm baskı yapılarını makro bir açıdan

değerlendirebilme kabiliyeti geliştirmelidir". Alan yazın tarandığında; genellikle eğitimle ilgili çalışmaların, bir okulu kapsayan, okulun içindeki birkaç sınıfla ya da tek bir sınıfla gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülür. Türkiye'de eğitimle ilgili çalışmalarda benimsenen mikro yaklaşımların aksine bu çalışmada makro yaklaşım perspektifi benimsenmiştir. Okul Sosyal Hizmeti; BİLSEM'lerde okuyan tüm üstün yetenekli öğrencileri ilgilendirdiği için makro yaklaşım perspektifi, araştırmanın temel yaklaşımı olarak işlevsel hale getirilmiştir. Makro sosyal çalışmanın uygulanması, büyük sistemlere müdahale ederek müracaatçılara yardım etme çabasıdır. Örnek olarak, bir sağlık hizmeti yasasını değiştirmek, ülke çapında bir eyleme imza atmak veya geniş çaplı sosyal politika değişikliğini savunmak için lobi faaliyetlerinde bulunmak verilebilir. Araştırma konusunun oldukça bakir olması ve alandaki veri kıtlığı nedeniyle tasarımın ilk aşamasında, keşfedici araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Keşfedici araştırma, problemin tanımlanmasına yardımcı olacak ön bilgiyi toplamak ve hipotezleri önermek için yapılan araştırma türüdür. Keşfedici araştırma, bir konunun derinlemesine anlaşılması gerektiğinde, özellikle de konu daha önce çalışılmadıysa yapılır. Bu tür bir araştırma, bir araştırmacının fikirlerini keşfetmek, doğru araştırma tasarımını seçmek ve analiz için gerçekten önemli olan değişkenleri bulmak için güçlü bir temel oluşturmasını sağlayacaktır (Okumuş, 2019). Araştırmanın temel ve alt problemlerini oluşturmak için ise açıklayıcı araştırma sorularından yararlanılmıştır. Açıklayıcı araştırma soruları; sorunlar hakkında derinlemesine kapsamlı bir anlayış oluşturmak için tasarlanmıştır. Bu sorular genellikle bize gelecekte olacakları tahmin imkânı veren, neden sonuç ilişkisi arayan sorulardır. Açıklayıcı araştırmayı, problemin varlığı ya da yokluğu ile bağlantılı faktörler, problemin gelişimindeki silsile, problemin azalmasındaki müdahale stratejilerinin etkililiği gibi boyutlarını araştırmak için kullanırız. (Krysik ve Finn, 2015: 96).

Nitel sosyal hizmet araştırmasında dört temel veri toplama yöntemi bulunur. Bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlem ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler; görüşmede sorular nasıl sorulacaksa tam olarak öyle hazırlanmış, önceden geliştirilmiş sorulardan oluşur ve görüşme sırasında kilit noktalarda devreye sokulur (Bonifas, 2015:193). Çalışmada açık uçlu görüşmeler yapılması planlanmış ve bunun için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Kartopu örnekleme ve küme örnekleme tekniği kullanılarak çalışma grubuna ulaşılmıştır. Küme örnekleme tekniği kullanılarak 7 coğrafi bölgeden 3 şehir seçilmiş ve araştırmanın, katılımcı rehber öğretmenleri belirlenmiştir. Kartopu örnekleme yöntemiyle ise derinlemesine vakıa analizi yapılabilecek BİLSEM velilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Kartopu örneklemede araştırmacı ilk katılımcılardan diğer katılımcıları belirlemede yardım ister. Kartopu örnekleme; evsizler, uyuşturucu kullanıcıları ya da ergen çete üyeleri gibi ulaşılması zor nüfusların yerini tespit etmek açısından kullanışlıdır. Bu örnekleme yöntemi, insanların çoğu zaman kendi durumlarına benzer durumdaki insanları tanıdığı fikrine dayanmaktadır (Bonifas, 2015: 201). Bu bağlamda araştırmanın evreni olarak Türkiye'deki üstün yetenekli öğrenciler seçilmiş, örneklem alanı olarak BİLSEM'lerde görev yapan rehberlik öğretmenleri ve öğrenci velileri kabul edilmiştir. Araştırmanın problemlerinden yola çıkılarak, Okul Sosyal Hizmetine yönelik yarı

yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanıp sahada BİLSEM'lerin rehberlik ve danışmanlık öğretmenleri ile BİLSEM velilerine uygulanmıştır.

Uluslararası alanda Okul Sosyal Hizmetinin uygulanmakta olduğu birçok ülke bulunmakta olup, çalışma kapsamında bunlardan bilgisine ulaşılabilenlerin hepsine, bulundukları kıtalar temel alınarak; yer verilmiştir. Yapılan litaretür taraması sonucunda, Okul Sosyal Hizmeti çalışmalarında kullanılan iki temel yaklaşımın yaygın olarak benimsendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi sistem yaklaşımı ve onun bir alt kümesi olarak ekolojik yaklaşımdır. İkinci yaklaşım ise güçlendirme yaklaşımıdır. Araştırma da bu iki yaklaşıma da ihtiyaç duyulmamıştır. Neden ihtiyaç duyulmadığı araştırmanın birinci bölümünde kuramsal çerçeve başlığında geniş bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda alınan bilimsel muhalif tavır nedeniyle araştırmalarda yeni ve özgün kuramlar üretmeye elverişli bir yöntem olan gömülü teori yöntemi seçilmiştir.

3.2. Gömülü Teori (Grounded Theory)

Gömülü teori, sosyal bilimlerde teorik verilerin toplanması ve analiz edilmesi yoluyla işleyen sistematik bir yöntemdir. Bu araştırma metotu, bilimsel yöntemin tümdengelimci varsayım modelinin aksine, tümevarımsal muhakeme kullanır. Gömülü teori kullanan bir çalışmanın muhtemelen bir soru ile hatta sadece nitel verilerin toplanmasıyla başlaması muhtemeldir. Araştırmacılar toplanan verileri incelerken, tekrarlanan fikirler, kavramlar veya öğeler görünür hale gelir ve kodlarla etiketlenir. Daha fazla veri toplanıp yeniden gözden geçirildikçe kodlar kavramlara ve sonra kategorilere ayrılabilir. Bu kategoriler yeni teorinin temeli olabilir. Bu nedenle, gömülü teori, araştırmacının mevcut bir teorik çerçeveyi seçtiği ve ancak o zaman teorinin incelenen fenomene nasıl uygulandığını veya uygulanmadığını göstermek için veri toplayan geleneksel araştırma modelinden oldukça farklıdır (Charmaz, 2006).

Gömülü Teori, iki Amerikalı sosyolog olan Barney Glaser (1930-…) ve Anselm Strauss (1916-1996) tarafından geliştirilen bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma yöntemine gömülü (grounded) adı verilmesinin sebebi, araştırma sürecinin sonunda ulaşılacak olan teorinin, araştırma sürecinde sürekli toplanan ve analiz edilen verilerin içinde olmasındandır. Araştırmada verilerin toplanma süreci, analizi ve teorisi yakın bir ilişki içerisindedir ve bu ilişki gömülü teorinin temelini oluşturur (Strauss ve Corbin, 1998: 12).

Gömülü Teoride (Grounded Theory) araştırmacı, baştan kabul edilmiş özel bir kuramsal çerçeveden hareket etmek yerine kuram oluşturma sürecine odaklanır. Literatürden değil verilerden hareket eder. Verileri sürekli karşılaştırmalı analiz ile inceleyerek tümevarım veya tümdengelim bağlantısı kurma, araştırma ortamlarını birleştirme, kuramsal örnekleme yapma, ek alan taraması ile yeni kavramlar ortaya çıkarma gibi süreçleri ve adımları takip ederek kuramı oluşturur (Patton, 2014:125). Bu yöntemin temelinde veriler ve araştırma süreci vardır. Veriler genellikle görüşme ve gözlem ile elde edilse de temel veri toplama tekniği derinlemesine mülakattır. Gömülü Teoride nihai hedef; çalışılan konuyla ilgili bir kuram üretmektir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kuram, bir hikâye, diyagram, önerme veya bir tartışma şeklinde sunulabilir (Creswell, 2013). Charmaz'a (2006) göre: Gömülü teorinin önemi büyüktür, çünkü nitel araştırma yürütmek için açık ve sıralı kılavuzlar

sağlar. Veri toplama ve verilerin analizini kolaylaştırır ve nitel araştırmayı bilimsel sorgulama olarak meşrulaştırır.

Gömülü Teori çalışmaları da kendi içinde üçe ayrılmaktadır; bu çalışmada Strauss ve Corbin'in sistematik prosedürleri yaklaşımı benimsenmiştir. Charmaz'ın sadece araştırmacının yorumlarına bağlı olarak yürütülmesini savunduğu araştırma yöntemi, alan yazından bağımsız yürütüldüğü için henüz akademi dünyasında hazmedilmeyen bir uygulamadır. Charmaz'ın Yöntemi: Özgün ve yenilikçi bilimsel katkılar anlamında avantajlı bulunurken alan yazındaki çalışmaların gözardı edilip, araştırmacının kendi yorumlarına teslim olması anlamına geldiği için de eleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmada; sistematik prosedür kullanımı uygun görülmüştür. Öncelikle veri analizi için veri organizasyonu yapılmış ve görüşmecilerin kullandığı kavramlardan ve alan yazından yararlanılarak veriler açık kodlama ile kavramsallaştırılmıştır (Creswell, 2013: 180). Strauss ve Corbin'in sistematik prosedürleri gereği, gömülü teori analiz sürecinde gerçekleştirilen, açık kodlar üzerinden değişimi çerçeveleyeceği düşünülen kategoriler oluşturulmuştur (Corbin ve Strauss, 1990). Daha sonra bu kategoriler arasındaki eksenlerin ortaya çıkarılması ve açık kodlar arasındaki nedensellik ilişkisi kurmak amacı ile eksenel kodlama yapılmıştır. Kategorilerin birbirleri arasındaki ilişkiyi tanımlayacağı düşünülen bir hikâye oluşturulmuş ve seçici kodlama yapılarak ortak bir merkezi nokta keşfedilerek (Creswell, 2013: 88; Corbin ve Strauss, 1990) bir önermede bulunulmaya çalışılmıştır.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu (Örneklemi)

Nitel çalışmalarda rastgele örneklem yönteminden ziyade amaca yönelik örneklem seçilir. Amaca yönelik örneklem, odaklanılan konuyla ilgili örneklemin önceden düşünülüp belirlenmesi anlamına gelir. Gömülü teoride örneklemin temel amacı teorinin inşasının sağlanmasıdır. Bu sebeple örneklemin popülasyonu temsil edip etmemesine bakılmaz (Charmaz, 2006). Bunun yanı sıra araştırmanın başında kaç kişi ile görüşüleceği belli değildir. Katılımcılar, incelenen olguyu deneyimleyen kişilerden seçilir ve "veri doygunluğu"na ulaşıncaya kadar da görüşme yapılmaya, verilerin kodlanması ve analizine devam edilir. Veri doygunluğu, ortaya çıkan kavramların ve süreçlerin birbirini tekrar etmesi ile birlikte yeterince katılımcıya ulaşıldığına kanaat getirince olur.

Araştırmanın katılımcıları Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) görev yapan rehber öğretmenler ile öğretmenlerin önerdiği BİLSEM velileridir. Araştırma gurubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan "kartopu örnekleme" yöntemi kullanılmıştır Kartopu örnekleme genellikle ulaşılması güç ve kendisinden çok bilgi elde edilebilecek bireylere ve kritik durumlara ulaşmak için kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Kartopu örneklemede bilgi açısından zengin ve araştırma için en iyi örnek olabilecek kişi veya durumlara ulaşılması amaçlanır Kartopu örneklemede süreç çok basit bir soruyla başlar: ''Bu konuda en çok kim ya da kimler bilgi sahibidir? Bu konuda kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" Süreç ilerledikçe ulaşılan isimler ya da durumlar bir kartopu gibi büyür ve bir süre sonra belirli isimler öne çıkmaya başlar. Böylece araştırmada ulaşılması gereken katılımcı sayısı ya da ilgilenilmesi gereken durum sayısı azalmaya başlayacaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın, BİLSEM rehber öğretmen katılımcı sayısını belirlemek için küme örnekleme tekniği kullanılarak 7 coğrafi bölgeden 3 şehir seçilmiştir. Bu bölgelerden birinin büyük şehir diğerinin küçük şehir olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla 3 şehrin aynı anda büyük ya da küçük olma durumu olmamıştır. Çalışma grubunun PDR öğretmenlerinden oluşmasının sebebi ise Gömülü Teori yaklaşımında katılımcıların tamamının, hakkında bir teori ya da analitik bir şema oluşturulmak istenen konu, alan ya da süreçle ilgili kişisel deneyimlerinin olması gerektiğinin vurgulanmasıdır (Creswell, 2007: 63). Bu düşüncelerle, başlangıç aşamasında 7 farklı bölgede yer alan 3 şehirdeki toplam 21 BİLSEM rehber öğretmenine elektronik posta ve telefon yoluyla ulaşılarak, yapılmak istenen görüşme hakkında kısa bir bilgi verilerek görüşme randevusu talep edilmiştir. Araştırmaya katılımcı olarak onay vermeyen öğretmenlerin yerine başka öğretmenlere teklif götürülerek sayı tamamlanmıştır. İstanbul ilindeki BİLSEM sayısı fazla olduğu için ilave olarak bu ilden 2 görüşme daha yapılarak 23 sayısına ulaşılmıştır.

Tablo 2. Veli Meslekleri ve Çocuk Sayısı Tablosu

Görüşme Kodu	Görüşülen Veliler	Mesleği	Eşinin Cinsiyeti	Eşinin Mesleği	Çocuk Sayısı	BİLSEM'li Çocuk
1. Veli	Ada'nın Babası	Kimyager	K	Harita Mühendisi	2	1
2. Veli	Adalet'in Annesi	Profesör Doktor	E	Profesör Doktor	2	2
3. Veli	Ali'nin Babası	Taksi şoförü	K	Ev Hanımı	3	2
4. Veli	Adil'in Annesi	Ev Hanımı	E	Lojistik	4	2
5. Veli	Alkım'ın Annesi	Devlet memuru	E	Astsubay Emeklisi	2	1
6. Veli	Ayşe'nin Babası	Profesör Doktor	K	Profesör Doktor	1	1
7. Veli	Cana'nın Annesi	Öğretmen	E	Yüksek Mühendis	1	1
8. Veli	İkizler'in Annesi	Hemşire	E	Astsubay	2	2
9. Veli	Gülçin'in Babası	Öğretmen	K	Öğretmen	3	2
10. Veli	Emir'in Annesi	Ev Hanımı	E	Çocuk Doktoru	2	1
11. Veli	Özkan'ın Annesi	Öğretmen	K	Öğretmen	3	1
12. Veli	Görkem'in Annesi	Ev Hanımı	E	Öğretmen	2	1
13. Veli	Hatice'nin Annesi	Ev Hanımı	E	Çiftçi	4	2
14. Veli	İlke'nin Babası	Makine Mühendisi	K	Öğretmen	2	1
15. Veli	Özgür'ün Babası	Emekli Mühendis	K	Emekli Memur	2	1
16. Veli	Rana'nın Babası	Fabrika İşçisi	K	Ev Hanımı	2	1
17. Veli	Salih'in Annesi	Ev Hanımı	E	Emek. Şirket Müd.	2	1
18. Veli	Samet'in Annesi	Ev Hanımı	E	Tır Şoförü	3	1
19. Veli	Sevgi'nin Babası	Emekli Polis	K	Hemşire	3	2
20. Veli	Tuna'nın Annesi	Emekli Kimyager	E	Kimyager	1	1
21. Veli	Yasin'in Babası	Bilgi-İşlemci	K	Ev Hanımı	2	1
22. Veli	Yiğit'in Babası	Diş Hekimi	K	Öğretmen	2	2
23. Veli	Zeynep'in Babası	Memur	K	Ev Hanımı	2	2

Araştırmanın öğretmen katılımcılarını belirlemek için küme örnekleme, veli katılımcıları belirlemek için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Velilerin belirlenmesinde yazarın mesleki tecrübesi ve rehber öğretmenlerin bu konuda şu velimizle görüşebilirsiniz şeklindeki yönlendirmeleri etkili olmuştur. Araştırmada, gömlü teori yöntemi kullanılması nedeniyle katılımcı sayısını, ortaya çıkan kavram ve süreçlerin tekrarlanması ve

doygunluğa ulaşması belirlemiştir. Bu araştırmada çalışmaya katılmada gönüllü olan toplam 23 BİLSEM velisi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı veliler hakkındaki nicel veriler Tablo 5'te, katılımcı öğretmenler hakkındaki nicel veriler Tablo 6'da verilmiştir. Katılımcıların mahremiyeti açısından öğretmenler için numara sayısı verilmiş, veliler için ise öğrencilerinin adı başka isimlerle kodlanmıştır.

Tablo 3. Rehber Öğretmen Bilgileri

Görüşme Sırası	Cinsiyet	BİLSEM Konumu	MEB'de Tecrübe	BİLSEM'de Geçen Süre	Lisans Eğitimi
1.PDR'ci Yüksek Lis.	E	Büyükşehir Merkezi	17	5	Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Mersin Üniversitesi Sosyoloji
2. PDR'ci Yüksek Lis	K	Büyükşehir Merkezi	10	5	Uludağ Üniversitesi PDR Dokuz Eylül Üniversitesi PDR
3. PDR'ci	E	Şehir İlçesi	7	0	Sakarya Üniversitesi PDR
4. PDR'ci Yüksek Lis	K	Şehir Merkezi	7	1	Pamukkale Üniversitesi PDR İstanbul Arel Üniversitesi PDR
5. PDR'ci	E	Şehir Merkezi	19	5	Yakındoğu Üniversitesi PDR
6. PDR'ci Yüksek Lis Doktora	K	Büyükşehir İlçesi	21	2	Dokuz Eylül Üniversitesi PDR Dokuz Eylül Üniversitesi PDR Dokuz Eylül Üniversitesi PDR
7. PDR'ci	K	Büyükşehir Merkezi	25	14	Karadeniz Teknik Üniversitesi PDR
8. PDR'ci	E	Büyükşehir Merkezi	11	3	Marmara Üniversitesi PDR
9. PDR'ci Yüksek Lis	E	Büyükşehir Merkezi	9	7	Selçuk Üniversitesi PDR Dokuz Eylül Üniversitesi PDR
10. PDR'ci Yüksek Lis	K	Büyükşehir Merkezi	11	5	Ankara Üniversitesi PDR Dokuz Eylül Üniversitesi PDR
11. PDR'ci Yüksek Lis	E	Şehir Merkezi	9	2	Atatürk Üniversitesi PDR İstanbul Gelişim Üniversitesi PDR
12. PDR'ci Yüksek Lis	E	Şehir Merkezi	25	8	Ankara Üniversitesi Eğit. Psik. Hiz. Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi
13. PDR'ci	E	Büyükşehir Merkezi	19	6	Dicle Üniversitesi Psikoloji
14. PDR'ci	K	Büyükşehir Merkezi	20	17	Dokuz Eylül Üniversitesi PDR
15. PDR'ci	E	Şehir Merkezi	9	6	19 Mayıs Üniversitesi PDR
16. PDR'ci	E	Şehir Merkezi	8	5	Giresun Üniversitesi PDR
17. PDR'ci Yüksek Lis	K	Büyükşehir İlçesi	17	2	Gazi Üniversitesi Felsefe Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
18. PDR'ci	K	Büyükşehir İlçesi	5	2	Sakarya Üniversitesi PDR
19. PDR'ci	K	Büyükşehir İlçesi	13	5	İstanbul Üniversitesi PDR
20. PDR'ci	E	Büyükşehir Merkezi	18	15	Karadeniz Teknik Üniversitesi PDR
21. PDR'ci Yüksek Lis	E	Büyükşehir Merkezi	19	10	Uludağ Üniversitesi PDR Marmara Üniversitesi PDR
22. PDR'ci Yüksek Lis	K	Büyükşehir İlçesi	7	1	Yeditepe Üniversitesi PDR H. Kalyoncu Üni. Klinik Psikoloji
23. PDR'ci	E	Şehir Merkezi	22	5	Çukurova Üniversitesi PDR

Tablo 5 incelendiğinde toplam 23 BİLSEM velisi ile görüşme yapıldığı bunun 12'sinin annelerle 11'inin babalar ile gerçekleştirildiği görülür. Cinsiyet açısından görüşmelerde eşit bir dağılım sağlanmıştır. Görüşme yapılırken genelde veliler yanyanaydılar ve hatırlayamadıkları noktalarda eşlerinden yardım istediler. Bu bağlamda cinsiyet faktörünün verilen cevaplara etkisinin tarafsız olduğu düşünülmektedir. Yine araştırmada yaş

faktörünün verilen cevaplara etkisinin tarafsız olduğu düşünülerek gösterge çizelgesinde yaşlar belirtilmemiştir. Katılımcıların yaşının genelde 40-50 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Araştımada, velilerin meslek çeşitliliğine dikkat edilmiş, her toplumsal sınıftan ebeveynle görüşülmeye çalışılmıştır. Araştırmada çalışan anne ve babaların kariyerlerinde iyi konumda oldukları gözlemlenmiştir. Ortalama çocuk sayısı yaklaşık iki olarak bulunmuştur. Üç BİLSEM öğrencisinin tek kardeş olduğu ve dokuz aileden BİLSEM'e iki çocuğun devam ettiği, bunun yanında, dört küçük kardeşin de tanılama sonucu beklediği belirlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde toplam 23 BİLSEM PDR öğretmeni ile görüşme yapıldığı bunun 13'ünün erkek, 10'unun kadın katılımcı olduğu görülür. Cinsiyet açısından görüşmelere dikkat edilmemiş, Türkiye'deki yedi coğrafi bölgeden üçer şehir seçilmiştir. Bu bölgelerdeki BİLSEM'lerin en azından birinin büyük şehirde diğerinin küçük şehirde olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla 3 şehrin aynı anda büyük ya da küçük olma durumu olmamıştır. Bu bağlamda görüşmeler 13 Büyükşehir, 8 Küçük Şehir'deki BİLSEM'de görev yapan PDR öğretmenleriyle tamamlanmıştır. İstanbul ilindeki BİLSEM sayısı fazla olduğu için ilave olarak bu ilden 2 görüşme daha yapılarak 23 sayısına ulaşılmıştır. Tablo 6'da İstanbul, Ankara ve İzmir'in hemen her ilçesinde BİLSEM olduğu için bu şehirlerdeki görüşme konumu olarak Büyükşehir İlçesi ifadesi kullanılmıştır. Birçok şehirde birden fazla BİLSEM binası olduğu ve BİLSEM'lerde genelde iki rehberlik öğretmeni olduğu için, araştırmada katılımcı sıkıntısı çekilmemiştir. Bir kurumda iki öğretmen varsa bunlardan tecrübelilere teklif götürülmüş, onam formu okutularak gönüllü olanlarla araştırma gerçekleştirilmiştir. Teklif götürülüp katılımcı olmayı reddeden öğretmen sayısı (2) yok denecek kadar az olmuştur. Tablo 6'ya mesleki tecrübe olarak sadece MEB'de öğretmen olarak geçen süre işlenmiş özel sektördeki çalışmalar çizelgeye ilave edilmemiştir. Katılımcıların mesleki tecrübelerinin ortalaması alındığında yaklaşık 14 yıllık rehberlik ve danışmanlık tecrübesi sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM'de geçen sürenin ortalamasına bakıldığında yaklaşık beş buçuk yıl sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Gömülü teoride veriler görüşme, gözlem ve farklı dokümanlardan toplanabilir. Burada önemli olan; kuramı geliştirmek için hangi verilerin nasıl ve nereden bulunacağıdır (Glaser ve Strauss, 1967: 45). Davranışların oluşumunu keşfetmeye yönelik olarak yapılan çalışmalarda kullanılan en uygun teknik, derinlemesine mülakattır (Charmaz, 2000: 511). Bu nedenle bu çalışmada, yarı yapılandırılmış sorularla, derinlemesine mülakat tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında kayıt cihazı kullanılmış ve daha sonra bu veriler deşifre edilerek kodlanmıştır.

Soruların oluşturulmasında, merak edilen olgu hakkında detaylı ve kapsamlı bilgiler alınabilmesi için literatür çerçevesinde hazırlanan sorularla, farklı meslek gruplarından oluşan velilere dört pilot görüşme (1 öğretmen, 1 ev hanımı, 1 doktor, 1 akademisyen) gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonrasında tekrar yenilenen görüşme soruları, yapılan görüşmelerden hareketle de olgunlaşmaya devam etmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla kullanılacak olan görüşme sorularının belirlenmesi amacıyla iki kez Tez İzleme Komitesi toplantısı gerçekleştirilmiştir. İlk toplantıda araştırmacı tarafından detaylı bir literatür taraması ve süreç içerisinde komite üyelerinden e-posta ve telefon yoluyla sürekli görüş alınarak hazırlanan soru havuzu içerisinden seçilen 10 adet soru belirlenmiştir. Komite üyelerinin ortak görüşü doğrultusunda görüşme sorularının son haline karar verilmiştir. Soruların belirlenmesinin ardından pilot uygulama amacıyla, 4 görüşme yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. İkinci Tez İzleme Komitesi toplantısında yapılan pilot görüşmeler soruların açıklık ve anlaşılırlığı, sorular arası bağlantılar, soruların yönlendiricilik düzeyleri, alınan cevapların tatmin edicilik düzeyleri gibi konular bağlamında incelenerek tartışılmış, uygun görülen düzeltmelerin ardından, komite üyelerinin onayıyla görüşme sorularına son halleri verilmiştir. Kullanılan görüşme soruları Ek 4 ve Ek 6'da verilmiştir. Görüşme soruları bütün olarak değerlendirildiğinde yapılan görüşmelerin yarı yapılandırılmış olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın katılımcılarına ulaşmak için öncelikle mesleki avantajdan yararlanılmış, PDR grubundan arkadaşlarla ve BİLSEM velileriyle öngörüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sorular netleşince Yalova Üniversitesi Etik Kuruluna; sorular ve onam formlarıyla müracaat edilmiştir. Sorular, bilimsel bir araştırma yapmak için oybirliği ile uygun bulunmuştur. Etik kurulundan alınan onay raporu ile https://ayse.meb.gov.tr/ gerekli formlar ve evraklar doldurularak Milli Eğitim Bakanlığı'na araştırma izni için müracaat edilmiştir. Onay formları araştırmanın ekler kısmında sunulmuştur.

Nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlik ve geçerlik terimleri, nitel araştırmalarda, farklılık arz etmekte ve farklı terimlerle ifade edilmektedir. Guba ve Lincoln'e (1994: 114) göre nitel çalışmalarda; inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve teyit edilebilirlik (comfirmability) nicel araştırmada kullanılan terimlerin yerine kullanılır. Araştırmada inandırıcılığın sağlanması için derinlemesine veri toplanmış, veri analizi uzman incelemesinden geçirilerek kontrol edilmiştir. Araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için katılımcıların görüşleri ayrıntılı olarak betimlenmiş, doğrudan alıntılara yer verilmiş ve araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirlik; tutarlılık veya sağlamlık anlamına gelir (Neuman, 2013). Guba ve Lincoln (1994) iç güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasını önermiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedilmesi ve yazıya aktarılması güvenirlik için önemlidir (Creswel, 2013; Creswell ve Miller, 2000). Araştırmada tutarlılığın sağlanması görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar, telefondaki ses kayıt uygulaması ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler tutarlı bir şekilde kodlanarak ortaya çıkarılan kavramlarla ve kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için ham veriler, analiz sonucunda ortaya çıkarılan kodlamalar ve kategoriler nitel araştırmalar konusunda uzman bir araştırmacı tarafından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Lincoln, Lynham ve Guba'ya (2011) göre araştırmada geçerlik bulguların doğruluğunu değerlendirme süreci olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda

güvenirliğin sağlanabilmesi için araştırmacıların, araştırma sürecinde kendilerini konumlandırmaları önemlidir. Bu nedenle araştırmacılar incelenen konuyla ilgili varsayımlarını, inançları, değerleri ve taraflılıkları konularında kendileri hakkında bilgi vermelidir. Böylece katılımcılar, araştırmacının yaklaşımını ve yorumlarını şekillendiren geçmiş deneyimlerine, ilişkin bilgi sahibi olarak araştırmaya katılabilir (Creswel, 2013; Creswell ve Miller, 2000). Araştırmacı, bu bağlamda BİLSEM öğretmeni olduğunu ve Yalova Üniversitesi'nde Sosyal Hizmet Doktorası yaptığını belirterek; Okul Sosyal Hizmeti hakkında katılımcıları bilgilendirmiştir. Araştırmacı, merak eden katılımcılara Türkiye'de hali hazırda devam etmekte olan üstün yetenekliler eğitimi hakkındaki şahsi fikirlerini de ifade etmiştir. Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimini sosyoloji alanında tamamlamıştır. Felsefe grubu öğretmeni olarak yaklaşık 10 yıldır çeşitli BİLSEM'lerde mesleğini yapmayı sürdürmektedir. Araştırmacı genellikle okul sosyal hizmeti alanında çalışmalar yapmıştır. Türkiye'de eğitim problemleriyle ilgili çalışmalar, genellikle nicel paradigmayla yürütüldüğü için nitel araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir.

3.5. Veri Analizi ve İşleme Süreci

Analiz sürecinde araştırmacı; açık kod aşamasını MAXQDA 20 nitel analiz programıyla eksen kod ve seçici kodlamayı manuel olarak kendisi yapmıştır. Bu tür kodlama çalışmanın bir kurama dayanmadığı durumlarda yapılır. Özellikle kuram oluşturma ve fenomenoloji desenlerinde kullanılır. Bu durumda tümevarım yönteminden hareketle edindiğimiz verileri inceleyerek, bir kod listesi oluşturulur. Bu tarz araştırmalarda, araştırmacı elde ettiğimiz verileri noktası virgülüne kadar, satır satır okur ve araştırma için önemli olan noktaları saptar. Bu saptamalara göre kod listesini kendi oluşturur.

Verilerin sunumu ve görselleştirilmesi için eksen kodların hangi açık kodlardan oluştuğunun sunumu noktasında MAXQDA 20 nitel analiz programından yararlanılmıştır. Çalışmanın güvenirliği için, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının tutarlı kodlama yapıp yapmadığı amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272), çalışmanın ana konusu üstün yetenek olması nedeniyle gömülü teori ile hazırlanmış iki uzmandan, kodlama sürecinin sonuna kadar görüş alınmıştır. Bu sayede, kodlayıcılar arası görüş birliği (tutarlık incelemesi) ve verilerin analizinde çoklu kodlayıcıların kullanılması (Creswell, 2016: 253) gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtları etik ihlal olmaması açısından deşifre edildikten sonra silinmiştir. Araştırmanın teyit edilebilmesi için deşifre metinleri, kodlama aşamalarının yer aldığı kitapçık ve dosyalar, dış denetimci ve isteyen katılımcılara verilmek üzere muhafaza edilmektedir.

Açık kodlama aşamasında; araştırmanın konusu ile ilgili her kelime, belirlenmiştir. Bu esnada anlam bütünlüğünün korunması, konuşma esnasında kullanılan tabir, atıf ve göndermelerin gözden kaçırılmaması için not alınmıştır. Bu noktada toplam 3359 referans ifadeye ulaşılmıştır. Belirlenen referans ifadeler herhangi bir seçki ya da sınıflamaya tabi tutulmamıştır.

Serbest Kodlama aşamasında; veli görüşmeleri ve PDR'ci görüşmeleri çapraz kodlanarak Bütün ilgili ifadelerin belirlenmesinin ardından, ikinci düzey kodlamaya geçilerek birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen, aynı temele dayanan ve aynı noktaya değinen referanslar bir araya getirilerek toplam 149 serbest kod oluşturulmuştur. İkinci düzey veri

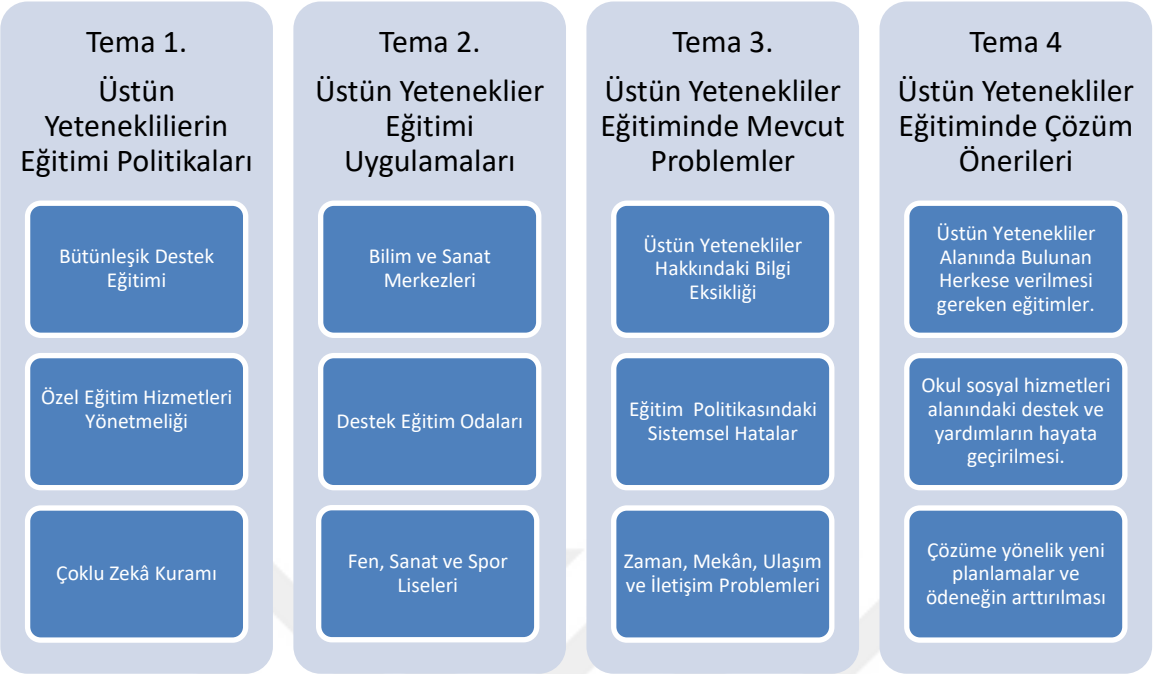
analizi olarak kullanılan serbest kodlama süreci, varılmak istenen teorik çerçevenin genel hatları ile ilgili fikir vermesi ve sonraki kodlama aşamalarını doğrudan etkilemesi sebebiyle oldukça önemlidir.

Eksensel Kodlama: Oluşturulan serbest kodların daha rafine hale getirilerek, veriye dayalı geçici kodlar ve kategorilerin oluşturulması amacıyla, kod-kod karşılaştırması ve kod-veri seti (yapılan her bir görüşme ayrı bir veri seti olarak ele alınmıştır) karşılaştırması olmak üzere iki düzey içeren, sürekli karşılaştırma (constant comparison) tekniği kullanılmıştır. Eksensel kodlama olarak adlandırılan bu aşamada öncelikli hedef oluşturulan her bir kodun, diğer kodlarla olan ilişkisi, benzerlikleri, farklılıkları tespit edilerek kodlama hatalarının giderilerek geçici kategorilere ulaşılması ve her bir kodun farklı veri setleri içinde ifade ettiği anlamın belirginleştirilmesi ve ortaklaştırılması olmuştur. Bu aşamada toplam 27 geçici kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategorilerde en çok tekrar eden kodlar: BİLSEM, Eğitim, Üstün Yetenekli, Özel Okul, Öğrenci(Çocuk), Rehberlik, Öğretmen, Öneri, Zaman, Zorluk, Devam, Sosyo-Ekonomik ve Çözüm, olmuştur.

Seçici Kodlama: Bir sonraki adım olarak yürütülen seçici kodlama sürecinde ise, araştırma geleneği ve araştırma paradigması ile ilgili alan yazında değinilen belirgin kavramsallaştırma ve yaklaşımlar da göz önüne alınarak, ulaşılmaya çalışılan teorinin temel bileşenlerini oluşturan kategorileri ve kategoriler arası ilişkilerin veriye dayalı olarak tanımlanması, çekirdek teorinin genel hatları ve bileşenleriyle ortaya koyulması amaçlanmıştır. İlgili literatürün sunduğu kavramsallaştırmalar ve bakış açılarının bu noktada kullanılma amacı, araştırma için temel bir kavramsal-kuramsal çerçeve olmaktan çok, veriye dayalı olarak oluşturulmaya çalışan teorik yapının daha sağlıklı ve bütüncül olarak ele alınarak, yorumlanabilmesine yardımcı olmasıyla ilgilidir. Bu aşamada, eksensel kodlama esnasında ulaşılan 27 geçici kategori, toplam 4 tema altında bir araya getirilmiştir.

Amaçlı Kodlama: Veri analizi sürecinin son aşaması olan amaçlı kodlama esnasında bir önceki aşamada elde edilen kategori ve temaların, eldeki ham veriler ile tekrar karşılaştırılarak temellendirilmesi ile nihai kategorilerin ve temaların oluşturulması amaçlanmıştır. Bu aşamada, 4 tema ve 12 nihai kategoriye (Tablo 7) ulaşılmıştır. Oluşturulan bu tema ve kategoriler varılmak istenen teorinin çekirdeğini ve temel bileşenlerini oluşturmuştur. Araştırmanın Temaları: Üstün Yeteneklilerin Eğitim Politikaları ve politiklara bağlı olarak Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulamaları, birinci ve ikinci temaya bağlı oluşan Mevcut Problemler ve bu problemlere katılımcıların ve araştırmacının getirdiği Çözüm Önerileri şeklinde nihai halini almıştır. Sonuç kısmında temalar ve kategorilere bağlı bulgular özetlenerek en nihayetinde araştırmanın teorisi oluşturulmuş ve gömülü teori ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 4. Temalar ve Alt Kategorileri



Araştırmanın teorisi oluşturulurken İbni Sina'nın Şifa ve Kurtuluş adlı iki kitabından esinlenilmiştir. Gömülü teori yöntemiyle yapılan çalışma verileri sonucunda ***şifa teorisi***'ne ulaşılmıştır. Bulguların tamamı incelendiğinde üstün yetenekliler alanı ile ilgili problemlerin bazen çok basit çözümleri olsa da temelinde bilgisizlik olduğu için çözümsüz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İbn Sînâ (?/1037), insana özgü kemâl ve yetkinliği her şeyden önce bilgiye (ilim) dayandırır. Bu sebepledir ki, onun temel projesi, evrensel ve değişmez nitelikteki bilginin sistemli bir sunumunu ihtiva ettiği kadar insanı cehenneme götürebilecek 'cehâlet hastalığı'na karşı da kapsamlı bir 'şifa' teklifini içerir (Alper, 2017).

Araştırmanın verileri, BİLSEM rehber öğretmenleri ve velileri ile yapılan, üstün yetenekli öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini ilgilendiren problemlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan görüşme formunun hazırlanması sürecinde ilk önce dört katılımcıyla yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu ilk görüşmelerde araştırmacı, katılımcılara "Çocuğunuzun üstün yetenekli olduğunu ne zaman anladınız?" sorusuyla görüşme sürecine başlamış ve katılımcıların ifadelerinden hareketle ve daha detaylı bilgiler almak için onlara ek sorular yöneltmiştir. Daha sonra bu görüşmelerin analiz sonuçları, literatür ve uzman görüşlerinden yola çıkarak katılımcıların kendi deneyimleriyle oluşturduğu anlamları keşfetmeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların kapsam geçerliliği için görüşme formunda yer alan sorular üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Alınan geri bildirimlere göre yeniden düzenlenen sorular, araştırma kapsamına dâhil edilmeyen üç veliye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda anlaşılması güç olan sorular tekrar düzenlenmiş, anlaşılırlığı arttırmak için yeni sorular eklenmiş ve işlemeyen sorular ise formdan çıkartılmıştır. Yapılan pilot çalışmanın ardından, yeniden düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve görüşmeler

katılımcıların yazılı onayı (Ek 3) ile ses kaydına alınmıştır. Katılımcılarla tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci nedeniyle yüz yüze görüşme yapılamamıştır. Görüşme formunun ilk sorusu "Kendinizi ve ailenizi kısaca tanıtır mısınız? Olmuştur. Birinci soruda katılımcıların yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı, eğitim durumu, mesleği gibi nicel bilgilere ulaşılmıştır. Daha sonraki kısımda ise katılımcılara üstün yetenekli çocuk ve ailesinin yaşadığı problemleri ortaya koyacak nitel sorular yer almıştır (Ek 4).

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları temel alınmış, bulgular ve yorumlar bu araştırma sorularına göre tasnif edilmiştir.

4.1. Gelişimsel Problemler ile İlgili Bulgular

Üstün yetenekli öğrenciler de akranlarına benzer gelişimsel problemler yaşarlar mı?

Araştırmanın ilk sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: Sosyal problemler, kıskançlık, akran zorbalığı, motor kabiliyetler, hayal kırıklığı, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, öğrenme güçlükleri, hassaslık, aşırı alınganlık, aşırı hırs, gelecek kaygısı, iletişim becerilerinde noksanlık, tembellik, aile baskısı, takıntılar, davranım bozuklukları, bağımlılık, teknoloji bağımlılığı, tükenmişlik, isyan, öz bakım sorunları kodlarına ulaşılmıştır. Bu anlamda katılımcıların, üstün yetenekli öğrencilerin sorunları hakkındaki ifadelerinden; üstün yetenekli öğrencilerin de akranlarına benzer psiko-sosyal gelişim problemleri yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde: Ergenlik döneminde, kaygı bozuklukları, depresif bozukluklar, duygu durum bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk, davranım bozuklukları, risk alma davranışı (risk içerikli cinsel davranış, ergen gebeliği vb.), madde kötüye kullanımı, yeme bozuklukları en sık gözlenen psikolojik sorunlar arasında yer almaktayken. Ders çalışma konusu, kardeşler arası çatışma, kıskançlık, eve geliş gidiş saatleri, kuşaklar arası çatışma, ekonomik sıkıntılar, iletişimde yetersizlik, arkadaş seçimi gibi konular da en sık gözlenen sosyal sorunlar arasında yer almaktadır (Ertem ve Yazıcı, 2009; Johnson, vd., 2000; Adelman ve Taylor, 2017).

> "*Özel yetenekli çocuklar okullarında etiketlenme ve akran zorbalığı yaşayabiliyor. Bu da genellikle öğretmenin çocuğa karşı tutumuyla alakalı olabiliyor. Öğretmeninin gözdesi olan çocuk kıskançlığa ve zorbalığa uğrayabiliyor*" 2. PDR'ci.

> "*Geleceği ile ilgili bir hayali ya da planının olmadığını görüyorum. Meslek olarak kaygısı yok fen lisesine gitmek zorunda değilim, düz liseye giderim, youtuber olurum diyor. Kişisel temizliğini doğru düzgün yapmıyor, böyle bir hippi havası var. Ergenlikle ilgili diye düşünüyorum. Zamanla düzelir inşallah*" 11.Veli.

> "*Emir'e hiperaktif tedavisi için başvurduğumuzda üstün zekâlı olduğu ortaya çıkmıştı….Emir'i tanımayan öğretmen onu şımarık zannediyor çünkü çok hareketli, girişken ve fazla konuşuyor*" 10. Veli

> " *Alkım, 3 yaşındayken sayılara ilgi duymaya başladı. 4 yaşındayken okuma yazmayı öğrenmişti kendi kendine. Ne yapacağımızı şaşırdık o zaman doktorlara götürdük, uzmanlara götürdük. Öncelikle davranış bozukluğundan şüphelendiler. Ama sonra bu durumun üstün zekâ ile ilgili olduğunu anladılar. Bu alanda okul öncesi çocuklar için Türkiye'de herhangi bir tanılama ve eğitim olanağı da yok maalesef.*" 5. Veli.

Bu araştırmada BİLSEM velileri ve rehber öğretmenleri ile çalışılmıştır. Fakat üstün yetenekli çocuklara, okul öncesi çağlardan hatta bebeklikten itibaren tanı konulabileceğini belirtmek gerekir. Türkiye'de okul öncesi çağdaki üstün yetenekli çocuklar için ve dolayısıyla aileleri için bir eğitim programı bulunmamaktadır. 5. Veli örneğinde olduğu gibi aileler çocuklarını BİLSEM'e gönderecek yaşa gelmesini beklemektedir. Aynı şekilde

çocuğu üstün yetenekli olarak tanılanmış ve yaş itibariyle ergenlik dönemini yaşamakta olan çocukların aileleri de hem ergenliğin getirdiği tipik mücadeleler hem de üstün yetenekli olmanın farklılıklarıyla yaşamak durumunda kalmaktadırlar. Benzer bulgular, Altun'un (2015) çalışmasında şöyle belirtilmiştir: Türkiye'de üstün yeteneklilerin ailelerine dönük danışma hizmetlerinin yeterli olduğunu söyleyebilmek güçtür. Üstün yetenekli öğrencilerin anne babalarının kendileriyle benzer durumları yaşayan ailelerle bir araya gelmenin yanı sıra, doğru bir şekilde bilgilendirilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Son yıllarda bu ailelerin sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla oluşturdukları destek ve paylaşım grupları bu açıdan dikkat çekicidir. Bu tür gruplarda ebeveynlerin (veya üstün yetenekliler konusuyla ilgilenenlerin) çeşitli bilgi ve tecrübelerini paylaşmaları ailelerin büyük bir ihtiyacını gidermekte fakat bir yandan bazı yanlış bilgilerin ve genellemelerin de aktarımına neden olmaktadır. Altun'un, 2015 yılı itibariyle belirttiği bu sorun, güncelliğini korumaktadır, sosyal medyada yazarın da üye olduğu bazı gruplarda geçen konuşmalar bu konu hakkında ailelerin ne kadar bilgisiz olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu ihtiyaca müdahale etmesi ve aileleri bilgilendirmesi gereken kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekliler Dairesi Başkanlığı oldukça ketum davranmaktadır. Öğrencilerin mahremiyetinin korunması açısından bilgi paylaşılmaması anlaşılır bir politikadır. Fakat sosyal medyada; ulusal ve uluslararası yarışmalarda ve sınavlarda derece yapan BİLSEM öğrencilerinin adı soyadı, fotoğrafı, hangi şehirde olduğu bilgileri paylaşılmaktadır. Bu tür paylaşımlar; resmi sosyal medya hesaplarında dolaşırken bilgilendirme amaçlı içerikler ise paylaşılmamaktadır. Bu ser verip sır vermeme durumu anlaşılmaz bir biçimde devam etmekte, hesaplar, daha çok duyuru ve haber amaçlı kullanılmaktadır.

> "*Okulda bazı öğretmenleri ile ilgili sorunları oluyor. Türkçe öğretmenimiz ile sorun oldu ilk dönem, başarı düştü. Şu an sınıfı değişti öğretmeni de değişti dersle de arası düzeldi. Sosyal Bilgiler öğretmeni BİLSEM'lerde faydalı bir şey öğretildiğini zannetmiyorum diyormuş. Akranları ile bazen anlaşamıyor, grup dışında kalabiliyor. Ayrıntılara çok önem veriyor, hassas bu yüzden gruptakiler bunu dışlayabiliyor. Ama BİLSEM de böyle bir sorun yaşamıyor, kendine benzer çocuklarla daha iyi anlaşıyor*" 3. Veli.

Okul ortamında zorbalığa uğrayabilen üstün yetenekli çocukların, BİLSEM'de herhangi bir zorbalığa maruz kalmamaları araştırmanın bir diğer bulgusudur. Veliler, BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin, benzer yetenek ve ilgi alanlarına sahip olmalarından dolayı kendilerini daha rahat ve özgür ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bayar (2018), BİLSEM ortamını homojen olarak nitelemiştir. Homojen ortamlarda öğrenciler, daha kolay sosyalleşebilir, seviyelerine uygun zorlayıcı bir eğitim almaları daha sağlıklı rekabet ortamlarının oluşmasını da sağlayabilir. Hem akademik hem de sosyal açıdan ihtiyaçlarının karşılanabildiği bu ortamlar, özel yetenekli çocukların potansiyellerini açığa çıkarmak içinde elverişli olabilir.

> "*Edebiyat alanında çok yetenekli öğrencilerimiz var mesela ama aile fen lisesine gideceksin dediği için sözel alana yönelemiyor. Doktor ol, mühendis ol, avukat ol! Ben çocuklara akademik benlik testini uyguluyorum. Mesela hiç tıpla alakası olmayan çocuk aile baskısı ile tıp fakültesine gidiyor. Gelecek kaygısı, maddi getirisinin yüksek olması toplumda övülen bir meslek olması yüzünden tercih ettiriliyorlar*" 7. PDR'ci.

"*Bizim çocukların genel bir özelliği de ince motor kabiliyetlerinin çok zayıf olması. Arkadaşların etkinliklerine giriyorum gözlemlediğim kadarıyla bu konuda çok sıkıntı çekiyorlar. Makas tutamayan çocuk bile var*" 5. PDR'ci

"*İdealist bir çocuk, çok üst hedefler koyunca kendine, gerçekleşmeyince hayal kırıklığına uğrayabiliyor*" 4. Veli.

Üstün yetenekli çocukların, mükemmeliyetçi eğilimleri; büyük resme aşırı derecede odaklanmasına ve imkânsız hedefler koymasına neden olabilir. Bu tarz büyük hedeflere ulaşamamak 4. Veli'nin ifade ettiği gibi hayal kırıklığına yol açmaktadır. Bu bağlamda küçük hedefler belirlemek, göreve odaklanmak ve zaman çizelgesine riayet etmek bir hedefin sonucuna kapılmayı ve gerçekleşmediğinde üzülmeyi engeller. Buna ek olarak, gerçekçi hedefler belirlemek, üstün yetenekli çocuğun, yaptığı işin bir bölümü mükemmel olmadığında; bütünden vazgeçmesi yerine bir sonraki küçük hedefe doğru yürümesini teşvik ederek başarı olasılığını artırır (Neihart, 1999). Bu bağlamda hayal kırıklığı üstün yetenekli çocukların akranlarında da görülen gelişimsel bir özellik iken, üstün yetenekli çocuklar, mükemmeliyetçiliklerine bağlı hayal kırıklığı yaşayarak, akranlarından ayırılır.

"*Genelde kreşte ve sonraki süreçte okulda oldukları için akşam beşe kadar pek sosyal oldukları söylenemez. Genelde birçok alana yetenekliler satranç, spor gibi okuldan hocaları her alana yazıyor bu çocukları ama sonrasında zaman problemi oluyor ve gidemiyorlar. Ders hiç çalışmazlar derste ne dinledilerse o kadar*" 8. Veli.

"*Bazı zamanlarda BİLSEM'in çocuklar için zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. BİLSEM'ler tam zamanlı kendine özgü kurumlar olmalı diye düşünüyorum. Sabahleyin 6 da 7 de evden çıkıyor çocuk, okula gitmek için. Akşam 21 gibi eve dönüyor. Toplam 14 saat çocuk dışarıda bunun öz bakımı var yemeği var, ödevi var oyunu var. Bu durumun çocuğun sosyal, fiziksel ve kişilik gelişimine uymadığını düşünüyorum*" 11. PDR'ci.

"*Bir öğrencim var mesela 4. Sınıfa giden, okulu karşı tarafta: sabah 6.00 da kalkıyor servise biniyor. Oradan çıkıyor, bize geliyor bizden çıkışı akşam 19.00, sonra eve gidiyor. Yemeğini yiyor, ödevlerini yapıyor, yatıyor, sabah tekrar kalkıyor aynı rutin devam ediyor. Cumartesi günü de erken kalkıyor, futbol kursuna gidiyor, oradan da resim kursuna gidiyor. Pazar günü Fransızca dersine gidiyor çocuğa sadece yarım gün kalıyor haftadan yoğun bir tempo onu da gelecek haftadaki derslerine hazırlanarak geçiriyor. Bu, velinin, en iyi okullarda okusun en çok kursu o alsın, en çok şeyi öğrensin isteğinden kaynaklanıyor. Çocuğun kendisine bırakılsa sadece futbola gider. Futbol da bir amaç doğrultusunda yaptırılıyor zaten eğlenmesi için değil. Aileyle bir vakit geçirmek yok, kendisinin neden oynayamadığını sinemaya gidemediğini algılamaya çalışıyor. Bu isteklerini söylediğinde ailenin ondan beklentilerini duyuyor sonunda bir tükenmişlik ve isyan getiriyor bu süreç*" 19. PDR'ci.

Özellikle ortaokullarda, kaliteli bir liseyi kazanmak için olağanüstü çaba göstermesi beklenen öğrenciler, etüt merkezi – okul –özel kurslar üçgeninde ders çalışmaktan başka seçeneği olmayan bireyler haline dönüştürülmüştür. Sınavlar cennetinde yeni bir yaşam tarzının üretilmesi ve test ile tost arasında geçen hayat, kişisel ve sosyal problemleri beraberinde getirmektedir (Can, 2015). Yazarın, 289 veliyle BİLSEM öğrencilerine yönelik yapmış olduğu yakın tarihli bir çalışmada eğitimde rekabetin çok çetin geçtiği, ebeveynlerin de bu yarışa dâhil oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimde rekabet arttıkça veliler, çocuklarını, özel dersler, kurslar, dershanelerle devamlı takviye etmek istemektedir.

Özel öğretime harcanan para ve zaman devamlı artmaktadır. Eğitsel faydadan uzaklaşan bu durum, öğrencilerin çocukluklarını ve gençliklerini çalmakta, öğrencilerin enerjileri, velilerin paraları israf olmaktadır (Güneş, 2017).

4.2. Problemlere Verilen Tepkiler ile İlgili Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin problemlere verdiği tepkiler akranlarıyla aynı mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: Asenkronize gelişim, liderlik isteği, az uyku, hareketlilik, zor sorular, müfredattan sıkılma, inatçılık, kendince çözümler üretme, telefon bağımlılığı, yaralanmalar, arkadaş beğenmeme, dikkatsizlik, tembellik, iletişimsizlik, kendinden büyüklerle arkadaşlık, sıkılma, gereksiz bilgileri ezberleme, aile içi problemler, akademik başarısızlık, sınavlar, çokbilmişlik, asosyallik, yalnızlık, iki kere özel çocuk, kodlarına ulaşılmıştır. Bu anlamda katılımcıların, üstün yetenekli öğrencilerin sorunlara verdiği tepkilerini anlatan ifadelerinden; üstün yetenekli öğrencilerin, problemlere; akranlarından farklı olarak tepki verdikleri, bu tepkilerin üstün yeteneklilere has bazı özelliklere bağlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin, problemlerine verdiği tepkiler olumlu ve olumsuz anlamda değşiklik göstermektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve problemlere verebileceği tepkilerin daha iyi anlaşılması için Tablo 8. paylaşılmıştır.

> "*Sorularla bizi bunaltıyorlar, genellikle yetişkin bir insanın soramayacağı sorular sorarlar*" 23. Veli, 8. Veli, 16. Veli.
>
> "*Tartışmalarda bir soru sorarlar cevap veremeyiz"*8. Veli.

Bu konuda Çamdeviren'in (2014) çalışması da benzer sonuçlar vermektedir. Araştırmada anne babaların üstün yetenekli çocuklarının birçok sorusuna cevap veremedikleri ve çoğunlukla bu durum karşısında kendilerini çaresiz hissettikleri anlaşılmaktadır. Üstün yetenekli çocukların verilen cevapları yeterli görmedikleri ve ikna olmadıkları anne babaları tarafından belirtilmektedir. Bu durumun en belirgin sonuçlarından biri de kuşkusuz, anne babalarda çaresizlik duygusu yaşattığı ve bu sürecin kendileri açısından oldukça yorucu olduğudur.

> "*Aşırı hassas ve duygusallar, bunun dışında ebeveyn olarak bizi zorlamıyorlar*" 22. Veli.
>
> "*Bir konuyu ikinci kez tekrar etmiyorlar, okuduğunu bir daha okumuyorlar bu derslerde de öyle, ben biliyorum zaten diyor. Aşırı hassas benim çocuğum, duygusal, biraz kızsan kendini kapatır. Aile içi sorunlarda kendince bize cephe alabiliyor*" 3. Veli
>
> *"İlk doktora götürdüğümüzde göstermeyin, öğretmeyin, eline kalem vermeyin dediler. Biz vermedikçe daha çok heves etti; televizyondaki alt yazıları, gazete dergilerdeki harfleri keşfederek kendisi öğrendi. İlkönce psikiyatra gittik biz daha sonra psikoloğa ve anaokulu öğretmeninin yönlendirmesiyle RAM'a gittik. Abisinde de dikkat eksikliği ve hiperaktivite vardı, klinik psikolojide 7 haftalık bir tedavi süreci gördü. Abisi üstün zekâlı değildi parlak zekâlıydı çok çalışarak başarılı oldu hep*" 5. Veli.

Üstün yetenekli çocukların davranışı genellikle profesyoneller tarafından yanlış anlaşılır ve yanlış teşhis edilir. Üstün yetenekliliğin birçok özelliği; psikolojik problemlerle karıştırılır

çünkü az sayıda uzman, üstün yetenekliler konusunda eğitim alır. Yanlış teşhis, sorunu daha da kötüleştiren uygunsuz ve etkisiz tedavilere yol açabilir (Porter, 2005; Cross,2013; Peters,2012; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Cross,2015; Coleman, 2012).

> "*10 aylıkken konuştu çok geç yürüdü. İki yaşında yerde sürünen ama konuşan bir çocuk çok komik gözüküyordu. 3,5 yaşında okuma ve satranca başladı. Beni oynatmıyorlar diye ağlıyordu, baktık kendi kendine çözmeye başlamış. Bilgisayarda nasıl yaptıysa + 18 sitelere girmiş. Çıplak çizgi film buldum diyor, ben de bilgisayara şifre koydum. Çatlak, 4 yaşında yazmayı da öğrenmiş, baktım bir akşam işten geldim gene açık bilgisayar. Eşime sordum ben bilmiyorum şifreyi dedi. Sen nasıl açtın şifreyi diye sordum; parmaklarına baktım ben diyor, aslında karışık bir şifre koymuştum*" 21. Veli.

Alan yazın incelendiğinde asonkrenize (eş zamanlı olmayan) gelişim o kadar yaygın bir bulgudur ki çoğu uzman, bu özelliğin üstün yetenekliliği tanılayan bir şart olduğuna inanılır. 21 numaralı velinin belirttiği gibi dört yaşındaki üstün yetenekli bir çocuk, birinci sınıf seviyesindeki bir öğrenciden daha fazla bilişsel işlem yapabilirken, dört yaşına uygun makas kullanmak gibi ince motor becerisi gerektiren işlemi yıllarca yapamayabilir. Bununla ilgili sık gözlemlenen bir durum: BİLSEM'deki destek grubu öğrencilerinin çoğunun ayakkabı bağcıkları çözülmüş vaziyette gezmeleridir çünkü bağlamayı beceremezler.

> "*Abisi de kendi de erken yürüdü ve konuştu. Ada'nın uyku problemi vardı az uyur*" 1. Veli.

> "*Kızlarım, çok hareketliler, az uyurlar. Bebeklikten itibaren gündüz uykuları yoktur, geceleri de geç yatarlar. 10 yıldır bu uykusuzlukları nedeniyle eşimle hiç yalnız kalamadık. Biz yorgun oluruz, uyuruz onlar daha oturur*" 8. Veli.

Üstün yetenekli çocuklar ile ortalama gelişim gösteren çocuklar arasında, erken çocukluk yaşlarından başlayarak dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimler açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Gelişimleri ortalama seyir gösteren çocuklara kıyasla daha hızlı ve yoğundur. Gelişimde ileri olunan özellikle bilişsel alanlar, ebeveynleri, öğretmenleri ve uzmanları başlangıçta oldukça etkilemekte, sonrasında ise bu ileri gelişimle nasıl başa çıkılacağı ve nasıl yönlendirileceği konularında da onları endişeye düşürmektedir. Üstün yeteneklilerin genelde görülen özelliklerinden biri olan eş zamanlı olmayan gelişim kavramı tam olarak bilinmediğinden, çocuklar, aşırı üstün veya mükemmel olarak algılanabilmektedir (Saranlı, 2017).

> "*Çok hareketliydi, hiç uyumuyordu. Ana sınıfına kadar çok zorlandık ama seviyesine uygun eğitim almaya başlayınca biraz daha duruldu. Evde survivor yapıyorduk; masaların, koltukların, vitrinlerin üzerinden oradan oraya zıplıyordu. Bunun yanında daha çok sayılar, takvimler gibi şeylerle ilgiliydi örneğin sokağa çıktığında apartmanların isimlerini, numaralarını, araçların plakalarını ezberliyordu. Çok küçük yaşta 4 işlem yapmayı biliyordu. Her gece 100'e kadar saymadan uyumuyordu*" 5. Veli.

Üstün yetenekli çocuğa sahip olan anne babaların çocuğun davranışlarından kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Çocukların aşırı meraklı olmaları, sürekli öğrenme arzusuyla çok soru sormaları ve mükemmeliyetçi olmaları sebebiyle anne babaların zorlandığı görülmektedir. Bunlara ilaveten; aşırı hareketli olma, memnuniyetsizlik, çabuk sıkılma ve sürekli ilgi bekleme, kendini beğenme, aşırı güven ve bilmiş tavırlar, kuralları

kabul etmeme, yorucu olma gibi sorunlar da veliler tarafından belirtilmiştir (Aydoğan, 2019).

Araştırmaya katılan velilerin ifadelerinden, çocuklarının farklı davranışlarına karşı bir ebeveyn tutumu geliştiremedikleri ve oldukça zorlandıkları anlaşılmaktadır. Üstün yetenekli çocuklara geleneksel davranış stratejileri işe yaramaz çünkü davranışın altında yatan nedenler yaşları için atipiktir. Atipik otizim; "Atipik yaygın gelişimsel bozukluk" olarak da isimlendirilen bu grup, otistik belirtiler gösteren ama tam olarak tanısı koyulamayan bir gruptur. Dil ve sosyal iletişimle ilgili sorunlar, dilin amaca yönelik kullanımındaki problemler, aşırı çekingenlik, aşırı utangaçlık, gündelik ve özel yaşamında belli ilkelere aşırı bağlılık gibi durumlarla kendini gösterebilir. İlerleyen yaşla tanı değişebilir ve durum bir kişilik özelliğine dönüşebilir. Otistik belirtiler zamanla kaybolabilir; iyi eğitimle ve elverişli şartlarda durum tamamen normale dönebilir. Bu açıdan, erken tanı ve tedaviye süratli geçiş önem taşır. Ağır formu yoktur ve hafif otizmden ayrılması zordur. Bu nedenle normal gelişimin bir parçası olarak görülebilir (www.rehabilitasyon.com).

Tablo 5. Üstün zekâlı çocukların özelliklerine bağlı ifadeler

Özellik	Pozitif ifade	Negatif ifade
Hassaslık	Anlayışlılık Empati Hayal kurma	Eleştiri veya hatalara aşırı tepki Korkuların erken ortaya çıkışı
Mükemmeliyetçilik	Mükemmel olmak için çaba Yüksek Başarı Başarıdan gelen özsaygı	Ağırdan alma/sonraya erteleme Hüsran İşin standardı ne olursa olsun hayal kırıklığı Kendinden yüksek beklentiler Başkalarının yüksek talepleri
Görev Bilinci	Coşkunluk Heyecan Merak Sürekli yoğunlaşma Yüksek Motivasyon Odaklanma Sebat	Tekrarlayan görevlerden sıkılma Rutin aktivitelerde yetersizlik Kesintilere öfkelenme Doymazlık İnatçılık Yorgunluk
Bağımsız Düşünme	Yaratıcılık Geniş İlgi Alanı Sorumluluk sahibi, Özgür Özerk	Detaylarla İlgilenmeme Dağınık ve düzensiz Başkalarıyla çalışma zorluğu Anarşist
Özdenetim	Hatalarından ders çıkarır	Hatalardan dolayı kendini suçlayabilir
Sosyal Algı	Espri Anlayışı İçgörü Liderlik	Kendiyle dalga geçme Başkalarının güdümü Yabancılaşma /Yalıtma
Sosyal adalet ve İdealizm	Empati Sosyal konulara ilgi Otoriteyle dalga geçme	Kurallara uyulmadığında hayal kırıklığı / öfke Sosyal değişim etkisiyle çaresizlik

Kaynak: (Porter, 2015).

> "*Çok araştırmacılardı, evde ne kadar elektrikli eşya varsa sökülüyordu. Uyumayı hiç sevmezler, çok hareketliler. Devamlı bir yerlerini kırarlar. Babaları genelde şehir dışında olduğu için çocukların sorumluluğu benim omuzlarımda. Küçükken bizimkiler çok hasta oluyorlardı bir de çıldıracak gibi oluyordum*" 18. Veli.

"*Üç yıl ben öğretmene sınıf annesi olarak yardımcı olmaya çalıştım. O süreçte de fark ettim oğlumla iletişimim çok kötüydü onun dilinden anlamıyordum. Ona bir şeyler anlatmak çok zordu benim için. Çok inatçı bir kişiliği var hep kafasının dikine gider, bildiğini okur. Uykusu hiç yoktu bebekken çok hareketliydi. İlkokula başlayana kadar çok uykusuzluk çektim. Bir ara bunaldım, psikolojik tedavi gördüm*" 17. Veli.

Üstün yetenekli çocuklar, güçlü iradelerine bağlı olarak, otoriteye muhalif olabilir ve geleneksel tutumlara karşı olumsuz tepki geliştirebilir. Bu yüzden işbirliği yapmayan, inatçı, meydan okuyan, asi ve kibirli olarak nitelendirilirler. Ayrıca tutkulu, idealist ve aşırı duygusal olarak düşünülürler. Eş zamansız (asenkronize) gelişim nedeniyle, üstün yetenekli çocuklar, bir problemi derinlemesine anlayabilir ancak bu problemle başa çıkma yetenekleri olmayabilir (Porter, 2005; Cross,2013; Peters,2012; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Cross,2015; Coleman, 2012).

"*En büyük zorluk normal okulundaki hocaların bilgi eksikliği, hareketli olması, az uyuması, kırmalar dökülmeler, ufak yaralanmalar oluyor. Okullarındaki müfredattan sıkılıyorlar, akranlarını beklemek zorunda kalıyorlar. Öğretmen daha tahtaya soruyu yazarken bu cevap vermek istiyor, öğretmen sabretmesi için uyarıyor, sabredemezse kızıyor. Arkadaş seçiyor, büyüdükçe seçiciliği artıyor*" 14. Veli.

Sarı ve Öğülmüş'ün (2014) BİLSEM öğrencilerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim gördükleri kurumlarda arkadaş bulamadıkları, iletişim kurmakta zorlandıkları ve dışlandıkları ortaya konulmuştur. Çalışmanın, üstün yetenekli çocuk açısından bir sonucu da okul programına uyum sağlamada zorluk yaşamaları ve ev ödevlerini yapmak istememeleridir. Normal yetenek gruplarına göre planlanmış ve ortam düzenlemesi yapılmış eğitim yaşantılarının, üstün yetenekli çocuklara hitap etmediği, ihtiyaçlarını karşılamadığı düşünüldüğünde, bu çocukların normal okul programına uyum sağlayamamasını olağan karşılamak gerekir.

"*Diğer normal çocuklar gibi olmadığı için çok zorlandık. Zoraki bahçeye indirirdik, çocukken elinde mercek; böcek toplardı. Bir konu hakkında soru soruyor bizim cevaplarımızı beğenmiyor. Oğlumla iletişimimiz kötü, devamlı evde dışarı çıkmaz oynamaz. Ona bir şeyler anlatmak çok zor benim için. Çok inatçı bir kişiliği var hep kafasının dikine gider, bildiğini okur. Bir örnek vereyim köyde oturuyoruz salyangoz gördük ben biraz anlattım salyangoz şöyledir böyledir diye: bu sazı eline aldı salyangozun nasıl üredi̇ğinden, yaşadığından, ölümüne kadar salyangozun hayatını anlattı bana. Keşke bu salyangoz muhabbetine hiç girmeseydim diyorum*" 12. Veli.

"*Dikkati çok dağınık bir çocuk, ders çalışmak istemiyor, dersi derste anlıyor ve tekrar etmiyor. Doktora götürelim ilaç kullanalım dedim bu dikkatsizliği için ama babası rıza göstermedi. Her şeyden şikâyetçi hiçbir şeyden memnun olmuyor. Hiç mutlu olmuyor, şu an aşırı bir teknoloji ve telefon bağımlılığı var. Test vermiş babası yapsın diye hepsini kafadan atmış, sonra babası başında bekledi hepsini doğru yaptı. Tek başına kaldığında sorulara odaklanıp çözemiyor. Aile içinde gerginlik oluyor bunları da göze alarak soruları sallıyor*" 11.Veli.

"*Elçin çevresiyle çok sorun yaşamasa da Gülçin arkadaş bulma konusunda sorunlar yaşıyordu. Daha çok kendisinden büyüklerle zaman geçirmek istiyor ama onlarla da iletişim sorunları yaşıyordu. Bunda ablasıyla olan çekişmesinin etkisi olsa da iki kere özel çocuklara özel durumlar yaşıyorduk. Söylediklerinin anlaşılmamasından çok şikâyet ediyordu.*

Doğrudan hatırlanması gereken bilgilerde çok ve sık tekrara ihtiyaç duyuyor, düşünce ve sezgiye dayalı konularda daha başarılı oluyordu" 9. Veli

Üstün yetenekli çocuklar genellikle yetenekleri hakkında akran reddi veya şartlı kabul ile karşı karşıya kalırlar. Örneğin, lise düzeyinde yazan 10 yaşında üstün yetenekli bir çocuk, aynı yaştaki akranlarından alay ve ret ile karşılaşabilir. Bazı yetenekli çocuklar, bu yeteneklerini, sosyal kabul karşılığında gizlemeyi seçerler. Sosyal normlara uymak için üstün yetenekli çocuklar, farklı kimliklerle yeteneklerini maskeleyerek, bir akran grubu içinde yer alabilir. Yukarıdaki örnekteki gibi, üstün zekâlı çocuk, daha basit yazmayı seçebilir veya romancı olma hayallerini terk edebilir. Ya da hayallerinden vazgeçmemek için, akranlarından uzaklaşarak kendinden büyüklerle arkadaşlık yapmak isteyebilir (Neihart, 1999). Ebeveynler, üstün yetenekli çocuklarının, problemlere verdiği tepkiler, akranlarından farklı özellikler gösterdiği için zorlanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklarının gelişimsel özelliklerine destek veremediklerinden, onları anlamamaktan yakınmaktadırlar. Bu durumun onlarda çocuğun geleceğine ilişkin kaygılar oluşturduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yine ebeveynlerin; sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarının gereksinimlerini karşılamada güçlükler yaşadıkları, çocuklarının gelişimlerine destek olamadıkları araştırma bulgularındandır.

"Mezun öğrencilerimizden tıp kazanıp bırakanlar oldu hazırlanıp yeniden sınava girdiler ve alan değiştirdiler. Şu anda o çocuklar daha mutlular" 7. PDR'ci.

"*Adil hep arkadaşlarından konu olarak önde gittiği için sınıf ortamında çok sıkılıyordu. BİLSEM'e başlayana kadar devam etti bu süreç*" 4. Veli.

Üstün yetenekli bir öğrenci, sınıfının pencerisinden dışarı bakarken, çıkış zilinin çalmasını bekliyor. Defterinin kenar boşlukları can sıkıntısıyla yapılan karalamalardan dolmuş. Örgün eğitimde ona kimse eğlence ve oyun sözü vermemişti ama ortalama veya altındaki öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanmış okul derslerinin de bu kadar sıkıcı olabileceğini düşünmezdi. Okullar, üstün yetenekli çocukların normalden farklı olduğunu farkederek; onların zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış eğitime ihtiyaçları olduğunu kabul etmelidir. Bu farklılıklar görmezden gelindiği takdirde, okullar, üstün yetenekli öğrencilerin, öğrenme ihtiyaçlarını, karşılayamadıkları için can sıkıntısına neden olan kurumlar olmaya devam edeceklerdir. Bu bağlamda BİLSEM'de eğitim görmeye hak kazanan öğrenciler biraz nefes almaktadır. BİLSEM bu anlamda onlar için gerçek bir teneffüs olmaktadır, BİLSEM'e severek gelmelerinin temelinde de bu faktör etkilidir. Çünkü okullarda üstün yetenekli öğrencilere her çocuk gibi eşit davranılır; bu adil bir eğitim sistemi gibi gözükse de aslında onları, özel eğitimden mahrum etmek demektir. Türkiye'de; üstün yeteneklilerin özel eğitim ihtiyacını haklar temelinde ele alan akademik çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmanın hak temelli çalışmalardan farkı, sosyal hizmetlerin makro perspektifine uygun olarak savunuculuğu da içinde barındırmasıdır. Araştırmada; üstün yeteneklilerin sahip olduğu özel eğitim hakkını hayata geçirilmesi yönündeki veriler, eğitim politiklarının olumlu yönde değişimini sağlamak amacıyla üstün yeteneklilerin savunuculuğunda kullanılacaktır.

4.3. Eğitimin Avantaj ve Dezavantajı ile İlgili Bulgular

Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili avantajlı ve dezavantajlı yanlar nelerdir?

Araştırmanın üçüncü sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: BİLSEM'lerdeki eğitim sistemi ve uygulamaları ile ilgili yetersizlikler ve eksiklikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların 26'sı (17 Veli, 9 PDR'ci) yetersizliklerden bahsetmiştir. Bu yetersizlikler: Eğitim süresinin azlığı, eğitim mekânıyla ilgili şikâyetler, eğitimin içeriği ile ilgili şikâyetler, malzeme ve materyal eksiklikleri, yetersiz ödenek ve bütçe, öğretmen ve PDR'cilerin yetkinliği ile ilgili eksiklikler, hizmetiçi kursların yokluğu ya da çok az oluşu ile ilgili şikâyetler, atölye ve dersliklerle ilgili eksiklikler olmak üzere kodlanabilir. Bu bulgular, araştırmanın *2.11.4. Üstün Yetenekli Öğrencilere Gereken Okul Sosyal Hizmetleri* bölümünde ele alınan, alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Bu bağlamda hemen hemen tüm katılımcıların bir yorum ve öneride bulunduğu eğitim zamanı ile ilgili bulgular şöyledir:

> *"BİLSEM'ler ARGEM okulları gibi, tam zamanlı bir okula dönüştürülürse ve kurgu iyi yapılırsa daha verimli olur diye düşünüyorum"* 1. PDR'ci. / 3. Veli / 5. PDR'ci./ 5. Veli /7. Veli / 10. PDR'ci. / 10. Veli / 11. PDR'ci / 11. Veli / 12. PDR'ci / 12. Veli/ 13. PDR'ci. / 13. Veli/ 15. Veli / 16. Veli / 17. Veli/ 18. Veli / 21. Veli

Katılımcıların 18'i, BİLSEM eğitim süresinin, haftada bir gün okul harici destek eğitimi şeklinde olmasından memnun değildir ve tam zamanlı okul olmasını istemektedir. Rehber öğretmenler, çocukların örgün eğitimini de BİLSEM'de, BEP doğrultusunda almaları gerektiğini, özellikle çocuğu devlet okullarında okuyan veliler ise BİLSEM'deki eğitimin, üstün yetenekliler için daha nitelikli ve daha yararlı olduğuna vurgu yapmışlar, çocuklarının okullarının da BİLSEM olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

> "*BİLSEM'ler zaman olarak yetersiz iki yarım gün ya da tam bir gün gelmeliler*" 2. PDR'ci./ 4. PDR'ci./ 4. Veli/ 14. Veli/ 18. PDR'ci./ 19. PDR'ci./ 20. PDR'ci. /22. PDR'ci /22. Veli / 15. PDR'ci/ 16. PDR'ci /17. PDR'ci/ 9. Veli.

Toplam 13 katılımcı BİLSEM eğitim süresinin arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Rehber öğretmenler, çocuklara rehberlik hizmeti verecek zaman bulamadıklarını, veliler ise haftada bir gün ve dört saat eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla toplam 31 katılımcı, oran olarak yaklaşık üçte iki yapıyor, zamanla ilgili problem olduğunu belirtmiştir.

> *"Ben BİLSEM'i okul yapalım önerisine karşıyım, bu çocuklar için okul harici destek eğitimi yeterlidir"* 14. PDR'ci/ 23. PDR'ci./ 2. Veli/ 7. PDR'ci/ 6. Veli / 8. Veli / 19. Veli / 23. Veli.

Toplam 8 katılımcı BİLSEM eğitim süresinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Rehber öğretmenler, çocukların bu şekilde kaynaştırma eğitimine devam etmesi gerektiğini, veliler ise çocukları için haftada bir gün dört saat eğitimin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

> "*Zamanın, Sabit olması yerine ihtiyaç temelli olması gerektiğini düşünüyorum*" 9. PDR'ci./8. PDR'ci

İki PDR öğretmeni katılımcı ihtiyaca binaen zamanın sınırlanmamasını öğrencinin esnek saatlerinin olması grerektiğini belirtmiştir. Aşağıda belirtilen beş katılımcı ise konu hakkında fikir belirtmemiş ya da bilgi eksikliğinden dolayı yorumda bulunmamıştır. Katılımcılardan iki velinin çocuğu örgün eğitim ve müzik eğitiminin birlikte yapıldığı üniversite bünyelerindeki konservatuvarlara geçmiş ve BİLSEM'i bırakmışlardır. Kalan üç PDR'ciden ikisi yorum belirtmemiş bir tanesi de yeni açılan BİLSEM'e görevlendirilmiş,

kurumda bir dönemlik tecrübesi olan öğretmendir. Dolayısıyla sistemin nasıl işlediğini anlama aşamasında ve yorum yapmaktan oldukça uzaktır.

> "*Ben haftanın iki günü oradayım kurum henüz yeni açılmış öğrencilerin rehberlik dosyaları tam değil. Benim gittiğim günlerde hep aynı öğrenciler geliyor diğer öğrencilerle tanışma fırsatım yok*" 3. PDR'ci.

Katılımcıların çoğu BİLSEM'leri kuruluş felsefesi olarak olumlu bulurken, işleyiş olarak, topluma lanse edilen imajından oldukça uzak olduğunu ve hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir. BİLSEM ile tanışana kadar oranın tam anlamıyla bir merkez olduğu, bilim ve sanat ile ilgili projeler ve ürünlerin yapılıp sergilendiği bir kurum olduğu yargısına ulaşan veliler, özellikle mekânsal yetersizliklerden kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı zamanla bu kurumları sıradan bir etüt merkezi ya da kurs gibi algılamaya başlamışlardır.

> "*Teoride güzel üstün yetenekliler için BİLSEM sistemini beğeniyorum. Fakat BİLSEM'in kendi handikapları var. Uygulamada hem öğretmen hem veli hem de öğrenci yoruluyor. Bu sistem okula entegre edilebilir ama bu seferde örgün eğitimdeki öğretmenin formasyon eksikliği problemi ortaya çıkıyor. Bunun için örgün eğitimde zenginleştirme, farklılaştırma, sınıf atlatma gibi formüller geliştirilmesi gerekiyor. Bu anlamda okullarda verdiğimiz seminerlerde öğretmenleri gözlemlediğimizde üstün yetenekli öğrenciler konusuna çok yabancı olduklarını görüyorum. Bu anlamda BİLSEM'ler, ARGEM okullarına çevrilebilir, tam zamanlı bir okula dönüştürülürse ve kurgu iyi yapılırsa daha verimli olur diye düşünüyorum*" 13. PDR'ci.

> *"Küçük yaşlarda çocukların yetenek alanlarıyla ilgili farkındalık oluşturması da avantajlı yanı. Kendi gibi akranlarıyla eğitim alması bilişsel, duyuşsal becerilerinin yapılan etkinliklerle gelişmesini sağlıyor. Çocukların ufkunu geliştiriyor. Kendimize ait bir bina var ama BİLSEM için özel yapılmamış eski vali konağından dönüşüm. Bu anlamda bina ve derslikler yetersiz kalıyor"* 20. PDR'ci.

> *Temel felsefeyi değiştirmek çok önemli ama bakıyorsunuz bir ahşap atölyesi yok, teknoloji tasarım atölyesinde hiçbir şey yok. Malzeme ve materyal olarak eksiklikler var fotoğrafçılık diye bir atölye var ama içi boş. BİLSEM yönergesinde birçok atölye ismi verilmiş ama altyapısı yok bunları bakanlık sağlamalı. Öğretmenlerin de yeterlilik anlamında altyapısı yok bence teoride güzel ama uygulamada yetersizlikler var"* 8. PDR'ci.

> *"TUBİTAK'a TEKNOFEST'e proje hazırlayacağız deniyor ama bunun maliyetini yine veli karşılıyor, abartıldığı kadar ya da algılandığı kadar bir kurum değil bence. Malzeme ve materyal açısından sıkıntılar var bunun yanında ruhunda eksiklikler var. Bilim fuarı açıldı mesela daha çok gösteriş için yapıldı çocuklara bir şey kattığını düşünmüyorum. Öğretmenler branşlarında çok iyi dersleri seviyorlar, kendi gibi akranlarıyla ders alıyorlar. Seviyelerine uygun eğitim alıyorlar, BİLSEM öğretmenleri üstün yeteneklilerin psikolojisini biliyor. Ama öğrenci kendi okulunda köreliyor, tembelleşiyor, hâlâ öğretmen aynı konuyu anlatıyor bize diyor"*10. Veli, 17. Veli.

> *"Kendi gibi akranlarıyla müzik dersi alması güzel bir şey ama çok fazla da ilerleme kaydedemiyor. BİLSEM'ler daha çok sosyalleşme açısından, hobi merkezi, kurs gibi profesyonelleşme gibi bir dertleri yok. Çocuklar, küçükken ve başlangıç seviyesindeyken iyi ama kendilerini geliştirdikçe yetersiz kalıyor. Sanat alanında özellikle müzikte talim çok önemli özellikle hafta sonları öğretmen çocuğa yetemiyor. Ada, son zamanlarda haftada yarım saat için BİLSEM'e geliyordu kendisine sıra gelene kadar da 3 saat orada bekliyordu. İlçeden*

merkeze gelmemiz de ulaşım açısından bizi zorluyordu. Bunların yanında BİLSEM'e devam etmek bölümleri için ekstra bir avantaj sağlamıyor. Çocuk dört yıl devam ediyor, daha sonra bir dört yıl daha aynı mekânda aynı hocayla ne kadar ilerleyebilir. Mekân olarak yeterli ama içerik olarak eğitim kalitesi olarak dolu olması malzeme ve materyalden daha öncelikli benim için. En ucuz yan flüt 1000-1500 dolar civarında biz flütün en son ağızlığını değiştirdik sırf o 4000 dolar tuttu. Devlet bu anlamda desteklemeli çocukları resim alanı için de genel yetenek alanı içinde bu şart. Haftada iki saat çok yetersiz kalıyor. Binalar yapılırken müzik ve resim öğrencileri pek düşünülmüyor. Müzik odaları yapılmış, sıfır bina ama yalıtım düşünülmemiş. Genellikle BİLSEM binaları neresi uygunsa oraya yapılıyor, bu da bazen kent merkezlerinden uzak yerlerde kalıyor" 1. Veli.

"Amaçlar çok iyi ama özellikle öğretmen seçimi aşamasında son yıllarda siyasallaşma oldu diyebilirim. Bazı öğretmenler çok güzel katkı sağlarken bazı öğretmenler bunu yapamıyor. Sayılarının artması çok iyi, ilk başlarda sayı azdı ve ulaşım sıkıntı oluyordu. Bazı öğrenciler sorulara ulaşabiliyormuş o da çok kötü bir durum. Zaman olarak, müfredat olarak yeterli çocukların okulları da bu tarz faaliyetler de bulunduğu için bizim için okul dışı destek eğitimi yeterli oldu. Zaman gayet opsiyonel ve uygun. Mekân olarak da devlet okullarıyla karşılaştırdığımda gayet güzel" 2. Veli.

BİLSEM'ler bir parça doyuruyor ama daha da güzel şeyler yapılabilir. Öğretmen seçimleri çok ciddi ve sıkı tutulmalıdır. Eğitim sisteminden kaynaklanan dezavantajlar var. Sınav isimleri ve sistemleri devamlı değişiyor ülkemizde ne olacağı belli değil. Bilsemdeki eğitim ile okul arasında uçurumlar var çocuklar ikilem yaşıyor. Bilsem okula entegre olamıyor, çok ayrı bir yerde duruyor sistemde." 15. Veli.

Veliler, BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenilemesini, atölye ve branş sayılarının artmasını, bakanlığın BİLSEM'lerin ihtiyaçlarıyla daha yakından ilgilenmesini beklemektedirler. BİLSEM'de görev yapan öğretmenler de kendilerini üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için yeterli görmediklerini ve eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından, BİLSEM'lerin işlevini yerine getirmesi için öğretmenlere mesleki olarak gelişme fırsatı sunulmadığı ve sunulan fırsatların da çeşitli nedenlerle yöneticiler tarafından engellendiği belirtilmiştir. BİLSEM'ler de görev yapan öğretmenlerin seçimine ve süreç içerisindeki mesleki gelişimlerine yeterli önemin verilmesi gereği açıktır. Üstün zekâlı bir öğrencinin öğretimindeki başarısı büyük ölçüde bu bireylerin öğretimi konusunda gerekli eğitim ve bilgiye sahip öğretmenlerin pozitif tutumlarına bağlıdır. Üstün yetenekli çocukların velileri, eğitim sürecinde öğretmen faktörünün çok önemli olduğunun bilincindedir ve BİLSEM öğretmenlerini bu anlamda geriden geriye gözlemlemektedir.

"Özgür bir ortam olması kendisini ifade etmesi büyük bir avantajdır. Evimiz yakın olsa her gün uğrar oraya ama uzak bir ilçedeyiz. Ama kuruma devam eden öğrencilerin maddi açıdan desteklenmemesi de aynı zamanda bir dezavantajdır. Malzeme ve materyal açısından sıkıntılar var bunun yanında açılan atölyeler az sayıda öğretmen sayısı atölyelerin çeşitlenmesinde eksik kalıyor. Bunların dışında genel anlamda avantajlı bir kurum. 3. Veli.

"Devlet tarafından desteklenen ücretsiz kurumlar olması büyük avantajdır. Çocukların okuldan farklı, sınıf ve tahta dışında bir ortamda eğitim görmesi avantajdır. Kendisi gibi farklı öğrencilerle tanışması ve birlikte yıllarca vakit geçirerek birbirinden ve yeteneklerinden

haberdar olması da gelecek adına çok büyük bir avantajdır. Etkinlikler, çocukların seviyesine çok güzel hitap ediyor. Biz bir dezavantajını görmedik diyebilirim. Bina güzel, kantin biraz zayıf kalıyor. Etkinliklerin veliler tarafından anlaşılması sağlanarak veli beklentisi doğru yönetilmeli, Zaman olarak yetersiz ama okuldaki derslerinden de kalmasını istemem çocuklarımın" 4. Veli.

"BİLSEM programlarını tam bilemiyoruz, uyum, destek, byf falan deniyor bunlar hakkında bilgi eksikliğimiz var. Çocuk bu dönem geliyor ama hangi programa hangi derslere başlayacak bilemiyoruz. Dersler ile ilgili standart program olsa yıl yıl bize bildirilse daha iyi olur kanaatindeyim. Hangi dönem hangi derse gireceğini bilemiyoruz. Sayısalcı mı sözelci mi olacak yani eğitimde içerik olarak bilgi eksikliğimiz var" 6. Veli

Araştırma bulguları, ebeveynlerin BİLSEM'lerin eğitim kalitesi, donanım ve fiziksel yapıya bağlı olumsuzluklarına rağmen okuldan farklı bir eğitim kurumu olduğunu anladıklarını, öğrencilerinin mutlu olduklarını göstermektedir. Buna rağmen velilerin BİLSEM'in felsefesini, mantığını, içeriğini ve amacını anladıkları söylenemez. Ebeveynler, BİLSEM'de uygulanan eğitim programından habersiz olduklarını, kendileriyle daha sık işbirliği yapılması gerektiğini, merkezi çok fazla tanımadıklarını ve geribildirim verilmemesi karşısında belirsizlik yaşadıklarını belirtmektedir. Ebeveynler, eğitim sürecine ve alınan kararlara daha çok katılarak, eğitim sürecini daha yakından tanımak istemektedir. Bunların yanında veliler, diğer üstün yetenekli çocukların anne ve babalarıyla tanışmayı, daha çok bir araya gelmeyi, bilgi ve duygu paylaşımı yaparak problemlerin çözümüne katkı sağlayacaklarına inanmaktadırlar.

Çocuğun ilgi alanlarına göre eğitim verilmesi, bu alanlarda yetişmiş öğretmenlerin bulunması avantajlı yanları, çocuklar severek isteyerek geliyorlar. Ama rehberlik ve danışmanlık zayıf öğrencinin bireysel özellikleri ile ilgili yönlendirmeler yapılmıyor. Öğrencinin ilgi alanıyla ilgili yarışmalar, festivaller, geziler, müzeler, workshoplar, seminerlere katılmaları gerekiyor bu anlamda da dezavantajlı diyebilirim" 5. Veli, 8. Veli.

BİLSEM'in öğrenciler tarafından sevilmesi ve gönüllü olarak kuruma devam etmeleri öğrencilerin BİLSEM'lerden memnun olduğu anlamına gelmektedir. Alan yazındaki diğer araştırmalarda da; öğrencilerin BİLSEM'lerin kendilerine faydalı olduğuna inandıkları, BİLSEM'ler için olumlu ve sevgi dolu cümleler kurduklarına dair, benzer bulgulara ulaşılmıştır (Karakuş 2010; Kurnaz, 2014; Koç, 2016; Keskin vd., 2013; Altun, 2015; Aydoğan, 2019). Veliler, çocuklarının bu sevgisinden memnun olmaları yanında öğrencinin yetenek alanının gelişmesi için yapılan aktiviteleri yetersiz bulmaktadır. BİLSEM velilerinin eğitim öğretime ilişkin beklentileri arasında sosyal etkinliklerin ve eğitici gezilerin yapılması, çocuğun planlı çalışma alışkanlığı kazanması ve mentörlük yer almaktadır. Ancak BİLSEM'lerde bu tür faaliyetlerin yeterli düzeyde yer almadığı da araştırmanın bulguları arasındadır. Bu durumun sebebi maddi ve fiziki yetersizlikler ve BİLSEM'deki etkinliklerin genelde akşam yapılıyor olmasından kaynaklanan zaman eksikliğine bağlı olan problemlerdir. Aynı zamanda örgün eğitim programlarıyla olan çakışmalar, kurum dışı eğitim faaliyetlerini engelleyen başka bir faktördür. Kurum dışı faaliyetlerin oldukça riskli olması, idareci ve öğretmenler tarafına büyük sorumluluk yüklemesi, gezi kültürünün eğitim sistemimizde oturmuş olmaması gibi etkenler de bu tür faaliyetlerin yapılmamasındaki etkenlerdendir. Bu bulgular yereldeki BİLSEM'lerle

ilgilidir, Bakanlık tarafından yapılan ve katılımın zorunlu olduğu merkezi festivaller, yaz kampları, yarışmalar gibi kurum dışı etkinliklerin sayısı yılda iki üçü geçmese de bu tarz faaliyetleri teşvik edici bir anlayışı yaygınlaştırmaya çalıştıkları söylenebilir.

> *Burada çocuğun yıllarca emeği var ama bir avantajı yok, verilmiyor. Üniversite sınavında puan olarak bir artısı yok ya da bölüm olarak ayrılan bir şey yok bu öğrencilere. 7-8 yıldır bununla ilgili söylentiler var ama herhangi bir artı yok bu anlamda. Özgür bir ortam olması kendisini ifade etmesi, farklı yönlerini keşfetmesi büyük bir avantajdır. Eğitim açısından fırsat eşitliği var. Malzeme ve materyal açısından sıkıntılar var bunların dışında genel anlamda avantajlı bir kurum"* 19. Veli.

> *"Proje yönü bir dezavantaj bizim için bu anlamda 8. Sınıfta proje yapamadılar. Bu projeleri 7. Sınıfta yapsanız da LGS sınavında ek puan alabilseler(Araştırmacı bilgilendiriyor). Ben projelerden puan alabileceklerini zannediyordum üzülmeyelim o zaman"* 6. Veli

6. Veli'nin bahsettiği ek puan BİLSEM'in kulaktan kulağa yayılan efsanelerinden biridir. Yaklaşık on beş yıldır konuşulan efsaneler; sınavlarda ek puan verileceği, ek kontenjan açılacağı, BİLSEM öğrencisine sınavsız geçiş hakkı tanınacağı, üniversitede burs bağlanacağı, BİLSEM öğretmenlerinin fen lisesi öğretmeni sayılacağı gibi söylentilerdir. Akın'a, (2019) göre: BİLSEM'lerde mezun izleme sistemi kurulmuş, BİLSEM'den mezun olan öğrencilerin sistematik bir şekilde takibine yönelik çalışmaların yürütüldüğü Bakanlık yetkililerince ifade edilmiştir. Akın'ın araştırmasında bahsettiği husus, lise mezuniyetidir çünkü BİLSEM'de mezuniyet belgesi verilmez, program tamamlama belgesi verilir. Yazar da konuyu bakanlık yetkililerine sormuş ve 2019 yılı itibariyle sadece üniversiteyi kazanan öğrencilerin, iletişim bilgilerinin ve hangi bölümü kazandığının işlendiği bir internet sayfası oluşturulduğu bilgisine ulaşmıştır. Bu anlamda bakanlık, istatistiki bilgi olarak bu verileri toplamakta üniversiteyi kazanan BİLSEM öğrencilerine herhangi bir avantaj sağlamamaktadır. BİLSEM camiasında ek puan, ek kontenjan, sınavsız geçiş hakkı, karşılıksız burs gibi efsaneler de konuşulmaya devam edecek gibi gözükmektedir.

> *"Kendi gibi akranlarıyla müzik dersi alması güzel, Kendisi gibi farklı öğrencilerle tanışması ve birlikte yıllarca vakit geçirerek birbirinden ve yeteneklerinden haberdar olması da gelecek adına çok büyük bir avantajdır. Öğretmenlerin hitabetlerinin düzgün olması, yaklaşımları çok güzel olmasını sayabilirim. Uzaklık bir dezavantaj bizim için bu anlamda bilsemler arasındaki farklılıklar ve eğitim kalitesi de bir dezavantaj. Bu anlamda bir kalite standardı yok diyebiliriz BİLSEM'lerin"* 7. Veli.

> *"BİLSEM'lerin, devlet tarafından desteklenen ücretsiz kurumlar olması büyük avantajdır"* 7. Veli, 9. Veli, 12. Veli, 14. Veli.

> *"İşleyişte bazı sorunlar dezavantaj olsa da çocukların okuldan farklı, sınıf ve tahta dışında bir ortamda eğitim görmesi de avantajdır. Kendisi gibi farklı öğrencilerle tanışması ve birlikte yıllarca vakit geçirerek birbirinden ve yeteneklerinden haberdar olması da gelecek adına çok büyük bir avantajdır. Okullarla yeterince işbirliği yapılamamsı bir dezavantajdır. Projeler ve etkinliklerle ilgili olarak okullar ve BİLSEM daha çok birlikte hareket etmeli herhangi birinde sağlanan başarı işleyiş ve sonuçta birlikte yönetilmelidir"* 9. Veli.

> *"Dezavantajı BİLSEM'deki eğitim sistemini görünce kendi okulundan soğudu, ona yetersiz ve sıradan geldi, dolayısıyla akademik başarısı düştü. Çocuk okulunda zorlanmıyor,*

zorlanmayınca da mücadele etmiyor. Okuldaki amaç öğrencilerin belli kazanımları edinmesi ve bu kazanımlar doğrultusunda sınava hazırlık. Örneğin üstün yetenekli çocuk, matematikte çok iyi ama sen bu çocuğu bir olimpiyatlara hazırlamıyorsun. Emir için kendi gibi ve daha üst seviyede akranlarıyla tanışması, ücretsiz eğitim alması, eğitmenlerin onun özelliklerinin farkında olması avantajlı yanları" 11. Veli.

Öğretmenlerin üzerinde sıklıkla durdukları nokta; üstün yetenekli öğrencilerin akademik anlamda çok fazla sıkıntı yaşamadıkları o yüzden programda sosyal-duygusal yönlerine ağırlık verilmesidir. Oysaki üstün yetenekli öğrencilerin okullarda karşılaştıkları pek çok sorun yeteneklerine ve ilgilerine uygun eğitim ortamlarının sağlanmamasından kaynaklanmaktadır (Kerr, 1998).

"Öğrencilerin maddi açıdan desteklenmemesi de aynı zamanda bir dezavantajdır. Öğretmenler branşlarında çok iyi dersleri seviyorlar, kendi gibi akranlarıyla ders alıyorlar. Seviyelerine uygun eğitim alıyorlar, BİLSEM öğretmenleri üstün yeteneklilerin psikolojisini biliyor. Binamız güzel ama hala büyük eksiklikler var, yarı zamanlı bir kurs gibi olması sıkıntı, daha çok gelmek istiyor çocuklar. Bina eskisine göre çok daha iyi çünkü daha büyük ve BİLSEM'e ait. Devlet bu kurumlara daha çok bütçe ayırmalı ve tam zamanlı olmasını isterim" 12. Veli.

Veliler, çoğunlukla BİLSEM'in zayıf yönleri hakkında görüş bildirmiştir. Buna gerekçe olarak gösterilen unsurların başında devlet tarafından kurumlara verilen ödeneğin yetersiz olduğu görüşü gelmektedir. Söz konusu kurumun diğer zayıf yönlerinin ise öğretmenlerin alan/branş hâkimiyetine sahip olmayışı, kurumun yeterince tanınmaması, normal / örgün okul sonrası yorgunluk ve materyal eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır (Sarıay, 2019). Sarıay'ın araştırmasına ilave olarak katılımcıların, BİLSEM tartışmasını tam zamanlı okul olsun, olmasın böyle kalsın, süresi arttırılsın seçenekleriyle sınırlı tuttuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oysa dünyada uygulanan örneklere baktığımızda üstün yeteneklilerin eğitim gördüğü tam zamanlı okullar, BİLSEM gibi destekleyici kurumlar ya da devam ettiği okullarda özel sınıflar hatta diğer öğrencilerle aynı sınıfta farklılaştırılmış müfredat uygulayan ülkeler mevcuttur. Türkiye'de bu uygulama örneklerinin sadece biri seçilmek zorunda gibi bir algı oluşmuştur. Bu bağlamda makro perspektif yaklaşımıyla konu ele alındığında eğitim politikalarına üstün yetenekliler için daha fazla eğitim seçeneği konulması için baskı yapılabilir.

*"Bilsemleri çok faydalı buluyorum ama ben gönderemiyorum çocuklarımı. Eşimin iş değişikliği nedeniyle köyümüzden ayrılıyoruz, başka bir ile taşınacağız. Kendini, düşüncelerini geliştirmesi açısından büyük bir avantajdır. Evimiz yakın olsa her gün uğrar oraya ama uzak bir köydeyiz. Ama kuruma devam eden öğrencilerin maddi açıdan desteklenmemesi de aynı zamanda bir dezavantajdır. Malzeme ve materyal açısından sıkıntılar var bunun yanında açılan atölyeler az sayıda öğretmen sayısı atölyelerin çeşitlenmesinde eksik kalıyor. Bunların dışında genel anlamda avantajlı bir kurum"*13. Veli.

"BİLSEM'lerde bir şeyler yapılmaya çalışılıyor ama bu yetersiz devlet çocukların özellikle burada proje yapması için daha çok kaynak aktarmalıdır. Gruplar oldukça kalabalık. Bu çocukların dersine üstün yetenekliler eğitimi almış öğretmen girmelidir. İdareciler de aynı şekilde eğitimli olması lazım ama atama yönetmeliği ve mevzuatta eksiklikler var. Bu alanda yetişmiş insan sayısı az, zaman olarak da biraz daha fazla gelebilirler. BİLSEM sayısı artıyor

ama içeriği boş kalıyor yeni açılan BİLSEM'ler bina, malzeme, donanım ve yetişmiş öğretmen açısından boş kalıyor. Benim ilçemde de açıldı yeni BiLSEM ama bir okulla ortak binayı kullanıyorlar. Dolayısıyla amaca yönelik değil diye düşünüyorum" 14. Veli.

"Öğretmenler branşlarında iyi, dersleri seviyorlar, kendi gibi akranlarıyla ders alıyorlar. Seviyelerine uygun eğitim alıyorlar, kendilerini ifade ediyorlar. Şu an Özgür, lisede kendi gidip geliyor ama ulaşımını bu zamana kadar hep biz sağladık. Bu uzak mesafeden gelenler açısından daha büyük dezavantaj. İnsanlar da LGS sınavında ek puan verilecek diye bir beklenti vardı bu konuda da hayal kırıklığı oldu. Dolayısıyla eziyete katlanmıyor, insanlar bizim gibi. Not olmaması, rekabet olmaması, arkadaşların arasında bu anlamda yarış olmaması avantajlı yanlarıdır. Birlikte ürün ortaya koymaları, proje yapmaları güzel şeyler" 15. Veli.

Özgür bir ortam olması kendisini ifade etmesi, farklı yönlerini keşfetmesi büyük bir avantajdır. Sınıf mevcudu az dersler verimli ve eğlenceli geçiyor. Kendine özgüveni yerine geldi. Özel eğitim öğrencisi olduğu için istediğimiz ortaokula kaydettirebildik, adres sıkıntısı yaşamadan. Malzeme ve materyal açısından sıkıntılar var bunların dışında genel anlamda avantajlı bir kurum. Ben iki otobüsle getiriyorum çocuğumu BİLSEM'e orada da bekliyorum zaman açısından da dezavantaj benim için" 16. Veli.

Bilgisayarı kurt gibi biliyor şu anda, birçok bilimsel alanda temel bilgiye sahip oldu. Ulaşım, dezavantajdı benim için haftada üç gün 4 saatimi orada harcıyordum. Yeni bina avantaj oldu ama öğretmen kalitesi ve tecrübesi açısından öbür BİLSEM daha iyiydi" 18. Veli.

"Yanlış bir sistem çocukların egolarını şişiriyor. Ben BİLSEM'liyim diye böbürleniyor çocuklar, mümkünse bu çocuklar kendileri gibi akranlarıyla aynı okulda okumalı. Yoksa ilerleyen süreçte aşırı özgüven ve hayal kırıklığı peşinden geliyor. Şişmiş bir ego düşük akademik başarı çocuklar mahvoluyor. BİLSEM'e gitmekten çok mutlu. Küçükken iki sene ben götürdüm sonra kendisi gitmeye başladı. BİLSEM çözüm odaklı değil tam aksine bence bir sorun" 21. Veli.

Azboy (2020) yakın tarihli çalışmasında sosyal sermaye ve zekâ unsurunun birbirini besleyen ve çoğaltan karşılıklı iki olgu olduğundan bahseder. Psikolojik sağlamlıkta ise zekâ bir koruyucu faktör olarak üst sıralarda yer almaktadır. Zor durumlarla karşı karşıya kalan birey bu zorlu durumlardan çoğu zaman zekâsını kullanarak çıkabilmektedir. Zorlu olaylar kişinin psikolojisini etkileme boyutuna ulaştırmadan zekâsı devreye girer bir çözüm yolu bulur. Kimi zaman bu çözüm yolu sayesinde birey psikolojik olarak hiç etkilenmez ve bununla birlikte zorlu olaylardan kurtulmanın verdiği özgüvenle daha da sağlam bir şekilde yoluna devam eder.

"Özgür bir ortam olması kendisini ifade etmesi, farklı yönlerini keşfetmesi büyük bir avantajdır. Arkadaşları ile sosyalleşmesi daha anlaşılır olması. Eğitim açısından fırsat eşitliği var. Zaman konusunda dezavantajı var zamanı yetiremiyoruz" 22. Veli.

Araştırmada: BİLSEM'lerin devlet tarafından desteklenen, ücretsiz kurumlar olması, çocukların kendi gibi üstün yetenekli akranlarıyla özel ve bireyselleştirilmiş eğitim alması, özgür bir şekilde kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi, grup sayılarının az olması, etkinliklerin eğlenceli geçmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin olması, adrese dayalı okul zorunluluğunun bu çocuklar için geçerli olmaması, öğrencilerin severek ve isteyerek kuruma gelmeleri avantaj olarak ifade edilmiştir. BİLSEM'lerin fiziki donanımındaki

yetersizlikler, BİLSEM'in bina olarak diğer okullardan farklı olmaması, atölye, laboratuar, bahçe ile ilgili yetersizlikler ya da yokluklar, uzaklık, ulaşım, yeteri kadar bütçenin olmaması, hem okul hem BİLSEM'in çocuğu yorması, zamanın iyi planlanıp yönetilmemesi, sınavlarda bir avantajının olmaması, BİLSEM'lerin bir eğitim standardının olmaması, özellikle devlet okullarına giden çocukların, BİLSEM'e başladıktan sonra okulundan soğuması dezavantaj olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları, alan yazındaki (Bildiren ve Türkkanı, 2013; Keskin vd., 2013; Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu, 2019; Sarıtaş, 2019; Çamdeviren, 2014) diğer çalışmaların bulgularıyla, nicel ya da nitel yöntemle yapılmış olması farketmeksizin, büyük benzerlik göstermektedir. Katılımcıların görüşmelerde ifade etmediği avantajlardan biri de üstün yetenekli öğrencilere özel okul kayıtlarında yüksek burslar teklif edilebilmesidir. BİLSEM genel yetenek öğrencileri, tam burslu olarak özel okullara davet edilebilmektedir.

4.4. Devamsızlık ile İlgili Bulgular

BİLSEM öğrencileri arasında merkezi terk ve derslere devamsızlık yaygın mıdır?

Araştırmanın dördüncü sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: eğitim kalitesinin düşmesi, beklentileri karşılamama, sıkıcı olması, yorucu olması, eğitim ortamı ile ilgili yetersizlikler, ulaşım, servis, sınav yılında olmak, okul BİLSEM uyumuzluğu, maddi imkânsızlık, çalışan ebeveynler, BİLSEM'e ilave kurslar, ilave puan beklentisi kodlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar, üstün yetenekli öğrencilerin devamsızlık ve BİLSEM'i terk sebeplerini belirtmişlerdir. İfadelerden; üstün yetenekli öğrencilerin çok azı istisna olacak şekilde hepsinin, zaman zaman devamsızlık yaptıkları bunun özellikle 8. Sınıfta LGS'ye girmek için kasıtlı yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

> *"BİLSEM başlangıçta iyiydi Kocatepe Üniversitesi'ne Koro Şenliğine gitmiştik. Yine oluşturulan BİLSEM korosu ile Balkan gezisi yaptık ve Makedonya'da uluslararası bir koro şenliğine katılmıştık. Yerel kanalda konser vermişlerdi. Zamanla yönetimin değişmesi ile eğitimin kalitesi düştü diyebilirim. Kültürel ve sanatsal faaliyetler bitince kızımız iyice sıkılmaya başladı. Şu an devlet konservatuvarında hem örgün eğitime devam ediyor hem de müzik eğitimine devam ediyor. BİLSEM yetersiz ve yorucu olduğu için iki yıldan sonra bıraktık" 1. Veli.*
>
> *"BİLSEM'lerde devamsızlık sebebi; çocuğun aradığını bulamamasıdır. Okulda gördüğü bilgiyi aktarırsanız çocuk sıkılır. Okuldaki öğretmen BİLSEM öğrencisine fazla yükleniyor onu ödeve boğuyor" 7. PDR'ci.*
>
> *"Devamla ilgili bir sorunumuz olmuyor. Ama Anıl gitmek istemedi ilk başlarda BİLSEM'e ara ara getirdik. Etkinliklerden sonra bu etkinliği neden yaptık diye soruyor ya hocalar ona gıcık olmuş. Belki bir öğretmenini ya da arkadaş grubunu sevmiyordu. Ama sonradan danışman hocamız onunla ilgilenince düzeldi. Adil'de bu sınav sürecinde pek devam edemedi, pandemi süreci de girince işin içine bu seneden pek bir şey anlamadık" 4. Veli.*
>
> *"Aile ve çocuğun yüksek beklentilerine uymaması, zamanla ilgili sıkıntının olması, ulaşımla ilgili sorunların olması, okulla BİLSEM'in uyumsuzluğu ve sınav gerçeği devamsızlığın nedenleridir. Çocuk özel yetenekli etiketini aldıktan sonra, veli de bunu benimsiyor daha sonra mükemmeliyetçilik doğuyor. Daha sonra BİLSEM'i beğenmiyor, öğretmeni ve anlatılan dersi*

yetersiz buluyor. Katkı bekliyorlar özellikle sınavlarda, bu beklenti gerçekleşmeyince de bırakıyorlar" 20. PDR'ci.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar tarafından en yoğun ve sık belirtilen devamla ilgili dezavantaj ulaşım güçlüğü olmuştur. Bu sorunun çözümü için ücretli veya mümkünse ücretsiz servis sağlanması yönünde tavsiyeler olmuştur. Çocukların örgün okullarına ek olarak BİLSEM'e gelmeleri ekonomik olarak zaman ve enerji olarak külfet getirmektedir. Benzer çalışmaların bulgularına göre de, ebeveynlerin çocuklarını Bilim ve Sanat Merkezine ulaşımı konusunda zorlandıkları saptanmıştır. Serviste yorulma, araba tutması, merkezin yerinin ters bir bölgede olması, merkeze ulaşımın zaman alması, servis görevlilerinin daha düzenli olması gerekliliği gibi güçlükler karşısında zorlandıkları görülmektedir. Üstelik BİLSEM'e kayıtlı öğrencilerin %21'inin çeşitli sorunlar nedeniyle bu kurumlardaki eğitimlerine devam edemedikleri belirtilmektedir (Demirci, 2010; Keskin vd., 2013; Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu, 2019; Sarıtaş, 2019; Çamdeviren, 2014).

"Velilerin aşırı bir başarı ve mükemmeliyetçilik beklentisi var çocuklarından. Başarı odaklılar ama öğrencilerin duygusal sorunları var. Sınav sürecinde çocuklar Bilsemi zaman kaybı olarak görebiliyorlar o yüzden devamsızlık ya da terk söz konusu olabiliyor" 8. PDR'ci.

Ağırsoy (2018) çalışmasında: Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerini akademik anlamda zorlanmadan tamamladıklarını fakat ailelerin mükemmeliyetçi olduğunu ve otoriter ebeveynlik tutumu sergilediklerini belirtmiştir. Bu tutum, mükemmeliyetçiliği tetikleyebildiği gibi, çocuğu karamsarlığa da sürükleyebilir. Bazı liderlik özelliği gelişmiş üstün yetenekli çocuklar da ailelerini rahat olma konusunda ikna edebilmektedir.

"BİLSEM'lerde devamsızlık sebebi; Büyükşehir olduğu için ulaşım problemlerinden kaynaklanıyor. Bunun dışında 12. Sınıflar tam devam etmiyor diyebilirim. 8. Sınıflar devamsızlık yapmıyor çünkü arkadaşlarımız BİLSEM müfredatının içine okuduğunu anlama, bilimsel sebep sonuç ilişkisi kurabilme gibi öğrencilere sınavda avantaj sağlayacak kazanımları sığdırabiliyorlar. BİLSEM zamanı yetersiz tam zamanlı bir okul olması kaynaştırmayı engelleyebilir. Bu anlamda öğrenciler 4 gün kendi okullarına giderken 1 tam gün BİLSEM'e gelebilirler" 17. PDR'ci.

"Alkım, Liseyi İstanbul'da Robert Kolej'de yatılı okuyor. Cuma akşamı eve geliyor hafta sonu sabah erken saatte BİLSEM'e gidiyor biraz yorgunluk oluyor bu anlamda. İstanbul'da bir BİLSEM'i istemedi ikamet yerimizdeki BİLSEM'e devam ediyor o yüzden" 5. Veli.

"Veliler öncelikle çocuğun iyi bir eğitim almasını istiyor. BİLSEM eğitiminin bu süreçte somut bir katkısının olmadığını düşünüyor. BİLSEM'lerin somut bir desteği olmadığını, maddi bir katkısı olmadığını sadece özgüvenini beslediğini düşünüyor. Devamsızlık yapılmasının nedeni de bu. BİLSEM'i önemsemiyorlar ve çocukların buraya gelmesini teşvik etmiyorlar. Özellikle ilk birkaç yıl çocukların mutlu olmasından dolayı getiriyorlar fakat sonraki süreçte özellikle çalışan veliler için ve ulaşım sorunu yaşayan veliler için haftanın bir günü bile olsa buraya gelmek istemiyorlar külfet oluyor. Gelecek kaygısı yüksek bir toplum olduğumuz için sınavlarda veya lise eğitiminde somut bir katkı bekleniyor. Direkt puan bekliyorlar ya da üniversitede bir burs bekliyorlar. Bunlar olmadığında da devamsızlık yapıyorlar. Özellikle iyi bir okulda eğitim alıyorsa beceri temelli, zenginleştirilmiş örgün eğitim alıyorsa özel okul atölyeleri varsa bunun için ayrıca BİLSEM'e ihtiyaç duymuyorlar. Devamsızlıkta temel sebep

sınav: YGS sınavları LGS sınavları ve sabahtan akşama kadar eğitim veren özel okullar" 1. PDR'ci.

BİLSEM yönergesine (Ek.7) göre öğrencilerin bir dersten üçte bir oranında devamsızlık yapma hakları bulunmaktadır. Örneğin bir dönemde 27 hafta ders varsa bunun 9 haftasına katılmayabilirler. Öğrenci sınav yılındaysa ya da sağlık, ailevi durum gibi bir zorunluluğu varsa devamsızlık çizelgesi daha da esnetilebilir. Öğrencinin devamsızlığıyla ilgili veli, idare veya ders öğretmeni insiyatif kullanabilir. Devamsızlıkla ilgili kayıt silinme ve BİLSEM hakkını yitirme durumu söz konusudur fakat teamüller gereği bu bir yaptırım olarak kullanılmaz. Bu anlamda tamamen bir gönüllülük esastır. Çocuğun kurumu sevmesi ilk etken olarak belirtilebilir, çocuk merkezi terk etme hususunda ısrarcı olursa öncelikle devamsızlık artar ve nihayetinde veli de ikna olduğu için tamamen BİLSEM bırakılmış olur. Bu ilk ve orta öğretimi kapsayan uzun bir süreç olduğu için öğrenciler bazen ortadan kaybolur, mesela "öğretmenim ben geçen dönem sadece iki hafta gelebildim der" ve sonraki dönem normal devam edebilir.

"Bazen okul sonrası yorgunluk oluyor. Tam zamanlı okula gittiği zaman çocukların akşam BİLSEM'e gelmesi çok yorucu oluyor. Aynı zamanda çocuğun başka müzik ve spor kursları var yoğun ve yorucu bir zaman dilimi oluyor" 10. Veli.

"Zaman ve ulaşım ile ilgili sorunlar var veli olmadan çocuk oraya gidemiyor. Zaten akşam vaktine kalıyorlar, yorgun ve acıkmış oluyorlar" 11. Veli.

"Eğitim zamanı çok kötü bana 16.30 da çocuk burada olacak diyor zaten o saatte kendi okulundan çıkıyor. Önceden 18.00-20.00 idi şimdi değişti yetişemiyoruz" 21. Veli.

Devam konusunda bir sıkıntımız yok. Servis ayarlanıyor ama sonrasında birkaç kişi bırakınca servis iptal oluyor. Belediye ile görüşülüp belki bir imkân sağlanabilir. Genelde bilsem saatleriyle dersler ve kurslar çakışabiliyor, yorgun olunca gelmeyebiliyor. Ama 8 ve 12. Sınıfta sıkıntı oluyor tercihte bulunmak zorunda kalıyor çocuk" 19. Veli.

Geçen yıl 1 ay servise verdim ama servis, tedirgin ediyor, vaktinde gelmiyor, zam yapıyor. Sonrasında kendi arabamla götürüp getirdim. Merkezde 3-4 saat de derslerinin bitmesini bekledim. Bu anlamda İzmir BİLSEM iyiydi kendilerine ait otobüsleri vardı öğrencilerini kendileri götürüp getiriyorlardı. Kadrolu şoförleri de vardı devlet bunun ödeneğini sağlıyordu. Kızlarım severek isteyerek geliyorlar devamsızlık yapmazlar23. Veli.

"BİLSEM'lerde en büyük devamsızlık sebebi; benim düzenlediğim bir ankete göre %92 oranında ulaşım çıktı. Veli açısından bakıldığında servis olmaması bu anlamda büyük etkendir. Benim açımdan ise tüketme, çocuk yeteri kadar bu kurumdan yararlandığını düşününce bırakıyor. Alacakları tekrara dönüyor, sıradanlaşıyor çocuk için, heyecanını kaybediyor. Sınavların olması büyük etken devamsızlık anlamında, çocukların akademik hedefleri var. Ben iki öğrencimle devam etme konusunda ısrarlı bir konuşma yaptım. Hocam sizinle konuşurken bile vakit kaybediyoruz arkadaşlarımız şu an soru çözüyor dediler. Bu çocukların omuzlarında ciddi bir yük var. Üstün zekâlı apoletini de aldıktan sonra bu anlamda başarısız olmamaları lazım. Bunların yanında çocuk; baleye gidiyor, kursa gidiyor, yüzmeye gidiyor, özel ders alıyor. BİLSEM'e de bunlardan vakti kalırsa geliyor. Ulaşım konusunda da diğer özel eğitimde dezavantajlı gruplara uygulandığı gibi servis imkânı sunulmalı, sınav olmamalı ve öğrenci vaktinin çoğunu BİLSEM'de geçirmelidir" 12. PDR'ci.

Shevin'in (1994) yaptığı çalışmada birçok öğretmen üstün zekâlı öğrencilere para harcamanın zamanının geldiğini çünkü bütçenin, engelli öğrencilere çok daha fazla harcandığını belirtmiştir. Ebeveyn savunuculuğu genellikle ayrı ebeveyn kuruluşları şeklinde olur: Ne yazık ki, engelli öğrencilerin ebeveynleri ve üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin ebeveynleri, aynı küçük fon üzerinde savaşmak için genellikle birbirlerine karşı konumlandırılmıştır (Shevin, 1994). Türkiye'de özel eğitime ayrılan bütçenin tamamına yakını engelli öğrenciler için kullanılmaktadır. Bu bağlamda bütçeye çok az bir ekleme yapılarak hali hazırda devam eden taşımalı eğitim ve bu çocuklara verilen öğle yemeği uygulamasından BİLSEM öğrencileri de haftada bir gün yararlanabilir. "2018-2019 eğitim ve öğretim yılında toplam 1.324.960 öğrenci (ilköğretim+ortaöğretim+özel eğitim) taşıma hizmetlerinden faydalanmış ve 2.847.104.330 TL ödeme yapılmıştır. 2019 Eylül ayı itibarıyla eğitim ve öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde toplam 63.095 öğrenci bulunmaktadır" (MEB, 2020). BİLSEM öğrencisi haftada birgün kuruma geldiği için öğrenci sayısını beşe böldüğümüzde yaklaşık 12600 öğrenci sayısına ulaşılır. Bu uygulamadan BİLSEM öğrencilerinin de yararlanması halinde, yapılan hesaplamalara göre; taşıma ve yemek bütçesine sadece %1 oranında ek maliyet gelecektir.

"En önemli sorunumuz ulaşımdı kurumumuza ait bir binamız vardı çevresi çok güzeldi ama şehrin dışında kalıyordu. 45-50 km yolculuk yaparak gelen öğrencilerimiz vardı. Şimdi merkezde yeni yapılan bir binaya taşındık başka bir kurumla ortak kullanıyoruz. Bina okul olarak tasarlanmadığı için sınıflar ofise benziyor dışarıyı gören pencereler az mesela, genel fiziksel koşullar bu anlamda zayıf. Öğretmenlerimiz dallarında çok iyiler yaptığı etkinlikler özgün. Bu anlamda saygın bir kurumuz o da devamsızlığın az olması yönünde derslere yansıyor. Tanılama bir sınava dönmüş vaziyette o anlamda daha geniş süreçte ve daha çok gözleme dayandırılması gerekiyor. BİLSEM'lere sportif faaliyetler getirilmeli, oyun etkinlikleri çoğaltılmalıdır. Çocuk daha somut işlemler döneminde aşırı soyut bilgiler yüklenmemeli. Yarış atı gibi oradan oraya sürükleniyorlar bu anlamda kendilerine ve oyuna ayıracakları vakit daha fazla olmalıdır" 11. PDR'ci.

"Sınava hazırlık terke neden olmuyor ama devamsızlığa neden oluyor. Ortaokul ve lise son sınıf öğrencileri fazla devamsızlık yapmadan bu süreci atlatmaya çalışıyorlar. Bu anlamda da onlara yardımcı oluyoruz. Ben atandıktan sonra 2015'ten sonra yani BİLSEM'ler ile ilgili farkındalık arttı öğrenci sayımız 5 katına çıktı. Yeni açılan birçok BİLSEM var. İkametgâhı yeni açılan ilçelerde olmasına rağmen öğrenci burayı bırakmak istemiyor. Buradaki öğrencilerimiz İstanbul'un en iyi okullarına gidiyorlar, bu anlamda zengin bir sosyal çevre var. Öğrencilerimiz buraya gelmeye devam ediyorlar yani devamsızlık sorunumuz pek yok" 19. PDR'ci.

"Ailenin yoğun çalışıp getirememesi, çocuğun bulunduğu grubu sevmemesi, okulunda yıldız parlak her şeyi bilen öğrenciyken burada diğerlerinin de zeki olması ve kendi popülerliğini kaybedeceği düşüncesi ve lgs ve üniversite sınavları da devamsızlıkta etkilidir" 2. PDR'ci.

"Özel okullarda bizdeki atölyelerin birçoğu var bu anlamda veli göndermeyebiliyor. Devlet okullarında okuyan çocuklar daha istekli bu anlamda. Kayıt yaptırıp göndermeyen de çok var. Veli bilgilendirme toplantısı yaptığımızda önyargılar kırılabiliyor içeriğinin ne olduğu biliniyor BİLSEM'lerin. Bazıları beklentiyi çok fazla tutuyor, çok fazla anlam yüklüyor ve BİLSEM'lerin bunu karşılayamadığını düşünüyor. Sınav sürecinde çocuklar Bilsemi zaman

kaybı olarak görebiliyorlar o yüzden devamsızlık ya da terk söz konusu olabiliyor. Konumumuzdan dolayı ulaşım rahat, Metro, Marmaray diğer toplu ulaşım araçları yakınımızdan geçiyor" 18. PDR'ci.

Araştırmada, katılımcıların BİLSEM'lerden beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu ve bu beklentilerin bir kısmının okul sosyal hizmeti ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM ile ilgili yapılan diğer çalışmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir: Veli ve öğretmen beklentilerinin yüksek olmasının nedeni BİLSEM'in işlevinin bilinmemesi, bazı BİLSEM'lerin şartlarının daha iyi olması, bazı BİLSEM'lerin yeni açılması, eski BİLSEM'lerin geçen yıllara rağmen fiziki şartlarını iyileştirememesi BİLSEM'in öğrencilerin akademik başarısını artıracağının zannedilmesi ve BİLSEM'in amacını ve görevini farklı yorumlamak gibi nedenlere dayanmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin binlerce akranı arasından seçilmesi ve sayılarının az olması, üstün yetenekliliğe bir kutsallık atfedilmesi, üstün yetenekli öğrenciye sahip olmanın statü göstergesi olması gibi etkenlerde beklentileri arttırmaktadır (Karakuş 2010; Kurnaz, 2014; Koç, 2016; Keskin vd., 2013; Altun, 2015; Aydoğan, 2019).

BİLSEM'lerin işlevini yerine getirmesi için çok önemli olan, ulaşım ve fiziki alt yapı, problemlerinin çözülmemesi, velilerde öğrencilerini BİLSEM'e göndermeme, BİLSEM'e veli olarak yardımcı olmama, BİLSEM'lere karşı olumsuz tutum geliştirme şeklinde ortaya çıkabilmektedir. BİLSEM'lerden beklenti ile karşılanma düzeyi arasındaki fark BİLSEM'in işlevini yerine getiremediği anlayışını geliştirmektedir. Bu da BİLSEM'lerin öğrenci kaybı yaşaması ve kurumun imajının zedelenmesi gibi istenmeyen durumların oluşmasına neden olmaktadır. BİLSEM'lerin açılması gündeme geldiğinde şehirlerde kullanılmayan, ulaşım ve fiziki alt yapısı uygun olmayan atıl binalar, BİLSEM'lere tahsis edilir. Bu kurumların bir kısmı zamanla daha modern binalara taşınırken bir kısmı ise hala ilk açıldığı yerlerde eğitime devam etmektedir. Bu tahsis edilen yerlerin bazıları eğitim kurumu olmaya bile müsait değildir. BİLSEM örneğin bir ilçede açılır biraz ödenek gönderilir ve gerisi yereldeki idarecilerin kabiliyetine bırakılır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli roller üstlenmiş bu merkezlerin yüzeysel ve geçici çözümlerle varlıklarını sürdürmeleri olağan görünmemektedir. Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren BİLSEM'lerin işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için fiziki altyapısının tam olması, laboratuvarların, atölyelerin, bilişim ağı, teknoloji sınıfı ve boş zaman değerlendirme ortamlarının tam olması gerekmektedir. Özel Yetenekliler Daire Başkanlığı zaman zaman merkezi ihaleler ve projeler yapmaktadır. Bu anlamda tüm BİLSEM'lerin bir 3D yazıcısı mevcuttur. Yine 2016 yılında mevcut olan tüm BİLSEM'lere mekatronik sınıfı yaptırılmıştır.

"Lise kısmında olan öğrencilerimiz için sınav dönemi ağır geçiyor o haftalarda devamsızlık yapabiliyorlar. Devamsızlıkta temel sebep sınav: YGS sınavları LGS sınavları olduğu yıl bu öğrencilere tolerans gösteriliyor. Zaten yeteri kadar devamsızlık hakları var, biraz da öğretmenleri idare ediyor o şekilde bu süreci tamamlıyorlar 12. Sınıf öğrencisi zaten projesini teslim edip BİLSEM sürecini bitiriyor. Çocuklar devamlı bir yarış ve koşturma halinde gelecek kaygısı ailelerde çok fazla var. Bu anlamda devamlı kurslar eğitim merkezleri, BİLSEM'li öğrencinin kaderi. Sınav ve eğitim sisteminin devamlı değişmesi de kaygı düzeyini arttıran bir etken. Çocuklar çocukluklarını pek yaşayamıyor" 23. PDR'ci.

Sınav sürecinde çocuklar Bilsemi zaman kaybı olarak görebiliyorlar o yüzden devamsızlık ya da terk söz konusu olabiliyor. Fen lisesi öğrencilerimiz özellikle yukarıda bahsettiğim mekân probleminden dolayı bir deney, proje yapamıyor ben okulumda yaparım diyerek devamsızlık yapıyor. Mükemmeliyetçi öğrencilerimiz başarısız olduğu alanlarda derslere devam etmek istemiyorlar hatta genel yetenek alanını bir dersten dolayı bırakıp sadece sanat alanında derslere devam ediyor. Bir diğer problem de öğrencilerin çok fazla sanat, spor ve akademik kurslara devam ettirilmesi rekabet duygusunu körüklüyor. Bulunduğumuz yer küçük bir yer olmasına rağmen çok fazla özel okul mevcut ailelerin rekabetinden kaynaklanıyor bu durum" 4. PDR'ci.

"Veliler öncelikle çocuğun iyi bir eğitim almasını istiyor. BİLSEM eğitimi, uzun bir süreç, kısa bir sürede somut bir katkı bekliyor çocuğu için. Öğretmenlerden çok farklı beklentileri olabiliyor. Mesela müzik alanında her yıl farklı bir enstrüman öğrensin istiyor. Derslerin devamlı eğlenceli geçmesi gibi bir beklenti var. Bundan dolayı veli belli bir süre sonra çocuğunu getirmiyor ya da getirmemek için bahaneler üretiyor. Devamsızlık yapılmasının nedeni de bu. Devamsızlıkta bir diğer sebep sınav: YGS sınavları LGS sınavları sınava hazırlanan çocuklar BİLSEM'i bir zaman kaybı olarak görebiliyorlar. Çocukların zekâ puanları ve akademik başarıları da devamsızlıkta bir etken grupta geri kaldığında da gelme isteği azalıyor. Üstün zekâlı etiketi alıyor çocuk, ego şişmesi oluyor, mükemmeliyetçi yönleri baskın oluyor BİLSEM'de akranlarından geri kaldığında bırakabiliyor. Biz rehberlik servisi olarak bunları çözmeye çalışıyoruz ama kalıplaşmış yargılar olursa özellikle veli tarafında devamsızlık ve terk kaçınılmaz oluyor. Özellikle veli eğitimlerinde özel eğitimle ilgili veli farkındalığını arttırıyoruz. Ama velilerimiz çocuklarını getirdikleri günün dışında BİLSEM'e gelmek istemiyor. Eğitime katılım az, veli bu konularda eğitiminin yeterli olduğunu da düşünebiliyor. Hatta bizim formasyonumuzun da yeterli olmadığını BİLSEM öğretmenlerinin de üstün yetenekli olması gerektiğini falan düşünüyor. Çocuk BİLSEM'i kazandığında velideki ve çocuktaki heyecan çok yüksek oluyor dediğim gibi uzun bir süreç olduğu için bu azalıyor zamanla. Çocuk, bir gruba takıma girerse yani verim alırsa heyecanı devam ediyor. Veli ve özellikle öğrencilerimizle daha çok vakit geçirirsek sorunların çözümünde daha etkili olacağını düşünüyorum. Kısıtlı zamanın genişletilmesini öneriyorum" 13. PDR'ci.

"Bir öğrencimizi annesi iki minibüsle getiriyordu. Bazen bırakıp geri gidip almaya geliyordu çocuğunu. Derken hocam ben bu külfeti daha fazla kaldıramayacağım dedi. İdareye bildirdik, okul aile birliğinden karşılansın dendi ama oranın bütçesi de malum" 8. PDR'ci

"Velilerin çocukları kuruma erken bırakmaları ya da akşam almakta geç kalmaları bile çocukta isteksizliğe neden oluyor. Mesela veli çocuğunu karşılıyor aa prensesim hoş geldin diyor. Servisle evine dönen ya da tek gitmek zorunda olan çocuk bu yönde olumsuz etkileniyor"16. PDR'ci.

"Devam konusunda bir sıkıntımız yok. Ben fabrikada vardiya usulü çalışan bir işçiyim. Vardiya uygun olduğu zaman çocuğumu ben götürüyorum. Vardiyam uymadığı zaman eşim öbür çocuğumu da yanına alıp üçü birlikte gidiyorlar. Benim aracım yok, servis ayarlanmıyor, bazen BİLSEM'e ulaştığımızda bir ders bitmiş oluyor. Çocuğun morali bozuluyor. Okulundan vazgeçer ama BİLSEM'den vazgeçmez" 16. Veli.

"BİLSEM'e uzak bir köydeyiz 35 km mesafe var. Biz çocukların ulaşımını şirketin aracı vardı onunla sağlıyorduk. Eşim o şirketten ayrılınca şimdi gönderemiyoruz" 13. Veli.

Alan yazında bu konuda yapılmış daha önceki araştırmaların bulgularına benzer şekilde; çalışan ebeveynlerin çocuklarının ulaşımını sağlamakta zorlandıkları, BİLSEM'e devam eden çocukların okullarında bazı derslere katılamadıkları, okul başarısında düşüşler yaşadıkları ve okul ödevlerini yapacak yeterli zamanı bulamadıkları da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Aslında zaman ile ilgili şikâyetlerin, yapılan devamsızlık ve terklerin temelinde eğitim sistemine yapılan eleştiriler bulunmaktadır. Katılımcılar, üstün yetenekli eğitiminin tam zamanlı olmasını isterken, eğitim sisteminde yapılması gereken düzenlemelere vurgu yapmaktadırlar. Bunların yanında ebeveynleri düşük eğitim ve sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan, alkol-madde bağımlılığı olan üstün yeteneklilerde okul terki daha fazla gözlenmektedir. Okulu terk etme kararı alan üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri, genellikle bu karardan memnun olmazlar fakat çocuklarının okulda kalmasını sağlamaya dönük, öğretmenleri veya okul psikolojik danışmanıyla görüşmek, ek ders aldırmak, daha uygun başka bir okul aramak gibi aktif bir girişimde bulunmadıkları görülmektedir (Renzulli ve Park, 2002; Lim ve Lim, 2009; Renzulli ve Park, 2000; Çamdeviren, 2014). Okul sosyal çalışmacısı, bu tip sorunlarda kolaylaştırıcılık, işbirlikçilik, eğiticilik, savunuculuk, rolleriyle devamsızlığı ve okul terkini en aza indirebilir. Daha da önemlisi okul sosyal çalışmacısı, PDR servisinin tespit edemediği problemlerin tespit ve çözümünde etkili olacaktır.

4.5. Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Bulgular

Okul Sosyal Hizmetinin çözüm aradığı problemler nelerdir?

Araştırmanın beşinci sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: iletişim eksikliği, ihmal, istismar, intihar, zorbalık, problemleri hatalı teşhis ya da tanılama, sosyo-ekonomik güçlükler, ebeveyn tutumları kodlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcı veliler, okul yönetimleri ve öğretmenlerin olumsuz yanlarını belirtirken, katılımcı PDR öğretmenleri de başta veli tutumları olmak üzere genel problemleri ve kendilerine BİLSEM'de akseden ihmal, istismar, şiddet gibi sosyal hizmetleri ilgilendiren olayların pek olmadığını belirtmişlerdir. İfadelerden; okul kültürü oturmuş ve okul iklimi olumlu olan BİLSEM'lerde sorunların daha az olduğu ve kolayca çözüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

> *"BİLSEM'de çalışıyor olmak idareci olmak veli olmak biraz özveri gerektiriyor. Öğretmen alımlarında bunları da değerlendirmeleri gerekiyor. İletişim iyi değil bir sıkıntımız olduğu zaman öğretmenler, idare ya da rehberlik öğretmeni ile görüşüp çözemiyoruz" 8. Veli.*

> *"Veliler, çocuklarına uygulanan etkinliklerin kazanımları hakkında daha iyi bilgilendirilmelidir" 9. Veli.*

> *"O zaman İstanbul'da bulunuyorduk o sıralar doktor falan araştırdık ne yapabiliriz bu hiperaktivite için diyerek. İstanbul'da TÜZDER var oraya götürdük hiperaktifliğin boyutunu ölçmek açısından. Testler yapıldı yüksek derecede IQ'ya sahip olduğu ortaya çıktı. Biz inanamadık demek hareketliliği bundanmış falan dedik ama yine de içimizi öğretmeninden dolayı bir kaygı kapladı. Demek ki sınıf öğretmeni yargılıyorsa bu çocuğun toplum içerisindeki davranışları devamlı tepki çekecek diye düşündük. İşte sonrasında öğretmeni gene şikâyet etti çocuğu. Öğretmene TÜZDER'den tavsiye raporları gitmesine rağmen öğretmen kendisine verilen önerileri dinlemedi. Ben öğretmenle aramı hep iyi tutmaya çalıştım. Diğer veliler de şahit olmuş çok ciddi şekilde çocuğumu azarlıyormuş. Biz o dönem Emir'e ilaç başladık. Tam*

o sırada bilsem sınavına girdi ve kazandı zaten. Daha sonra ilacı vermeyin, öğretmeni değiştirin dediler. Daha sonra sınıf öğretmenini değiştirdik 2. Sınıfta öğretmeni değiştirdik BİLSEM'e de başlayınca mutlu oldu" 10. Veli.

Daha önceki bölümlerde hiperaktivitenin öğrenme güçlüklerinden biri olduğu ve okul sosyal hizmetinin konusuna girdiğinden bahsedilmişti. Emir, yazarın da dersine girdiği bir 2E öğrencisidir, derste hep kıpır kıpırdır, dikkatini bir noktaya zor toplar ve verilen etkinlikleri genelde tamamlayamaz. Annesi, Emir'in hâlâ neden bu kadar hareketli olduğunu çözebilmiş değildir, bu duruma sebep olarak bazen hiperaktiviteyi bazen de üstün yetenekli olmasını görür. Çünkü bugüne kadar profesyonel yardıma da müracaat etmesine rağmen çocuğunun çifte istisnai ya da iki kere özel olduğunu kimse söylememiştir. İnsanların, okul sosyal hizmetlerinden yararlanmaları için illa sosyo-ekonomik seviyelerinin düşük olması gerekmiyor. Bu örnekte olduğu gibi anne, eğitim fakültesinde yüksek lisans yaptığı, baba, çocuk doktoru olduğu halde ve birçok uzmandan yardım istenmesine rağmen, doğru tanılama yapılamayabilmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konulmuş çocukların davranışlarında görülen problemler anne ve babanın tutumlarını da etkilemektedir. Bunun yanında anne ve babanın sergilediği bu tutumlar çocukların davranış problemlerinin derecesi üzerinde de etkilidir ve bu durum dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtisinin şiddetini arttırmakdadır. Çocukların davranışlarının anne-babayı açıkça etkilediği, olumsuz davranışların anne-babanın sıkıntısını artırdığı bilinmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konulmuş çocukların olumsuz tutum ve davranışları anne-babaların psikiyatrik başvurularına neden olmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konulmuş çocuğu olan annelerin, bu tanı konmamış çocukların annelerine kıyasla hem genelde, hem de annelik rolünde psikolojik zorlukları daha fazla yaşadıkları, yetersiz annelik duygularına sahip oldukları görülmüştür. Demir'in 2E'li çocuklar hakkında yaptığı yakın tarihli araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocuğa sahip olan anne babaların çocuklarını genellikle onaylamama davranışı gösterdikleri, daha çok stres altında oldukları, çocuklarına genellikle emir verdikleri, daha fazla fiziki ceza tekniklerini uyguladıkları ve bununla ilişkili olarak genellikle olumsuz anne baba tutumu gösterdikleri görülmektedir (Bildiren ve Türkkanı, 2013; Keskin vd., 2013; Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu, 2019; Sarıtaş, 2019; Çamdeviren, 2014; Demir, 2019).

Klinik sosyal hizmet uzmanı olarak görev yapan Sornik, yakın tarihli makalesinde; 2E çocuklarının ebeveynlerinin birbirleriyle tanışmasının, sorunla başetme anlamında en önemli noktalardan biri olduğuna vurgu yapar. Öğrenme güçlüğü çeken çocukların ebeveynleri ve üstün zekâlı çocukların ebeveynleri için birçok grup vardır, ancak iki kez istisnai çocukların ebeveynleri, benzersiz ebeveynlik ihtiyaçlarını karşılayan bir akran grubu bulmak söz konusu olduğunda, çocukları kadar izole olma eğilimindedir. Ebeveyn destek grupları sosyal çalışmacılar tarafından yönetilir. Bu gruplar sadece bilgi ve ebeveynlik stratejileri paylaşmakla kalmaz, aynı zamanda ebeveynlerin fikirlerini, hayal kırıklıklarını, umutlarını ve korkularını güvenli, yargılayıcı olmayan bir ortamda aktararak onlara terapi yapma fırsatı da sunar (Sornik, 2019). Çocuklarını anlamak için ebeveynlerin sosyal ve duygusal davranışlar da dâhil olmak üzere gerçekten yetenekli olmanın ne anlama geldiğini bilmeleri gerekir. Örneğin, birçok ebeveyn akademik başarının üstün zekâlılığı

tanımladığına inanmaktadır. Çocukları akademik başarı elde edemiyorsa veya okul ortamındaki diğer çocuklar gibi davranmıyorlarsa, bir ebeveyn, 10. veli örneğindeki gibi çocuklarının üstün yeteneklerinden şüphe etmeye başlayabilir.

> *"Benim durumum şu an iyi değil çocuklarımı kaynak kitaplarla desteklemek istiyorum ama alamıyorum. Maddi olarak zorluk yaşıyoruz o da babasının işleri bozuldu o yüzden. En azından kaynak olarak desteklenmeli bu çocuklar. Devlet, maddi durumu olmayan çocukları ülkeye kazandırmak istiyorsa desteklemesi lazım. 13. Veli.*

> *"Lego'nun mekanik seti var orada vinç kolu gibi bir şey yapıyorlardı. Şimdi bu seti alabilen çocuklar daha şanslılar, ama biz haftada bir gün bir saat Lego'nun koluyla oynayan bir çocuk. Saçma sapan bir şey. En büyük destek malzeme ve materyal olmalı. Çocuklara matematik dersi veriyorsun kitabını vermiyorsun gibi bir durum çıkıyor ortaya" 21. Veli.*

Üstün yetneklilerin eğitsel alandaki sorunlarına öğrenme bozuklukları veya DEHB, beklenmedik başarısızlık, okul terki ve düşük motivasyon örnek olarak verilebilir. Aşırı duyarlılık mükemmeliyetçilik, sosyal izolasyon, depresyon ve intihar, üstün yeteneklilerin kişisel sosyal alanda yaşadıkları sorunların başlıcalarıdır. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinde farklı problem durumları gözlenebilir. Üstün yetenekli çocuğa sahip olan anne babaların çocuklarıyla yaşadıkları sorunlar değerlendirilirken, kendilerinden kaynaklanan sorunların da yaşandığı saptanmıştır. Başta yeterli bilgiye sahip olmama, çaresiz kalma, sorulara cevap verememe, gelecek endişesi, duygusal destek olamama ve ekonomik destek yoksunluğu gibi konularda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır (Aydoğan, 2019).

> *"%15 ihtiyaç sahibi bir grup var. Kendi dinamiğimiz içinde bu gruba yardım sağlıyoruz. Yine maddi durumu iyi olan velilerimiz var bu iki grubu yardımlar noktasında buluşturuyoruz. Valilikte bir velimiz var sosyal yardımlaşma ile bağlantısı var. Velilerimizin isimlerini bildirip sistem içinde yararlanabilecekleri bir yardım var mı araştırıyoruz. Ufak bir il olunca çözüm daha kolay oluyor. Orta sınıf ağırlıklı bir öğrenci mevcudumuz var"* 5. PDR'ci / 7. PDR'ci.

> *"Aile görüşmelerinde ihmal, istismar, fiziksel şiddet durumu ile pek karşılaşmadım. Ancak öğrencinin potansiyelini fark eden velilerin çocuğundan beklentilerinin çok arttığı, gerçekleşmesi mümkün olmayan bir hal aldığını gözlemliyorum. Bu durumun bir tür istismar olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimizin okullarında öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sürekli takip altında tutulduğu durumlar söz konusu. Örneğin düşük not aldığında veya istenmedik bir davranış geliştirdiğinde "sen nasıl bilsemlisin? vb" gibi yaklaşımlara maruz kalabiliyorlar"* 6. PDR'ci / 7. PDR'ci.

> *"Şimdiye kadar ihmal, istismar gibi bir vaka ile karşılaşmadık. Böyle bir vaka olmuş olabilir ancak çocuk bizimle yeteri kadar kaynaşamadığı için bu tip sorunlarını okuldaki rehberlik hocalarına açıyor. Ama şunu yaşadık ebeveyni intihar eden bir öğrenci vakası yaşadık. Çocuk içine kapandı sınav sürecindeydi çocuğu bir görüşmeye aldık psikolojik olarak inceledik dayısını ve annesini çağırdık. Çocuğa istediğin zaman sana danışmanlık yaparız konuşuruz dedik çocuğun babası ekonomik zorluklardan dolayı intihar ettiği için annesini sosyal yardımlaşma ve dayanışmaya yönlendirdik. Çocuk bir müddet sonra eğitim öğretim hayatını aksattı ve merkezi terk etti" 1. PDR'ci.*

Okul sosyal çalışmacıları; aile içi şiddet yaşayan çocuklar ve aileleriyle çalışma, AIDS'li çocukların okulda dışlanmalarını önleme, engelli çocukların okula gitmelerinin önündeki

fiziki, ekonomik ve sosyal engelleri aşma, okuldan kaçan çocukların okula geri dönmeleri için çalışmalar yürütme, suça bulaşmış çocukların okula geri dönüşünü sağlama, çocukların okula devamsızlığını ve okulu bırakmasını önleme, madde bağımlılığını önleme, madde bağımlılığı olan çocuklarla çalışma, okulda şiddeti önleme, okul çeteleriyle çalışma, ailede, sosyal çevrede ya da okulda çocuğa yönelik şiddeti, ihmal ve istismarı önleme ve bu vakalara müdahalede bulunma, vb. çalışmalar yürütebilirler (Duman, 2014; Duyan, 2010; Özkan ve Selcik, 2016). Bu bağlamda üstün yetenekli çocukların yaşadığı problemlere okul sosyal çalışmacısı da müdahalede bulunabilir.

"Biz komşu ilin BİLSEM'ine devam ettiğimiz için 70 kilometrelik bir yol kat ediyoruz hafta sonları. Erken kalkıyor yetişmek için BİLSEM'e gelmesi çok yorucu oluyor. Yorucu olunca çocuk soğuyor, ders programı da düzgün olmayınca çocuk gelmek istemiyor. Bunun nedeni, ders programı, öğretmenin tutumu LGS gibi etkenler oluyor" 14. Veli.

"Benim birkaç arkadaşım var çocukları BİLSEM'i kazandığı halde karıkoca çalıştıkları için gönderemediler. 15. Veli.

"Bilsem rehberlik hocasından eşimle beraber 8 haftalık bir eğitim aldık. Orada benim gözlemim diğer velilerin çocuklarına aşırı derecede anlam yüklemeleri oldu. Ben bugüne kadar üstün zekâ diye bir kavram kullanmadım, çocuğumu da anlatmayı sevmem. Çocuklardan aşırı beklenti var, herkes çocuğunu Einstein olarak görüyor. Çocuklar, yarı tanrı gibi aileler ne isterlerse yerine getiriyorlar. 12-13 yaşında çocuk, LGS sınavına giriyor ve dönüşü yok üniversite sınavını tekrar edebilirsin kpss sınavına yeniden girebilirsin ama bu sınav çok stresli bu manada" 15. Veli.

Önümüzdeki dönem Samet, 8. Sınıf göndermeyi düşünmüyorum, bizi idare etsinler artık. Çünkü bu zamana kadar hiç etüte göndermedim ben okul sonrası olduğu için BİLSEM vakitleriyle çakışıyordu. Sınav, tüm ülkeyi kapsıyor çünkü yarış büyük o yüzden seneye etütlere gidecek" 18. Veli.

"Akranları arasında gözde öğrenci oldukları için genelde sevilmiyorlar. İlgi alanı üzerinde oldukları için okulda kıskançlığa uğrayabiliyorlar. Veliler de hep belli çocuklarla ilgileniliyor, bizim çocuklarımıza ilgi göstermiyor şeklinde tepki gösterebiliyorlar. İlimizde ilk olarak BİLSEM binası yoktu bir ortaokul ile aynı binayı kullanıyordu. O zaman BİLSEM'li öğrencileri bir sınıfa topladılar. Dolayısıyla bir sıkıntı olmadı veliler açısından, öğretmenleri de bu sınıf için özel görevlendirmişlerdi. O sınıfın çoğu fen lisesini kazandı" 19. Veli, 23. Veli.

"Bizde bir okul kültürünün oturmuş olduğunu düşünmüyorum. Daha önce çalıştığımız bazı okullarda komisyon oluşturulup düğün, doğum gibi özel günler için para toplanıp hediyeler alınıp öğretmen arkadaşlara ev ziyaretleri gerçekleştirilirdi. Burada bunu idare sağlamaya çalışsa da okul kültürü bu anlamda tamamen oturmamıştır. Okuldaki demokratik kültür ile ilgili ya da sıcak ilişki öğretmenler arasında tam oturmadı gruplaşmalar var ideolojik ve siyasi gruplaşmalar değil bunlar ama ilişkiler bazında gruplaşmalar var kadınların ayrı erkeklerin ayrı grupları var. Fakat daha kötü okullarda var her şeye rağmen çok da kötü değil siyasi gruplaşmanın olmaması güzel bir olay öğretmenlerin kişisel dersleri ya da kendilerine yakın bulduğu arkadaş ilişkileri ile ilgili küçük gruplar var çok keskin değil onlar da. 1. PDR'ci.

"Her sene iki üç öğretmen yer değiştiriyor bu anlamda okul kültürü oluşmuyor. Okul müdürü biraz katı bu yüzden ilişkiler gergin. Veliler genelde kalburüstü, öğrencilerin geneli özel okula gidiyor. Veli eğitiminde bir silkelenmeleri gerekiyor. Oldukça havalılar; çocuklar atomu ne zaman parçalayacaklar ne zaman uzaya gidecekler modundalar. Çocuklar için bunun bir

başlangıç olduğunu işliyoruz kırmadan bir yıl boyunca anlatıyoruz ondan sonra BİLSEM'in işlevini anlamaya başlıyorlar. Ego tatmin yeri olarak da görülüyor başlangıçta burası zamanla alışıyor velilerimiz" 11. PDR'ci.

"Öğrencilerimizde etiketlenmeden kaynaklanan çevresel sorunlar var. Veliler tarafından sen nasılsa yaparsın deyip çocukla ilgilenmemek ya da tam tersi ne verilirse yapıyor deyip yüklenme var. Bu anlamda hem ihmal var hem de duygusal istismar var. Bizim öğrencilerimizin büyük çoğunluğu haftanın 6 günü çok yoğun şekilde çalışıyorlar. Örgün eğitime gidiyor uzun saatler oradan bize geliyor, bizden çıkıp keman kursuna gidiyor ya da tenis kursuna gidiyor. Bu çocuklara aşırı yükleme yapılıyor. Uyumak istiyorum diye ağlayan öğrencilerimiz oluyor. Hafta sonumu istiyorum ya da haftada bir günümü bana bırakın diyen öğrencilerimiz var. Keşke tanılanmasaydım diye bir isyan oluşuyor. Çünkü tanılanınca etiketlenmiş oluyor ve beklentiler iki üç katına çıkıyor. Oyun oynamak istiyorum artık keşke BİLSEM sınavına girmeseydim, tanılanmasam şimdi oyun oynayabilecektim diye ağlayan çocuklar var. Lise kısmında da bak çok iyi bir okul kazandın zaten BİLSEM öğrencisisin her şeyin farkındasın diye çocuğa aşırı bir güven ve problemleri ile ilgilenmeme durumu olabiliyor ailesi tarafından. Bu da aile tutumları ile ilgili çocuk ergenlik döneminde ailesine ihtiyaç hissediyor ama aile, çocuğa olan bu aşırı güvenden dolayı onu ihmal ediyor. Bunu fark eden bir öğrencim bilerek düşük not almaya başladı, benimle ilgilensinler okula gelsinler diyerek. Onun dışında veli okula çocuğun durumunu sormaya gelmiyor toplantılara katılmıyor zaten sorun yok diyerek" 19. PDR'ci.

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının anne baba tutumlarına göre farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunmuştur. Anne baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının anne baba tutumlarını ilgisiz, baskıcı-otoriter ve aşırı koruyucu olarak ağılayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan ise anne baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının aşırı koruyucu, baskıcı-otoriter ve destekleyici ve demokratik olarak algılayan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur (Yıldırım, 2019).

"Tanılama yöntem ve tekniklerinin her yıl değişmesi doğru bir yaklaşım değil. Liseye giriş sınavı üniversite sınavı gibi net bir sınav olmalı. Her BİLSEM'in yönetim ve işleyişi tüm Türkiye'de standart hale getirilmeli. İdareciler BİLSEM'in kuruluş aşamasında dahi olsalar kurumda çalışmış tecrübeli isimler olmalılar. Kurum yeni öğretmenler yeni idareciler farklı kurumlardan görevlendirilmiş tam bir kargaşa ortamı oluyor. BİLSEM öğretmenleri hizmet içi kurslara eğitimlere alınmıyor. Bu konuda eğitim, kişinin kendi çabasına ve BİLSEM'de geçirdiği yıllara bırakılıyor. Derslikler ve atölyeler örneğin imkânlar açısından tüm yurtta aynı olmalı. Bakıyorsunuz ilden ile hatta ilçeden ilçeye bile donanımlar değişiyor. BİLSEM'e ait kendi binaları olmalı diye düşünüyorum" 22. PDR'ci

"Öğretmenleri ile ilgili sorunları oluyor okulda özel yeteneklilerin biliyorsunuz kendisine ait olumsuz özellikleri oluyor. Örneğin çokbilmişlik yapıp öğretmenini sıkıştırıyor, öğretmen bunu tolere edemeyebiliyor. Ya da tam tersi öğretmeninin gözdesi olan çocuk kıskançlığa ve zorbalığa uğrayabiliyor. Öğrencilerimizin okullarında öğretmenleri, arkadaşları ve diğer veliler tarafından sürekli takip altında tutulduğu durumlar sıklıkla olabiliyor. Bunların dışında bu süreçte sadece bir tane öğrencim intihara meyilliydi, İstanbul'da tedavi de gördü sonra BİLSEM'i bıraktı" 7. PDR'ci

Günümüzde öğrenciler, psikososyal pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, çoğunlukla profesyonel destek almaktan kaçınırlar. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler, çözümü çok kolay bir problemde dahi yardım istemeyerek, sorunlarını kendi halletme yolunu tercih ederler. Öğrencilerin eğitim yaşamlarını olumsuz etkileyen sorunlar; düşük akademik başarı, okula uyum sorunları ve okul terkleri, çocuk ihmali ve istismarı, yoksulluk, çalışan çocuklar, akran zorbalığı, ergenlik sorunları ve madde kullanımı olarak sıralanabilir. Bu sorunlar, okul sosyal hizmetinin çözüm aradığı problemlerdendir ve aynı zamanda okul sosyal çalışmacısına BİLSEM'de dâhil her eğitim kurumunda ihtiyaç duyulabileceğini ortaya çıkarmaktadır.

Çocukların ve ailelerinin yaşadığı ailedeki psikososyal ve ekonomik sorunlardan kaynaklanan okul başarısızlığı, çocuğun aile içi anlaşmazlık, şiddet ve boşanma sonucu psikososyal olarak olumsuz davranışlar göstermesi, çocuğun ya da ailesinden bir kişinin madde bağımlılığı sorunu içinde olması, yoksulluk, çocuğun ya da ailedeki bir yakınının hasta ya da engelli olması, çocuğun ailede ya da aile dışındaki kişiler tarafından ihmal ve istismara uğraması, ailenin ve okulun dez avantajlı ve risk altında bulunan bir bölgede olması, okulda şiddet, okul çeteleri, akran istismarı, okulda ve toplumda dışlanma, okula devamsızlık, engelli olduğu için uygun eğitim imkânlarından yararlanamama, kız çocuklarının eğitime devam edememesi, kız ya da erkek çocukların okulu bırakmaya zorlanmaları, eğitimden kopan bu çocukların çocuk işçi olarak erken yaşta çalışmaya zorlanmaları ya da kız çocuklarının okuldan alınarak erken evlendirilmesi, çocukların olumsuz aile ve çevre koşulları nedeniyle suça sürüklenmesi, vb. gibi sorunların önlenmesi ve çözümlenmesi için okul sosyal hizmeti çalışmaları yürütmektedir (Duman, 2014; Duyan, 2010; Özkan ve Selcik, 2016; Dupper, 2013).

4.6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problemleri ile İlgili Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini ilgilendiren problemleri var mıdır? Varsa bu problemler, mevcut şartlarda ne oranda çözüme kavuşuyor?

Araştırmanın altıncı sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: ekonomik sorunlar, ulaşım, eğitim materyallerinden yoksunluk, şiddet, disiplin suçları, aşırı kaygı, mükemmeliyetçilik, aşırı hırs, kıskançlık, ayıplama, kınama, etiketlenme, yalnızlık, sosyal baskı kodlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların ifade ettiği sorunlar; okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemlerdir ve okul sosyal çalışmacılarının bu konulardaki destekleyici, güçlendirici, savunucu rolleri problemleri gidermede önem arz etmektedir. Araştırmanın bu sorusunda üstün yetenekli öğrencilerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemleri olduğu ama bu problemleri giderecek hizmetten yoksun oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

> *"Kenarda köşede kalmış çok yetenekli çocuklar var BİLSEM bunlara ulaşamıyor. Milli Eğitim Müdürlüğü bu işi yüklenmeli, bu tarz, geliri olmayan ya da az olan çocuklara BİLSEM sınavı öncesinde ulaşmak gerekiyor" 1. Veli.*

> *"Okul aile birliğimizin bu yönde yapmış olduğu çalışmalar mevcut artı kendi aramızda para toplayıp üniversitede olan öğrencilerimize burs veriyoruz. Ama bunun haricinde mesela köyden gelen öğrencilerimizin ulaşımı sorun oluyor maddi anlamda. Bence çocuklara ücretsiz*

ulaşım sağlanmalı, malzeme ve materyal konusunda maddi destek sağlanmalı diye düşünüyorum. Ekonomik sorun yaşayan velilerimize çözüm üretemiyoruz" 4. PDR'ci.

"Mesela okula gitmek istemiyorlar bu gibi nedenlerle ama biz örgün eğitimlerine müdahale edemiyoruz" 10. PDR'ci.

"BİLSEM'lerde maddi sıkıntı çeken öğrenci sayısı az. Sayısının az olmasının sebebi gerçekten sosyo ekonomik durumu iyi olan çocuklar mı kazanıyor yoksa maddi sıkıntı yaşayan veli çocuğunu hiç taramaya sokmuyor mu? İnsanlar şöyle bakıyor olabilir: Zaten okula zor gönderiyorum ayrı bir kuruma nasıl göndereyim diyebilir" 9. PDR'ci.

9. PDR'cinin ifade ettiği gibi BİLSEM aile bütçesine bir ek külfet getirebilir. Dolayısıyla veliler BİLSEM "sınavını" göz ardı edebilirler. Maddi sıkıntı çeken öğrenci velileri bir geçim stratejisi olarak çocuklarını temel kabiliyet testine sokmuyor olabilir. Geçen yıllarda tablet taraması için 50 TL talep edilmiş, sınıf öğretmeni tarafından aday gösterilen öğrencinin velisi; ücreti yatırdıktan sonra gözlem formları sınıf öğretmeni tarafından e-okul sistemi üzerinden doldurulmuştu. 2017-2018 yılında gerçekleştirilen bu uygulamaya katılan öğrenci sayısı oldukça düşüktü, bir sonraki sene 2018-2019 yılında tanılama testi ücretsiz olunca katılımcı sayısı neredeyse üç buçuk katına çıkmıştır. "Ülke genelindeki 160 BİLSEM'e yönelik sınavların ilk aşaması olan grup tarama uygulamasına 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1, 2 ve 3'üncü sınıf düzeyinde yetenek alanlarına göre 896 bin 537 öğrenci aday gösterildi. Bu sayı 2017-2018 eğitim öğretim yılında 248 bin 418'di" (hürriyet.com.tr).

"Bu anlamda ulaşım konusunda özellikle yetersiz kalıyor. İki dolmuş ile BİLSEM'e gelen öğrencimiz var. Gelirken öğrenci sıkıntı olmuyor ama akşam çıkışta tek başına dönmek zorunda ailesinden biri getiremiyor. İki kat para ödenecek ya da anne baba çalışıyor veya ayrılar ya da vefat durumu var, çocuk kendi gelmek zorunda. Genelde veli profili orta sınıf sosyo ekonomik seviyeye sahip ama oran azda olsa ihtiyaç sahibi öğrencilerimiz de mevcut. Ekonomik sorun yaşayan velilerimize çözüm olarak okul aile birliğinden ve öğretmenler olarak destek olmaya çalışıyoruz. Ama bu konu devlet destekli olmalı diye düşünüyorum. Bu çocuklara da engelli çocuklara sağlanan ücretsiz servis hizmeti sağlanmalıdır. Bunun yanında burs verilebilir, malzeme ve materyal sağlanabilir. Bunun yanında şiddete meyilli bir BİLSEM öğrencimiz oldu ben onun ailesinden şiddet gördüğü kanısına vardım. Ailesi ile görüştüm üstü kapalı olarak şiddetin zararlarından bahsettim, öğrencimiz daha sonra böyle bir davranışı tekrarlamadı. Aile bu yönde bir davranışa devam etti mi bunu bilemiyorum" 10. PDR'ci.

"Ayrıca 3 yıl önce iki erkek öğrencimiz fen lisesinden atıldı ve okulu bıraktılar. Şiddete meyilliydiler, okul ziyareti, aile ziyareti yaptığımız halde toparlayamadık. Geçen yıl bir kız öğrencimiz 3 okul değiştirdi annesini darp etti, annesinin kolunu kırdı. Patolojik vaka haline gelmişti, biz bununla ilgili sosyal hizmet desteği almadık mesela kendi çabalarımızla kız bu sene duruldu ama erkek öğrenciler gitti"14. PDR'ci.

Okul sosyal çalışmacısı, gerekli ve uygun olduğunda güvenliğini tehlikeye atmadan ev ziyaretleri gerçekleştirebilir. 14. PDR'cinin, "aile ziyareti yaptığımız halde" şeklindeki ifadesi; rehber öğretmenlerin, okul ve aile ziyareti yapmak zorunluluğu olmadığına ve ekstra bu durumu düzeltmek için gönüllü olarak bu işi yaptığına vurgu yapar. BİLSEM rehber öğretmeni, sosyal çalışmacıların yapması gereken bir görevi, bu şekilde istihdam edilen biri olmadığı için kendi üzerine almıştır. Bu anlamda sorumluluk ve riskte almıştır.

Çünkü sosyal hizmette ev ziyareti uygulamasının güvenlik açısından uyulması gereken birçok kuralı bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yerel yöneticileri çeşitli projeler kapsamında öğretmenleri, ev ziyaretine göndermektedir. İyi niyet temeline dayanan bu projelerin, uzman gözüyle birçok sakıncaları bulunmaktadır. Fakat bilgi temelinden yoksun bu projeler genelde eksik ve sosyal problemleri gidermekten çok uzaktır.

"Emir 2. Sınıfta 200 kişilik butik diyebileceğimiz bir okuldan 1500 mevcutlu başka bir okula geçti. Bu okulda çok farklı insanları tanıma imkânı buldu. Arkadaşları onun hareketli ve çok konuşkan olmasını kullandılar. Bunu çok kafaya takıyordu, kendi halletmeye çalışıyordu. Ben okulda bir problem olduğunu evde daha fazla hareketli olmasından biliyordum. Sonra bana açılıyordu olayları anlatıyordu anne ne yapayım diye soruyordu. Şu an Allaha şükür daha iyi hareketli olması değişmez tabi"10. Veli.

"Biz çocukları farklılıkları doğrultusunda serbest bırakıyorduk bu yüzden çevreden tepkiler alabiliyorduk. Mesela Adem, toplu taşıma araçlarındaki tutamaçlardan tutuna tutuna sonuna kadar giderdi, çıplak ayakla sokakta gezerdi bu gibi davranışlarından dolayı çevreden uyarı alırdık. Bana hep niye çocuğuna izin veriyorsun diye sormuşlardır. Metroda giderken bir vagondan çıkıp diğerine girerdi, çok hareketliydi. Annem mesela çok oyuncak alıyorsunuz ve çok sabırlısınız ve çok şımartıyorsunuz diyordu" 2. Veli.

" BİLSEM biraz şehir dışında en önemli problem bu anlamda ulaşımdır diye düşünüyorum" 4. Veli.

"Üstün yetenekliler özelinde ise aşırı kaygı, mükemmeliyetçilik, aşırı hırsları zayıf yönlerimiz. Çocukların bu olumsuz yanlarını da veli körüklüyor" 5. PDR'ci.

"Çocukların haftada bir gün gelmesi buradaki kaynaşmayı da olumsuz etkiliyor. Örgün eğitimdeki gibi ilişkiler kurmalarında sıkıntı oluyor. Yeteri kadar zaman olmaması paylaşacak kadar burada vakit geçiremiyorlar ekonomik durumu iyi olan velilerle ekonomik ve zayıf olan veliler arasında bir sınıf ayrımı var. Bu durum sorunlara yol açıyor: özellikle teknoloji kullanımında ekonomik durumu zayıf öğrenciler çok daha gerideler. Davranış olarak Vatan Mahallesi'nden gelen öğrencilerle Güneykent, Karataş bölgesinden gelen öğrencilerin kaynaşması zor. Buraya birkaç dolmuşla gelen çocuklar var onlar için zor oluyor bunlar servisten yararlanamıyorlar artı yeteri kadar beslenemeyen öğrencilerimiz de var bilsem de bunların yeteneklerini geliştirirken çocuğun hazır bulunuşluk süreci sekteye uğruyor. Öğretmenlerle de görüştüğümüzde aynı şeyleri söylüyorlar. Bazı öğrencilerin motivasyonu çok yüksek bazılarının çok düşük. Düşük motivasyonda sosyo ekonomik olarak veli profillerinin düşük olması bunda etkili oluyor ya da özel okuldan geç vakitte çıkan öğrencinin enerjisi kalmıyor" 1.PDR'ci.

"Mükemmeliyetçidir ve yalnızlığı sever satranca çok küçükken merak sardı. Girdiği etkinliklerde hep birinci olma isteği var. Bunun dışında çok iyi bir sosyal iletişimi olmasa da problem çıkarmıyor" 5. Veli

"Yani tabi ki yetersiz ama talep ettikleri durumlarda yardım yapılacağını düşünüyorum. Çok fazla bilgim yok bu konuda ama sosyal yardım talep ettiklerinde ulaşabileceklerini düşünüyorum. Bu anlamda okul aile birliklerinin güçlendirilmesi önerim olabilir" 5. Veli, 2. Veli.

"Bizim bir bilgimiz yok bu konuda çocuklar hep özel okula gittikleri için. Bu konuda talep olursa biz yardım edebiliriz mesela" 8. Veli.

"BİLSEM gibi bir ortamın sağlanması dahi çok değerli ama sosyo-ekonomik destek verilmesi de güzel olabilir. Bizim imkânlarımız nispeten iyi olmasına rağmen bazı sorunlar yaşayabiliyoruz" 9. Veli.

Çocuklarını özel okula gönderebilecek kadar sosyo ekonomik durumu iyi olan veliler, genellikle bu tür problemlerin yaşanacağına ihtimal vermemektedir. Talep gelmesi durumunda yardım yapabileceklerini belirtmektedirler. BİLSEM'den en memnun kesimi de bu aileler oluşturmaktadır. Destek eğitimi, öğrencilerine yeterli gelmekte, haftada bir BİLSEM'de yaptıkları etkinlikler, diğer özel kurslarından biri gibi görülmektedir. Çocuğu devlet okuluna giden BİLSEM velileri ise çocuğunun örgün eğitiminden şikâyetçi olduğunu, sınıfların kalabalık ve müfredatın yavaş ve sıkıcı olduğunu belirtmektedir. Türkiye geneline bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin orta ve üst sınıfa mensup ailelerin çocuklarından oluştuğunu söyleyebiliriz. Bu durum zekâ ile zenginlik arasında bir ilişki var mı sorusunu akla getirse de sosyal hizmet açısından dezavantajlı gruplara ulaşılamıyor ya da tanılama ölçütleri bu gruplara yabancı kalıyor yorumu yapmak daha doğru olur.

"Mesela dedesi Benim Babam İstanbul'da profesör çocuk, çok güzel konuşuyor fikirler veriyor projeler aktarıyor birazdan koşuyor istemeden bir yere çarpıyor vuruyor kırıyor, elimizi bırakıyordu mesela karşıdan karşıya geçerken. Bu sefer şöyle bir şey yaşanıyor: nasıl derler sen bunu nasıl yaparsın? Akıllı madem niye böyle davranıyor diye çocuk aslında bu çocuk ben de bu psikolojiye girdim bir ara Nasıl böyle bir şey yapar, nasıl bu yaptığının zararını bilemez diye. Ben okudukça öğrendim ki bu tip çocukların zekâ gelişimi ile bedensel gelişimi uyumsuz olabiliyormuş" 10. Veli.

"Sosyo-ekonomik sorun yaşayan üstün yetenekli öğrencilere yönelik çözümler yeterli değil, ulaşım konusunda maliyet var, proje maliyetleri var, malzeme ve materyal maliyeti var. Öğrencilere burs ya da cep harçlığı verilebilir, ücretsiz ulaşımı sağlanabilir" 3. Veli, 4. Veli, 9. Veli, 10. Veli, 11. Veli, 14. Veli, 15. Veli, 16. Veli, 19. Veli, 13. PDR'ci, 14. PDR'ci.

" Çocuk fakir bir muhitten gelebilir, bunun tespit edilmesi ve ailesine de sosyo-ekonomik destek verilmelidir. Benim durumum iyi ama ben bile bazen farklı konularda desteğe ihtiyaç duyuyorum özellikle bilgi noktasında". 10. Veli.

"Hatice'yi çok kıskanılıyorlar, arkadaşları dışlıyor. Onun dışında sorunları yok öğretmenleri sever" 13. Veli.

"Akranları arasında gözde öğrenci oldukları için genelde sevilmiyorlar. İlgi alanı üzerinde oldukları için okulda kıskançlığa uğrayabiliyorlar. Arkadaşlarından birkaçı sınıf değiştirdi mesela. İlçemizde ilk olarak İlke kazandı bu BİLSEM'i öğretmeni de sosyal medyadan paylaştı. Akrabalar arasında bile rekabet kıskançlık olabiliyor" 14. Veli.

Öpengin'in (2011) üstün yetenekliler üzerine yaptığı çalışma da öğrenciler, başarılarının kıskanıldığını, arkadaşlarının zayıf yönleri ile alay ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul ortamlarında öğrencilerin okul dışında elde ettikleri başarılar önemsenmekte ve bu başarılar hem öğrencinin kendisi hem ailesi hem de kimi zaman öğretmenleri tarafından çok fazla ön plana çıkarılabilmektedir. Bu da başarılı olan öğrencinin arkadaş çevresinde kıskançlığa neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak çeşitli davranış örüntüleri ortaya çıkabilir. Öğrencinin zayıf yönleri ya da fiziksel özellikleri ön plana çıkarılarak alay konusu yapılabilir.

"Bu değerlerin nerede olduğu bilinmiyor belki kırsal kesimde belki kenar mahallede özellikle sınıf öğretmenleri bilgilendirilmelidir" 14. Veli.

"Ben okul aile birliği başkanlığı yaptığım dönemde de bu tip bir talep duymadım. Çocuk fakir bir muhitten gelebilir, bunun tespit edilmesi ve ailesine de sosyo-ekonomik destek verilmelidir" 15. Veli.

"Mesela çocuk deney yapacak malzemeleri hazır olması gerekiyor. En azından kaynak olarak desteklenmeli bu çocuklar. Beyin olimpiyatları sınavı yapıldı mesela bununla ilgili ben kitaplarını alamadım, maddiyatım yoktu. Bu çocuklar üstün zekâlı çocuklar, seçilip gelmişler, sıradan çocuklara gel buraya demiyorlar. Çocuk bunları kafaya takmaması lazım, stresini yaşamaması lazım" 16. Veli, 19. Veli.

"Ulaşım konusunda maliyet var, çalgı maliyetleri var. Bu anlamda Belediye konservatuvarları daha aktif çocukların ulaşımları için servisleri var ve maddi anlamda destekliyorlar. Kenarda köşede kalmış çok yetenekli çocuklar var BİLSEM bunlara ulaşamıyor. Milli Eğitim Müdürlüğü bu işi yüklenmeli, bu tarz geliri olmayan ya da az olan çocuklara BİLSEM sınavı öncesinde ulaşmak gerekiyor. Bulunduğumuz bölgede Roman çocuklar var müzik alanında da oldukça yetenekliler ama ben BİLSEM 'de hiç görmedim böyle bir çocuk hep elit aileler. Belediye konservatuvarının sırf Roman çocuklardan oluşan bir grubu mevcut. Bu tarz sosyo ekonomik durumu zayıf olan çocuklar için özel çalışma yapılmalıdır. Durumu kötü olan çocuklar yanında sanata, müziğe hoş bakmayan aileler de var. Müzik, sanat, spor desteklenmeli bu anlamda. Genelde gelecek kaygısı olarak aileler hobi olarak bakıyorlar sanata. Meslek olarak benimsemiyorlar" 20. Veli.

Türkiye'de geçmiş yıllarda yerel yönetimler genelde merkezi yönetimin belirlediği şekilde ve belirlediği kadarı ile hizmet sunmuştur. Bu da daha çok temel teknik kentsel hizmetler şeklinde uygulamaya yansımıştır. Günümüzde ise sosyal yardımdan eğitim ve sağlığa, konuttan ve meslek edinmeden istihdama kadar yerel yönetimler faaliyette bulunmaktadır. Yerel yönetimlerin lehine dönük olarak gelişen süreç dünyadaki yerelci eğilimle benzerlik göstermektedir (Kesgin, 2012: 191). Bu bağlamda ilçe belediyelerinin inşa ettirip MEB'e devrettiği birçok BİLSEM binası bulunmaktadır. Fakat süreç, bina devir edildikten sonra tekrar merkezileşmede öğrenciler belediyenin sağlayacağı birçok sosyal hizmetten mahrum kalmaktadır. Bu bağlamda sosyal çalışmacının kurumlararası köprü kuran yönü ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere hizmet sunan bir sosyal çalışmacının yapacağı uygulamalarda gerçekleştirmesi öngörülen işbirliği Todd ve Drolet (2020) tarafından beş boyutta ele alınmaktadır. Aile merkezli işbirliği, çocuklarının okul yaşamına ailelerin daha aktif biçimde katılmalarını sağlar. Kurum içi işbirliği, var olan okul hizmetlerinin birbirine bağlı ve bütünlüklü bir hale getirilmesini sağlar. Meslekler arası işbirliği, öğrenci sorunlarında birlikte hareket etmeyi sağlar. Kurumlar arası işbirliği, çocukların ve ailelerin kamusal kaynaklara yönlendirmesini sağlar. Topluluk işbirliği toplum kuruluşları ile birlikte kaynakların ve hizmetlerin planlanmasını ve koordinasyonunu sağlar. Sosyal çalışmacının aileyle, BİLSEM'le, üstün yeteneklilerin ihtiyaç duyduğu diğer kurumlarla ve toplum kuruluşlarıyla yapacağı işbirliğinin öğrencilere birçok katkısı olacaktır.

"Oyun, çocukların tüm alanlardaki gelişimi açısından çok önemli ama vakit bulamıyorlar. BİLSEM hala tam anlamıyla bilinmiyor dershane ve kurs olarak görenler çoğunlukta. Hava atma mekanizması olarak kullanan veli grubum var. Bilsem öğrencisini överken diğer çocuklarını yeren veli gruplarım var. BİLSEM'ler de fen lisesi gibi kategorize edilip okul

haline dönüşmelidir. Tabi bu anlamda müfredat hızlandırma zenginleştirme gibi yöntemlerle bu çocuklar için farklılaştırılmalıdır"11.PDR'ci.

"Bilsemde şiddet ve istismara rastlamadım. Üstün yetenekli çocuklar kendi aralarında ufak tefek tartışmalar, sürtüşmeler yaşayabiliyor. Bunlarda çözülmeyecek meseleler değiller. Öğrencilerin etiketlenmesinden kaynaklanan üzerlerinde aile baskısı oluyor. Öğrenci mükemmeliyetçiliğe zorlanıyor. Müdahale etmekte geç bile kalabiliyoruz; veliler sosyal medyada, çocuğunun BİLSEM kazandığını ilan etmiş oluyor. Çocuk o havaya çoktan girmiş oluyor. Veliler belki de çocukların kazandığı söylenmeden eğitime alınması gerekiyor. Veliler çocuğun zekâ puanını bile öğrenmek istiyor, herhalde onları da paylaşacaklar(gülüşmeler)… 8. PDR'ci.

1983 yılında yapılan "Duygusal İstismar" konulu uluslararası toplantıda üzerinde fikir birliği sağlanan tanıma göre duygusal istismar, çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması; yapılan ve yapılması gerekli olup da ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır. Bu davranışlar yaş, bilgi ve pozisyon gibi özellikler ile çocuk veya gencin üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu tür davranışlar çocuğun bilişsel, duygusal veya fiziksel işleyişine hemen ya da gelecekte zarar verme potansiyeli taşıyan ve veren davranışlardır (Şimşek, 2010:20).

Çocuk ihmal ve istismarında etkili olan iç ve dış faktörleri birbirinden kesin olarak ayırmak zordur ve hangi nedenlerden kaynaklanırsa kaynaklansın çocuğun istismar ve ihmal edilmesi onun kişilik gelişimini olumsuz etkilemekte, çocukların dolayısıyla toplumların geleceğini tehdit etmektedir. Ebeveynlerin çocukların gelişimini engelleyici aktif (istismar) eylemlerinin yanı sıra, pasif (ihmal) eylemleri de çocuğa zarar verici olabilmektedir. Anne-babaların çok şey vererek veya hiçbir şey vermeyerek çocuğu ihmal ve istismar ettikleri görülmektedir. Fiziksel ihmal, çocuğun barınma, giyim, beslenme gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmaması; duygusal ihmal ise çocuğa gerekli sevgi ve ilginin gösterilmemesi, başarısızlığı ile ilgilenilmemesi, madde bağımlığı olduğunda önemsenmemesi gibi çocuğun duygusal gelişimine zarar verebilecek türde davranışlar olarak bilinmektedir (Mavili, 2014).

"Örgün eğitim içerisinde yalnız olan çok fazla çocuk var. Bunun kaynağı da aslında BİLSEM'Li olarak etiketlenmek. Bu anlamda çocuk keşke tanılanmasaydım diye serzenişte bulunuyor. Çünkü üzerlerinde sosyal baskı ve beklenti artıyor. Örneğin matematikten 80 almış çocuk, okulundaki arkadaşları tarafından sen nasıl BİLSEM'lisin bir de üstün yetenekli olacaksın diye zorlanabiliyor. Bu anlamda aile ve öğretmenlerden de bu yönde baskı olabiliyor. Öğrencilerimizin kendi gibi bu tür sorun yaşayan akranlarıyla bir araya gelmesi onları rahatlatmaktadır. İki yarım gün ya da bir tam gün BİLSEM olması önerimdir" 19. PDR'ci.

"Ben üstün yetenekli öğrencilerin de diğer özel eğitime muhtaç öğrencilerle aynı haklara sahip olmalarını istiyorum. Bunu defalarca toplantılarda ve düzenlediğimiz raporlarda belirttim, üstün yetenekli öğrencilerin hakları yönetmeliklerde yer almalıdır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de üstün yetenekli öğrenciler yer almalıdır ve yardımlardan yararlanmalılar diye düşünüyorum. Ben genel anlamda maddi durumları ne olursa olsun diğer özel eğitim öğrencilerinin yararlandığı haklardan yararlanmalılar. Bu kapsamda çocuklara yemek,

ulaşım, burs gibi destekler verilmelidir. Bizim buraya ulaşım birçok ilçeden gerçekleşiyor tek BİLSEM' iz ulaşım başlı başına bir sorun"13. PDR'ci.

"Sosyo-ekonomik anlamda bu çocuklara pozitif bir ayrımcılık yapılsın dedik yıllarca ama dinleyen olmadı. Bu çocuk okuldan geliyor hiçbir şey olmasa bir öğün yemek yemesi lazım burada. Geliş ve gidiş masraflarını hesaba katmıyorum. Mesela robotik dersi alıyorsa çok zengin olmalı. Biz bu konuda daha önce valilikle çalışma yapmak istedik, burs verilmesi yönünde" 14. PDR'ci.

"Bulunduğumuz Bilsem 10 yıldan daha fazla var mekân olarak başlı başına bir problem sınıfımız yeterli olmadığı için çocuklara asgari düzeyde ders veriliyor. Sınıf yetmiyor koridorlar bile pimapen şeklinde ufak derslikler haline dönüştürülüyor. Eğitim açısından yeterli donanımımız da yok pratikte böyle sorunlarımız var. Öğretmenlerimiz oldukça deneyimli kadrolu. Aslında okul ile bilsem arasında uyumsuzluklar oluyor" 4. PDR'ci.

"BİLSEM'e severek geliyor. Bir öğretmeni ile problemi oldu BİLSEM'de mancınık ödevi vermiş evde yapın diye bu da yapmamış üç yıldır mancınık yapmaktan bıktık diye. Bu ders olduğunda bahane uyduruyordu. O ders bitince rahatladı öğretmen hakaret ediyormuş çocuklara siz geri zekâlısınız, aptalsınız diye çok ironik" 17. Veli.

İki yıldır doğru düzgün eğitim alamıyoruz. Yeni binanın açılması oraya geçiş sürecimiz eğitimlerini aksattı. First Lego yarışmasında il birincisi oldular. Bu virüsten dolayı bölge finali yapılamadı. Bu sene başka bir şey yapılmadı. Ben BİLSEM'lerin Osmanlıdaki Enderun sistemi gibi olmasını isterdim. Bir sınıfın içerisine 9 tane çalışkan koyun 1 tane tembel koyun o sağlamları da bozar. Samet'i ben daha çözemedim her alana hevesi var üç yıl keman kursuna gitti geçen de bıraktı. Okulundaki sınıfı da iyi ama 5/6 tane anlamayan öğrenci var öğretmenler devamlı başa alıp anlatıyorlar. Samet bundan çok şikâyetçi sınıf 36 kişilik. 18. Veli.

Araştırmada BİLSEM öğrencilerinin yalnızlık, utangaçlık, yas tutma (acı çekme), depresyon, aşırı kaygı, mükemmeliyetçilik, aşırı hırs, kıskançlık gibi pskolojik problemleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda BİLSEM'i bırakmak, etiketlenme, zorbalığa maruz kalma, şiddet, sosyal baskı, ekonomik sorunlar eğitim materyallerinden yoksunluk, disiplin suçları gibi sosyal problemler yaşayan öğrencilerin var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin çifte istisnai çocuk(iki kere özel) denilen katogoriye girdiği, üstün yeteneğinin yanında fiziksel engelleri ya da öğrenme güçlüğü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu problemlerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemler olduğu, bu tarz problemleri olan üstün yetenekli çocuklar için sadece psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verildiği, mevcut şartlarda bu problemlerin çözümsüz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. BİLSEM öğrencilerinin özel yetenekli öğrenci statüsünde özel eğitime tabi olduğu fakat alınan hizmetler ve hizmet kalitesi açısından özel eğitim yönetmeliğinin hükümlerine tabi olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Aslında okul sosyal çalışmacıları da tam bu anda devreye girerler çünkü doğuştan avantajlı olan bu çocuklar yasal haklarından mahrum bırakılarak dezavantajlı hale getirilmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu; sosyo ekonomik olarak kötü durumda olan öğrencilerle ilgili herhangi bir çözüm geliştirilmediği bu durumda olan öğrencilerin görmezden gelindiğidir.

4.7. PDR Hizmeti ile İlgili Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere sadece PDR hizmeti yetmekte midir?

Araştırmanın yedinci sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: bilgi ve eğitim eksikliği, psiko sosyal ihtiyaçlar, iş yükü, iletişimsizlik, mükerrer etkinkinlikler, akademik çalışmaların azlığı, uzmanlık alanı, rehberlik servisi, ilgisizlik, rekabet, çerçeve program kodlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların ifade ettiği sorunlardan; üstün yetenekliler hakkında hem bilgi eksikliği oluğu hem de bu eksiklikleri giderecek eğitimler alınmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki benzer çalışmalara paralel olarak: Öğretmenler, iş yükünün fazla olmasından, uzmanlık alanlarına girmeyen konulara da müdahale etmek zorunda kalmalarından, öğrenci sayısının ve evrak işlemlerinin fazla olmasından, öğrencilerle görüşmek için zaman bulamamaktan, fiziksel altyapının yetersizliğinden, özel eğitim yönetmeliğinin hükümlerinin BİLSEM'ler için uygulanmamasından şikâyette bulunmuşlardır. Veliler; BİLSEM rehberlik servisi ile iletişimin olmamasından, kendileriyle ilgilenilmediğinden, okul ile BİLSEM rehberlik servisleri arasında bir koordinasyon olmamasından, destek hizmetleri alamamaktan, rehberlik servisine ihtiyaç duyulduğunda danışmanlara ulaşamamaktan şikâyetçi olmuşlardır.

> *"Dürüst olmak gerekirse pek iletişimimiz yok ben de aramıyorum onlar da beni aramıyor. Çocuklar sorun çıkarmayınca ben de kuruma gelmiyorum, sağlık sorunlarımdan dolayı da eğitimlere de gelemedim. Kimseyi tanımıyorum kısaca BİLSEM'den" 4. Veli.*

> *"Benim çocuğum şu an lisede biz ilkokul ve ortaokul dönemlerinde çok memnunduk. İletişim iyiydi, bir sıkıntımız olduğu zaman öğretmenler, idare ya da rehberlik öğretmeni ile görüşüp çözebiliyorduk. Ama dediğim gibi hem çocuk, ulaşımını kendi sağlıyor hem de kadro değişti iletişimimiz zayıfladı. Çocuğu oraya yeni başlayan arkadaşlarım var mesela şikâyetçiler; ilgilenen yok diyorlar, çocuğumuz orada ne yapıyor bilmiyoruz diyorlar" 5. Veli.*

Okuldaki psiko-sosyal hizmetlerin yürütülmesinde sosyal çalışmacı ve rehberlik öğretmeni arasındaki işbirliğinin önemine vurgu yapan bir rehberlik öğretmeni, ekip çalışmasına dayalı uygulamanın bir getirisi olarak bu iki meslek alanının tamamlayıcı özelliklerini dile getirmiş ve diğer okul personeli gibi sosyal çalışmacının, aileyle çalışma konusundaki bilgi ve deneyiminin özellikle üstün yetenekli çocuklar gibi hassas vakalarda kendileri için çok faydalı olacağını beyan etmiştir:

> *"Üstün yetenekliler ile ilgili ders almamamız zayıf yönümüz. Aynı zamanda akademik çalışmaların az olması bizim alanla ilgili mesela sadece bir doktora tezi mevcut. Rehberlik servisine genellikle problemli öğrenciler yönlendiriliyorlar, bizim çocuklar problem çıkarmayan çocuklar akademik olarak da başarılılar. Bizim branşın çalışma şartları gereği 1500 kişilik bir okulda en problemliler ile uğraşıyoruz akademik olarak başarılı olan çocuğun kariyer planlamasına bu anlamda fırsat olmuyor. Çocuklar okullarında PDR öğretmeninin ilgi alanına girmiyor. Dünyadaki yaygın anlayış her 100 özel eğitim öğrencisine 1 rehberlik öğretmeninin düşmesidir. Bizim kurumda iki kişiyiz mevcudumuz 1000 BİLSEM yönergesinde diğer öğretmenler için mesela bir grup 6 kişiyi geçmesin denirken PDR için diğer okulların yönetmeliği temel alınıyor. Bilsemlerde sosyal hizmet uzmanı olmalı en azından RAM'larda olmalı ki bu konularda danışalım. Okulda rehber öğretmen her şeyi yapmak zorunda kalıyor. Sosyal hizmet uzmanının yapması gerekenleri yapmak zorunda kalıyor. Pedagogun yapması*

gerekenleri yapmak zorunda kalıyor. Eğitim öğretim ile ilgili akademik bilgisini arttırmak zorunda kalıyor danışmanlıkla ilgili güncel gelişmeleri takip etmek zorunda kalıyor ama her bir şeyin ayrı uzmanlık alanı var" 9. PDR'ci.

Araştırmaya katılan PDR'ciler normal okullardaki en problemli öğrencilerle rehberlik öğretmenlerinin uğraştığını, normal okullarda çalışırken sadece acil olarak görülen işleri yürüttüklerini, akademik başarılarında veya davranışlarında bir problem olmadıkça üstün yetenekli öğrencileri tanımadıklarından bahsetmektedir. Baştuğ'un (2019) Yalova ilindeki rehber öğretmenlerle kariyer üzerine gerçekleştirdiği yakın tarihli araştırmasında: Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden araştırmaya katılanların neredeyse yarısının hiç üstün yetenekli öğrenci ile karşılaşmamış olduğu ve bu öğrencilere hiç rehberlik hizmeti vermediği, rehberlik öğretmenlerinin, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olarak herhangi bir akademik ders almamış, hizmetiçi eğitimden geçmemiş oldukları ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler üstün yetenekli öğrencilere okullarda verilen eğitimin kariyer gelişimleri açısından yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu öğrencilere hizmete sunan BİLSEM'lerin de kariyer gelişimi açısından verdikleri desteği yeterli bulmamaktadırlar. Bunun akabinde okul dışında bu öğrencilere destek verebilecek kurumları da yetersiz görmüş, ailelerinin de yeterli desteği verebileceklerine inanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ailelere destek sunabilecek kurumlarda yeterli bulunmamıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin okul içinde yürütülen rehberlik hizmetlerinden de yeterli ölçüde yararlanamadıklarını belirtmişlerdir (Baştuğ, 2019). Okul rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili rollerinden biri de diğer okul personeli ile bu konuda işbirliği geliştirmek ve doğru bir bakış açısı oluşturmalarına katkı sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmede rehber öğretmenin, üstün yetenekli öğrenciler hakkında olumlu bir algıya sahip olması da önem arz etmektedir.

"Ailecek bir psikologla aile terapisi yaptık. Güçlükleri yenmek adına mesela eşim çok yorgun geliyordu işten psikolog ebeveyne düşen görevleri bildiriyordu bize daha çok. Emiri de duygusal olarak destekliyordu. Ben annesi olarak çok yoruluyordum, çocuğunuz üstün yetenekliyse bu yeteneğin heba olmaması için ebeveyne büyük sorumluluk düşüyor bu da insanı yıpratıyor" 10.Veli.

"Çocuklarla iletişim iyi ama velilerle iletişimde hala sıkıntılar var. Toplantılar az, bilgilendirme az, rehberlik ve danışma konusunda hiçbir bilgilendirme yok diyebilirim. Biz çocuğu BİLSEM'e bırakıyoruz sonra gelip alıyoruz içerik ile ilgili çok fazla bilgimiz yok" 10. Veli, 11. Veli, 17. Veli.

Çalışmaya katılan PDR'cilerden bazıları mesleki tecrübelerini aktarırken ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, ihmal ve istismar vakalarıyla çalışılması gibi önemli konularda sosyal hizmet uzmanının sorumluluğunda olacak işleri de üstlenmek durumunda olduklarını belirtmiştir. Rehberlik öğretmenleri uygulamada kendilerini yetersiz buldukları alanlar olarak; sosyal hizmet uygulamalarını ya da pedagojiyle, ergen psikolojisi gibi kendi uzmanlıklarının dışında olan sorunlara müdahale etmek zorunda kaldıkları parçalanmış aile sorunları, aile içi şiddet, ihmal ve istismar gibi sorunları vurguladıkları görülmüştür. Belirtilen tüm bu sorunların çözümünde sosyal hizmetin dolayısıyla aile ve çevreyi sürece dâhil eden bir çalışma yöneliminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, rehber öğretmenlerin rolü sadece krize müdahale ile sınırlı kalmakta, okul sosyal hizmeti

modelinde sıklıkla vurgulanan koruyucu ve önleyici hizmetlere yer verilememektedir. Bu şartlar altında, rehber öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilen işbirliği ve görüş alışverişi rolleri oldukça önemli hale gelmektedir.

> *"Aslında kendine ait binaya taşınmadan önce butik dershane gibiydi iletişim daha iyiydi. Yeni binayla birlikte iletişim hepten koptu. Toplantılar, bilgilendirmeler, rehberlik ve danışma hizmetleri arttırılabilir. Yıllar geçtikçe iletişim kopuyor, ilk zamanlar veliler de heyecanlı ve istekli oluyor idareciler de aynı şekilde" 11. Veli.*

> *"Ben kurumumdaki tek rehber öğretmenim daha önceki arkadaşlar görevlendirme çalışmış. Benden önce bir rehberlik servisi desimal düzeni yoktu. Rehberlik dosyalarını en baştan her öğrenci için oluşturmak zorunda kaldım. Velilerin aşırı bir başarı ve mükemmeliyetçilik beklentisi var çocuklarından. Başarı odaklılar ama öğrencilerin duygusal sorunları var"* 4. PDR'ci.

Rehberlik alanındaki literatür ve rehberlik öğretmenlerinin mevcut çalışmalarına bakıldığında rehberlik hizmetlerinin çoğunlukla birey odaklı bir yaklaşımla sürdürüldüğü anlaşılır. Rehberliğin temelde bireyci bir bakış açısına oturması çevresel ve toplumsal şartları da göz önüne alan yaklaşımlar içerse dahi uygulamanın odağının daima öğrenciler üzerine kurgulanmış olmasını getirir. Bireyin çevreye ve topluma olan uyumu, başkalarını anlama duygusu, ailenin değerini anlama ve kabul etme, kişisel özelliklerini geliştirme, öğrenme becerileri kazanma, meslekleri keşfetme ve mesleki kariyerini planlama gibi uygulamalar bireysel gelişime odaklı uygulamalar bütününü oluşturmaktadır (Çalış, 2019).

> *"Bilsem'lerde evrak işi çok fazla. Aynı zamanda rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da çok fazla olabiliyor. Örneğin tek başına görev yaptığım okulumda 670 öğrenci mevcut. İdeal olmayan koşullarda rehber öğretmenlerden ideal işler çıkarması bekleniyor. Veli algısı, rehber öğretmenin görev tanımının salt öğrenci-veli görüşmeleri yapmaktan ibaret olduğu yönünde. Halbuki rehber öğretmen olarak,, yaklaşık iki sayfalık görevler silsilesi içinde kendimi paralıyoruz. Özellikle danışman öğrenci-öğretmen atama işinin ve atanan öğrenci ve öğretmenlerin e-bilseme kaydedilmesi işinin rehberlik servisleri ile hiçbir ilgisinin olmadığını düşünüyorum. İdare ve memurun yapması gereken kimi işlerin hasbelkader rehberlik servisinin üzerine yıkıldığını düşünüyorum"6. PDR'ci.*

> *"Diğer ilçelerden gelen öğrencilerimiz var ve gerçekten ekonomik anlamda zorluklar yaşıyorlar. Biz okul aile birliğinden desteklemeye çalışıyoruz ama yeterli olmuyor. Servis olmaması bu anlamda büyük eksiklik, malzeme ve materyal konusunda desteklenmesi gerekiyor. Çok şükür kurumumuz öğrencilerinden ihmal istismar, şiddet yaşayan bir öğrenci ile karşılaşmadık. Kendi okullarında etiketlenme ile ilgili sorun yaşayan öğrencilerimiz oldu. Bizim uzmanlık alanımızı aşıyor tabi bazı konular, bu anlamda ailelerle iletişim kuracak sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç var" 17. PDR'ci.*

Çocuğun kendisinden ya da çocuk-aile-okul ilişkilerinden kaynaklanan pek çok sorunun çözümünde çocukları psiko-sosyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına (psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, vb.) ihtiyaç vardır. Katılımcılar, Türkiye' deki mevcut okul danışmanlığı hizmetlerini yetersiz bulmaktadır. Türkiye'de bu hizmetleri sunmada sadece psikolojik danışman ve rehberlerin bulunması okullarda faaliyet gösterecek bir ruh sağlığı ekibinin istihdam edilmemesi, okul sosyal hizmetinin görmezden gelinmesi gibi nedenler okul danışmanlığının yetersizliğinde rol oynamaktadır (Kılıç,

2014). Araştırmaya katılan rehber öğretmenler 500 BİLSEM öğrencisine bir PDR'ci düştüğünü, evrak işlerinden öğrencilerle ilgilenemediklerini üstün yetenekliler alanında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. BİLSEM'lerde görev tanımları yapılmış bir psiko-sosyal ekibin kendilerine uzmanlık alanlarına girmeyen konularda yardımcı olmalarını, çocuklara koruyucu önleyici etkinlikler yapmada destek vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

> *"Rehberlik servislerinin özellikle BİLSEM gibi özel eğitim kurumlarında, aile ve kurum arasında işbirliğinin geliştirilmesi, ailenin paydaş olarak süreç içinde aktif rol alması, öğrenciyle birlikte ailenin eğitiminin sağlanması açılarından katkılar sağlayabileceğini değerlendiriyorum. Ancak rehberlik servisinin yalnızca psikolojik danışmanlarda değil bütün kurum çalışanlarından oluştuğunun sağlandığı koşullarda bu faaliyetlerin yürütülebileceğini düşünüyorum. "Kurum çalışanlarının her biri aynı zamanda rehberlik servisi çalışanıdır" düşüncesinin tutarlılık, sürdürülebilirlik ve işbirliğini gerektirdiğini değerlendiriyorum" 21. PDR'ci.*

Birçok Avrupa Birliği ülkesinde öğretmenlik yapabilmek için lisans ya da lisansüstü düzeyde üstün yetenekliler eğitimi derslerinin alınması veya sertifika programlarının tamamlanması zorunluluğu vardır (Mönks ve Pflüger, 2005). Türkiye'deki üstün yetenekliler öğretmenliği bölümünün kapatıldığından daha önceki bölümlerde bahsedilmişti. Bu alanda yetişen öğretmenlerden hiçbiri BİLSEM'de çalışamamış ilkokul sınıf öğretmenliğine atanmışlardır. Bu bağlamda elde edilen bulgular bize üstün yetenekliler alanında müthiş bir bilgi eksikliği olduğunu göstermiştir. Hizmetiçi eğitimlerin yetersiz oluşu araştırmanın önemli bulgularından biridir. Yazıcı ve Altun'un (2016) makalesi de bu bulguları kanıtlar niteliktedir: Türkiye'de rehber öğretmenler çoğunlukla eğitim fakültelerinin PDR lisans programlarından mezun olmaktadırlar. Aynı zamanda birçok üniversitenin psikolojik danışmanlara dönük lisansüstü programları da vardır. Fakat bu programların ders içerikleri incelendiğinde lisans düzeyinde üstün yeteneklilerle ilgili hiçbir zorunlu dersin yer almadığı görülmektedir. Bazı rehber öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilere özgü PDR hizmetlerinin gerekli olmadığına inanabilirken, bazıları ise bu öğrencilere dönük PDR hizmeti sunmada kendilerini yeterli görmemektedirler. Yazar, BİLSEM öğretmeni olmak için yaklaşık bir ay süren zorlu bir süreçten geçmiştir. Bu sürecin iki haftası eğitim ve bu eğitimlerden sınav olma şeklinde geçmiştir. Bu uygulama 2009 yılından bu yana yapılmamaktadır. Önceden tüm mülakatlar Ankara'da yapılırken şimdi il bazında yapılmakta ve öğretmenlere öncesinde bir eğitim verilmemektedir. Aslında seçimlerde ön eğitimin şöyle de bir yararı olmaktaydı; aday öğretmen ürün ve proje tabanlı etkinlik yapmanın kendine göre olmadığını düşünüp BİLSEM'e başlamayabiliyordu, bu anlamda mesleki mutsuzluk yaşamamış ve öğrencilere daha faydalı olacak branştaşına yol açmış oluyordu.

> *"İlkokula başladı sınıf öğretmenine biz; bir harfi niye bir sayfa yazıyoruz? Geri zekâlı mıyız? Demiş. Dakka bir gol bir okulda isyan çıktı. Dersle ilgilenmemeye başlamış. Ben ne yapayım dedim öğretmen sensin, ben bu işin eğitimini almadım. Gayet seviyesi iyi diğerlerinden önde gidiyor ama rahat durmuyor dedi. Yazılılar başlayınca beş on dakikada yapıp veriyor bu, sonra tuvalet için izin istemiş. Öğretmen de izin vermemiş sen misin izin vermeyen altına yapmış. Sen beni yalancı mı sandın, ben sana çişim gelmeden geldi der miydim ne olacak şimdi falan diye kriz çıkarmış. Hemen annemi ara falan diyor, hem kriz çıkarıyor hem de yönetiyor.*

Böyle tirajı komik şeyler çok yaşadık hocam. Şimdi büyüdü LGS sınavına girecek ama hiç çalışmıyor. Adam, LGS ye girecek umurunda değil, sınava motive edemiyorum. 4 tane psikoloğa götürdüm ikisine farklı ikisine farklı konuşmuş. Evde 90 soruyu 45 dakikada hatasız yapıyor ama deneme sınavlarında yarısını boş bırakıyor. Deneme formuna ismini yazmıyor sanatçı ismi yazıyor geçen isim yerine Adolf Hitler yazmış. Şimdi bu sınavda başarılı olmadan yeteneklerinin keşfedileceğini, bir yerlere gelebileceğini falan zannediyor. Ben de diyorum ki bu yeteneklerini mesleki olarak sertifikalandıramazsan bu ülkede hiçbir şey yapamazsın" 21. Veli.

"Öğrencilerin haftada bir gelmeleri bağlanma ve aidiyet noktasında sıkıntı olabiliyor. Öğrencilerin anne baba ya da sosyal çevresinden gelen baskılarla akademik başarısı daha çok önemseniyor. Baştaki heves ortaokulda kaybolmaya başlıyor. İnsanlar zamanla üstün yetenekli eğitiminden ziyade "sınavlarda kaç puan aldın" a doğru eviriliyorlar. Rehberlik yapacak zamanımız pek olmuyor ben mesela bazı öğrencileri hiç görmüyorum. Başladığımdan beri hiç hizmet içi kurs almadım. Güçlü yanlarımız ise BİLSEM'lerde herhangi bir not kaygısının olmaması, karne olmamasıdır. Bundan dolayı da öğrencilerin gönüllü katılımı söz konusu, kişisel motivasyon yüksek, güzel dönütler alıyoruz" 8. PDR'ci.

Araştırmaya katılan 23 rehber öğretmenden sadece bir tanesi lisans döneminde üstün yeteneklilerle ilgili ders almıştır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin (bkz. Tablo.6) çoğunluğu PDR bölümü mezunudur. Bu mezunlardan çoğu iki dönem iki kredilik özel eğitim dersi alırken bazıları onu da almamıştır. Katılımcılar, belirtilen derste üstün yetenekliler ile ilgili kısmın oldukça az olduğunu bir hafta anlatılıp geçildiğini belirtmişlerdir. Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili yurt çapında sonradan katılacağınız herhangi bir kurs, etkinlik, aktivite bulunmuyor diyebiliriz. 14. PDR'cinin belirttiği gibi BİLSEM'e öğretmen alımı 40 günlük eğitimin ardından gerçekleşiyordu fakat zaman içerisinde seçim sadece mülakatla olmaya başladı. Rehber öğretmenlerin birçoğu 2015 yılındaki hizmetiçi kurstan bahsetmektedir. O yıl BİLSEM'deki bütün branşlar dönem dönem kursa alınarak eğitimden geçmişlerdir. O zamandan bu zamana kadar bu çapta büyük organizasyonlar bir daha tekrar etmemiş, ara ara az katılımlı çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Çalıştaylara da genellikle derslerin zümre başkanları ve özel yetenekliler daire başkanlığının belirlediği değişmeyen bir grup (7. PDR'ci) katılmaktadır. Öğretmenler, üstün yetenekliler hakkındaki bilgilerini, okuyarak, ücretli kurum dışı kurslara katılarak ve tecrübeleriyle arttırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

"Lisans eğitimimde özel eğitim ana derslerimizden biriydi, aldığımız derslerin üçte biri özel eğitim alanındaydı" 12. PDR'ci.

"Öğrencilik sürecinde özel eğitimle ilgili bir ders aldık 2 saat 2 dönemlik bir dersti bu. O dersin içinde üstün yetenekliler ile ilgili bir bölümde vardı" 20. PDR'ci.

"Öğrencilik sürecinde özel eğitimle ilgili derslerimiz vardı. Ancak üstün yetenekliler yelpazenin çok küçük bir bölümünü oluşturuyordu" 6. PDR'ci.

"Hizmet içi kurslara başvuruyoruz ama çıkmıyor. Bu tip çalışmalara katılan arkadaşlar sabit değişmiyor" 7. PDR'ci.

"Kurum dışı bir eğitim almadım. Sadece 2 kez Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim kursuna katıldım. Biri 2015 yılında BİLSEM'e yeni başlayan rehber öğretmenler içindi diğeri

de 2017 yılında aile eğitimi üzerineydi. Öğrencilik sürecinde özel eğitimle ilgili bir dönem ders aldık" 15.PDR'ci.

"2003 yılında 40 günlük bir eğitim almıştım BİLSEM için. Çok olmamakla birlikte birkaç kez seminerlere katıldım" 14. PDR'ci.

Bulgularda dikkat çeken unsurlardan biri de öğrencilerin okul ve BİLSEM'e ilişkin ilgi ve motivasyon söz konusu olduğunda, pozitif tutumların ve BİLSEM'e bağlılığın daha fazla sergilenmesidir. Okuldaki derslerin zorlayıcı olmaması, konuların uzun ve birçok kez tekrar etmesi, okulun sıkıcı bulunması, gibi faktörler veliler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Bu bağlamda BİLSEM'e bağlılığı etkileyen en önemli husus; öğrencilerin kendi gibi akranlarıyla bir arada ve bir amaç doğrultusunda eğitim almasıdır. Bu doğrultuda BİLSEM'e devamlılık konusunda okuldan daha fazla motivasyona sahip olan öğrenci velilerinin ifadeleri bu eğilimde sosyal ilişkilerin etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Sosyal ilişkiler anlamında BİLSEM'deki arkadaşlıkların önemli bir unsur olduğu değerlendirilebilir.

"Rehberlik programı derslere giremediğimiz için haftada bir gün yeterli olmuyor. Örgün eğitim programlarındaki rehberlik faaliyetlerinin BİLSEM ile çakışması zayıf yönlerimiz. Veli çocuğunun obsesif kompülsif(takıntı) durumu ile ilgili bir şey sordu ben de açıkladım ama okuldaki rehberlik hocası öyle demiyor dedi. Bunun yanında genel yetenek dediğimiz zekâ testiyle giren çocukların yanında resim ve müzik yeteneğiyle kuruma giren çocukların olması kavram kargaşasına yol açıyor. Mesela sene başı veli toplantısı tüm öğrenci velileri geliyor üstün yeteneklilerin özelliklerini anlatıyorsunuz, aslında bu anlattıklarımız üstün zekâlı çocukların özellikleri. Veli diyor ki bu özelliklerin hiçbiri bizim çocuklarda yok. Bu anlamda sadece üstün zekâlı öğrenciler olmalı. RAM'lar özel eğitim rehabilitasyon başvurularından o kadar yoğun ki bizim çocuklara randevu verilemiyor. Bu anlamda RAM'lardan destek alamamak da zayıf yönümüz" 12. PDR'ci.

"BİLSEM rehber öğretmeninin umurunda değil. Araya elli bin tane tanıdık sokuyorsunuz, ben de eğitim sektöründe çalışıyorum, zor bela tanıdık buluyorum. Gidiyorum BİLSEM müdürüne ben falanın arkadaşıyım o sizi aramıştı falan lütfen dinliyor. O kişi olmasa zaten görüşme imkânı sıfır. Görüştükten sonra sorun çözümü noktasında hiçbir şey yok. Sonra rehber öğretmene yönlendiriyor sizi o da koridorda konuşuyor. Mail adresime ayrıntılı yaz gönder diyor, gönderiyorsun, sonuç sıfır. Hak veriyorum aslında küçücük bir bina binlerce öğrenci. Herkes bizim gibi yüklense o kadar öğretmen yetmez oraya. Kadıköy RAM'dan randevu verdiler gittik; konuşuyoruz görevli çocuğa form verdi test gibi bir şey doldurdu tamam gidebilirsiniz dedi. Yaşadığımız sorun ve destek ile ilgili kiminle görüşeceğiz dedim. Adam kendisinin işitme engelliler uzmanı olduğunu söyledi. Nasıl yani neden siz? Eskiden işitme engelliler, görme engelliler, üstün potansiyelliler, zihinsel engelliler için ayrı ayrı uzmanlarla görüşebilirdiniz şu an özel eğitim adı altında birleşti her uzman her kişiyle görüşüyor dedi. Madem öyle aileye tavsiyeleriniz ne olacak dedim uzmanıyla görüşmelisiniz dedi... Şaka gibiydi... Uzmanı kim nasıl direk o kişiden randevu alacağız... Soru cevapsız... okul rehber öğretmeni ile iletişime geçilip destek eğitimi verilecekmiş.. Okul kapandı... bu arada görevliye kızgın değilim çünkü adı üstünde görevli kendine verilen görevi yaptı bize form doldurttu gönderdi.. Sorun sanırım bu insanları da veli karşısında zor durumda bırakan sistemde..." 21. Veli.

Lassig (2009), bazı öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük olumsuz tutumlar sergilediklerini ve aşırı meraklı davranışlarını sınıf içinde hoş karşılamadıklarını tespit etmiştir. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili tutumları, sundukları eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesine de yansımaktadır. Yazıcı ve Altun'un 2016 yılında yapmış oldukları çalışma sonucunda: Araştırmaya katılan rehber öğretmenler, hiçbir üniversitede bu konuyla ilgili zorunlu bir dersin olmadığı bununla birlikte birkaç üniversitede seçmeli derslerin yer aldığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından biri de BİLSEM rehber öğretmenlerinin, üstün yetenekliler alanındaki deneyimleri sayesinde bilgilerini arttırmakta olduklarıdır. Bu bağlamda araştırmada rehber öğretmenlere "Mevcut mesleki deneyiminizi, özel eğitim alanı için yeterli buluyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş 23 katılımcının verdiği cevaplar şu şekilde kategorize edilmiştir:

"Tam anlamıyla yeterli bulduğumu söyleyemem çünkü üstün yetenekliler alanında formasyonum eksik" 1.PDR'ci, 10. PDR'ci, 22. PDR'ci, 18. PDR'ci, 11. PDR'ci, 3. PDR'ci, 13. PDR'ci, 21. PDR'ci, 14. PDR'ci, Toplam: 9.

"Şu an için yeterli olduğumu düşünüyorum ama üstün yetenekliler alanı için yeterli olduğuma emin olamıyorum" 4. PDR'ci, 8. PDR'ci, 6. PDR'ci, Toplam: 3.

Yeterli buluyorum. 2. PDR'ci, 20. PDR'ci, 19. PDR'ci, 5. PDR'ci, 15. PDR'ci, 9. PDR'ci, 12. PDR'ci, 17. PDR'ci, 23. PDR'ci, 7. PDR'ci, 16. PDR'ci Toplam: 11

"Akranları arasında gözde öğrenci oldukları için genelde sevilmiyorlar. İlgi alanı üzerinde oldukları için okulda kıskançlığa uğrayabiliyorlar. Veliler de çocuklarımızı yarıştırıyorlar. Rehberlik öğretmenine danıştık bu tarz bir velinin çocuğuyla sıkıntı yaşadık, sınıfını değiştirmeyi düşündük. İki çocuk da sınıfa liderlik etmek istiyordu aralarında çatışma oluştu. Rehberlik hocası da sınıf değiştirmenin sorunu çözmeyeceğini hayatta her zaman böyle durumlarla karşılaşabileceğini söyledi Yiğit'e şimdi küs değiller aralarındaki mesafeyi koruyorlar bu şekilde çözüldü bu durum" 22. Veli.

"Okullarda yapılan rehberlik çalışmalarının BİLSEM'lerden de istenmesi zayıf yönümüz. BİLSEM'ler için istenen çerçeve programların genel programdan farklılaştırılması gerekiyor, tekrara düşmemek için. Öğrencilerle yapmak istediğimiz grup çalışmalarını gerçekleştiremiyoruz çünkü bunun için özel bir zamanımız yok. Haftada bir saat bile rehberlik servisine ayrılsa bizim için yeterli olurdu. Biz bir rehberlik faaliyeti yapmak istediğimizde çocuğu bu hakkından mahrum edemiyoruz. Bu yüzden özel eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetimiz daha fazladır. Aile eğitimlerinde istediğimiz sayılara ulaşamasak ta verimli olduğumuzu düşünüyorum. 19. PDR'ci.

"Okul rehberlik müfredatında MEB'in diğer bütün kurumlara yönelik hazırlamış olduğu bir çerçeve program bulunmaktadır. Bu çerçeve programı her rehber öğretmen kendi okuluna göre uyarlar. BİLSEM'lerde böyle bir çerçeve program bulunmamaktadır. Daha çok Bilim ve sanat merkezi rehberlik öğretmenlerinin kendi gayretleriyle bir rehberlik programı oluşturulmaktadır. Bu da BİLSEM'de çalışmaya yeni başlamış rehber öğretmenler açısından dezavantaj tecrübeli olanlar için ise avantaja dönüşmektedir. Bu programların uygulama aşamasında da zayıf yönler olarak şunu ifade edebilirim. Benim çalıştığım BİLSEM büyük şehirde ve öğrenci nüfusu fazla olan bir kurum. Öğrencilerimiz, kurumun fiziksel yetersizliği ve donanım eksikliği yüzünden minimum fayda sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı da geldikleri

zaman dilimi haftada 4 saattir ve bu saatlerde etkinlik yapmak istiyorlar. Biz bir rehberlik faaliyeti yapmak istediğimizde çocuğu bu hakkından mahrum edemiyoruz. Bu yüzden özel eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetimiz daha fazladır" 2. PDR'ci.

"Bizim bir rehberlik planımız var ama özel olarak bir rehberlik ders saati olmadığı için kâğıt üzerinde kalıyor. Yapılan rehberlik planı genel öğrencilere yapılan rehberlik uygulamalardan alıntı şeklinde mesela ortaokuldan öfke kontrolü almış, liseden sınav kaygısı almış. Burada özel yetenekli öğrencilere uygulanacak onların özelliklerine uygun tüm iller için uygulanacak bir plana ihtiyacımız var. Ancak bizim yaptığımız etkinliklerin birçoğu okullarda verildiği için bir anlamda müfredatta tekrara düşebiliyoruz. Sayılı birkaç etkinlik üretebiliyoruz kaynaklardan yararlanıyoruz kendimizin yaptığı çerçeve planı yetersiz kalıyor bu anlamda akademisyenlerin ürettiği genel planlara ihtiyacımız var. İşte gerekli zamanımız olmaması mesleki bilgimizin yetersiz olması zayıf yönlerimizdir. E-Bilsem güçlü yanımız elektronik ortamda öğrenci bilgilerine ulaşabiliyoruz ve raporları oraya işliyoruz" 23. PDR'ci

"Rehberlik programını biz tamamen kendimiz hazırlıyoruz bizim için bu durum güçlü yönümüz. Çocuğu en iyi dersine giren öğretmen tanıyor. Bu anlamda derslere giremediğimiz için haftada bir gün yeterli olmuyor. Mevcut kalabalık, öğretmen sayısı az ve mekân küçük. Ulaşım ve öğrencilerin örgün eğitim ders programlarının BİLSEM ile çakışması zayıf yönlerimiz. Başkentte olmamız, gönüllü olarak BİLSEM'e seçilmemiz güçlü yönlerimiz. Üniversiteler, çok bu anlamda birçok hocamızla çalışabildik bu da güçlü yönümüz" 17. PDR'ci.

Görüşlerinden yararlanılan katılımcılar; üstün yetenekli öğrenciye sunulacak hizmetlerin aileden başlaması gerektiği düşüncesini ortak bir şekilde dile getirerek özellikle aile eğitimlerinde, sosyal hizmet mesleğinin uygulamalarına duyulan ihtiyaca vurgu yapmışlardır. Bu ifadelerden, öğrencinin her yönüyle takibinin sağlanması, ailenin ihtiyaç ve sorunlarının giderilmesi, çocukların ihmal ve istismardan korunması, aileleri bilgilendirici ve bilinçlendirici çalışmaların yürütülmesi gibi kritik hususlarda, sosyal hizmet uygulayıcılarının etkin olabileceğine yönelik bir inancı barındırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir bulgu; üstün yetenekli öğrencilerin, BİLSEM'lerdeki PDR servislerinden yardım alma oranlarının oldukça düşük olmasıdır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin, okul sosyal hizmetinden yararlanma hususunda olumlu bir görüşe sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu anlamda, okul sosyal hizmeti uygulamaları; diğer meslek elemanlarıyla birlikte disiplinler arası ekip çalışması şeklinde gerçekleşeceği için aslında uygulamaya hazır bir zemin bulmuştur, denilebilir.

4.8. Öğrenciler ve Ebeveynleri ile İlgili Bulgular

Üstün yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri okul sosyal hizmetlerine ihtiyaç duyarlar mı?

Araştırmanın sekizinci sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: pedagog isteği, yalnız kalma ihtiyacı, ekonomik sıkıntılar, koruyucu ve önleyici tedbirler, ergen psikolojisi, ebeveyn tutumları, ulaşım problemleri, öğretmen kalitesi, akran kıskançlığı kodlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcı ifadelerinden, üstün yetenekli öğrenci sorunlarının BİLSEM rehber öğretmenleri tarafından tam olarak çözülemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrenciler ve ailelerinin özellikle psiko-sosyal problemlerinde okul sosyal hizmetlerine ihtiyaç duydukları ancak böyle bir

hizmet alanından haberdar olmadıkları için; bakanlığı, bakanlık kurumlarını ve kurum çalışanlarını şikâyet ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

> *Ortaokula başlayınca Malatya'dan da ayrıldık bu şehre geldik. Sınıfları çok kalabalık. Okulunda Salih'i aşağılıyor öğretmenleri; sen nasıl BİLSEM'lisin Türkçe'n, Sosyalin, Matematiğin 100 olmalı diyerek. Bu sefer okuldan soğuma derslerden ve öğretmenlerden nefret etme gibi duygular oluşuyor. Çocuk savunmaya geçiyormuş, BİLSEM sizin bildiğiniz gibi bir yer değil, diye. Bu sefer öğretmen çık dışarı ukala diyormuş. Bu yüzden tokat bile yedi benim çocuğum öğretmenlerinden. Destek eğitim odası açtırmak için kaç kere başvurdum zoraki bir oda açtırdım. İşi yokuşa sürüyorlar, ben de bu sefer ilçe milli eğitim müdürüne şikâyet ettim. Bu yüzden sırf Eskişehir'e bile taşınmayı düşündüm oğlum ÜYEP'e (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Araştırma ve Uygulama) gitsin diye 17. Veli.*

Okuldaki öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler ve BİLSEM hakkındaki önyargıları, öğrencinin iki defa mağdur olması ile sonuçlanmaktadır. Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısılık yapabileceğine ihtimal vermemekte ve sen nasıl BİLSEM'lisin diyerek çocuğa psikolojik baskı uygulamaktadır. Çocuk, eğitim süreci ile ilgili bilgi vermek istediğinde bu sefer öğretmen, çocuğu sınıftan atmak suretiyle iletişimi keserek, hakaret ederek ve yetkisini kötüye kullanarak şiddet uygulamaya devam etmektedir. 17 numaralı velinin anlattıklarına göre baskı ve şiddet fiziksel bir biçime dönüşerek, tokat atılmasına kadar uç boyutlara ulaşabilmektedir. Bu örnekte üstün yetenekli öğrenci, akranlarından değil öğretmenlerinden zorbalık görmekte ve bu tutum onu akranları arasında da savunmasız bırakmaktadır. Aslında yazarın, felsefe derslerine girdiği bu öğrenci akademik olarak başarısız olacak bir çocuk değildir. Araştırmanın bu bulgusu; zorbalığa uğrayan öğrencilerin %90'ının okul notlarında bir düşüşün yaşandığı diğer araştırmaları doğrular niteliktedir. (Hazler, Hoover ve Oliver, 1992; Pişkin, 2003).

> *Okullarındaki müfredattan sıkılıyorlar, akranlarını beklemek zorunda kalıyorlar. Öğretmen daha tahtaya soruyu yazarken bu cevap vermek istiyor, öğretmen sabretmesi için uyarıyor, sabredemezse kızıyor. Arkadaş seçiyor, akranlarından bazılarıyla hiç konuşmaz onları aptal bulur. Abileri, kardeşlerini kıskanır ona daha çok ilgi göstermekle beni suçlarlar. Akrabalar arasında rekabette olduğumuz çocuklar var bizimki devlet okulunda onlar ildeki en pahalı isim yapmış özel okuldalar. Ama akademik genel bir sınav olduğu zaman Samet, bunları geçiyor. Kısaca kıskançlık oluyor. 18. Veli.*

BİLSEM'ler üstün yetenekli öğrencilere okul dışında zenginleştirme programlarının uygulandığı kurumlardır. Yapılan çalışmaların çoğu üstün yetenekli öğrencilerin tam gün eğitim gördükleri kurumlarda da zenginleştirme ve hızlandırma gibi özel eğitim hizmetleri almaları gerektiğine işaret etmektedir (Altun, 2015). Türkiye üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda ayrı okul denemeleri konusunda oldukça az bir tecrübeye sahiptir. Oysa günümüzde en güçlü ekonomiye sahip gelişmiş ülkelerin birçoğunda üstün yetenekliler için açılmış ayrı okullar bulunmaktadır. Bu kapsamda ABD'de Mackintosh Academi, Minnetonka Devlet Okulu, Alpha Üstün Yetenekliler Okulu, Mary Baldwin Koleji, Davidson Academi Okulu, Dalton Okulları, İsrail'de Ofec Okulları, Rusya'da Kalmogorof Okulları, Güney Kore'de Üstün Yetenekliler Okulları ve Çin'de 8 Numaralı Okullar üstün yeteneklilere yönelik hizmet veren okullar olarak örneklendirilebilir (Çitil, 2018).

"Üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları da üstün, ekonomik anlamda zorluk yaşayan birkaç öğrencimiz var. Biz okul aile birliğinden ya da kendi cebimizden bu öğrencileri destekliyoruz. Sayı olarak az olduğu için bu anlamda bir sorun olmuyor" 12. PDR'ci.

"Ulaşım konusunda maliyet var, çalgı maliyetleri var. Bu anlamda Belediye konservatuvarları daha aktif çocukların ulaşımları için servisleri var ve maddi anlamda destekliyorlar" 1. Veli.

"Bu çocukların yol parası, yemek parası ve BİLSEM masrafları karşılanabilirdi ama maalesef olmadı. BİLSEM bursluluk sınavı olabilir ya da direkt ihtiyacı olan çocuğa burs verilebilir. İhtiyacı olan çocuk çok olmamakla birlikte maalesef bu ihtiyaçlar için bir çözüm bulunmamaktadır. Bu anlamda özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine tabi olsak yeterli olur" 14. Veli.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği 63. maddesinde: Resmî ***özel eğitim okullarındaki öğrenciler***, özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler, yaygın eğitim hizmetlerinden yararlanan özel eğitim ihtiyacı olan kursiyerlerin kurumlara ulaşımları 11/9/2014 tarihli ve 29116 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda ücretsiz sağlanır. Bu yönetmelik bağlamında üstün yetenekli çocuklar da özel eğitim öğrencisi oldukları için ulaşımları ücretsiz sağlanması gerekmektedir. Yönetmelikte BİLSEM öğrencileri özel yetenekli olarak kabul edilmekte ve diğer dezavantajlı öğrencilerle birlikte anılmaktadırlar fakat diğer özel eğitim öğrencilerine sağlanan haklardan yararlanamamaktadırlar. Eğer her ilçede en azından bir tane okul sosyal çalışmacısı istihdam edilseydi bu yararlanılamayan haklar için savunuculuk yapılabilirdi. Hardcastle vd.'ine göre (2011): Sosyal kurumlarda, sosyal çalışmacı savunuculukta başı çeker. Çünkü savunuculuk, sosyal hizmetin kalbidir. Sosyal çalışmacılar, mevcut hakları ve uygulanmasını savundukları gibi yeni hakların güvence altına alınması için de savunuculuk yaparlar.

Aynı yönetmelikte varolan ve uygulanmayan bir diğer madde 59. maddedir: " Özel eğitim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimcisi, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist, fizyoterapist, ***sosyal çalışmacı*** ve ihtiyaç duyulması halinde diğer mesleklerden de personel ihtiyaca göre atanabilir veya diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapılarak 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun ek 8 inci maddesindeki hükümler doğrultusunda görevlendirilebilir. Bu bağlamda araştırmanın bir diğer bulgusu üstün yetenekli öğrenciler için katılımcıların dile getirdiği okul sosyal hizmetlerinin mevzuatta yer aldığı fakat uygulanmadığıdır.

"Her konuda bir fikre sahip olur mu bir çocuk? Hocam, her konuda bir fikri var ve bunu ifade ediyor. Akrabalarım iyi ki bizim böyle bir çocuğumuz yok diyorlar. Bu nasıl bir çocuk böyle diye eleştiriyorlar ya da kıskanıyorlar. Herhangi bir başarı elde ettiği zaman gizliyorum, söylemiyorum. Falan hastanede iyi bir psikolog varmış götürdün mü, senin çocuğun normal değil falan deniyor. Arkadaş edinmede problem yaşar, dışarı pek çıkmaz asosyal diyebilirim bu anlamda. Erkek çocuk gibi davranmaz topla, bisikletle oynamaz, evden çıkmaz; şu an iki kitap birden yazıyormuş. Devamlı bilgisayarın başında; orada da oyun falan oynamıyor araştırma yapıyor. Çok vakit geçiriyorsun bilgisayarda dediğimde, sinirleniyor, bağırıyor bana" 12. Veli.

Gözlemlendiği kadarıyla 12. Veli'nin çocuğu olan Görkem'in PDR'yi ilgilendiren bir davranış bozukluğu yokken annesinin psiko sosyal desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Üstün

yetenekli çocuklara anneleri yardım ederken psikolojileri bozulan annnelere kimse yardım etmemektedir. Rehber öğretmenlerinin ifadelerinden öğrencilerle etkinlik yapmak için vakit kalmadığını hafta bir gün gelen öğrencilerin dört saati derslerinde geçirdikleri bu yüzden aile eğitimlerine ağırlık verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla PDR'cilerin görev alanlarında sosyal hizmete doğru bir eksen kayması yaşandığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Gelişim ve kişilik özellikleri nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin gereksinim duydukları farklılaştırılmış danışma hizmetlerine, aynı gerekçelerle aileleri de ihtiyaç duymaktadır. Üstün yetenekli çocukların aileleri, normal gelişim gösteren çocukların aileleri için tasarlanmış programlarla giderilemeyecek farklı sorunlara ve endişelere sahiptirler (Altun, 2015). Bir sosyal çalışmacının sorumluluğunun bir parçası olarak, savunuculuk; dezavantajlı gruplar adına spesifik politikaları ve uygulamaları değiştirmeye odaklanır ve özellikle çocukların hak ihlallerine maruz kaldığı durumlarda hükümet politikaları üzerinde baskı yaparlar. Savunuculuk, okul sosyal hizmetlerinin amaç ve hedeflerine ulaşmak için hayati önem taşımaktadır. Fakat mevcut şartlarda okullarda çocuk hakları için savunuculuk yapacak sosyal çalışmacı hâlâ istihdam edilmemiştir.

> *"Bu çocuklara merkez açılıyorsa, devlet politikası olarak desteklenmeliler. Bu devlet politikası olmalı, bireysel ve palyatif çözümler yeterli olmaz" 6. Veli.*

> *"Mesela BİLSEM'lerde bir pedagog olması çok güzel olurdu. Mesela aile eğitimi verilebilir özellikle ergen psikolojisi ve ebeveyn tutumları ile ilgili olsa çok iyi olur. Üstün yetenekliler ile ilgili koruyucu ve önleyici tedbirler alınmalı, bakıyorsunuz çok zeki suçlular ortaya çıkıyor sonra" 10. Veli.*

Resmi eğitim kurumlarında ve danışmanlık merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilerin aileleri için, bilimsel bulgulara dayalı olarak geliştirilen rehberlik ve danışma programları düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Aslında ailelerin ilk olarak başvurdukları ve itibar ettikleri kurumlar okullardır. Fakat bu kurumlardan elde ettikleri destek personelin bilgisi ve anlayışına göre farklılık göstermektedir. Yani destek bekleyen ebeveynler çok farklı yaklaşımlarla karşılaşabilmektedirler. Gerek üstün yetenekli çocuklara gerekse ailelerinde bu tür yardım ve destek hizmetlerini verebilecek kişi çoğunlukla okulun psikolojik danışmanıdır. Bununla birlikte okulların PDR servislerinde çalışan rehber öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve yeterlikleri de tartışılan bir konudur (Altun, 2015).

> *"Özellikle maddi zorluk yaşayan, ulaşım sorunu, yemek sorunu yaşayan öğrencilerimiz var. İlimizde tek bir BİLSEM olduğu için pek çok noktadan öğrenci gelmektedir. Bu anlamda ekonomik olarak ulaşım konusunda BİLSEM'den destek bulamadılar. Ekonomik sorun yaşayan velilerimize çözüm üretemiyoruz. Özel eğitim sürecinde imkânlardan yararlanan diğer engelli öğrenciler gibi bizim öğrencilerimiz de yemek ve ulaşım hizmetlerinden yararlanmalıdır. Bu çocuklar ülke ekonomisine katkı sağlayacak çocuklar, bu anlamda maddi açıdan desteklenmeleri gerekiyor" 23. Veli.*

Araştırmada, üstün yeteneklilerin ailelerine ulaşma, aile sorunlarını çözme, aileyi toplumsal kaynaklarla buluşturma gibi hususlarda sosyal çalışmacıların alan deneyimlerinden yararlanmak önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Son yıllarda okul

sosyal hizmeti üzerine yapılan çalışmalar da öğrenci sorunlarının çözülmesinde sadece psikoloji danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığı, sosyal çalışmacının da içinde yer aldığı daha geniş bir ekip çalışmasının gerekliliğini işaret etmektedir (Aktan, 2016; Kılıç ve Ceyhan, 2018; Arslan, 2018; Çalış, 2019).

"Okulunu bu pandemi sürecinde hiç özlemedi ama BİLSEM'i çok özlüyor. Keşke her gün BİLSEM olsa diyor. BİLSEM'in lisesi olsun üniversitesi olsun çok istiyor. BİLSEM'in yatılısı olsa da oraya gitse çok isterim biraz kafamı dinlemiş olurum. ARGEM sınavını kazansın çok isterim. TEVİTÖL'e gitmesini çok isterim" 12. Veli.

"Akranları arasında gözde öğrenci oldukları için genelde sevilmiyorlar. İlgi alanı üzerinde oldukları için okulda kıskançlığa uğrayabiliyorlar" 16. Veli.

"Bu anlamda bizim gibi varlıklı ailelere büyük sorumluluk düşüyor, kendimiz ve çevremizle elimizi taşın altına koymalıyız. Her şeyi devletten beklememeliyiz, bulunduğumuz yer sanayi kenti bunu finanse edebilir" 17. Veli.

"Özellikle öğretmenler çok iyi seçilmeli ve eğitilmeli, öğretmenler devamlı surette kendini geliştirmesinin önü açılmalıdır. Bu anlamda ben Özgür Bolat'a daha kolay ulaşıyorum" 17. Veli.

Ebeveynler öncelikli olarak çocuklarında gözledikleri sıradışı yetenekleri en iyi geliştirecek bir okul arayışına girmektedirler. Ailelerin bu yoğun çalışmaları çocuğun daha sonraki eğitim basamaklarının planlamasında da devam etmektedir. Üstün yetenekli çocuğun eğitimini planlama ve yeteneklerini geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, çalışmamızda yer alan ebeveynlerin bu konularda sıklıkla yardıma ihtiyaç duymalarının temel gerekçesi olabilir. Bu bulgu aynı zamanda Türk eğitim sistemi içerisinde üstün yeteneklilerin eğitimi ve onların ailelerine destek bakımından ciddi sınırlılıklar olduğunu göstermektedir (Altun, 2015).

"Malatya BİLSEM'i beğeniyordum ama öğretmenler hep iki üç yıl sonraki konuları anlatıyorlardı. Sosyal Bilgiler dersini hep dışarıda öğretiyorlardı. Burada müfredata uygun dersler veriyorlar. BİLSEM'de hangi dersi alıyorsa öne geçiyor. Bırakınca unutuyor. Ben BİLSEM'in okul olması taraftarıyım. Bununla ilgili bakanlığa dilekçe de yazdık. Zaman yetmiyor çocukların eğitimi için. IQ seviyesi 150 ve üzeri olan çocuklar var onlar için zaman yetiyor olabilir ama bizimki gibi 130 civarında olan çocuklar için tam zamanlı olmalı diye düşünüyorum. Bizim yaşadığımız problemleri sadece BİLSEM velisi anlıyor. Diğer aileler dinlemiyor bile ama üstün yetenekli çocuğu olan anne ile anlaşabiliyoruz" 17. Veli.

"Kendimiz iç dinamiklerimizle bu tarz sorunları hallediyoruz. Okul aile birliğimizin bu yönde yapmış olduğu çalışmalar mevcut zengin velilerimizle artı kendi kendine bir proje kapsamında çalıştırdığımız kantinimiz mevcut buradan gelen gelirler de yardım amaçlı kullanılmaktadır. Öğretmenler arasında da küçük meblağlar toplanıyor. Daha büyük ihtiyaçlar için de ilimizde bulunan STK'lar var onlar yardımcı oluyor" 11. PDR'ci.

"Benim durumum şu an iyi değil çocuğuma hikâye kitabı alıp okutmak istiyorum ama alamıyorum. En azından kaynak olarak desteklenmeli bu çocuklar. Şu an ben bir 10 yıllık tablet aldım tamir ettirdim, internet aldım bununla uzaktan eğitim alsın diye çocuklar. Şu an işlerimiz de durdu korona virüsten dolayı. Devlet, maddi durumu olmayan çocukları ülkeye kazandırmak istiyorsa desteklemesi lazım"3. Veli.

Araştırmada katılımcı ifadelerinden, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal sorunlarının BİLSEM rehber öğretmenleri tarafından tam olarak çözülemediği aynı zamanda üstün yetenekli öğrenciler ve ailelerinin özellikle psiko-sosyal problemlerinde okul sosyal hizmetlerine ihtiyaç duydukları ancak böyle bir hizmet alanından ülke çapında haberdar olunmadığı, problemlerin çözümsüz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul sosyal hizmetleri hangi uygulamaları yapar ve hangi görevleri üstlenir, sorusunun cevabını vermek, zihinlerde okul sosyal çalışmacısını somutlaştırmak maksadıyla bir İngilizce metin Türkçeye çevrilmiştir

Okul Sosyal Çalışmacısının Mesleki Yaşantısından Bir Kesit

Halen çok disiplinli bir takımda Londra'nın içindeki kapsamlı bir okulda çalışıyorum. Ekibimiz, bir sosyal hizmet uzmanı, iki gençlik çalışanı, iki öğrenme danışmanı, bir eğitim refah memuru, bir İnternet koordinatörü ve bir öğrenme destek biriminden oluşmaktadır. Kurumum, beni iki yıllık bir görevlendirme ile başlattı ancak şimdi kalıcı olan görevimi finanse ediyor. Okulda görev yapmama rağmen, sosyal hizmetlerdeki Çocuk Kaynakları Ekibi'nin bir üyesiyim. Bölüm müdürüm ve takım üyelerim bir kilometre ötedeler. Vakıa yükü, eğitim ve iş sorunlarımı tartıştığımız iki haftada bir beni ziyarete gelen danışmanım (süpervizör) var. Bölüm müdürüm beni yaratıcı olmaya teşvik ediyor ve yeni stratejiler denemem için bana alan sağlıyor ve bölüm içindeki meslektaşlardan çok destek alıyorum. Benim işim, ailenin ve okulun uyumunu sağlamak için duygusal yardım ve problem çözmek, hem ebeveynlerle hem de çocuklarla ileriye doğru bir yol bulmaya çalışmak. Bu işi iyi yapabilmek için sabırlı, hoşgörülü, bağımsız ve adil olmalısınız. Okulda her gün farklı ve ilginç olaylar var, velilerle çalışmayı ve okul sosyal hizmetlerini seviyorum. Çok sayıda evrak işi var, çünkü herhangi bir dava bir mahkeme davasına dönüşebilir, böylece doğru kayıt esastır. İşim, bazen yorucu bazen akıcı olabiliyor ama beni zorladığı kesin. Okuldaki görevime başladığımda meslektaşlarımın neden bazen sorunlu gençleri dışladığını anlamakta zorlanmıştım. Onlardan daima gençlere acımalarını ve okula geri dönmelerine müsaade etmelerini bekledim. Şimdi eğitimde çalışmanın dinamikleri ve politikaları hakkında daha iyi bir anlayışa sahibim. En önemlisi, öğretmenleri zor mesleklerinden ötürü takdir ediyorum. Çok zor bir işleri var. Bir haftada 37 derse giriyorlar. Ergenlere otuz sınıfta ders veriyorlar. Eğer bir genç sınıfta yaramazlık yaparsa ve okul kurallarına saygısızlık ederse, sınıftan gönderilir. Bu genç, yaramazlığa ve dışarıdan sınıfın dikkatini dağıtmaya devam edebilir. Öğretmen bu krizi yönetmek zorundadır ve bunlar günlük, sıradan her zaman yaşanan olaylar. Okuldaki rolüm karmaşık. Okuldaki tek sosyal hizmet uzmanı olarak, çocuk koruma, öğrencilerle doğrudan çalışma, savunuculuk, krize müdahale, grup çalışması, aile çalışması, arabuluculuk, sosyal hizmetler, çocuk polisi, hastaneler de dâhil olmak üzere bir dizi kurumla irtibat kuruyorum. Eğitim, komşu ilçeler, gönüllü kuruluşlar. . . liste böyle devam ediyor. Ayrıca ilgilenmek zorunda olduğum bana gelen vaka yüküm var ve sahadaki sosyal hizmet uzmanlarıyla ortak çalışmalar yapıyorum. Müracaatlar, okul meclis başkanları, öğretmenler ve stajyer hocalar, ebeveynler, saha sosyal çalışanları, dış kurumlar ve gençlerin kendileri aracılığıyla geliyor. Sorumluluklarım arasında şunlar yer alıyor: • okul içindeki gençlere danışmanlık ve görüşme yapmak • ev ziyaretleri • aile değerlendirmeleri • aileler adına mobilya ve eşya hayır kurumlarına yapılan başvurular • bölge ekiplerine yönlendirme yapmak • öğrenciyi ilgilendiren aile sorunlarının çözülmesine yardımcı olmak için resmi olmayan aile konferansları düzenlemek ve başkanlık etmek • gençler için çalışan gruplar ve okuldan ayrılmayla mücadele eden gruplar (örn. Geçen yıl gönüllü bir kuruluşla ortak çalışan bir kız grubu) ile irtibata geçmek. Gençlerle çalışırken gerçek sorunlarla ilgileniyorum. Bugünkü genç kuşak; aile içi şiddet, gençlik anlayışı, cinsel sağlık sorunları, cinsel kimlik, fuhuş, kimlik krizi, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar, ayrılmış ebeveynler, akran baskısı, madde kullanımı, sadakatsizlik, kayıp ve yas gibi zor sorunlarla karşı karşıyadır. Birlikte çalıştığım gençlere her zaman iyi şeyler yapma seçenekleri olduğunu söylerim ve kendilerine birey olarak inanmalarını teşvik ederim. Birlikte çalıştığım gençlerin çoğunun kendilerine olan öz saygıları düşük. Aileleri, öğretmenleri ve hatta akranları sadece olumsuz davranışlarına odaklanırlar. Ben ise onları davranışları hakkında yargılamamaya ve onları bireysel olarak sevdiğimi söylerim, fakat eylemlerini değil. Birkaç ay önce, 10 yaşında beyaz bir çocukla çalışıyordum. Bana gönderildi çünkü öğretmenler düşünme biçimini anlayamadılar; aslında onun 'deli' olduğunu düşünüyorlardı. İlk başta onunla iki saat geçirdim

ve sonrasında haftalık seanslar yaptım. Ailesinin zengin olduğu ve paradan utandığı anlaşıldı, çünkü insanlar dünyanın her yerinde açlıktan ölüyordu ve evsizlik artıyordu. Kendine zarar veriyordu ve ailesini kafa karışıklığı nedeniyle suçluyordu. Beni kapüşonlu montuyla birlikte görmeye gelirdi ve başı yere doğru olurdu. Kendini beğenen, özel ve sevgi dolu biriydi. Beni onu yargılamadığım için sohbet etmekten zevk aldığını ve kendisi hakkında iyi hissettiğini söyledi. Okul ortamında çalışmanın avantajları vardır. Gençler, ebeveynleri, kardeşleri, müdahale eden akrabaları olmadığını biliyorlar. Daha rahatlar ve tahsis edilen konuşma süresini kullanabilirler. Gizliliği takdir ediyorlar ama aynı zamanda yasal bir sosyal hizmet uzmanı olarak yükümlülüklerime saygı duyuyorlar. Bazen kendimi abla veya teyze gibi hissediyorum. Ebeveynler de genellikle ek destek için minnettardır. Bununla birlikte, ikincil bir ortamda çalışmanın dezavantajları da vardır. Sosyal hizmetler bölümündeki meslektaşlarımla düzenli iletişimim olsa da bazen sosyal hizmetten kopuk hissediyorum. Teknoloji için Tanrı'ya şükürler olsun; e-posta ve telefon hatları için. Eski meslektaşlarım ile iletişim halindeyim ve hala Community Care dergisine aboneyim ve alandaki konularda beni güncellediği için bunu önemsiyorum. Okuldaki görevimin yanısıra ilçedeki üç projede yer aldım: sosyal hizmet uzmanlarının istihdamı, siyahi ve etnik azınlık sağlığı forum grubu ve bir çocuk fuhuşu önleme stratejisi çekirdek grubu. Bu göreve ilk başladığımda özellikle yalıtılmış hissettim. Öğretmenlerin ve sosyal çalışmacıların ayrı ayrı klişeleri vardır. Okuldaki rolümü ve önemimi kanıtlamak zorunda olduğumu hissettim. Öğretmenler neredeyse keten veya Levis kot pantolon, Dr Martins botlar ve yün kazaklar giymemi bekliyordu. Bazıları hisler ve öfke hakkında konuştuğum için 'keçileri kaçırdığımı' düşündüklerini söyledi. Öğrencilerin davranışları hakkındaki önyargılarını kırmaya çalıştım. Kötü davranışlara yol açacak sebepleri onlara anlatmaya çalıştım. Artık işler büyük ölçüde iyileşti. Çoğu zaman, doğaçlama destek planları geliştirerek ve aileleri dâhil ederek davranışları düzeltmek için öğretmenlerle birlikte çalışırız ve gençler için aynı amaç ve hedefleri paylaşırız.(Howell, 2003).

Araştırmanın sekizinci sorusuna göre; üstün yetenekli öğrenciler ve ebeveynlerinin de okul sosyal hizmetlerine ihtiyaç duydukları ama böyle bir hizmet alanı olmadığı için müracaatçı olamadıkları, aslında hakları olan birçok hizmetten de yararlanamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Özbay ve Palancı'ya (2011) göre: Üstün yeteneklilik bilimsel olarak özel eğitim kapsamında ele alınmış olmasına rağmen birçok toplumda olduğu gibi Türkiye'de de zaman zaman ikinci planda kaldığı ve sınırlı bir grup için verilen lüks uygulamalar olarak nitelendirildiği görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, bunlara yönelik programların oluşturulması ve eğitim içeriklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yavaş ilerlediği bilinmektedir.

4.9. Pilot Merkez Düşüncesi ile İlgili Bulgular

BİLSEM'ler Okul Sosyal Hizmeti uygulamaları için pilot merkez olarak seçilebilir mi?

Araştırmanın dokuzuncu sorusuyla ilgili veriler, seçici kodlama yöntemiyle seyreltildiğinde: okul kültürü, veliler, sosyal aktiviteler, aile eğitimi, okul iklimi, demokratik eğitim ortamı kodlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlere, okul kültürünüz ve ikliminiz nasıldır sorusu yöneltilmiştir. Okul ikliminin BİLSEM'in bulunduğu bölgeye, şehre, idarecisine, öğretmene, öğrenci profiline, velilere ve BİLSEM'in maddi imkânlarına bağlı olarak olumluluk ve olumsuzluk arz ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu bölümde BİLSEM'lerin okul sosyal hizmetleri için pilot uygulama merkezi ile olup olamayacağı ile ilgili tartışmalar yapılmış ve bölümün son paragrafında bununla ilgili bir yargıya ulaşılmıştır.

"BİLSEM'de okul kültürü çalıştığım diğer kurumlara göre daha zayıf, henüz bir okul kültürü oluşmamış. Bu da idarecilerin daha önce BİLSEM tecrübesi olmamasından kaynaklanıyor.

Üstün yetenekliler alanındaki bilgisizlik, diğer okullardaki gibi baskı ve zorlamalarla kapatılmaya çalışılıyor. Dolayısıyla bu idari tavır okul iklimini olumsuz etkiliyor" 22. PDR'ci.

"BİLSEM'de okul kültürü çalıştığım diğer kurumlara göre daha zayıf, henüz bir okul kültürü oluşmamış. Bu da çocuğun yarı zamanlı olarak buraya gelmiş olmasından kaynaklanıyor. Kurum kültürünü arttıran bir yön, kendi gibi akranlarıyla bir araya gelmek merkeze bağlılığı arttırıyor. Çocuk kendinin yalnız olmadığını kendisi gibi arkadaşları olduğunu hissediyor. Okul iklimine baktığımızda diğer kurumlara göre buradaki veli ve kurum işbirliği daha fazla. Çünkü veliler çocukların ulaşımından kendileri sorumlu ve çocukları dersteyken genellikle onları kurum içerisinde bekliyorlar. Beklemeseler bile BİLSEM eğitim saatleri mesai saatlerinin dışında olduğu için BİLSEM'deki toplantı ve etkinliklere katılma şansları diğer okullara göre daha fazla oluyor. Veliler istekli ve gönüllü bu açıdan okul iklimi açısından bu bir avantaj oluyor. Öğretmeler arasında da disiplinler arası işbirliği olduğu için aynı projelerde beraber çalıştıkları için okul iklimine olumlu etkisi oluyor. Ancak bizim BİLSEM'de öğretmenler odasının olmaması, kısa teneffüs aralarının olması normal okullara göre bağlılığı zayıflatıyor. Öğretmenler birbirini başarılarında tebrik ediyorlar hastalıklarında geçmiş olsun ya da vefat durumunda taziyede bulunuyorlar bu anlamda gruplaşma yok diyebiliriz" 2. PDR'ci.

"İlk yılımızdı ilk izlenimlerim olumlu bu anlamda. Küçük bir binamız var 3 katlı her katta 4 sınıf var. Bu anlamda sınıflar bölünerek çoğaltılmaya çalışılıyor. Mevcudumuz şimdiden 700 idare ve arkadaşlar olarak birbirimize yardımcı oluyoruz. 18. PDR'ci.

"Bizde bir öğretmenler odasının olmaması diyaloğu engelliyor. Herkesin kendi birimi var, kümeleşme oluyor. Merkezdeki tüm birimler diğer öğretmenlere ve öğrencilere açık olmalı böylece mekân daha verimli kullanılmış olur. Mesela öğrencilerinin dersi bitirmesini BİLSEM içinde bekleyen veliler var. Otururlar böyle kah kah kih kih sohbet ederler, bu çok yanlış. Yani 10 çocuğun velisi geliyor oturuyor; onların çocuğu kendini güvende hissediyor. Diğer velileri beklemeyen çocuklar da kendilerini kötü hissediyorlar. Ben onları orada oturmasınlar diye aile eğitimine aldım öğretmen arkadaşlar da o sürede rahat ettiler. Diğer velilere yaptığımız aile eğitimine katılım oranı da üçte birde kaldı" 7. PDR'ci.

Pozitif okul ikliminin oluşturulduğu BİLSEM öğrencilerinin kuruma bağlılığı, memnuniyet düzeyi ve güven duygusu artmaktadır. Bunun aksine okul ikliminin olumsuz olması durumunda öğrenciler, kendilerini ait hissetmedikleri bir ortamda yabancılık çekmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin düşük akademik motivasyona ve düşük okula bağlılık düzeylerine karşın okuldan kopma oranlarının yüksek olduğu göz önüne alındığında pozitif okul ikliminin tesis edilmesi yönünde harcanacak tüm çabaların son derece önemli olduğu anlaşılacaktır. Bu bağlamda yine okul sosyal hizmeti dâhilinde gerçekleştirilecek uygulamalar yoluyla okul ikliminin geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Hopson ve Lawson, 2011).

"5 yıldır BİLSEM'de çalışıyorum. Buradaki öğretmen seçimi süreci güzel. Çünkü belli bir alandaki öğretmenlerin deneyimli olması başarılı olması güzel. Merkezdeki işleyiş hala diğer okullarda olduğu gibi yürütülmeye çalışılıyor. İdarecilerin de belli bir özel eğitim sürecine tabi olmamasından dolayı, yeterli bir demokratik eğitim ortamı olduğunu çok fazla düşünmüyorum. Buradaki idareciler bu konuda okul kültürü oluşması için gayret gösteriyorlar. Velilerimiz bu konuda yeterince bilinçli değiller. Veli iletişimi, zayıf çünkü rehberlik servisinin düzenlediği aile eğitim seminerlerimize yeterince katılım olmuyor.

Dolayısıyla velinin buradaki etkinliklere, toplantılara katılmaması okul iklimini zedeliyor"23. PDR'ci, 1. PDR'ci

"Tip proje olan yeni binamıza geçtik öğretmenler arasındaki samimi ortam azaldı. Herkes kendi biriminde takılıyor. Pazartesi günleri toplantı oluyor herkesin ikramları oluyor o anlamda olumluya yakın bir okul iklimi mevcut diyebilirim" 12. PDR'ci.

" Normal okullarda öğretmenler odası var teneffüsler var, herkes oraya gider konuşulur. Bizim BİLSEM'de öyle bir oda mevcut değil, toplantılar dışında bir araya gelmiyoruz. Onun için merkez faaliyetlerinin ona göre planlanması gerekiyor, öğretmenlerin bir arada beyin fırtınası yapması gerekiyor. Sosyal faaliyetlerin beraber planlanması gerekiyor. Ama uyumlu güzel bir ekibimiz var. Daha güzel olabilir dediğim gibi birlikte faaliyet yapılması lazım. Velilerle iletişimimiz gayet iyi yeni gelen 160 velimize 4 haftalık bir duygusal gelişme kursu verdim. Öğretmenlerin veliyle iletişimi ise kendi mizacı ile alakalı kimi iletişime çok açık, bazısı kapalı" 8. PDR'ci.

"Aslında biz 4 yıllık bir kurumuz ama ilk kadro Bakanlık ve diğer BİLSEM'lerden oluşturulduğu için arkadaşlar tecrübeli ve bu manada güzel bir okul iklimi mevcut" 17. PDR'ci.

"BİLSEM' de %70 oranında pozitif bir iklim var diyebilirim. Öğrenciler kurumu seviyor, veliler öğretmenlerin verdiği eğitimden memnun. Öğretmenler, çalışırken daha esnek ve özgür. Öğretmenler saygı sevgi çerçevesinde devam ediyorlar. Öğretmeler arasında da disiplinler arası işbirliği olduğu için aynı projelerde beraber çalıştıkları için okul iklimine olumlu etkisi oluyor" 13. PDR'ci.

"BİLSEM'de okul kültürü çalıştığım diğer kurumlara göre daha zayıf, çünkü ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden gelen öğretmenler var. Öğretmenin alışmış olduğu öğretim teknikleri var ama BİLSEM' e gelince bunları unut diyoruz. Proje tabanlı ve etkinlik temelli çalışmaya alışması zor oluyor. BİLSEM'de her öğretmenin tek branş olması, kısa teneffüs aralarının olması normal okullara göre bağlılığı zayıflatıyor." 5. PDR'ci.

"Öğrenciler ve velileri ile yaptığım görüşmelere göre; devam eden öğrencilerin çoğunun sınırlı bir süre Bilsem'de bulunuyor olmalarına rağmen aidiyetlik duygularının olduğunu, diğerlerinin ise zaten kuruma devam etmemeyi tercih ettiklerini gözlemliyorum. Bilsem'deki arkadaşları tarafından anlaşılıyor olmanın mutluluğunu yaşadıklarını, özellikle devlet okulundaki öğrenciler için sınıf mevcutlarının az olmasının konforunu yaşadıklarını, öğretmenlerin anlayışlı ve öğrencinin biricikliğine gösterdiği saygı karşılığında birey olmanın verdiği sorumluluk duygusu içinde haraket ettiklerini düşünüyorum. Bilsem'de çalışan idare ve öğretmen grubunun ise kendi içinde; adalet, bireysel sınırlılıklara ve haklara saygı, hoşgörü, kişilerarası anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözme azmi gibi çalışma ortamının iklimini olumlu etkileyecek davranış özelliklerini güçlendirmeleri gerekir. "Okul idarelerinin, legal veya illegal isteklerini, öğretmenlere yaptırma yolu olarak; tehdit etme, hakkında dedikodu yayma, hakkı olandan mahrum bırakma, bedel ödetme vb. yıkıcı iletişim yolları kullanılabilmektedir. Bütün bunlar, olumlu bir okul iklimini oluşturmaya engel olabiliyor" 6. PDR'ci.

"BİLSEM'de okul kültürü oldukça iyi. İdareciler ve öğretmenlerin kendi arasındaki iletişimi gayet sağlıklı bir şekilde işlemektedir. Herhangi bir tartışma yok, gruplaşma da öyle mobbing de uygulanmıyor. Öğretmenler arasındaki bu samimiyet okul iklimine dolayısıyla öğrencilere de yansıyor"4. PDR'ci.

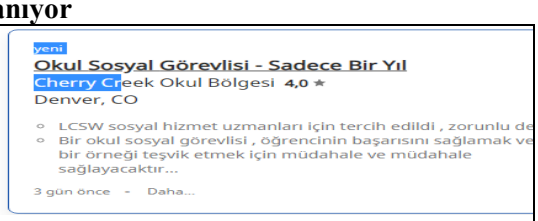
"İdare ve öğretmenler uyumlu çalışıyor. Branşlar arasında dayanışma var. Okul kültürü ve arkadaşlık ortamı çok güzel ben ara tatilden sonra görevlendirildim hiç yabancılık hissetmedim. İletişim güzel; yemekler düzenleniyor, hediyeleşme var, gruplaşma yok. Kadrolu öğretmen sayısı az, çoğu arkadaş benim gibi farklı okullardan görevlendirme geliyor gruplaşmaya fırsatları olmuyor. Herkes birbiriyle bu anlamda işbirliği yapmak zorunda hissediyor" 3. PDR'ci.

"BİLSEM'de okul kültürü çok güzel. Öğretmenler, veliler ve idare arasında tam bir uyum söz konusu" 9. PDR'ci, 15. PDR'ci, 14. PDR'ci, 20. PDR'ci.

"BİLSEM'de okul kültürümüz yok çünkü ben ve müdür bey kadrolu olarak çalışıyor. Diğer arkadaşlar görevlendirme olarak geliyorlar onlarda her yıl değişiyor. Bunun sebebi olarak genelde sözleşmeli öğretmenler ildeki zorunlu hizmetlerini tamamlayıp ayrılıyorlar. 10-15 yıllık öğretmen, klasik eğitim sistemine alışmış haliyle yeni bir sistem ve maceraya atılmak istemiyor" 16. PDR'ci.

"BİLSEM'de okul kültürü çalıştığım diğer kurumlara göre daha zayıf, henüz bir okul kültürü oluşmamış. Bizim BİLSEM 2010 yılında kurulmuş ama bu zamana kadar hep görevlendirme öğretmenler çalışmış ve yöneticiler sık sık değişmiş. Şu anda da öğretmenler farklı günlerde ve saatlerde geldikleri için pek karşılaşamıyorlar. Kurum kültürünü zayıflatan diğer bir yön de öğretmenlerin bireysel çalışması kendi dersliğinde kendi gruplarıyla ders işleyen öğretmen, grup olarak hareket etmediği için ortak noktalar azalıyor" 10. PDR'ci.

Tablo 6. İş İlanı: Okul Sosyal Hizmet Uzmanı Aranıyor



İŞ TANIMI:
Bir okul sosyal çalışmacısı, öğrencinin başarısını sağlamak ve tüm öğrenciler için başarıyı teşvik eden bir eğitim programını teşvik etmek için müdahale sağlayacaktır. Okul kültür ve iklimini tüm okul topluluğuyla iyi ilişkiler geliştirerek oluşturmak için çalışacaktır.

GÖREV VE SORUMLULUKLARI:
1. Öğrenci başarısını ve başarısını en üst düzeye çıkarmak için sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik değerlendirmeler yapma becerisi.
2. Özel ihtiyaçları olan ve öğrencilere müdahale hizmetlerini değerlendirme ve sunma becerisi.
3. Her seviyedeki öğrenci için değerlendirmelere aşina olmak.
4. Bireye, gruplara ve ebeveynlere okul temelli, çok katmanlı danışmanlık ve sosyal, duygusal ve davranışsal müdahale hizmetleri sunmak; gelişimsel ve duygusal engelli öğrencilere sürekli doğrudan hizmetler dâhil.
5. Hizmetlerin, yıllık planlarını ve önceliklerini belirlemek için milli eğitim ile birlikte çalışarak zamanı etkili kullanın.
6. Bireysel ve okul çapında güvenlik uygulamasına girişmek; kriz yanıtı, önleme değerlendirmesi ve kendine veya başkalarına zarar verme riski taşıyan öğrenciler için müdahale dahil.
7. Güçlü iletişim, organizasyon ve planlama becerileri.
8. Kültürel yeterlilik ve liderlik sergilemek.
9. Öğrenci başarısını artırmak için tasarlanmış programları destekleyerek başarıyı olumlu etkilemek ve öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayırt etmek.
10. Öğrenciler, öğretmenler, personel, veliler ve idarecilerle işbirliği yaparak problem çözme becerilerini gösterin.
11. Mesleki Öğrenme Topluluğunu desteklemeye ve aktif olarak katılmaya istekli.
12. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik müdahale ve danışmanlık sağlamak için öğretmenler, öğretim yardımcıları ve diğer psikoloji ve özel eğitim personeli ile işbirliği içinde çalışma ve aktif katılım sağlama becerisi.
13. Toplum ajansları / kaynakları ile olumlu çalışma ilişkileri geliştirmek.
14. Sürekli mesleki büyüme ve bina / bölge mesleki faaliyetlerinde bulunmak.
15. Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW) tarafından geliştirilen mesleki etik standartlara ve yönergelere uyun.

DENEYİM:
Okul sosyal hizmet alanında en az 2 yıllık deneyim tercih edilir

İŞ YETERLİLİKLERİ:
Cherry Creek Okul Bölgesi, MEVCUT LİSANS VERİLEN VE UYGULANAN İÇERİK ALANLARINDA DESTEKLENEN adayların işe alınması konusunda Colorado Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kural ve düzenlemelere uyar
1. Geçerli bir Kolorado Özel Hizmetler Lisansına sahip olun 2. Lisanslı klinik sosyal hizmet uzmanları için tercih edilir, zorunlu değildir 3. Bölge dışındaki tüm başvuru sahipleri bu pozisyon için değerlendirilmeden önce bir akıl sağlığı koordinatörü tarafından taranacaktır.
Okul Sosyal Çalışmacısı
GÜN:185 GÜN BAŞINA SAAT: 8
BAŞLANGIÇ TARİHİ: 2020/08/05

Kaynak: indeed.com

Araştırmanın önceki bölümlerinde ayrıntılı olarak okul sosyal çalışmacısının görevleri açıklanmış, *Okul Sosyal Çalışmacısının Mesleki Yaşantısından Bir Kesit* adlı alıntıda da okulda görevlendirilen bir sosyal çalışmacının mesleğini nasıl icra ettiği kendi ağzından anlatılmıştır. Türkiye'de okul sosyal hizmetiyle ilgili uygulama örnekleri ve bu alanda istihdam olmadığı için konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik örnekler verilmesi yerinde bulunmuştur. Bu bağlamda bir önceki bölümde; bir okul sosyal hizmet uzmanı ve görevleri

ile ilgili okuma metni paylaşılmıştı. Buna ilave olarak bu bölümde okullarda sosyal hizmet uygulaması yapacak personel için verilen; iş ilanını paylaşmak uygun görülmüştür. Amerikada Okul Bölgesi (District) olarak geçen kavram bizde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne tekabül etmektedir. Yukarıda örneğini verdiğimiz iş ilanında (Tablo.9) görüldüğü gibi istihdam edilecek sosyal çalışmacıdan öncelikle öğrencinin başarısı ve bunu gerçekleştirecek uygun ortamın sağlanması istenmektedir.

Okul Bölgesi Ekibi: Okullarda tam zamanlı istihdam edilen öğretmenler, idareciler, rehber öğretmenler, nadiren okul hemşireleri yanı sıra problem ve kriz anında müdahale etmesi için merkezde tutulan; okul sosyal çalışmacıları, psikologlar, tanılayıcılar (diagnosticians), konuşma-dil terapisti ve eğitim tercümanından oluşur (Openshaw, 2008b: 55). İş ilanı: Amerika Birleşik Devletlerinde Kolorado Eyaletinden, Cherry Creek Okul Bölgesi (District) için verilmiştir. Yakın tarihli bu ilanda sosyal çalışmacı bir ekibin içine dâhil edilecek ve tahminen okul ziyaretleri gerçekleştirecektir. Okul bölgeleri, risk altındaki ve özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal hizmet uzmanları istihdam etmektedir. Bu öğrencilerle bağlantılı olarak sosyal hizmetin rolü; okuldan okula ve okul bölgesinden okul bölgesine değişmektedir. Bazı okul bölgeleri, birden fazla okula hizmet etmek veya tek bir geniş nüfusla çalışmak için okul sosyal hizmet uzmanlarını istihdam eder. Diğer bölgeler sosyal çalışmacıyı tek bir okula veya dar bir nüfusa tayin eder. Birçok okul bölgesi sosyal hizmet uzmanlarının kriz ekiplerinin bir üyesi olarak işlev görmesini beklemektedir. Okul sosyal çalışmacısı, zamanının çoğunu duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklara yardımcı olarak geçirir. Buna göre, birçok okul bölgesi, özel eğitim öğrencileri ile çalışmakla sınırlı oldukları özel eğitim bölümünde sosyal hizmet uzmanları istihdam etmektedir. Sosyal hizmet uzmanının rollerindeki bu çeşitlilik, okul sosyal hizmet uzmanları için çok çeşitli işlevler ve sorumluluklar yaratır (Openshaw, 2008a: 2).

Amerika'da bir öğrenci özel eğitim hizmetlerine hak kazanırsa, bireysel bir eğitim planı (BEP) toplantısı planlanır. Toplantıda ebeveyn, öğrenci (bulunması gerekiyorsa), okul yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, düzenli eğitim öğretmeni, değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilen bir kişi, bir okul bölge temsilcisi, geçiş hizmetleri sunan dış kuruluşlardan temsilciler ve diğer kişiler yer almaktadır. Öğrenci hakkında uzmanlık ve bilgisi ile ilgili olarak okul danışmanları, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları sıklıkla BEP toplantılarına davet edilir. Öğrenciler davranışsal sorunları ele alan ayrı sınıflara veya ayrı okullara yerleştirilebilir. Öğrenciler, bir yerleşim yerine, bir psikiyatri hastanesine veya bazı durumlarda uyuşturucu veya alkol tedavisi programlarına yerleştirilebilir. Okul psikologları ve tanılayıcılar, çocukların öğrenme veya psikolojik sorunları olup olmadığını belirlemelerine yardımcı olurken okul sosyal çalışmacıları ise genellikle ayrı sınıflara veya okullara yerleştirilen öğrencilere yardımcı olmak için çalıştırılır(Openshaw, 2008b: 56).

Bazı okul bölgeleri, ciddi zihinsel sağlık sorunlarına yardımcı olmak için kriz müdahale ekiplerinin bir parçası olarak sosyal hizmet uzmanlarını istihdam etmektedir. Kriz müdahale ekiplerinin amacı, intihar tehditleri, şiddet, istismar, davranış sorunları, öğrenci veya öğretmen ölümleri ve diğer okul kriz durumları gibi ciddi sorunlar olduğunda müdahil olmaktır. Bu okul sosyal hizmet uzmanları anaokulundan 12. sınıfa kadar tüm yaş

gruplarında çalışmaktadır. Okul sosyal çalışmacıları, çocuklar için kapsamlı bir müdahale planını hazırlar ve uygulanmasını sağlar (Frey ve George-Nichols, 2003).

Buraya kadar yapılan incelemelerde BİLSEM öğrenci, veli ve personelinin zaman zaman okul sosyal hizmetlerini ilgilendiren psiko-sosyal problemleri olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. BİLSEM'lerde de zaman zaman kriz durumları oluşabilmekte ailesi ve okulu ile problem yaşayan öğrenciler olabilmektedir. Ebeveynler de, üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmakla kendi içerisinde ve sosyal çevresinde problemler yaşayabilmektedir. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin yürülükte olduğu devletler gibi ilçe milli eğitimlerde ya da Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere RAM'larda sosyal çalışmacı görevlendirilmesi yerinde olur. BİLSEM'in yer aldığı bölgede bulunan RAM'daki sosyal çalışmacıya ihtiyaç duyulduğu zaman merkezin rehber öğretmeni vasıtasıyla ulaşılıp profesyonel destek alınabilir. BİLSEM dışındaki engelli öğrencilere hizmet veren özel eğitim kurumlarında yine yönetmelikte belirtildiği gibi tam zamanlı bir okul sosyal çalışmacısı atanabilir.

BİLSEM eğitim zamanı konusunda tüm katılımcıların bir önerisi olduğundan daha önceki bölümlerde belirtilmişti. Katılımcıların sadece 8'i mevcut uygulama ve sürenin yeterli olduğunu kalan 38 kişi sürenin arttırılmasını önermektedir. Bu anlamda BİLSEM eğitim zamanı ile ilgili bir güncellemeye gidilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilere ekonomik destek sağlanması, ücretsiz yemek ve ulaşım sağlanması, eğitim kalitesinin arttırılması, öğretmenlerin mesleki becerilerinin arttırılması, BİLSEM binalarının tamamıyla üstün yetenekliler eğitimi için planlanması ve yapılması aynı şekilde bütçe ayrılarak donanımının eksiksiz olması, öğrencilere sınavlarda pozitif ayrımcılık yapılması gibi önerilerinin yanında BİLSEM işleyişi ile ilgili teknik önerileri de olmuştur. Önerilerin ham hali ekler kısmında Ek. 8'de paylaşılmıştır. Tasnif ederek özetlediğimiz katılımcı önerileri ise şu şekildedir:

Öğrencilerin üniversiteli olduklarında da takibinin yapılması, ulaşımın ücretsiz olması, spor yeteneği olan çocukların da BİLSEM'e alınması, sosyo ekonomik durumu zayıf olan çocuklar için bütçe ayrılması, sınavsız geçiş hakkı ve sınavlarına katkı sunulmasıdır. Resim ve müzik alanında çocukların tanılamasının yapıldıktan sonra kurumları farklılaşmalıdır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde engelli öğrenciler için verilen yardımlardan BİLSEM öğrencileri de yararlanmalıdır. Üstün yetenekliler alanında öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir. Öğretmenler kuruma seçilirken BİLSEM'lerin felsefesi de anlatılmalı hatta bir dönem görevlendirme çalıştırılarak uygunluğu denetlenmelidir. Öğretmenler çok iyi seçilmeli ve eğitilmeli ve öğretmenler için BİLSEM'de çalışmak cazip hale getirilmelidir. Öğretmen seçiminde liyakat ön planda olmalı, öğretmenler özel eğitim alanında yüksek lisans yaptırılmalıdır. Bu çocuklar için de üniversitelerde kontenjanlar sağlanmalı, müfredatta yer alan kazanımların sağlanıp sağlanmadığı denetlenmelidir. BİLSEM örgün eğitimin de verildiği okullara dönüştürülmelidir. Eğitim yazın da devam etmelidir. BİLSEM dersleri için ölçme ve değerlendirme sistemi kurulmalıdır. Okullarında da farklılaştırmış ve zenginleştirilmiş eğitim almalılar, eğitimde fırsat eşitliği olmalı, eğitim kalitesi arttırılmalı, veliler uyum ve destek döneminde olduğu gibi bilgilendirilmelidir. Kurum dışı eğitim faaliyetlerinin sayısı arttırılmalıdır. Ders programı düzgün yapılmalı,

akademik başarıyı arttırmaya yönelik eğitim de yapılmalı, daha fazla bütçe ayrılmalı, üstün yetenekliler eğitimi hakkında, dünyadaki gelişimler takip edilmelidir. Bu çocuklardan sınavı kaldırmak hatta iş garantisi vermek gerekmektedir. Destek eğitim odaları daha işlevsel olmalı ve BİLSEM hocaları okullara bu konuda hizmet vermelidir. Bina harika olmalı, tarihi büyük binalar restore edilerek bu kurumlara verilmelidir. BİLSEM'lerde sadece genel yetenek dediğimiz üstün zekâlı öğrenciler olmalı ve sanat eğitimi bu çocukların sosyal duygusal gelişimleri için kullanılmalıdır. BİLSEM'ler üniversite bünyelerinde yer almalıdır. Sanat alanından gelen çocuklar, tanılandıktan sonra Güzel Sanatlar Lisesi ve Üniversiteler'in örgün eğitim yapılan bölümlerine yönlendirilmelidir. BİLSEM kendi iç dinamikleri ile kendi uzman öğretmenlerini değerlendirmeli ve bunu öncelikle kendi öğretmenlerini geliştirmede ve yetiştirmede kullanmalıdır. Bu uzmanlardan daha sonra veliler ve bulundukları ilçe öğretmenleri tarafından da istifade edilmelidir.

SONUÇ

Tema 1. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikaları Bağlamında:

Türkiye'de benimsenen genel bir eğitim felsefesinin varlığından bahsetmenin zor olduğu gibi üstün yeteneklilerin eğitimi de felsefi bir temele dayanmaktadır demek oldukça zordur. Üstün yetenekliler eğitiminin, felsefi bir altyapıya ulaşabilmesi için farklı disiplinlerin katılımıyla üstün yetenek konusu üzerinde yeniden düşünülüp, konuşulup, eğitim programının yeniden tasarlanması gerekmektedir. Bu anlamda bir sonuca varıldıktan sonra felsefi temeller üzerine oturtulmuş bir üstün yetenekli eğitim politikası ve politikaya bağlı eğitim uygulamaları gerçekleştirilmesi gerekmektedir. BİLSEM'ler ilk açıldığı yıllardan itibaren zekâ testi yapmaya ve 130 IQ ve üstüne sahip çocukları bünyesine kabul etmeye başlamıştır. MEB, 2000'li yıllarla beraber Çoklu Zekâ Kuramını benimsemiştir. Bu bağlamda görsel sanatlar ve müzik öğrencilerini de özel yetenekli kavramının içine almıştır. Spor da çoklu zekâ kuramlarına giren bir yetenektir ama bu yeteneğe sahip öğrenciler tanılanmamaktadır. Dünyadaki alan yazın incelendiğinde genelde üstün yetnekliler için "gifted" tabiri kullanılmaktadır ve bu üstün zekâ anlamına gelmektedir. Araştırmanın gerekli izinleri alınırken kullanılan üstün yetenekliler kavramına şerh koyularak (Ek.2) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve BİLSEM yönergesinde geçen özel yetenekli kavramının kullanılması istenmiştir. Bakanlık politikasına bağlı olarak; üstün yetenekli çocukların özel bir kabiliyete sahip olmaları kabul edilmekle birlikte yaşıtlarından farklılaşması ve üstün bir tarafının olması istenmemektedir. Okul haricinde BİLSEM'lerde ve Destek Eğitimi Odalarında takviye dersler verilerek üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi içinde kalmaya devam etmesi sağlanmaktadır. Bu anlamda akademik dünyada üstün yetenek kavramı tercih edilmektedir ve durum kavram kargaşasına neden olmaktadır.

Yapılan araştırma ile Türk eğitim tarihinde okul sosyal hizmet uygulamalarının geleneksel anlamda vakıflar vasıtasıyla yürütüldüğü fakat modern anlamıyla 1960'lı yıllardan beri faaliyette olan ve ülke genelinde bakanlığı bulunan sosyal hizmet uygulamalarının henüz okullara girmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de okul sosyal çalışmacısının; yasal mevzuatta tanımı ve yapacağı işler yazılı olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'nca istihdamının yok denilecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ilişkisi sorgulanan okul sosyal hizmeti uygulamaları ve üstün yetenekliler eğitiminin, dünya ülkelerinden örnekleri incelenmiş ve bu iki kavramın Türkiye'ye gelmeden uzun yıllar önce de gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ilişkisi sorgulanan *üstün yetenek* ve *sosyal hizmet* kavramlarının MEB Özel Eğitim Yönetmeliğinde mevcut olduğu, iş tanımlarının yapıldığı ve yasal dayanağının olduğu, belirlenmiştir. Bunun yanında; okul sosyal hizmetinin, özel eğitim alanında yürürlüğe girmesi için mevcut şartların oluştuğu ve sosyal çalışmacı atamasının yapılması için herhangi bir engelin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, üstün yetenekli ebeveynlerinin diğer ailelerle bir araya gelmesi, ailelerin doğru bilgiye ulaşma isteği, üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM haricinde de yeteneklerine uygun eğitim ortamlarının sağlanması, çoktan seçmeli elimine edici sınav sisteminin değiştirilmesi, BİLSEM öğretmenlerinin en az bir eğitim öğretim dönemi eğitim

aldıktan sonra kuruma seçilmesi, özel eğitim öğrenci ve ailelerinin sorunlarını çözecek ilçe bazında uzman ekipler oluşturulması, BİLSEM'lerin açılmasının nitelikli standartlara bağlanması, fiziki altyapısının tam olması, laboratuvarların, atölyelerin, bilişim ağı, teknoloji sınıfı ve boş zaman değerlendirme ortamlarının tam olması, ulaşım ve yemek bütçesi oluşturulması, öğrencilere yönetmelikte tanınan hakların verilmesi, öğretmen yetiştiren bölümlere zorunlu üstün yetenekliler dersinin konulması, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları için vakıf kurulması, devamsızlığı azaltacak tedbirler alınması, tanılamanın her çocuğun kendi okulunda yapılması, aile eğitim etkinliklerinin sistemli, düzenli olması ve liyakat ehli kişiler tarafından yapılması, eğitim politikası ile giderilmesi istenen ihtiyaçlar olarak tespit edilmiştir.

Tema 2. Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulamaları Bağlamında:

Bilim ve Sanat Merkezleri, üstün yetenekli ilk ve ortaöğretim öğrencilerine hizmet veren en yaygın kurumlardır. Araştırmada; BİLSEM'lerin devlet tarafından desteklenen, ücretsiz kurumlar olması, çocukların kendi gibi üstün yetenekli akranlarıyla özel ve bireyselleştirilmiş eğitim alması, akran zorbalığının olmaması, çocuğun özgür bir şekilde kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi, grup sayılarının az olması, etkinliklerin eğlenceli geçmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin olması, adrese dayalı okul zorunluluğunun bu çocuklar için geçerli olmaması, öğrencilerin severek ve isteyerek kuruma gelmeleri avantaj olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşmelerde ifade etmediği avantajlardan biri de üstün yetenekli öğrencilere özel okul kayıtlarında yüksek burslar teklif edilebilmesidir. BİLSEM genel yetenek öğrencileri, tam burslu olarak özel okullara davet edilebilmektedir.

Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin niteliğinin artması, atölye ve branş sayılarının artması, öğretmenler için hizmet içi kursların, sosyal etkinliklerin ve eğitici gezilerin çoğalması, çocuğun planlı çalışma alışkanlığı kazanması, sınavlarda ek puan verilmesi, üstün yetenekli öğrencilere ek kontenjan sağlanması, sınavsız geçiş hakkı tanınması, üniversitede burs bağlanması, BİLSEM öğretmenlerinin özlük haklarının arttırılması, üstün yetenekli öğrenciler için okullarında da zenginleştirme ve hızlandırma gibi özel eğitim hizmetleri almaları, üstün yeteneklilere yönelik eğitim çeşitliliğinin artması, ailelerin üstün yetenekliler hakkında yetkin kişilerden eğitim alması, aile grupları kurulması, alandaki akademisyen sayısının artması, üstün yetenekliler politikalarının palyatif çözümlerle değil sistemli, düzenli, istikrarlı olması, sivil toplum kuruluşları, sosyal çalışmacılar ve kamuoyu vasıtasıyla üstün yetenekliler eğitiminin savunuculuğunun yapılması gibi beklentiler olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo ekonomik durumu iyi olan veliler, BİLSEM'den en memnun kesimi oluşturmaktadır. Haftada bir BİLSEM'de yaptıkları etkinlikler, çocuğun diğer özel kurslarından biri gibi görülmektedir. Çocuğu devlet okuluna giden BİLSEM velileri ise çocuğunun örgün eğitiminden şikâyetçi olduğunu, sınıfların kalabalık ve müfredatın yavaş ve sıkıcı olduğunu, Destek Eğitim Odaları açtırmak için okul idarecileri ile mücadele ettiklerini belirtmektedir. İdareciler de destek eğitim odası açacak bilgiye ve nitelikte öğretmene sahip gözükmemektedir. Bugünkü durumda Fen, Sanat ve Spor Liseleri ise ilköğretimden sonra merkezi bir sınavla öğrenci seçmektedir ve doğrudan üstün yetenekli çocukların eğitimini üstlenen bir kurum olma niteliği taşımamaktadır.

Üstün yetenekliler eğitimi veren gelişmiş ülkelere bakıldığında (bk. G.Kore) üstün yetenekli çocuklara ders verecek öğretim elemanlarının alanında doktora mezunu olması ya da yüksek lisanslı olup beş yıl mesleki deneyimi olması şartı bulunmaktadır. Türkiye'de bakanlık yöneticileri dahi akademik kariyerden yoksun, üstün yetenekliler alanından uzak ve konu hakkında bilgi sahibi olmayan kimselerdir. Bu bağlamda üniversitelerle işbirliği yapılmamakta ve akademisyenlerden eğitici eğitimi hizmeti alınmamaktadır. Bulguların tamamı incelendiğinde üstün yetenekliler alanı ile ilgili problemlerin bazen çok basit çözümleri olsa da, temelinde bilgisizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekliler alanında özellikle akademik anlamda müthiş bir bilgisizlik sözkonusudur. Yazar, on yıllık BİLSEM tecrübesi olduğu halde doktora yapmasa bu kadar öğrenilecek şeyden bihaber olarak derslere girmeye devam edeceğini bir özeleştri olarak belirtmektedir. Bu on yıllık süreçte bakanlığın verdiği tek hizmet BİLSEM öğretmenlerine verilen zekâ oyunları eğitimi sertifikasıdır. Bu anlamda öğretmenlerin BİLSEM'e atandıktan sonra mesleki yeterlilikleri de denetlenmemektedir. Öğretmenlerin geneli için özveriyle ve iyi niyetle çalıştığı söylenebilir fakat çalışkanlığı ve kendini geliştirip geliştirmemesi tamamen vicdanına bırakılmıştır, yurtdışında, örneğin doktora eğitimini tamamlamış akedemisyenin üstün yetenekliler okulunda görevlendirilmesi ve üç yıllığına başka bir kurumda çalışmaması şart koşulmaktadır.

Aşırı kaygı, aşırı odaklanma ve mükemmeliyetçilik duygusu, üstün yetenekli öğrenciler için akademik başarısızlığı beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli olarak tanılanmak ya da etiketlenmek işlevsel olarak bir işe yaramamaktadır. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası testlerde yüksek akademik başarı gösteren Uzak Doğu ülkelerinin üstün yeteneklilerin eğitimini, özel eğitim kapsamında ele almamasının nedeni bu olabilir. Bu ülkelerde eğitim olabildiğince geneldir ve rekabet esaslarına dayanmaktadır. Dolayısıyla rekabeti körükleyen sınav sistemi eğitimin temelinde yer almaktadır. Bu bağlamda Türkiye'ye baktığımızda; üstün yetenekliler için özel eğitim imkânlarının destekleyici mahiyette var olduğunu ama sınavlar sebebiyle bu eğitimin gölgede kaldığını da müşahade etmekteyiz.

Tema 3. Üstün Yetenekliler Eğitiminde Mevcut Problemler bağlamında:

Araştırmada, BİLSEM'lerdeki eğitim süresinin azlığı, eğitim mekânıyla ilgili şikâyetler, eğitimin içeriği ile ilgili şikâyetler, malzeme ve materyal eksiklikleri, yetersiz ödenek ve bütçe, öğretmenlerin yetkinliği ile ilgili eksiklikler, hizmet içi kursların yokluğu ya da çok az oluşu ile ilgili şikâyetler, atölye ve dersliklerle ilgili eksiklikler, uzaklık, ulaşım, hem okul hem BİLSEM'in çocuğu yorması, zamanın iyi planlanıp yönetilmemesi, sınavlarda bir avantajının olmaması, BİLSEM'lerin bir eğitim standardının olmaması, özellikle devlet okullarına giden çocukların, BİLSEM'e başladıktan sonra okulundan soğuması, ebeveynlerin eğitim sürecini anlamamaları, kendileri gibi ebeveynlerle bilgi ve duygu paylaşımı yapamamaları, eğitim sistemine yapılan eleştiriler, ebeveyn tutumu geliştirememek, genel problemler olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda hem üstün yeteneklilere hizmet sunan tarafta hem de hizmet alan tarafta BİLSEM'in felsefesi, mantığı, içeriği ve amacının tam olarak anlaşılamamasından kaynaklanan kafa karışıklığı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 2E'li çocuğa sahip olan anne babaların psiko sosyal desteğe

diğer BİLSEM velilerinden daha çok ihtiyacı olduğu özellikle annelerin, psikolojilerinin zaman zaman bozulduğu ve bu anlarda kendilerine yardım edecek bir uzman bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çeyrek asrı geride bırakan BİLSEM'ler kimi zaman unutulmuş, kimi zaman kapatılma noktasına gelmiştir. Aslında veliler büyük beklentiler içine girmektedir ve bunda haklı gözükmektedir, çocuğu binlerce çocukla beraber "sınava" girmiş ve Bilim ve Sanat Merkezini kazanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezi adını duyan fakat binasını görmeyen veliler, proje ve ürünlerin sergilendiği tam anlamıyla bir merkez görecekleri fikrine kapılabilmektedir fakat binayı ve içini gördükten sonra hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Araştırmada, eğitim kalitesinin azlığı, beklentilerin karşılanmaması, sıkıcı olması, yorucu olması, eğitim ortamı ile ilgili yetersizlikler, ulaşım zorlukları, sınav yılında olmak, okul BİLSEM uyumsuzluğu, maddi imkânsızlık, çalışan ebeveynler, ekonomik, zaman ve enerji anlamında külfet getirmesi, BİLSEM'e ilave kurslar, ilave puan beklentisinin gerçekleşmemesi BİLSEM'de yapılan devamsızlıkların ve terklerin nedeni olarak bulunmuştur. Araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin hemen hepsinin, zaman zaman devamsızlık yaptıkları bunun özellikle 8. Sınıfta LGS'ye girmek için kasıtlı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar tarafından en yoğun ve sık belirtilen devamla ilgili problem; ulaşım güçlüğü olmuştur. Bu sorunun çözümü için ücretli veya mümkünse ücretsiz servis sağlanması yönünde büyük talep oluşmuştur.

Velilerin üstün yetenekliler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, çaresiz kalması, sorulara cevap verememesi, çocukları hakkındaki gelecek endişeleri, duygusal anlamda çocuklarına destek olamama ve ekonomik destek yoksunluğu gibi konularda zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Aslında velilerin sorunları üstün yetenekli çocuğun hayata gelmesi ile başlamaktadır çünkü Türkiye'de okul öncesi çağdaki üstün yetenekli çocukların alacağı bir eğitim programı bulunmadığı gibi ailelerin de alabileceği eğitim programları bulunmamaktadır. Çocuk, BİLSEM'i kazanınca bir nebze rahatlama olsa da ailelerin problemleri yine çözümsüz kalmaktadır. Ebeveynler, üstün yetenekli çocuklarının, problemlerine verdiği tepkilerin akranlarından farklı olması nedeniyle oldukça zorlanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklarının gelişimsel özelliklerine destek veremediklerinden, onları anlamamaktan yakınmaktadırlar. Bu durumun onlarda çocuğun geleceğine ilişkin kaygılar oluşturduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yine ebeveynlerin; sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarının gereksinimlerini karşılamada güçlükler yaşamaları, çocuklarının gelişimlerine destek olamamaları mevcut problemler arasındadır.

Araştırmada; üstün yetenekli öğrencilerin de asosyallik, kıskançlık, akran zorbalığı, hayal kırıklığı, öğrenme güçlükleri, hassaslık, gelecek kaygısı gibi akranlarına benzer psiko-sosyal gelişim problemleri yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin, psiko-sosyal problemlere; akranlarından farklı olarak tepki verdikleri, bu tepkilerin nedeni olarak da üstün yeteneklilere has bazı özelliklere bağlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin, problemlerine verdiği tepkiler olumlu ve olumsuz anlamda değişiklik gösterebilmektedir. Mesela üstün yetenekli çocukların yaşadığı asenkronize gelişim genellikle psikolojik problemlerle karıştırılmaktadır çünkü az sayıda uzman, üstün

yetenekliler konusunda eğitim almaktadır. Eş zamanlı olmayan gelişim kavramı tam olarak bilinmediğinden, çocuklar, dâhi veya beceriksiz olarak algılanabilmektedir. Araştırmanın en genel sonuçlarından biri üstün yetenekli eğitiminde karşılaşılan problemlerin bilgisizlikten ya da bilgi eksikliğinden kaynaklandığıdır.

Tema 4. Üstün Yetenekliler Eğitiminde Çözüm Önerileri bağlamında

Araştırma sonuçlarına göre; üstün yetenekli öğrencilerin, BİLSEM'lerdeki PDR servislerinden yardım alma oranları oldukça düşüktür. Aynı zamanda rehber öğretmenlerin ifadelerinden öğrencilerle etkinlik yapmak için vakit kalmadığı, haftada bir gün gelen öğrencilerin dört saati derslerinde geçirdikleri bu yüzden aile eğitimlerine ağırlık verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla PDR'cilerin görev alanlarında sosyal hizmete doğru bir eksen kayması yaşandığı tespit edilmiştir. Bu anlamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal hizmet desteği alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitim yaşamlarını olumsuz etkileyen sorunlar; düşük akademik başarı, okula uyum sorunları ve okul terkleri, çocuk ihmali ve istismarı, yoksulluk, çalışan çocuklar, akran zorbalığı, ergenlik sorunları ve madde kullanımı olarak sıralanabilir. Bu sorunlar, okul sosyal hizmetinin çözüm aradığı problemlerdendir ve aynı zamanda okul sosyal çalışmacısına BİLSEM dâhil her eğitim kurumunda ihtiyaç duyulabileceğini ortaya çıkarmaktadır. Yazar, bu anlamda; sosyal çalışmacı kimliği ile üstün yetenekliler eğitimi için gönüllü savunuculuk yapmakta ve makro perspektiften üstün yetenekliler eğitim politikalarının çocuklar lehine değişmesi için çalışmaktadır.

Araştırmada, üstün yeteneklilerin ailelerine ulaşma, aile sorunlarını çözme, aileyi toplumsal kaynaklarla buluşturma gibi hususlarda sosyal çalışmacıların alan deneyimlerinden yararlanmak önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenci sorunlarının çözülmesinde sadece psikoloji danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığı, sosyal çalışmacının da içinde yer aldığı daha geniş bir ekip çalışmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM'lerde görev yapan rehberlik öğretmenleri, psiko-sosyal hizmetlerin yürütülmesinde sosyal çalışmacı ve rehberlik öğretmeni arasındaki işbirliğinin önemine vurgu yapmış, ekip çalışmasına dayalı uygulamanın bir getirisi olarak bu iki meslek alanının tamamlayıcı özelliklerini dile getirmiş ve diğer okul personeli gibi sosyal çalışmacının, aileyle çalışma konusundaki bilgi ve deneyiminin özellikle üstün yetenekli çocuklar gibi hassas vakalarda kendileri için çok faydalı olacağını beyan etmiştir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin, okul sosyal hizmetinden yararlanma hususunda olumlu bir görüşe sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu anlamda, okul sosyal hizmeti uygulamaları; diğer meslek elemanlarıyla birlikte disiplinler arası ekip çalışması şeklinde gerçekleşeceği için aslında uygulamaya hazır bir zemin bulmuştur, sonucu çıkmaktadır. Okul sosyal hizmetinin yurtdışı uygulama örnekleri araştırmada anlatılmış, istihdam alanları olarak bizdeki ilçe milli eğitim müdürlükleri ya da RAM'lara tekabül eden kurumlarda çalıştıkları belirlenmiştir. Yurtdışında okul bölgesi olarak adlandırılan istihdam alanında görevlendirilen okul sosyal çalışmacıları, kriz ekiplerinin bir üyesi olarak işlev görmektedir. Okul sosyal çalışmacısı, zamanının çoğunu duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklara yardımcı olarak geçirmektedir. Buna göre, birçok okul bölgesi, özel eğitim öğrencileri ile çalışmakla sınırlı oldukları özel eğitim bölümünde

sosyal çalışmacı istihdam etmektedir. Türkiye'de mevcut şartlarda okullarda çocuk hakları için savunuculuk yapacak sosyal çalışmacı hâlâ istihdam edilmemiştir.

Araştırmada, BİLSEM rehber öğretmenlerine, düşen öğrenci sayısının fazla olduğu, rehber öğretmenlerin evrak işlerinden öğrencilerle ilgilenemedikleri, üstün yetenekliler alanında yeterince bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, normal okullardaki en problemli öğrencilerle rehberlik öğretmenlerinin uğraştığı, normal okullarda çalışan rehber öğretmenlerin, sadece acil olarak görülen işleri yürüttükleri, akademik başarılarında veya davranışlarında bir problem olmadıkça üstün yetenekli öğrencileri tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin sorunlarını bildirmek için BİLSEM rehberlik hizmetini kullanmadıkları, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerini tanıyacak zaman bulamadıkları ve dolayısıyla öğrencilerin problemlerinin rehber öğretmenleri tarafından tam olarak çözülemediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler ne okuldaki ne de BİLSEM'deki rehberlik hizmetlerinden tam anlamıyla yararlanmamaktadır. Kriz anında, üstün yetenekli öğrenciler ve ailelerinin okul sosyal hizmetlerine ihtiyaç duydukları ancak böyle bir hizmet alanından haberdar olmadıkları için; istek ve şikâyetlerini bakanlığa, bakanlık kurumlarına ve kurum çalışanlarına iletmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca çözüm yanlış adreslerde aranmaktadır. Rehber öğretmenler, parçalanmış aile sorunları, aile içi şiddet, ihmal ve istismar gibi kendi uzmanlıklarının dışında olan sorunlara müdahale etmek istememektedir. Çünkü rehber öğretmenler için üstün yeteneklilerin yaşadığı okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemler iki bilinmeyenli denklem gibi olmaktadır. Türkiye'de PDR lisans mezunları için üstün yetenekliler eğitimi dersi bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çoğunluğu PDR bölümü mezunudur. Bu mezunlardan çoğu iki dönem, iki kredilik özel eğitim dersi alırken bazıları onu da almamıştır. Araştırmada sadece bir rehber öğretmen üstün yetenekliler dersini mezun olana kadar aldığını ifade etmiştir, o da PDR mezunu değildir. Öğretmenler, üstün yetenekliler hakkındaki bilgilerini, okuyarak, ücretli kurum dışı kurslara katılarak ve tecrübeleriyle arttırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. BİLSEM'lerde görev tanımları yapılmış bir psiko-sosyal ekibin rehberlik öğretmenlerinin uzmanlık alanlarına girmeyen konularda yardımcı olmaları, çocuklara koruyucu önleyici etkinlikler yapmada destek vermeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

BİLSEM öğrenci, veli ve personelinin zaman zaman okul sosyal hizmetlerini ilgilendiren psiko-sosyal problemleri olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. BİLSEM'lerde de zaman zaman kriz durumları oluşabilmekte ailesi ve okulu ile problem yaşayan öğrenciler olabilmektedir. Ebeveynler de, üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmakla kendi içerisinde ve sosyal çevresinde problemler yaşayabilmektedir. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin yürülükte olduğu devletler gibi ilçe milli eğitimlerde ya da Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere RAM'larda sosyal çalışmacı görevlendirilmesi yerinde olur. BİLSEM'in yer aldığı bölgede bulunan RAM'daki sosyal çalışmacıya ihtiyaç duyulduğu zaman merkezin rehber öğretmeni vasıtasıyla ulaşılıp profesyonel destek alınabilir. BİLSEM dışındaki engelli öğrencilere hizmet veren özel eğitim kurumlarında yine yönetmelikte belirtildiği gibi tam zamanlı bir okul sosyal çalışmacısı atanabilir. Problemlerin çözümüne yönelik yeni planlamalar ve ödenekler arttırılabilir. PDR öğretmenleri BİLSEM'de kendilerine akseden ihmal, istismar,

şiddet gibi sosyal hizmetleri ilgilendiren olayların pek olmadığını belirtmişlerdir. İfadelerden; okul kültürü oturmuş ve okul iklimi olumlu olan BİLSEM'lerde sorunların daha az olduğu ve kolayca çözüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Okul ikliminin BİLSEM'in bulunduğu bölgeye, şehre, idarecisine, öğretmene, öğrenci profiline, velilere ve BİLSEM'in maddi imkânlarına bağlı olarak olumluluk ve olumsuzluk arz ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda görevleri olumlu okul iklimi ve kültürü oluşturmak olan sosyal çalışmacılara pek gerek duyulmadığı, BİLSEM'lerin okul sosyal hizmetleri için pilot uygulama merkezi olmasına gerek olmadığı, bunun için en uygun yerin RAM'lar olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında gömülü teori yöntemiyle yapılan çalışmalar incelendiğinde, genelde son aşamada teoriye ulaşılması gerekirken, teoriyi görememekteyiz. Bu aşamada teoriye niçin ulaşılmadığı ile ilgili bir açıklamanın bulunmadığı gibi teori bulmak gibi bir gayretin olmadığını, kısaca teori kısmının görmezden gelindiğini gözlemleriz. Bu bağlamda kodları sadeleştirmek teori bulunduğu anlamına gelmememktedir. Bu araştırmanın teorisi: İbni Sina'nın bilimi ve bilgisizliği karşılaştırdığı kitabı Şifa'dan esinlenilerek, ***şifa teorisi*** olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda İbni Sina hem tıp bilimine hem de felsefeye hâkimdi. Bu yüzden şifa teorisini açıklamak için tıp terminolojisinden yararlanılmıştır. Doğru teşhis hayat kurtarır, yanlış tedavi öldürür. Yanlış teşhis, sorunu daha da kötüleştiren uygunsuz ve etkisiz tedavilere yol açabilir. Yapılan araştırma sonucunda Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin; hastalıklı, aksayan, sakat ve eksik yanlarının olduğu tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının üstün yetenekliler eğitimiyle ilgili yapmış olduğu stratejik planlarda belirtildiği gibi: tanılamadan, akademik çalışmaların azlığına, üstün yetenekliler eğitim programlarının olmamasından, öğretmen niteliğinin ve niceliğinin azlığına kadar aksayan birçok yan vardır. Üstün yetenekliler hakkındaki bilgisizlik, cehalet ya da yanlış öğrenilen bilgiler, önyargılar, mitler, efsaneler, yanlış koyulan teşhisler, bu çocukların eğitim öğretimini de negatif şekilde etkilemektedir. Üstün yetenekliler eğitiminin doğru bilgiye dayanmayan uygulamaları şifadan daha çok bir hastalık haline dönüşmektedir. Aslında üstün yetenekliler eğitiminde kullanılacak doğru bilgiler, üstün yetenekliler alanındaki birçok sorunun da çözümü olacaktır. Doğru bilgilerle yapılan eğitim, hastalıklı ve eksik yanları giderir, gençliğe sağlık verir. Yanlış ya da yarım bilgilerle uygulanacak tedavi ise yarayı kangren haline dönüştürür. Doğru bilgi ise şifa kaynağıdır.

Bilim ve Sanat Merkez'leri bilimsel eğitim yöntemlerine ve bilim insanlarına mesafeli durmaktadır. Görevlendirdiği öğretmenlerini geliştirecek mesleki faaliyetlerde, organizasyonlarda bulunmamaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler bir çatı altında toplanmış fakat bu ağ denetlenmemekte, belli prensiplere oturtulmamakta, paydaşlar sağlıklı bilgiye ulaşamamaktadır. Bilimsel ve doğru bilgiler temelli bir üstün yetenekliler eğitimini savunmak, destekleyici olmak ve öğrenci haklarını gözetmek oldukça önemlidir.

ÖNERİLER

Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Öneriler:

- ✓ Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı ortaklaşa bir program geliştirerek Okul Sosyal Hizmetini devreye sokmalıdır.
- ✓ Okul Sosyal Hizmeti'nin uygulamaya geçirilmesi ve sosyal çalışmacıların Milli Eğitim Bakanlığı'nda istihdamı sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrenci refahı makro perspektifle ele alınarak okul-ev-toplum ilişkisi içerisinde okullarda yer alacak profesyonel bir ekiple sağlanmalıdır.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere RAM'larda sosyal çalışmacı görevlendirmelidir.
- ✓ Bu görevlendirme yurtdışı örneklerde olduğu gibi her ilçe milli eğitim müdürlüğünde ya da her RAM'da en az bir sosyal çalışmacı, şeklinde olmalıdır.
- ✓ İlerleyen süreçte rehberlik araştırma merkezi gibi okul sosyal hizmet merkezleri oluşturulmalıdır.
- ✓ Okul sosyal hizmetlerinin yasal dayanakları netleştirilmeli ve MEB'de bu birim daire başkanlığı boyutunda temsil edilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin başarısını sağlamak ve başarıyı teşvik eden bir eğitim programını teşvik etmek için müdahale edecek, okul iklimini geliştirecek okul sosyal hizmeti uygulamaları yürürlüğe sokulmalıdır.
- ✓ Üstün yetenekli tanılamaları okul öncesi döneme indirilmeli ve tanılanan çocukların ebeveyneleri, okul sosyal çalışmacıları tarafından eğitilmelidir.
- ✓ Üstün yeteneklilerin eğitimi felsefesini sorgulayan derinlemesine çalışmalar ve özel eğitim ile sosyal hizmet ilişkisini inceleyen farklı çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Özel eğitim ile okul sosyal hizmet ilişkisini inceleyen mikro, mezzo ve makro boyutta çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Okul sosyal hizmeti yalnızca yasal düzenlemeler boyutunda kalmamalı aynı zamanda bu düzenlemelerin hayata geçirilmesi için gerekli girişimler de yapılmalıdır.
- ✓ Okul sosyal hizmetinin sosyal medya vasıtasıyla gündemde tutulması sağlanmalıdır.
- ✓ Okul sosyal çalışmacıları, ailelere gerekli bilgi ve bilnci kazandıracak faaliyetlerde bulunmalıdır.
- ✓ Veliler, okul sosyal çalışmacıları liderliğinde grup çalışması yapmalı, kendi aralarında paylaşımlarda bulunmalıdır.
- ✓ Özel eğitim öğrencilerinin hakları ve onlara yönelik hizmetler konusunda, sosyal çalışmacılar söz sahibi olmalıdır.
- ✓ Okul sosyal çalışmacıları üstün yetenekli öğrencilere gerekli olan özel sınıflar, hızlandırma, müfredat zenginleştirme gibi bireyselleştirilmiş eğitim programlarının savunuculuğunu yapmalıdır.

Üstün Yetenekliler Eğitimi ile İlgili Öneriler:

- ✓ Üstün yeteneklilerin eğitimi felsefi bir temele oturtulmalı ve bu felsefeye binaen eğitim politikası belirlenmelidir.
- ✓ Akademisyenler ve BİLSEM öğretmenlerinin bir araya gelerek belirlenen eğitim politikasına uygun olarak tüm kaynakları güncellemeleri gerekmektedir.
- ✓ BİLSEM binalarının ve donanımının belli bir standarta kavuşturulması gerekmektedir.
- ✓ Üstün yetenekli çocukların sağlık, ekonomik, ulaşım, hizmetlere erişim gibi konularda yaşadıkları sorunların giderilmesi ve eğitim yaşamlarına yaşıtları gibi başlayıp sürdürebilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmalıdır.
- ✓ BİLSEM öğrencilerine de özel eğitim yönetmeliğinde yer alan ücretsiz ulaşım, ücretsiz yemek hakkı, okul sosyal hizmeti vasıtasıyla sağlanmalıdır.
- ✓ Eğitim Fakültelerinde ve öğretmen yetiştiren diğer fakültelerde *üstün yetenekliler eğitimi* dersi zorunlu olmalıdır.
- ✓ BİLSEM'lerde rehber öğretmenler devamlı kurslar, eğitimler ve çalıştaylarla yetiştirilmeli ve yereldeki BİLSEM çalışanlarına bilgilerini aktarmalıdırlar.
- ✓ Üstün yetenekliler ile ilgili sivil toplum kuruluşları artmalı ve bu kuruluşlar üzerinden aile eğitimleri ve grup danışmanlık programları yürütülmelidir.
- ✓ Üstün yetenekliler eğitimi, aile, öğrenci ve öğretmenlerin doğru bilgiye ulaşması için akademik altyapı ve sosyal hizmetler olarak desteklenmelidir.
- ✓ Kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyonu sağlayacak bir üstün yetenekliler yüksek kurulu oluşturulmalıdır.
- ✓ Bu yüksek kurulda içinde sosyal çalışmacıların da olduğu okul sosyal hizmet ekibi bulunmalıdır.
- ✓ Üstün yetenekli öğrenciler kaynaştırma eğitimi adı altında okullarda kendi kaderine terk edilmemelidir.
- ✓ Bu bağlamda öğrencilere gerekli olan özel sınıflar, hızlandırma, müfredat zenginleştirme gibi bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanmalıdır.
- ✓ Üstün yetenekli öğrencilerin ülkeye yapacağı katkılar unutulmamalı, bu öğrencilere okul öncesinden üniversite mezunu oluncaya kadar devlet desteği sağlanmalıdır.
- ✓ BİLSEM'ler bilimsel yöntemlerden, akademisyenlerden ve üniversitelerden olabildiğince yararlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Abay, A. R. ve Çölgeçen, Y . (2018). Psikiyatrik Sosyal Hizmet- Koruyucu, Tedavi Edici ve Rehabilite Edici Ruh Sağlığı Alanında Sosyal Çalışmacıların Rolü . *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 9 (16). (2149-2185).

Abay, A.R. ve Keleşoğlu, F. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (11). (9-25).

Adelman, H.S. & Taylor, L. (2017). *Addressing Barriers to Learning: In the Classroom and Schoolwide*. Ulaşım. http://smhp.psych.ucla.edu/

Adıvar, A.A. (1982), *Osmanlı Türklerinde İlim*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Ağırsoy, B. (2019). *Özel Yetenekli Tanısı Almış ve Almamış Çocukların Yalnızlık, Empati ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Akarsu, F.(2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları.* Ankara: Eduser yayınları.

Akarsu, F.(2004). *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde "Üstün yetenek kavramı",, 63, 1, 127-168, Çocuk Vakfı Yayınları.

Akgündüz, A. (1990). *Belgeler Gerçekleri Konuşuyor I.* İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.

Akın, G. (2019). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezlerinin Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi. Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü. Ankara.

Akkanat, H. (2004). Üstün veya üstün yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 169 – 194). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Akkutay, Ü.(1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Basımevi.

Akkutay, Ü.(1999). *Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi*. İçinde: Osmanlı (Editör: Güler Eren) C.5, Ankara 1999.

Aktan, M. C. (2016). *Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözüm Önerileri.* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

Aktan, M.C.(2018). *Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Akyüz Y. (1994). *Türk eğitim Tarihi*, İstanbu: Kültür Koleji Yay.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi(M.Ö. 1000-M.S. 2012)*, Ankara: Pegem Akademi.

Ali Seydi Bey, *Teşrifat ve Teşkilat-ı Kadîmemiz*, Tercüman 1001 Temel Eser.

Allen-Meares P. (2004). School Social Work: Historical Development, Influences and Practises. *Social Work Services in Schools.* Paula Allen-Meares (Ed). Boston: Pearson Education Inc.

Alper, Ö.M. (2017). İbn Sînâ'nın Cehâlet Teorisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 37 (2). (7-34).

Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. Roeper Review, 6, 65-67.

Altun, F.(2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlik Düzeyleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (4th ed., text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Aras, S. ve Sözen, S. (2013). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi. TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.

Arslan, S. (2018). *Boşanmanın Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Okul Sosyal Hizmeti Bakış Açısıyla İncelenmesi: Sincan İlçesi Örneği.* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

Ashley, S.(2005). The ADD & ADHD Answer Book: Professional Answers to 275 of the Top Questions Parents Ask. Kindle Edition: Sourcebooks, Inc: Illinois.

Ataman, A.(1984). Ankara İli Resmi Şehir İlkokullarındaki Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 132.

Ataman, A. (2007). Üstün yetenekli çocuklar ve zenginleştirme. Ataman A., Aydoğan Y. ve Bilgiç N. (Ed.) Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artırılması. 3–7 Eylül. Ankara: Sentez Matbacılık, 13–60.

Ateş, İ. (1982), Vakıflarda Eğitim Hizmetleri ve Vakıf Öğrenci Yurtları. *Vakıflar Dergisi*. 14(1982). (29-92).

Aydoğan, H. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Anne ve Babalarının Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğan, Y. ve Akduman, G.G.(2017). Yasa ve Yönetmelikler Işığında Geçmişten Günümüze Özel Yetenekli Çocukların Hakları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. Ağustos, 4(2). (1-11).

Azboy, Z. (2019). *Üstün Zekalı/ Yetenekli Çocuklarda Psikolojik Sağlamlık ve Sosyal Sermaye İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Barkan, Ö. L. (1942), Osmanlı İmparatorluğunda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler. *Vakıflar Dergisi*. 2(1942). (279-386).

Başgöz, İ.(1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Başvuru Kitapları.

Baştuğ, N. (2019). *Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Gelişimlerinde Rehberlik Hizmetleri (Yalova ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yalova.

Bayar, S. (2019). *Zorbalığa Maruz Kalan Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorbalık Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Baykoç N. (2014). Üstün; akıl, zeka, deha, yetenek, dâhiler - savantlar gelişimleri ve eğitimleri, Ankara: Vize Yay.

Baykoç, N.(2009). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.

Baykoç, N., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality in educational opportunities of gifted and talented children in Türkiye. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.143, (1133-1138).

Bayraktar, N.(1982). *Üsküdar Kütüphaneleri*. Ankara: Önder Matbaası.

Berki, Ş.(1962) Vakfın Lüzumu, Faydaları ve Vakıfları Teşvik. *Vakıflar Dergisi*. 5 (1962): (19-21).

Bildiren, A., ve Türkkanı, B. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin perspektifinden bilim ve sanat merkezlerinin hoş ve hoş olmayan özellikleri ve değişiklik talepleri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 1(2). (128-135).

Bilhan, S. (1988). *Orta Asya Türk Devletlerinde Eğitim, Bilim ve Sanat Hareketleri*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Bilim, C.Y.(1998). *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi, (1734-1876)*. Eskişehir: Anadolu Basımevi.

Bizbirlik, A.(2002). *16.Yüzyıl Ortalarında Diyarbekir Beylerbeyliği'nde Vakıflar*. Ankara: TTK.

Bodur, Ş. ve Soysal, Ş.(2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* 13 (10).(397-398).

Bolay, S. H. (1985). Vakıfların Dünkü ve Yarınki Rolleri. *I. Vakıf Şûrası*, Ankara. (17-29).

Bonifas, R. (2015). Dr. Robin Bonifas İle Nitel Araştırma. J. L. Krysik, J. Finn, & E.Erbay (Dü.) , *Etkili Uygulama İçin Sosyal Hizmet Araştırması* içinde (Çev.:A. Aykara,& K. Düzyurt) (187-226). Ankara: Nika Yayınları.

Brueggeman, W.G. (2013). *The Practice of Macro Social Work*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Bucenun, M.(1990). *İslam ve Batı*. (Çev.: Cemal Aydın) İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Campanini, A.(2007). Europeanization Process in Italian Social Work Education. Social Work and Society International Online Jurnal. 5(3). https://www.socwork.net/sws/article/view/133/498

Can, İ. (2015). Değişen Türkiye'de Eğitimin İşlevlerini Yeniden Düşünmek: Velilerin İlk Ve Orta Okullardan Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 34(1). (247-266).

Carbo, M., Dunn, R., & Dunn, K. (1986). Teaching students to read through their individual learning styles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Chan, D. W. (2010). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective, Roeper Review, 23(4). (197-202).

Charmaz, K. (2000). Handbook of Qualitative Research, 2. Edition, C.A: Sage Publications.

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis, London, UK: Sage Publications.

Cihan A.(2007). *Osmanlı'da Eğitim*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Clelland, D. A. (2009). Needs for information and concerns of parents of gifted children in four Canadian provinces (Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Education-Simon Fraser University).

Coleman, L. J. (2012). Lived experience, mixed messages, and stigma. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), Handbook for counselors serving students with gifts and talents (pp. 371–392). Waco, TX: Prufrock Press.

Coleman, M. R. (1999). Celebrating our future by revisiting our past. Gifted Child Today, 22(6). (16–18).

Cox, C. M.(1926). The early mental traits of three hundred geniuses (in Terman, L M., Genetic studie B of genius, Stanford University Press.

Cox, E. (2001). Community Practice Issues in the 21st Century: Questions and Challenges for Empowerment-Oriented Practitioners. *Journal of Community Practice*. 9(1). (37-55).

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches. Thousands Oaks, CA: Sage.

Crocker, T. (2004) "Underachievement: Is our vision too narrowed and blinkered? 'Fools step in where angels fear to tread." in Gifted 131:10-14

Culbert, J.F.(1921). The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 98, Child Welfare (Nov., 1921), pp. 81-89 Published by: Sage Publications, Inc. in association with the American Academy of Political and Social Science

Çağatay, N. (1993). Türk Vakıflarının Özellikleri. Ankara: TTK.

Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekâlı çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı (s. 409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C.(2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 1(4). (73-84).

Çalış, N. ve Ş.T. (2015). Significance of Supportive Services in Education: School Social Work As a New Horizon in Turkey *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (174). (1043 – 1047).

Çalış, N.(2019). Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Çamdeviren, Ş.(2014). Bilim ve Sanat Merkezine (Bilsem) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler: Sakarya İli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelebi, A.(1983). *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*.(Çev.: Ali Yardım). İstanbul: Damla Yayınevi.

Çımrın, F. K. (2009). Küreselleşme, Neo-Liberalizm ve Refah Devleti İlişkisi Üzerine. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23). (195-204).

Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 47(220). (143-172).

Çitil, M. (2019). Üstün yeteneklilerin özellikleri ve gelişimleri. Özmen, R & Ataman, A (Ed.).Öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek içinde (ss.179-202). Ankara: Maya Yayıncılık

Çizakça, M. (2000), *A History of Philanthropic Foundations*, İstanbul: Boğaziçi Ünv. Yayınları.

Dağ, A. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap.

Dağlı, S. (2014). *Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanların Kendi Mesleklerine İlişkin Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma.* (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, İstanbul.

Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Danış, M. Z. (2007). Sosyal Hizmet Mesleği ve Disiplininde Sosyal Politikanın Yeri ve Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*.18(2). (51-64).

David A. Hardcastle with Patricia R. Powers and Stanley Wenocur (2011)Community Practice Teories and Skills for Social Workers Tird Edition New York: Oxford University Press.

Davis, G. A. (2014). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi: Öğretmenler ve Ebeveynler İçin El Kitabı.* Müjde Işık Koç (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Davis, G.A. ve Rimm, S.B.(2014) Education of the Gifted and Talented. London: Pearson New Internatıonal Edition.

Del Prete, T. (1996). Asset or albatros? The education and socialization of gifted students. *Gifted Child Today*, Jan-Apr(24–25), 44-50.

Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Demir, P. (2019). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Üstün Zekâlı Çocukların Yaşadığı Psikolojik Sorunlar Örnek Olay Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. . Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Dinç, S.(2015). *Hellenistik Ve Roma Çağlarında Küçükasya'da Okul Vakıfları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Dominelli, L. (2002). *Feminist Social Work Theory and Practice*. London: Macmillian.

Dönmez, N.(2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yay.

Duman, N. (2000). *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Duman, N. (2001). Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Kapsamı ve Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri. *Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan: Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları*. Aktaş A.M. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları.

Duman, N.(2014). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı. *Sosyal Hizmet Dergisi*.

Dumaret, A. C. and Rosset, D.J. (2005). Adoption and Child Welfare Protection in France. Early Child Development and Care,175, 661-670.

Dupper, D.R. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler*. (Çev.; Yasemin Özkan). İstanbul: Kapital Yayıncılık.

Dupper, D.R., S. Forrest-Bank ve Lowry-Carusillo(2015). Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths. *Children & Schools*, 37 (1), 37-45.

Duyan, V. (2010). *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*. Ankara: Aydınlar Matbaacılık.

Dündar, S. (2010). Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Enç, M. (2004). Özel Eğitimin Tarihçesi. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (15- 36). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Erdik, E. (2016). Güney Kore'de Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Han Nehri Mucizesi: Gezi Notları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. 3(2). (1-67).

Ergenç, (1973). 1580-1596 Yılları Arasında Ankara ve Konya, Şehirlerin Mukayeseli İncelenmesi Yoluyla Osmanlı Şehirlerinin Kurumları ve Sosyo-Ekonomik Yapısı Üzerine Bir Deneme, Ankara.

Ertem, Ö. ve Yazıcı, Y. (2006). Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9 (9). (7-12).

Ertuç, H.(2007). *İslam Hukuk Tarihinde Vakıflar ile Batı Kültüründeki Benzeri Kurumların Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Evans, B.(2013). How Autism Became Autism. History of the Human Sciences 26(3).(3-31).

F. Ellen Netting, P. M. (2012). *Social Work Macro Practice*. Boston, MA : Pearson Education.

Fetava-yı Hindiye. IV. 500; Huzur Yayınevi.

Franklin, C. ve Harris, M. B. (2007). The Delivery of School Social Work Services. (Ed.), P. Allen-Meares, Social Work Services in Schools içinde (5. basım s. 60-80). Boston: Pearson Education, Inc.

Fraser, W.M.vd.(2009), *Intervention Research: Developing Social Programs*, New York: Oxford University Press.

Frey, A., and N. George-Nichols. 2003. Intervention Practices for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Using Research to Inform School Social Work Practice. *Children and Schools* 25 (2). (97–104).

Gallagher, J. J. (1988). National Agenda for Educated Gifted Students: Satatement of Priorities. Exceptional Children, 107-114.

Gallagher, J.J.(2000). Changing Paradigms for Gifted Education in the United States. *International Handbook of Giftedness and Talent Status of Gifted Child Education* içinde. Oxford: Elsevier.

Gardner, H., (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple İntelligences. New York: Basic Books.

Genç, R. (1987). "Karahanlılar Devri Kültürü", Tarihte Türk Devletleri I, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Grandin, T. (2010, February 23). Genius may be an abnormality: Educating students with Asperger's Syndrome. Retrieved from Autism Research Institute: http://www.legacy.autism.com/individuals/.genius.htm

Greenspan, S. I.(2009). Overcoming ADHD: Helping Your Child Become Calm. Da Capo Press:Cambridge.

Grigorenko, E. L.(2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*. 4(1).(1-12).

Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*, Ed. N. K. Denzin, Y.S. Lincoln, Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, CA: Sage, ss. 105-117.

Güneş, E. ve Işık, A.(2017). Türk Tarihinde Özel Yeteneklilerin Eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. 4(3), 1-13.

Güneş, E.(2017). *Eğitimde Rekabet ve İstihdam İlişkisi*. Uluslararası İstihdam ve Kariyer Kongresi 14-15 Aralık 2017. Ankara.

Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.

Güven, S. (2001). *Sosyal Politikanın Temelleri*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Güzel, U. (2008). Özalcılık [Ozalist]. İstanbul: Emre Yayınları.

Halaçoğlu, Y. (1995). *XIV-XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Hammer, J. V.(2007). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yay.

Hardcastle, D.A at al. (2011). *Comminity Practice Teories and Skills for Social Workers*. New York: Oxford University Press.

Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: Search for complexity and connection. Roeper Review, 26 (2), 78-84.

Harry S. ve Courtney M.E.(1994). *Unfaithful Angels: How Social Work Has Abandoned Its Mission.* New York: Free Press.

Hatemi, H.(1996). *Vakıf Kurumunun Kökeni Hakkında Düşünceler*. 3.Sektör, İstanbul.

Healy, L.M.(2008). International Social Work. Oxfort University Press.

Heller, A. K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.

Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global dimensions of gifted education: The influence of national perceptions on policies and practices. Global Education Review, 4(1). (4-21).

Hollingworth, L.(1926). *Gifted Children: Their Nature And Nurture.* İngiltere: Macmillan Co.

Hoover, J., Oliver, R., Hazler, R.J. (1992). Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*. 13(1). (5-16).

Hopson, L.M. ve Lowson, H. (2011). Social Workers' Leadership for Positive School Climates via Data-informed Planning and Decision Making. *Children & schools* 33(2). (106-118).

Howell, A. (2003). *Becoming A Social Worker.* Edited by: Viviene A. Cree London: Routledge.

http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com

http://lobici.org/lobicilik-nedir/

http://okulsosyalhizmeti.org/index.php/okul-sosyal-hizmeti-tarihcesi/

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140957_2020_Performans-ProgramY_12112019_1515.pdf

http://user.orav.org.tr/blogger/mehmetduranoznacar/page/38824/dunya-da-egitim

http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10655

http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10839

http://www.egitimtercihi.com/gundem/16228-dunya-ustun-yeteneklileri-nasil-egitiyor.html

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/70785/mod_resource/content/1/Ozel-Ogrenme-G%C3%BCcl%C3%BCg%C3%BC-G%C3%B6zlem-Formu.pdf

https://en.m.wikipedia.org/wiki/School_social_work_in_Hungary

https://giftedphoenix.wordpress.com/directory-of-major-gifted-education-centres-worldwide/australia-new-south-wales-gerric-2/

https://islamansiklopedisi.org.tr/mektep

https://islamansiklopedisi.org.tr/muid--medrese

https://nzcge.co.nz/about%20us/nzcge%20curriculum?src=nav

https://otsimo.com/tr/asperger-sendromu-otizm-farklar/

https://shuder.org/sosyalhizmet/sh8.html

https://sustainingcommunity.wordpress.com/2014/03/10/ccb/

https://tasam.org/Files/PDF/Raporlar/afrika_ulke_raporlari_-_2_gana_cumhuriyeti.pdf_ef35e4d5-f0ad-4668-97a5-8c9393f1fea2.pdf

https://www.autism.org.uk/about/what-is/asperger.aspx#Problematic

https://www.autism-society.org/what-is/aspergers-syndrome/

https://www.britannica.com/science/gifted-child

https://www.edcircuit.com/10-myths-of-gifted-children/

https://www.edmonton.ca/programs_services/for_communities/community-building-social-workers.aspx

https://www.e-psikiyatri.com/asperger-sendromu-ve-otizm

https://www.gazetem.ru/rusya-da-ustun-zekalilar-okullari-acilacak/

https://www.helpguide.org/articles/autism-learning-disabilities/learning-disabilities-and-disorders.htm

https://www.hurriyet.com.tr/egitim/bilsem-yerlestirme-sonuclari-aciklandi-41308272#:~:text=%C3%9Clke%20genelindeki%20160%20B%C4%B0LSEM'e,y%C4%B1l%C4%B1nda%20248%20bin%20418'di.

https://www.hurriyet.com.tr/gundem/9-yildir-harika-cocuk-cikmadi-20277002

https://www.iassw-aiets.org/brief-history/

https://www.ilhantomanbay.com/2019/02/05/degisen-toplum-ve-gelecegin-sosyal-hizmet-meslegi/

https://www.ilo.org/ipec/Regionsandcountries/Africa/WCMS_618949/lang--en/index.htm

https://www.inputyouth.co.uk/jobguides/job-educationwelfareofficer.html

https://www.irs.gov/charities-non-profits/direct-and-grass-roots-lobbying-defined

https://www.ldatschool.ca/gifted-students-with-lds-what-teachers-need-to-know/

https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr

https://www.mediaclick.com.tr/blog/silikon-vadisi-nedir

https://www.milliyet.com.tr/gundem/ogrenci-sorunlari-icin-her-okula-destek-birimi-1841541

https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us

https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education

https://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx

https://www.rehabilitasyon.com/hastaliklar/detay/Atipik

https://www.resmigazete.gov.tr › eskiler › 2001/04 › 20010417

https://www.socialworkdegreeguide.com/faq/what-is-macro-social-work/

https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English

https://www.sswaa.org/school-social-work

https://www.statista.com/statistics/257340/number-of-lobbyists-in-the-us/

https://www.theschoolrun.com/what-is-an-education-welfare-officer

https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/

https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme

Huxtable, M.(2013). A Global Picture of School Social Work in 2013. Port Townsend, Washington: INSSW.

İdin, Ş. ve Kayhan, N.(2016). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretim Döneminde Üstün Zekâlı-Yetenekli Öğrenciler İçin Özel Eğitim Uygulamaları. KEFAD Dergisi 17(2). (17-31).

J. R. Cross ve T. L. Cross.(2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual Journal of Counseling & Development (93).

Jarolmen, J. (2014). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. (Çev.: Yasemin Özkan), Ankara: Nika Yayınevi.

Johnsen, S.K.(2004). *Identifiying Gifted Students A Practical Guide* in Definitions, Models, and Characteristics of Gifted Students (pp:7-28). Waco: Prufrock Press.

Johnson, J., Cohen, P., Brook, J.(2000). Associations Between Bipolar Disorder and Other Psychiatric Disorders During Adolescence and Early Adulthood: A Community-Based Longitudinal Investigation. *American Journal of Psychiatry.* 2000 (157). (1679-1681).

Jozefowicz D. M. H. vd. (2002). School Social Work In The United States. *School Social Work Worldwide*. Huxtable M., Blyth E. (Ed). Washington DC: NASW Press.

Karakuş, F. (2010). Üstün yeteneklilerin ana-babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1). (127-144).

KEMP, M. 2013. School social work: addressing the social barriers to learning and development in order to ensure educational achievement.

Kerr, B., Colangelo, N., Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. Gifted Child Quarterly, 32(2), 245-247.

Kesgin, B. (2012). Kamu Sorumluluğunda Sosyal Hizmet. İstanbul: Açılım Kitap.

Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 1(2). (78-96).

Kılıç, E. (2018). *Aile Danışmanlığında Yeni Bir Model: Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kılıç-Ceyhan, E. (2018). *Anne Baba Ergen İlişkileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi.* (Doktora Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Klinik Odaklı Sosyal Hizmet Doktora Programı, Ankara.

Koç, S.Ç.(2015). *Sosyal Hizmet Uzmanlarının Sorun Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kongar, E. (2007). *Sosyal Çalışmaya Giriş*. Ankara: SABEV Yayınevi.

Korobeinikov, D.A.(2005). Orthodox Communities in Eastern Anatolia in the Thirteenth to Fifteenth Centuries, Part :2 The time of troubles. Al Masâq.17(1). (2-14).

Kozak, İ..E.(1994). *Bir Sosyal Siyaset Müessesesi Olarak Vakıf*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sayı: 7.

Köprülü, F.(1938). Vakıf Müessesesi ve Vakıf Vesikalarının Tarihî Ehemmiyeti. *Vakıflar Dergisi*. 1(1938). (1-6).

Köprülü, F.(1980). *Türk Edebiyat Tarihi*. İstanbul: Ötüken.

Köseoğlu, N. (1946). *Tarihte Bursa Mahalleleri, XV. ve XVI. Yüzyıllarda. Bursa*: Bursa Halkevi Tarih Müze Yayını.

Krysik, J.L. ve Finn,J. (2015). *Etkili Uygulama İçin Sosyal Hizmet Araştırması*. (Çev. Ed. E. Erbay). Ankara: Nika Yayınevi.

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.

Lassig, C.J.(2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. Australasian Journal of Gifted Education 18(2). (32-42).

Lewis, B. (1957). 1641-1642 de bir Karayit'in Türkiye Seyahatnamesi. III, 97-106,(Çev.: F.Selçuk). Ankara:TTK.

Lieberman, D.(2013). Road Tested / Ten Tips for Teaching the Twice-Exceptional Student. *ASCD Education Update*. 55(11). (5-6).

Lim, K. K. Z., & Lim, B. H. (2009). Droputs Gifted. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (pp.260-261). California: Sage Publications.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97- 128).Thousand Oaks, CA: Sage.

Little, C. (2002). Which it it? Asperger's Syndrome or Giftedness? Defining the differences. *Gifted Child Today*, 25(1), 58.

Mahaffey, M. (1972). Lobbying and Social Work. *Social Work*. 17(1).(3-11). Published by: Oxford University Press https://www.jstor.org/stable/23712613

Massat C.R. (2009). The Developing Social, Political and Economic Context for School Social Work. *School Social Work: Practise, Policiy and Research*. Chicago: Lyceum Books.

Mavili, A. (2014). *Aile İçi Şiddet: Kadının Ve Çocuğun Korunması.* (2. Baskı). Ankara: Elma Yayınevi.

MEB,(2012). Üstün Yeteneklilerin Eğitmi Alanında Uluslararası Politika ve Uygulamaların Güncelenmesi ve Değerlendirilmesi Raporu.

Mendes, S. ve Guadalupe, S.(2019). Social Work in Public Schools: Ratios of students per social worker in Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social.* 5 (1). (61-71).

Merçil, E. (1991). *Müslüman-Türk Devletleri Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Mertol, H. (2014). Türkiye ve ABD'de Üstün Zekalı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi Ve Bilsem Örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri. Erzurum.

Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*. 47(4). (272–281).

Moenks, F. J., & PflUger, R. (2005). Gifted Education in the 21 European Countries: Inventory and Perspective. Radbound University Nijmegen.

Moulton, P.,vd.(1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. Roeper Review, 21, 153-154.

Müneccimbaşı Tarihi, Tercüman 1001 Temel Eser, C. I, s.89.

Nabatchi, T. and Amsler, L.B., 2014, Direct public engagement in local government, American Review of Public Administration, 44(4S): 63S-88S.

NASW's Code of Ethics of the National Association of Social Workers.(2008). https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=KZmmbz15evc%3D&portalid=0

National Association for Gifted Children https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/twice-exceptional-students

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*. 22(1). (10–17).

Neihart, M. (2004). Gifted children with Asperger's Syndrome. Gifted Child Quarterly, 44(4), 222-230. Retrieved from Davidson Institute for Talent Development.

Netting, E. F. O'Connor, M. K., & Fauri, D. (2008). *Comparative Approaches To Program Planning*. New Jersy: Hoboken.

Neuman, L.W. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Çev.:Sedef Özge.). İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.

Okumuş, A. (2019). Bilimsel Araştırma Teknikleri Ders Notları. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/bilimselarastirmateknikleri.pdf

Openshaw, L. (2008a). "Social work in schools: principles and practice", New York: Guilford Press.

Openshaw, L.(2008b). Social Work Practice with Children and Families.(Ed: Nancy Boyd Webb) *Social Work in Schools: Principles and Practice in*. London: The Guilford Press.

Oswald M. ve Rabie E.(2016). Rethinking gifted education in South Africa: The voices of gifted grade 11 students. *Gifted Education International*. 33 (3). (273-285).

Ögel, B. (1971). *Türk Kültürünün Gelişme Çağları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ögel, B. (2010). *Türk Mitolojisi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Öpengin, E. (2011). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı. Eskişehir.

Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2011). (89-108).

Özbesler, C. ve Çoban, A.İ. (2010). Hastane Ortamında Sosyal Hizmet Uygulamaları: Ankara Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(2).(31-46).

Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet, *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34(154). (17-25).

Özdere, M.(2017). Okul İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 7(2). (203-233).

Özkan, Y. ve Selcik, O. (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rolleri ve Sorumlulukları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 9(46). (431-437).

Öztürk, K.(1968). Türkiye Cumhuriyeti Hükûmetleri ve Programları, Ak Yayınları: İstanbul.

Öztürk, N.(1993). Tarihte ve Bugün Vakıflar Eliyle Aileye Götürülen Hizmetler. *Aile ve Toplum Dergisi*. 3(1). (78-89).

Parr, J. ve Stevens, Tiania.(2019). Challenges of Equity and Discrimination in the Education of Gifted Children. *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals* içinde.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Pedersen, J., "Masdjid", in: Encyclopaedia of Islam, Second Edition, Edited by: P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel, W.P. Heinrichs. Consulted online on 12 June 2019 <http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_COM_0694>

Persson, R. S. (2009). Gifted education in Europe. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent, In: Barbara A. Kerr (Ed.), Vol. 1, pp. 1-6, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2008). Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices. Springer Science + Business Media.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2(2). (531-562).

Pomortseva, N.P.(2014). Teaching Gifted Children in Regular Classroom in the USA. Procedia - Social and Behavioral Sciences 143 (2014). (147 – 151).

Popper, K. (2002). *The Logic of Scientific Inquiry*. London: Routledge.pfe

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for parents and teachers* (2nd ed.). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

Purutçuoğlu, E.(2018). Dünyada Sosyal Hizmet Uygulamaları. https://auzefalmsstorage.blob.core.windows.net/auzefcontent/18_19_bahar/dunyada_sosyal_hizmet_uygulamalari/11/index.html#ek_kaynaklar

Quentin, S. (2006). *Bir Keşişin Anılarında Tatarlar ve Anadolu 1245-1248*.(Çev.: Erendiz Özbayoğlu) Antalya : Doğu Akdeniz Kültür ve Tarih Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Rapoport, E.M.(2009). ADHD and Social Skills: A Step-by-step Guide for Teachers and Parents. Rowman & Littlefield Education: Maryland.

Reid, E. ve Boettger, H.(2015). Gifted Education in Various Countries of Eueope. *Slavonic Pedagogical Studies Journal* 4 (2). (158-171).

Reis, M. S. (?). Major Turning Points in Gifted Education in the 20th Century. Neag School of Education Renzulli Center for Creativity, Retrieved from: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichmentmodel/major_turning_points/

Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. Gifted Education International, 33(2), 145-162.

Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*. 44(4). (261-271).

Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: A personal, family, and school-related factors.* Washington, DC: National Research Center on the Gifted and Talented.

Resch, C.(2014). National Policies And Strategies For The Support Of The Gifted And Talented İn Austria - *CEPS Journal*. 4 (3).(9-30).

Rimm, S. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo, & G. A. Davis, (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 424-443). Boston, MA:Allyn and Bacon.

Rodgers, D.T.(2009). Atlantic Crossings: Social Politics in a Progressive Age. Harvard University Press.

Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. Roeper Review: *A Journal on Gifted Education*, 6(3), 127–130.

Rogers, K. B. 2010 'Thinking smart about twice exceptional learners. Steps to finding them and strategies for catering to them appropriately' Keynote, 11th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Sydney, 29 July – 1 August

Rothman, J. (1995). Approaches to community intervention. In F. Cox, J. Erlich, J. Rothman, & J. Tropman (Eds.), *Strategies of Community Organization* (4th ed.,pp. 26-61). Itasca, IL: F. E. Peacock.

S. E. Brock, S. R. Jimerson, R. L. Hansen (2009). Identifying, Assessing, and Treating ADHD at School. Springer Dordrecht Heidelberg: London.

S. I. Pfeiffer & V. B. Stocking (2000) Vulnerabilities of Academically Gifted Students, *Special Services in the Schools*. (16:1-2).(83-93).

Sak, U. vd. (2015). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*. 5. (2). (110-132).

Saranlı, A. G. (2017). Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 18 (01). (89-108).

Saranlı, A.G. ve Metin, E.N.(2014). SENG Üstün Yetenekliler Aile Eğitimi Modelinin Üstün Yetenekli Çocuklar ve Ailelerine Etkileri. Eğitim ve Bilim Dergisi. 39 (175). (1-13).

Sarı, H., ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2). (254-265).

Sarıay, A.S. (2019). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezlerinin Rolü: Öğretmen ve Veli Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin Gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*. 7(1). (114-133).

Shaughnessy, M. F., & Sak, U. (2013). A reflective conversation with Ugur Sak: Gifted education in Turkey. Gifted Education International, 30(2), 1-9.

Shevin, M.S.(1994). Why Gifted Students Belong in Inclusive Schools. *Educational Leadership* 52 (4). (64-70).

Silverman, L. K. (1993a). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talented (pp. 51-78). Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1993b). Social development, leadership and gender. In L. K.

Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.

Sittert, HW.(2016). School Social Workers' Perceptions of Their Role Within The Framework of İnclusive Education. North-West University.

Soliman, H. (2017) School Social Workers' Perception of School Climate: An Ecological System Perspective. *International Journal of School Social Work*: Vol. 2: Iss. 1.

Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Gifted Child Today, 24*(2), 14-22. https://doi.org/10.4219/gct-2001-533

Sornik, M. (2019, 23 Mart). Why Parents of 2e Kids Need Their Own Support Group https://www.teca2e.org/parent-community/why-parents-of-2e-kids-need-their-own-support-group/

Sossou, M-A. & Daniels T. (2002). School Social Work in Ghana: A hope for the future. In Huxtable, M. & Blyth, E. (Eds.) *School Social Work Worldwide*. NASW Press: Washington, DC.

Stanley, Summer G. (2011). Visiting Teachers And Students With Developmental Disabilities. *Children & Schools*. 33 (3).(168-175). USA.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.

SWAAB. (2017). Social Work Supervision Guidelines. Singapore: SWAAB https://www.sasw.org.sg/docs/SWD_SocialWorlSupervisionGuidelines_FINAL.pdf

Şahin, F. & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*. 3(5). (73-82).

Şeker, A. (2012). *Sosyal Hizmete Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1504.

Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde Davranış Problemlerinin Anne-Babadan ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16(16). (395-422).

Tabakoğlu, A. (2004). Klasik Dönem Osmanlı Vakıf Sistemi. *Cumhuriyetin 80. Yılında Uluslararası Vakıf Sempozyumu Kitabı*. Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.

Taber, M. ve Finnegan, D. (1980). The Social Service Program Developer: A New Role İn Social Work. *Journal of Education for Social Work*. 16(1). (27-31).

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama*. İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi. 3. Baskı. MEB.

Tan, M. (1993). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26(1). (68-89).

Tandoğan, M. (2015). Konstrüktivizm (Sosyal İnşacılık) Kuramı Bağlamında Afrika Birliği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 4(3). (634-650).

Taneri, A. (1967). Büyük Selçuklu İmparatorluğunda Vezirlik. *Tarih Araştırmaları Dergisi*. 5(8). (110-121).

Taneri, A. (1978). *Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Döneminde Hükümdarlık Kurumunun Gelişmesi ve Saray Hayatı-Teşkilatı.* Ankara: A.Ü.D.T.C.F.Y.

Taylor, A.C. ve Kokot, S.J.(2000). The Status of Gifted Child Education in Africa. *International Handbook of Giftedness and Talent Status of Gifted Child Education* içinde. Oxford: Elsevier.

TBMM (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.

Teater, B.(2014). *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri: Uygulama İçin Bir Giriş*. (Çev.; Abdullah Karatay.) Ankara: Nika Yayınları.

Temir, A.(1989). *Kırşehir Emiri Caca Oğlu Nur El-Din'in 1272 Tarihli Arapça - Moğolca Vakfiyesi*. Ankara: TTK.

Tepedelenlioğlu N.N.(1943). Enderûn, *Yedigün Dergisi*. (551). (8-11).

The Role of Supervision in Social Work: A critical analysis Jeanne Marie Hughes, BA (Early Childhood Studies), MSW Critical Social Thinking: Policy and Practice, Vol. 2, 2010 School of Applied Social Studies, University College Cork, Ireland

Timur Taner, *Osmanlı Toplumsal Düzeni*, İmge Kitabevi, Ankara: 1994

Todd, S. ve Drolet, J.L. (2020). Community Practice and Social Development in Social Work. Singapur: Springer.

Togan, Z. V. (1981).*Umumi Türk Tarihine Giriş I*, İstanbul: Enderun Kitapevi.

TUBITAK. (2004). 2004 yılı ulusal bilim ve teknoloji politikaları: 2003-2023 strateji belgesi.

Tuncay, A.(1984). *Eski Vakıf Hükümlerimiz ve Vakıflarla İlgili Bazı İnceleme ve Sorunlar*. İstanbul: Yıldız Sarayı Vakfı Yayınları.

Turan, O.(1947). Selçuk Devri Vakfiyeleri I., Şemseddin Altun-Aba Vakfiyesi ve Hayatı, Belleten Dergisi. (42, 11).(197-235).

Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişiklikler ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uluçay, M.Ç. (1977). Müslüman Türk Devletleri, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Uzunçarşılı İ. H. (1988). Osmanlı Devleti Saray Teşkilatı. Ankara: TTK.

Uzunçarşılı İ.H.(1988). *Osmanlı Tarihi,* , C.I, Ankara: TTK Basımevi.

Ünsal, S.Ç. ve Yoğurtçu, M. (2019). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezinden beklentileri ve karşılanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(4). (1306-1321).

Velikahyaoğlu, N.(2007). "Vakıf ve Manevi Sorumluluk" makalesi için bkz. http//www. osmanli.org.tr

VI. Sosyal Hizmet Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu https://sosyalhizmet.com/raporlar/vi-sosyal-hizmet-egitim-calistayi-sonuc-raporu.htm

Vryonis, S. (1975). The Decline of Byzantine Civilization in Asia Minor, Eleventh-Fifteenth Century. Dumbarton Oaks Papers. 29 (75). (351-356).

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2016). Üstün Yetenekli Çocuklar: Uzmanlar ve Aileler için El Kitabı. (B. Uyaroğlu, & B. Bülbün Aktı, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Webb, J., Gore, J., Amend, E., DeVries, A. (2007). A parent's guide to gifted children. Tuscon, AZ: Great Potential Press.

Weil, M. O., & Gamble, D. N. (1995). Community practice models. Encyclopedia of Social Work. Washington, D.C.: NASW Press.

Winebrenner, S.(2003). Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic*. 38(3). (131-137).

Witty, P. A.(1930). A Study of One Hundred Gifted Children. *University of Kansas Bulletin of Education.* 2(7).(3-44).

Yağlı, Ş.(2011). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Bilim ve Sanat Merkezlerinin Yapısı ve Yeniden Yapılanması: İstanbul Bilsem Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı, H., ve Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1). (61-71).

Yazıcı, N.(2002). *İlk Türk İslâm Devletleri Tarihi*. Ankara: TDV Yayınları.

Yediyıldız, B.(2003). *XVIII. Yüzyılda Türkiye'de Vakıf Müessesesi Bir Sosyal Tarih İncelemesi*, Ankara: TTK Basımevi.

Yeşilkayalı, E. ve Bölükbaşı, H.D.(2017). Özel Eğitim Hizmetleri Ekibinin Bir Parçası Olarak Okul Sosyal Çalışmacıları. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 5(43). (248-260).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ö. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Öz-Yeterlik ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Zachariadou, E.(1997). Records of the Turkısh Anatolian States, c. 1250-1330. Pragmatic Lıteracy East and West, 1200-1300. (ed. Rıchard Brıtnell).Woodbridge: The Boydell Press.

Zastrow, C. (2013). *Sosyal Hizmete Giriş*, (Çev. Ed.: Durdu Baran Çiftçi). Ankara: Nika Yayınları.

Zinkeisen J. W.(2011). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*. (Çev.: Nilüfer Epçeli). İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

T.C. YALOVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURUL RAPORU

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Doktora talebelerinden Sayın Engin Güneş'in yürütücülüğünü yaptığı "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetin İlgilendiren Problemleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışması ve bu çalışma kapsamında hazırlanmış mülakat soruları Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurul'u tarafından 13.04.2020 tarihinde yapılan toplantıda değerlendirilmiştir. Başvuru Formunda yer alan sorulara verilen cevaplar göz önüne alınarak Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurul'u tarafından " Çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur".

Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY
Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurul Başkanı

Ek 2. Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.9032742 07.07.2020
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Engin GÜNEŞ)

GAZİANTEP VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) Strateji Geliştirme Başkanlığının 22.06.2020 tarihli ve 8194274 sayılı yazısı.
b) Gaziantep Valiliğinin 03/06/2020 tarihli ve 7408626 sayılı yazısı.
c) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.

Gaziantep İli Şahinbey İlçesine bağlı Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlüğünde Felsefe Öğretmeni olarak görev yapmakta olan Engin GÜNEŞ' in, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Bölümünde devam eden doktora tezi kapsamında bilim ve sanat merkezleri rehber öğretmenleri ve öğrenci velilerine yönelik uygulama yapma isteğine ilişkin izin talebini içeren ilgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırma içerik olarak uygun olmakla birlikte doktora tez önerisinin başlığında ve yapılacak mülakat sorularında üstün yetenek kavramı kullanılmış olup "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve "Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi" nde bilim ve sanat merkezlerinde eğitim alan öğrenciler için özel yetenekli ifadesinin kullanılmaktadır. Bu bağlamda üstün yetenekli ifadesi yerine özel yetenek ifadesinin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

Adres: MEB Kampüsü A Blok
Elektronik Ağ:
e-posta:
Bilgi için: Gürsen VURAL
Tel: 0 (312) 413 37 60
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0e9f-b141-3e7a-b08d-2760 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Velilere Yönelik Onam Formu

EK 3. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (VELİLER)

Çalışmanın Adı: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini İlgilendiren Problemleri Üzerine Bir Araştırma

Katılımınız istenen bu çalışma bilimsel bir araştırma olup Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora öğrencisi Engin Güneş tarafından Prof. Dr. Ali Rıza Abay'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma Yalova Üniversitesi Etik Komisyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı izni dâhilindedir. Bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel bir duruma yol açmayacaktır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Çalışmaya katılmaya karar verdiğiniz takdirde imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu verilecektir.

Çalışmanın Konusu Ve Amacı:

Türkiye'de üstün yetenekliler ve ailelerine yönelik okul sosyal hizmetlerinin durumu ve kapsayıcılığı araştırmanın genel konusudur. Bu doğrultuda, BİLSEM Öğrencilerinin problemlerini çözmek için hangi tür okul sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyduğu, tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmaya Katılmamın Olası Yararları Ve Riskleri Nelerdir?

Araştırmaya katılımınız ile sağlayacağınız bilgiler araştırmanın amaçlarında belirtilen konuya ışık tutacaktır. Araştırmaya katılım, devam etmek istemediğiniz takdirde bırakabileceğiniz için, herhangi bir risk etmeni taşımamaktadır. Araştırmacı sizden aldığı her türlü yazılı ve sözlü bilgiyi gizli tutacağını taahhüt etmektedir.

Çalışma İşlemleri:

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde araştırmacı araştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerinizi almak üzere sizinle yüz yüze ve derinlemesine görüşme yapacaktır. Yapılacak görüşme nitel veri analizi için kullanılmak üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

Soru Ve Problemler İçin Başvurulacak Kişiler:

Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından yine araştırmacıya telefon ya da e-posta ile ulaşılarak soru yöneltebilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Her türlü ve soru ve sorunlar için irtibat bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmacı Adı Soyadı: Engin Güneş (Şahinbey Bld. BİLSEM Felsefe Grb. Öğretmeni)

Telefon: (0342) 336 87 00

E-posta: enginguneshoca@hotmail.com

Çalışmaya Katılma Onayı Bu bilgilendirilmiş gönüllü katılım belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor ve bu onay belgesini hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Adı Soyadı:	*Araştırmacı Adı Soyadı:* Engin Güneş
Tarih ve İmza:	*Tarih ve İmza:*

Ek 4. Velilere Yönelik Soru Formu

EK 4. Velilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

GÖRÜŞME (MÜLAKAT) SORULARI

1- Kendinizi ve ailenizi kısaca tanıtır mısınız? Çocuğunuzun üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili süreç nasıl gelişti anlatır mısınız?

2- Anne babaların üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmakla ilgili yaşadığı zorluklar nelerdir?

3- Üstün yetenekli çocukların çevresiyle ilgili yaşadığı zorluklar nelerdir?

4- Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim sistemi ve süreci hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

5- BİLSEM'lerin avantajlı ve dezavantajlı yanları sizin için nelerdir?

6- Çocuğun merkeze devamı ile ilgili yaşanan zorluklar var mı? Varsa bunlar nelerdir?

7- Üstün yetenekli çocuklara gösterilecek ebeveyn tutumları hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?

8- Eğitim sürecinde sosyo-ekonomik sorun yaşayan üstün yetenekli öğrencilere yönelik çözümler yeterli mi? Bu konuda önerileriniz nelerdir?

9- BİLSEM'leri öğrenci, öğretmen ve veli ilişkileri açısından sorunların çözümü noktasında değerlendirir misiniz? Önerileriniz nelerdir?

10- BİLSEM'leri eğitim zamanı, eğitim mekânı ve verilen eğitim süreci açısından değerlendirir misiniz? Üstün yetenekli çocukların daha iyi eğitim alması açısından BİLSEM'lere yönelik önerilerinizi sıralar mısınız?

Ek 5. Kurum Çalışanlarına Yönelik Onam Formu

EK 5. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (REHBER ÖĞRETMENLER)

Çalışmanın Adı: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini İlgilendiren Problemleri Üzerine Bir Araştırma

Katılımınız istenen bu çalışma bilimsel bir araştırma olup Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora öğrencisi Engin Güneş tarafından Prof. Dr. Ali Rıza Abay'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma Yalova Üniversitesi Etik Komisyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı izni dâhilindedir. Bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel bir duruma yol açmayacaktır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Çalışmaya katılmaya karar verdiğiniz takdirde imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu verilecektir.

Çalışmanın Konusu Ve Amacı:

Türkiye'de üstün yetenekliler ve ailelerine yönelik okul sosyal hizmetlerinin durumu ve kapsayıcılığı araştırmanın genel konusudur. Bu doğrultuda, BİLSEM Öğrencilerinin problemlerini çözmek için hangi tür okul sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyduğu, tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmaya Katılmamın Olası Yararları Ve Riskleri Nelerdir?

Araştırmaya katılımınız ile sağlayacağınız bilgiler araştırmanın amaçlarında belirtilen konuya ışık tutacaktır. Araştırmaya katılım, devam etmek istemediğiniz takdirde bırakabileceğiniz için, herhangi bir risk etmeni taşımamaktadır. Araştırmacı sizden aldığı her türlü yazılı ve sözlü bilgiyi gizli tutacağını taahhüt etmektedir.

Çalışma İşlemleri:

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde araştırmacı araştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerinizi almak üzere sizinle yüz yüze ve derinlemesine görüşme yapacaktır. Yapılacak görüşme nitel veri analizi için kullanılmak üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

Soru Ve Problemler İçin Başvurulacak Kişiler:

Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından yine araştırmacıya telefon ya da e-posta ile ulaşılarak soru yöneltebilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Her türlü ve soru ve sorunlar için irtibat bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmacı Adı Soyadı: Engin Güneş (Şahinbey Bld. BİLSEM Felsefe Grb. Öğretmeni)

Telefon: (0342) 336 87 00

E-posta: enginguneshoca@hotmail.com

Çalışmaya Katılma Onayı Bu bilgilendirilmiş gönüllü katılım belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor ve bu onay belgesini hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Adı Soyadı:	*Araştırmacı Adı Soyadı:* Engin Güneş
Tarih ve İmza:	*Tarih ve İmza:*

Ek 6. Kurum Çalışanlarına Yönelik Soru Formu

EK 6. Rehber Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

GÖRÜŞME (MÜLAKAT) SORULARI

1. Mesleki formasyonunuz nedir?

2. Mesleki deneyiminiz nedir? Süre olarak açıklayabilir misiniz?

3. Özel eğitim alanındaki deneyiminiz nedir? Süre ve çalışma yerleri olarak açıklayabilir misiniz?

4. Üstün yeteneklilerin eğitimi hakkında kurum içi veya dışı bir eğitim aldınız mı?

5. Mevcut mesleki deneyiminizi, özel eğitim alanı için yeterli buluyor musunuz?

6. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim sistemi ve süreci hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

7. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik okul rehberlik programının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilir misiniz?

8. Okul kültürü ve iklimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

9. Üstün yeteneklilerin eğitim sürecinde sosyo-ekonomik sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik çözümler yeterli mi? Bu konuda önerileriniz nelerdir?

10. Rehberlik servisini; BİLSEM, öğrenci ve veli ilişkileri açısından sorunların çözümü noktasında değerlendirir misiniz? Bu konuda önerileriniz nelerdir?

Ek 7. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ YÖNERGESİ

BİRİNCİ BÖLÜM
Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç
MADDE 1 – Bu Yönerge'nin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş, eğitim ve öğretim, yönetim ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir.
Kapsam
MADDE 2 – Bu Yönerge, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bilim ve sanat merkezlerinin kuruluşu, bu merkezlere devam edecek öğrencilerin seçilmesi, kayıt kabul işlemleri, öğretmenlerin seçilmesi ve hizmet içi eğitimleri ile bilim ve sanat merkezlerinde gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin usul ve esasları kapsar.
Dayanak
MADDE 3 – Bu Yönerge, 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne dayanılarak hazırlanmıştır.
Tanımlar
MADDE 4 – Bu Yönerge'nin uygulanmasında;
a) Alan/disiplin: Öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütününü, bilim dalını, program uygulama tablosunda mevcut bulunan alınması zorunlu temel alanlar ve seçmeli alanları,
b) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,
c) Bilim ve sanat merkezi kayıt bölgesi: Birden fazla bilim ve sanat merkezi bulunan il ve ilçelerde bilim ve sanat merkezlerinin öğrenci kayıt ve nakil işlemlerini gerçekleştirecekleri bölgeyi,
ç) BİLSEM: Bilim ve sanat merkezini,
d) BİLSEM modülü: Bilim ve sanat merkezi yönetim bilgi sistemini,
e) Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP): Özel yetenekli bireylerin bilim ve sanat merkezlerinde takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları, performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını,
f) Bireysel yetenekleri fark ettirme programı (BYF): Genel zihinsel yetenek alanından tanılanan ve destek eğitim programını tamamlayan öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programını,
g) Danışman öğretmen: Öğrencinin proje üretimi ve yönetimi programı aşamasında birlikte çalıştığı danışman öğretmeni,
ğ) Danışman rehber öğretmen: Öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini izlemek; devam ettiği örgün eğitim kurumu, aile ve çevresi ile olumlu iletişim kurmalarına destek olmak üzere görevlendirilen danışman rehber öğretmeni,
h) Destek eğitim odası: Okul ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarını,
ı) Destek eğitim programı: Genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilerek yürütülen eğitim programını,
i) Etkinlik: İlgili alan/disiplinlerde hazırlanmış çerçeve planlar doğrultusunda bilim ve sanat merkezinde veya bilim ve sanat merkezi dışında yürütülen eğitim faaliyetlerini,
j) Genel Müdürlük: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünü,
k) Öğrenci dosyası: Öğrencinin BİLSEM'e kayıt ve merkez değiştirme belgelerinin, öğrenci velisiyle yapılan yazışmalarının, programlar içeriğinde ders/alan seçim evraklarının ve rehberlikle ilgili her türlü kayıtların yer aldığı dosyayı,
l) Özel yetenekleri geliştirme programı (ÖYG) : Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programını,
m) Özel yetenekli birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi,
n) Program uygulama tablosu: Bilim ve sanat merkezinde uygulanan eğitim programlarının saat, süre, grup öğrenci sayısı, alan, yetenek geliştirme atölyeleri, seçmeli alan ve açıklamalarını gösterir tabloyu,
o) Proje: Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapmak, görüş geliştirmek, yeni bilgilere ulaşmak, özgün düşünce üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla danışman öğretmen rehberliğinde grupla ya da bireysel olarak yapacakları çalışmaları,
ö) Proje üretimi ve yönetimi programı: Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/disiplinde danışman öğretmen rehberliğinde bireysel olarak veya grupla yürüttükleri eğitim programını,
p) Uyum programı: BİLSEM'e yeni kaydı yapılan öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmak ve bu öğrencilere bilim ve sanat merkezini tanıtmak için yürütülen eğitim programını,
r) Veli: Öğrencilerin anne/babasını ya da yasal sorumluluğunu üstlenen kişiyi,
s) Yetenek alanı: Özel yetenekli öğrencinin tanılandığı genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanını,

ş) Yetenek geliştirme atölyeleri: Bilim ve sanat merkezlerinin temel alanları dışında öğrencilerin keşfetme, bağımsız düşünme, fikirlerini ifade etme imkânı sağlayan ve ürün odaklı yürüttükleri tüm eğitim ve öğretim çalışmalarını ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM
Bilim ve Sanat Merkezinin Açılışı, Amaçları ve İlkeleri

Bilim ve sanat merkezinin açılışı

MADDE 5 – (1) BİLSEM'ler okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve bölgesel olarak nüfusunun 100.000'den az olmaması şartı ile hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak valiliklerin teklifi üzerine Bakanlıkça açılır.

Amaçlar

MADDE 6 – (1) Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda BİLSEM'de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin;

a) Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi,

b) Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,

c) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,

ç) Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,

d) Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır.

İlkeler

MADDE 7 – (1) BİLSEM'deki eğitim ve öğretim etkinliklerinin aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi esastır:

a) Eğitim hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin performansları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak BEP'e göre yürütülür.

b) BEP hazırlanırken özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimindeki tüm gelişim alanları bütünlük içerisinde ele alınır.

c) BİLSEM'de uygulanan öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının programları ile bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır ve öğrenci merkezli olarak yürütülür.

ç) Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilir.

d) Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanır.

e) Eğitim ve öğretim süreci öğrencinin kayıtlı olduğu örgün eğitim kurumu, veli ve BİLSEM arasında sağlanan iş birliği ile yürütülür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
Tanılama Süreci

Aday gösterme

MADDE 8 – (1) Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi esas alınarak ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ile müzik alanlarında özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin BİLSEM'lere aday gösterilmesi ile ilgili iş ve işlemler, Bakanlıkça yayımlanan tanılama takvimi doğrultusunda yürütülür.

(2) Genel zihinsel yetenek alanında Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi dışında aday gösterilen öğrenciler, rehberlik ve araştırma merkezlerince özel yetenekli olarak tanılananlar il özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile destek eğitim odası hizmetinden faydalanır.

(3) Görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi dışında aday gösterilen öğrencilerin başvuruları, il tanılama sınav komisyonuna yapılır. İl tanılama sınav komisyonu tarafından görsel sanatlar ve müzik yetenek alanında özel yetenekli olarak tanılananlar, destek eğitim odalarından faydalanır.

Tanılama

MADDE 9 – (1) BİLSEM'e kaydı yapılacak öğrencilerin tanılanmasına ilişkin iş ve işlemler Bakanlığın yayımladığı kılavuz doğrultusunda Bakanlık, il tanılama sınav komisyonu, BİLSEM'ler ile rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülür.

(2) Bu sürece ilişkin olarak Bakanlıkça yürütülecek iş ve işlemler şunlardır:

a) Sınav ve tanılama takvimini belirlemek.

b) Tanılama yaşı ve sınıf düzeyini belirlemek.

c) Gözlem formlarını değerlendirerek grup değerlendirmesine alınacak öğrencileri belirlemek.

ç) Grup tarama ölçme araçları ve ölçütlerini belirlemek.

d) Grup tarama testinin, aynı tarihte ve saatte uygulanarak merkezi sistemle yapılmasını sağlamak.

e) Grup değerlendirilmesinde belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrencilerin, bireysel incelemeye alınmalarını sağlamak.

f) Bireysel incelemede kullanılacak objektif ve standart testleri belirlemek ve uygulamayı yapacak uzman personelin yetiştirilmesini sağlamak.

g) Görsel sanatlar ve müzik yetenek alanında değerlendirmeye alınacak öğrencilerin değerlendirme kriterlerini belirlemek.

ğ) İl tanılama sınav komisyonu tarafından tanılama sonuçları bildirilen öğrencilerden BİLSEM'e yerleştirilmeye hak kazananları

belirlemek.
(3) Rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yürütülecek iş ve işlemler şunlardır:
a) İl tanılama sınav komisyonunca verilen görevleri yapmak.
b) Bireysel incelemeyi yapacak öğretmenleri il tanılama sınav komisyonuna önermek.
c) Genel zihinsel yetenek alanında aday gösterilen öğrencilerin bireysel incelemesini yapmak.

Grup tarama

MADDE 10 – (1) Aday gösterilen öğrencilerin grup taraması sınavında Bakanlıkça belirlenen ölçütler esas alınır.
(2) Aday gösterilen öğrenciler Bakanlıkça belirlenen ölçme araçları ile grup taramasına alınır.

Bireysel inceleme

MADDE 11 – (1) Tanılama takvimi süreci içerisinde, grup taramasında belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrencilerin listesi Bakanlıkça il tanılama sınav komisyonuna gönderilir. İl tanılama sınav komisyonu tarafından Bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda, objektif ve standart ölçme araçları ile öğrencilerin bireysel incelemesi yapılır.
(2) Bireysel inceleme süreci ile ilgili genel zihinsel yetenek alanına ait evraklar rehberlik ve araştırma merkezlerinde, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanına ait evraklar BİLSEM arşivlerinde muhafaza edilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
Kayıt-Kabul, Nakil, Devam-Devamsızlık ve İlişik Kesme İşlemleri

Kayıt, kabul ve nakil işlemleri

MADDE 12 – (1) BİLSEM'e yerleştirme kararı alınan öğrencilerin kayıtları tanılama ılavuzunda belirtilen takvime göre velileri tarafından yaptırılır. Birden fazla BİLSEM bulunan yerlerde öğrencinin kaydı il tanılama sınav komisyonu tarafından belirlenen BİLSEM'e yaptırılır. Tanılama kılavuzunda belirtilen takvim doğrultusunda kaydı yaptırılmayan öğrenciler kayıt haklarını kaybeder.
(2) BİLSEM'e kayıtlı öğrencinin nakli velinin ikamet adresi veya öğrencinin devam ettiği okuluna göre BİLSEM kayıt bölgesindeki BİLSEM'e yapılır. Nakil isteği velinin yazılı başvurusu ile BİLSEM modülü üzerinden gerçekleştirilir.
(3) Nakil başvurusu alınan öğrencinin dosyası, nakledilen BİLSEM'e otuz gün içinde gönderilir. BİLSEM'ler arası nakillerde en çok yedi günlük süre devamsızlıktan sayılmaz.
(4) BİLSEM'e kayıtlı öğrencilerin velileri tarafından her yıl eylül ayının ilk haftasının sonuna kadar kayıt güncelleme işlemleri yapılır.
(5) Ortaokuldan liseye geçen BİLSEM'e kayıtlı öğrencilerin kayıt güncelleme ve nakil işlemleri, örgün eğitimdeki yerleştirme işlemleri tamamlandıktan sonra gerçekleştirilir.
(6) BİLSEM'e kayıtlı öğrencilerin nakil gittiği ilde BİLSEM olmaması durumunda ya da zorunlu nedenlerle yurt dışına çıkmış öğrenci velisinin yazılı başvurusu doğrultusunda BİLSEM öğrencisi olma hakkı saklı kalır.
(7) BİLSEM'e kayıtlı öğrencilerden kayıt hakkı saklı kalıp daha sonra dönen öğrencilerin hangi program seviyesinde devam edeceği öğretmenler kurulunca belirlenir.

Kayıt sürecinde gerekli belgeler

MADDE 13 – (1) BİLSEM'e kayıt sürecinde;
a) Kayıt formu (Ek-2),
b) Veli muvafakat belgesi (Ek-3),
c) Örgün eğitim kurumundan alınan öğrenci belgesi istenir.

Devam-devamsızlık ve ilişik kesme

MADDE 14 – (1) BİLSEM'de bir eğitim ve öğretim yılında özürsüz devamsızlık süresi eğitim süresinin %30'unu geçemez. Devamsızlığı %20'ye ulaşan öğrenciye devamsızlık uyarısı gönderilir. Mazeret göstermeksizin devamsızlık sınırını aşanların kaydı dönem sonunda silinir.
(2) İkamet adresi değişikliği nedeniyle gittikleri il/ilçelerde BİLSEM bulunmaması dolayısıyla BİLSEM'e devam edemeyen öğrencilerin, BİLSEM öğrencisi olma hakkı saklı kalır. Bu hüküm büyükşehir merkez ilçeleri için uygulanmaz. Kayıt hakkı saklı tutulan öğrenciler bulundukları il/ilçede destek eğitim odasından öncelikli olarak yararlandırılır.
(3) BİLSEM'e kayıtlı olup kayıt güncelleme döneminde işlem yaptırmayan öğrencilerin BİLSEM ile ilişiği kesilir. Ancak kayıt güncelleme tarihleri içinde resmî mazeret belirtilmesi hâlinde bu hüküm uygulanmaz.
(4) Her program sonunda, programa devam eden öğrencilerin durumları BİLSEM öğretmenler kurulunda değerlendirilir. Devam ettiği programdan istifade edemediği ve programa devamında yarar bulunmadığı oy çokluğuyla kararlaştırılan öğrencilerin BİLSEM'le ilişiği kesilir. Karar öğrenci velisine bildirilir.
(5)Devam-devamsızlık işlemleri BİLSEM modülü üzerinden takip edilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
Eğitim, Öğretim ve Uygulama

Eğitim etkinlikleri

MADDE 15 – (1) BİLSEM'de eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:
a) BİLSEM'de gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrencinin örgün eğitim gördüğü saatler dışında hafta içi ve/veya hafta sonu olacak şekilde planlanır.
b) BİLSEM'de özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programı uygulanır ve eğitim etkinlikleri düzenlenir.
c) BİLSEM'de eğitim ve öğretim hizmetleri bireysel ve/veya grup eğitimi şeklinde yürütülür.

ç) Eğitim ve öğretim etkinlikleri eğitim ve öğretim yılı içerisinde Bakanlıkça hazırlanan ortak yıllık çalışma takvimine göre yürütülür. Ayrıca yarıyıl ve yaz tatillerinde yaz okulu, kış okulu ve öğrenci kampları düzenlenebilir. Eğitim ve öğretim yılı içindeki her dönem sonunda BİLSEM müdürlüğünce hazırlanacak değerlendirme raporları Bakanlığa gönderilir.
d) BİLSEM'e kayıtlı öğrenciler; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi programlarına alınırlar.
e) Eğitim ve öğretim etkinlikleri BİLSEM program uygulama tablosunda (Ek-1) belirtilen esaslara göre uygulanır.
f) Tarihî mekân, müze, sanayi tesisi, üniversite, festival, fuar ve yakın çevre ziyaretleri, konferans, dinleti, konser, sergi, imza günü etkinliklerine katılım ile kurum içi ve dışı bilimsel, kültürel, sanatsal ve sosyal faaliyetlerin tamamı eğitim ve öğretim etkinlikleri kapsamında değerlendirilir.

Eğitim ve öğretim programlarının ilkeleri

MADDE 16 –(1) BİLSEM'lerde uygulanacak eğitim ve öğretim programları, aşağıda belirtilen ilkeler çerçevesinde hazırlanır ve geliştirilir:
a) Programlar, ilgili sınıf/branş öğretmenlerinin rehberliğinde, öğrenci merkezli ve disiplinler arası yapıda, bireysel öğrenmeye uygun, öğrencilerin etkin problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi yetişkinlik dönemlerinde ihtiyaç duyacakları üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde ilgi, yetenek ve potansiyellerine göre farklılaştırılarak ve zenginleştirilerek hazırlanır.
b) Planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenen, gerçek yaşam problemlerine çözüm üreten, yaratıcı düşünebilen, çevresi ile iletişim kurabilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlayacak şekilde yürütülür.
c) Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar disiplin ve disiplinler arası yaklaşımlar dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine ve ileri düzeyde bilgi, beceri davranış kazandırma amacıyla hazırlanıp yürütülür.
ç) Eğitim programları hazırlanırken üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilir.
d) Uygulanacak eğitim programlarının her aşamasında değerler eğitimine yer verilir.
e) BİLSEM'de gerçekleştirilen bütün etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları esas alınır.
f) Eğitim programlarının uygulanmasında üniversite, kurum ve kuruluşlarla bilimsel, sanatsal, kültürel vb. hususlarda iş birliği yapılır.
g) Uyum programı dışındaki diğer tüm programlarda yerel fırsatlar da değerlendirilerek seçmeli alan/etkinlik/yetenek geliştirme atölyeleri açılabilir.
ğ) Öğrencilerin seçmeli alanlardan ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölye seçimlerinde tanılandıkları yetenek alanlarına göre Program Uygulama Tablosu'nda (Ek-1) belirtilen esaslara uygun seçim yapılır.
h) Öğrenciler temel alanlarda öngörülen ders/etkinlikleri öngörülen sürelerde almak şartıyla; seçmeli alan ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölyelerinden haftada en az birini, en az 2 ders saati olarak alabilirler. Seçmeli ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölyeleri seçiminde üst sınır aranmaz.
Seçmeli etkinlik/ders/yetenek geliştirme atölyeleri kayıt güncelleme döneminde veli tarafından seçilir.
ı) Seçmeli alanların eğitim programları öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun olarak ilgili seçmeli alan ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölye öğretmeni tarafından hazırlanır ve BİLSEM yönetimince onaylandıktan sonra uygulanır.

Eğitim programları

MADDE 17 –(1) BİLSEM'e kayıtları yapılan öğrenciler;
a) Uyum,
b) Destek eğitimi,
c) Bireysel yetenekleri fark ettirme,
ç) Özel yetenekleri geliştirme,
d) Proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarına alınırlar.
(2) Programları tamamlayan öğrencilere tamamladığı her programın sonunda BİLSEM müdürlüğünce "Program Tamamlama Belgesi" (Ek-4) verilir.

Uyum programı

MADDE 18 – (1) BİLSEM'e yeni kaydı yapılan genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanı öğrencilerinin BİLSEM'e uyumunu sağlamak amacıyla kurumu, programları tanıma ile öğretmen ve diğer öğrencileri tanımalarını içeren programdır.
(2) BİLSEM'lerde uyum programının uygulanması ile ilgili esaslar şunlardır:
a) Öğrencilere öncelikle BİLSEM'in misyon, vizyon ve temel değerleri tanıtılır.
b) Uyum etkinliklerinin yapılacağı gruplardaki öğrenci sayıları program uygulama tablosuna (Ek-1) göre belirlenir.
c) Yapılacak etkinlikler öğrencilerde BİLSEM kültürü oluşturacak şekilde planlanır.
ç) Öğrenciyi tanımayı amaçlayan; kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayan, bilimsel düşünceyi ve estetik duyguları geliştiren etkinlikler yapılır. Etkinliklere ait evrak rehberlik öğretmenine verilerek öğrenciye ait dosyada muhafaza edilir.
d) Uyum programı etkinliklerinde sınıf öğretmeni ile rehberlik öğretmeni öncelikli olmak üzere tüm öğretmenler uygulayıcı ve gözlemci olarak görev alabilir.
e) BİLSEM imkânlarının, laboratuvarlarının, yetenek geliştirme atölyelerinin ve çalışanlarının tanıtılmasına yönelik etkinlikler planlanır.
f) Görsel sanatlar ve müzik alanlarında tanılanarak BİLSEM'e devam eden öğrenciler, uyum programı sonunda tanılandıkları alanda özel yetenekleri geliştirici eğitim programına devam eder. Bu öğrenciler program uygulama tablosundaki (Ek-1) seçmeli etkinliklerden de BİLSEM imkânları dâhilinde yararlanır.
g) Uyum programı süresince öğrencilerle ilgili elde edilen veriler öğretmenler kurulunda her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları rehberlik öğretmeni tarafından öğrenci dosyasına işlenir.

ğ) Her bir öğrenciden sorumlu olacak danışman rehber öğretmen bu dönemde belirlenir.

Destek eğitim programı

MADDE 19 – (1) Uyum programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin geliştirmesi gereken temel becerileri tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilmesini esas alan eğitim programıdır.

(2) BİLSEM'de destek eğitim programının uygulanması ile ilgili esaslar şunlardır:

a) Destek eğitim programında iletişim, iş birliği, grupla çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri program uygulama tablosu

(Ek-1) ile ilişkilendirilerek kazandırılır. Öğretim programları Ek-1'de belirtilen destek eğitim programını okutabilecek öğretmenler tarafından hazırlanır.

b) Destek eğitim programı etkinliklerinin yapılacağı gruplardaki öğrenci sayıları program uygulama tablosuna (Ek- 1) göre belirlenir.

c) Destek eğitim programında öğrencilerle bireysel ya da grup olarak proje hazırlama çalışmalarına başlanabilir.

Bireysel yetenekleri fark ettirme programı

MADDE 20 – (1) Genel zihinsel yetenek alanında tanılanan ve destek eğitim programını tamamlayan öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programıdır.

(2) Bireysel yetenekleri fark ettirme programının uygulanması ile ilgili esaslar şunlardır:

a) Destek eğitim programı sonunda elde edilen veriler doğrultusunda bu programın uygulanabilmesi için öğrenciler gruplara ayrılır.

b) Oluşturulacak gruplardaki öğrenci sayıları Program Uygulama Tablosu'na (Ek-1) göre belirlenir.

c) Her danışman rehber öğretmenin sorumlu olacağı öğrenci grubu bireysel yetenekleri fark ettirme programında tekrar belirlenir.

ç) Öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark ettirebilmek amacıyla yaratıcılıklarını öne çıkaran disiplinlere yönelik programlar hazırlanır ve uygulanır.

d) Öğrencinin en çok ilgi duyduğu, yetenekli olduğu ve ileride üzerinde derinlemesine çalışmalar yapabileceği alanları belirlemek için her bir alana özgü tutum ve becerileri fark ettirici etkinlikler ilgili alan öğretmeni tarafından planlanır.

e) Bireysel yetenekleri fark ettirme programı döneminde disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak proje üretim çalışmaları devam ettirilir ve projeler destek eğitim programına göre daha kapsamlı hazırlanır.

f) Bireysel yetenekleri fark ettirme programının tamamlanmasını takiben öğrenciler, öğretmenler kurulunca çoklu değerlendirme yöntemiyle değerlendirilerek özel yetenekleri geliştirme programı alanlarına yönlendirilir.

Özel yetenekleri geliştirme programı

MADDE 21 – (1) Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programıdır.

(2) BİLSEM'de özel yetenekleri geliştirme programının uygulanması ile ilgili esaslar şunlardır:

a) Öğrencilerin özel yetenek alanı/alanlarına yönelik bilimsel ve sanatsal etkinlik temelli çalışmalara özel yetenekleri geliştirme programı döneminde yoğunluk kazandırılır.

b) Özel yetenekleri geliştirme programı, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun disiplin veya disiplinler arası yapıda hazırlanır.

c) Oluşturulacak gruplardaki öğrenci sayıları Program Uygulama Tablosu'na (Ek-1) göre belirlenir.

ç) Özel yetenekleri geliştirme programının uygulanması sürecinde, disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak öğrencilerin yönlendirildiği disiplin/disiplinlerde derinlemesine, ileri düzeyde bilgi, beceri, davranış kazanmaları ve bu doğrultuda üretimde bulunmaları sağlanır.

d) Görsel sanatlar ve müzik alanından tanılanan öğrenciler için hazırlanan özel yetenekleri geliştirme programında ilgili alanın tanıtımı yapılır. Öğrencinin alan ile ilgili yeteneklerini fark ettirici etkinlikler planlanır, derinlemesine sanatsal etkinliklere bu aşamalardan sonra geçilir.

e) Genel yetenek, görsel sanatlar ve müzik özel yetenekleri geliştirme programı öğrencileri, tanılandıkları alandaki özel yetenekleri geliştirme programı etkinliklerini öngörülen sürelerde almak koşuluyla Program Uygulama Tablosu'nda (Ek-1) belirtilen seçmeli alan ders/etkinlik ve yetenek geliştirme atölyelerinden öğretmen ve öğrencilerin talepleri göz önünde bulundurularak BİLSEM imkânları dâhilinde yararlandırılır.

Proje üretimi ve yönetimi programı

MADDE 22– (1)Özel yetenekleri geliştirme programını tamamlayan öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/disiplinde grupla veya bireysel olarak yürütülen eğitim programıdır.

(2) BİLSEM'de proje üretimi ve yönetimi programının uygulanması ile ilgili esaslar şunlardır:

a) Proje üretimi ve yönetimi programı aşamasında öğrenci her eğitim ve öğretim yılında en az bir proje hazırlar.

b) Proje konuları, danışman öğretmenlerin rehberliğinde öğrenciler tarafından belirlenir ve yürütülür.

c) Proje konusu seçiminde öncelikle öğrencinin özel yetenekleri geliştirme programında eğitim aldığı alan olmak üzere diğer alanlar da tercih edilebilir. Her türlü üretim, bilimsel çalışma ve sanat etkinlikleri projelendirilir.

ç) Proje üretimi ve yönetimi programı kapsamında yürütülen etkinliklerde yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmasından çok belirlenen projeler doğrultusunda çalışmaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır.

d) Danışman öğretmen, öğrencisi ile birlikte proje sürecinde en az iki ilerleme raporu hazırlar. Hazırlanan raporlar araştırma ve geliştirme birimine sunulur.

e) Öğrencinin proje üretimi ve yönetimi programı aşamasında bir eğitim ve öğretim yılında proje üretememesi durumunda danışman öğretmen üretimin gerçekleşmeme nedenlerini yazılı rapor hâlinde öğretmenler kuruluna bildirir.

f) Araştırma ve geliştirme birimi, proje çalışmaları sırasında ortaya çıkan özgün fikrin endüstriyel hâle getirilmesi için patent, fikrî ürün bildirimi, faydalı model başvuru süreçlerine ilişkin işlemleri gerçekleştirir.

g) Tamamlanan projeler öğrenci ve proje danışmanı öğretmen tarafından araştırma ve geliştirme birimine teslim edilir. Teslim

edilen projeler usulüne uygun olarak tasnif edilir, listelenir ve arşivlenir. Proje listeleri eğitim ve öğretim yılı sonunda BİLSEM yönetimince BİLSEM modülüne işlenir.

Ölçme ve değerlendirme

MADDE 23– (1) Ölçme ve değerlendirme programların uygulama sürecinde ve sonunda öğrencilerin performanslarını ve yapılan etkinliklerin ne düzeyde başarılı olduğunu belirlemeyi amaçlar.

(2) Programların ölçme ve değerlendirmesi aşağıdaki esaslara göre yürütülür:

a) Her eğitim programında, programların süreç ve sonuç değerlendirmesi danışman öğretmenlerce yapılır. Bakanlıkça hazırlanan BİLSEM modülündeki "Eğitim Programı Değerlendirme Tablosu" ilgili alan öğretmenlerince doldurulur.

b) Her kademedeki eğitim programı uygulamasını sürdüren öğretmenler, öğrenciler hakkında hazırladıkları bütün gözlem evrakını rehberlik öğretmenine teslim eder.

Eğitim ve öğretim ortamı

MADDE 24 – (1) BİLSEM'deki eğitim ve öğretim ortamları bireysel eğitim ve grup eğitimine uygun, özel yetenekli öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini destekleyici nitelikte hazırlanır.

(2) Eğitim ve öğretim ortamları, farklı ilgi ve yetenek alanlarını tespit etmeye, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik zengin araç gereç ve materyallerle donatılır.

Eğitim ve öğretim süresi

MADDE 25 – (1) BİLSEM'deki eğitim ve öğretim uygulama süreleri aşağıdaki esaslar dikkate alınarak hazırlanır:

a) Uyum programı iki aylık süreyi geçmeyecek şekilde toplam 40 ders saati olarak planlanır ve uygulanır.

b) Destek eğitim programı, 2 ve 3. sınıfta BİLSEM'e girmeye hak kazanan öğrenciler için ilk yılı öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından okutulmak üzere, uyum programı süresi dâhil 2 eğitim ve öğretim yılı olacak şekilde planlanır ve uygulanır. 4 ve 5. sınıfta BİLSEM'e girmeye hak kazanan öğrenciler için sınıf/branş öğretmenleri tarafından okutulmak üzere uyum programı süresi dâhil en az 1 eğitim ve öğretim yılı olacak şekilde planlanır ve uygulanır.

c) Bireysel yetenekleri fark ettirme programı öğrencinin bütün alanları tanıyacağı şekilde 3 eğitim ve öğretim yılı olacak şekilde planlanır ve uygulanır.

ç) Özel yetenekleri geliştirme programı, genel zihinsel yetenek alanında tanılanan öğrenciler için 2 eğitim ve öğretim yılı; görsel sanatlar ve müzik alanında tanılanan öğrenciler için 4 eğitim ve öğretim yılı olarak planlanır ve uygulanır.

d) Proje üretimi ve yönetimi programı öğrenci ortaöğretimden mezun oluncaya kadar devam eder.

e) Her ders/etkinlik/yetenek atölyesi saati 40 dakika olarak planlanır ve uygulanır.

BEŞİNCİ BÖLÜM
Kurul, Komisyonların Görevleri, Çalışma Usul ve Esasları

Bilim ve sanat merkezi öğretmenler kurulu

MADDE 26– (1)BİLSEM öğretmenler kurulu, BİLSEM müdürü başkanlığında, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşur.

Bilim ve sanat merkezi öğretmenler kurulunun görevleri

MADDE 27– (1)BİLSEM öğretmenler kurulunun görevleri şunlardır:

a) Eğitim ve öğretim yılının başında, ilk öğretmenler kurulu toplantısında bir eğitim ve öğretim yılı boyunca ihtiyaç duyulan kurul ve komisyonları belirlemek ve üyelerinin seçimini yapmak.

b)BİLSEM'de yıl boyu yapılacak etkinlikleri planlamak ve değerlendirmek.

c) Devam ettiği programlarda anlamlı derecede farklılığı gözlenen öğrencilerin, öğretmenler kurulu kararı ile öğrenci düzeyine uygun alt/üst eğitim programlarına yerleştirilmesini sağlamak.

ç) Uyum programı dışındaki diğer tüm programlarda yeni seçmeli alan/etkinlik/yetenek geliştirme atölyeleri açmak için karar almak.

Bilim ve sanat merkezi öğretmenler kurulu çalışma usul ve esasları

MADDE 28– (1) BİLSEM öğretmenler kurulunun usul ve esasları şunlardır:

a) Öğretmenler kurulu, ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda toplanır. Ayrıca BİLSEM müdürünün gerekli gördüğü zamanlarda ve kurul üyelerinin salt çoğunluğunun yazılı isteği doğrultusunda da kurul toplantısı yapılır.

b) Kurul toplantılarında belirtilen görüşler ve alınan kararlar, kurulca seçilen yazman tarafından tutanak altına alınır ve imzalanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması durumunda başkanın kullandığı oy yönünde çoğunluk sağlanmış sayılır ve alınan kararlar, karar defterine yazılarak uygulanmak üzere yönetici ve öğretmenler tarafından imzalanıp saklanır.

Araştırma ve geliştirme birimi

MADDE 29– (1) Araştırma ve geliştirme birimi; müdür yardımcısı başkanlığında en az dört öğretmenden oluşur. Ekip, eğitim ve öğretim yılı başında BİLSEM öğretmenler kurulunca oluşturulur.

(2) Araştırma ve geliştirme biriminin görevleri şunlardır:

a) Stratejik planlama ve kalite geliştirme çalışmalarını yürütmek ve raporlamak.

b) BİLSEM'de üretilecek olan kurumsal proje çalışmalarını planlamak, koordine etmek ve uygulamak.

c) BİLSEM'in kurumsal kapasitesini geliştirecek ulusal, uluslararası, bölgesel ve yerel düzeyde hibe programlarını takip etmek, projeler hazırlamak, yürütmek ve sonuçlarını raporlamak.

ç) Öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçleri ile eğitim modellerine yönelik yerel ve uluslararası düzeyde inceleme ve araştırmaları takip etmek ve sonuçları ile ilgili raporları BİLSEM yönetimine sunmak.

d) Proje üretimi ve yönetimi programında yürütülen projelerin BİLSEM dışı kurum, kuruluşlar ve üniversiteler ile iş birliği imkânlarını araştırmak ve koordinasyonunu sağlamak.

İl tanılama sınav komisyonu ve üyeleri

MADDE 30 – (1) Her eğitim ve öğretim yılında merkezlere yerleştirilecek öğrencilerin tanılama süreçleri ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere, il tanılama sınav komisyonu oluşturulur.

(2) İl tanılama sınav komisyonu özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu milli eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında;
a) BİLSEM müdürleri,
b) Rehberlik ve araştırma merkezi müdürü olmak üzere en az 3 üyeden oluşur.

İl tanılama sınav komisyonunun görevleri

MADDE 31 – (1) İl tanılama sınav komisyonunun görevleri şunlardır:
a) Genel zihinsel ve özel yetenek/beceri alanında, bireysel incelemeye alınacak öğrencilerle ilgili tanılama sürecini yönetmek.
b) Tanılama takvimi dışında görsel sanatlar ve müzik alanlarında aday gösterilen öğrencilerle ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
c) Görsel sanatlar yetenek/beceri değerlendirme komisyonu ve müzik yetenek/beceri değerlendirme komisyonunu oluşturmak.
ç) Görsel sanatlar ve müzik alanında değerlendirmeye alınacak öğrenci sayısını dikkate alarak birden fazla komisyon oluşturmak.
d) Üniversitelerin ilgili bölümleri, konservatuarların öğretim üyeleri ve güzel sanatlar lisesi öğretmenleri öncelikli olmak üzere, görsel sanatlar ve müzik alanında yeterli sayıda öğretmen görevlendirerek komisyonun oluşumunu sağlamak.
e) Bireysel inceleme ve değerlendirme sürecinde görevlendirileceklerin onay ve izin işlemlerini yürütmek.
f) Bireysel inceleme ve değerlendirme süreci için uygun sınav ortamı sağlamak.
g) Bireysel inceleme ve değerlendirme sonuçlarına göre sıralanan öğrenci listesini Bakanlığa göndermek.

Görsel sanatlar yetenek/beceri değerlendirme komisyonu üyeleri ve görevleri

MADDE 32 – (1) Görsel sanatlar alanında özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin tanılamaları ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere oluşturulan komisyon BİLSEM'lerin ve diğer okul/kurumların ilgili alan öğretmenlerinden olmak üzere 5 asil üyeden oluşur. Aynı usulle yedek üye belirlenir.
(2) Görsel sanatlar yetenek/beceri değerlendirme komisyonu görsel sanatlar alanında aday gösterilen öğrencilerin bireysel incelemelerini Bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda yapar.

Müzik yetenek/beceri değerlendirme komisyonu üyeleri ve görevleri

MADDE 33 – (1) Müzik alanından özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin tanılamaları ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere oluşturulan komisyon BİLSEM'lerin ve diğer okul/kurumların ilgili alan öğretmenlerinden olmak üzere 5 asil üyeden oluşur. Aynı usulle yedek üye belirlenir.
(2) Müzik yetenek/beceri değerlendirme komisyonu müzik alanında aday gösterilen öğrencilerin bireysel incelemelerini Bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda yapar.

İl öğretmen değerlendirme komisyonu üyeleri ve görevleri

MADDE 34 – (1) Bakanlıkça yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu doğrultusunda merkezlerde görev yapacak öğretmen adaylarının değerlendirme kriterlerini incelemek üzere il öğretmen değerlendirme komisyonu oluşturulur.
(2) İllerde insan kaynaklarından sorumlu il millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında, özel eğitim hizmetlerinden sorumlu il millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü, ilde bulunan BİLSEM müdürleri, il millî eğitim müdürlüğünce seçilen bir rehberlik ve araştırma merkezi müdürü, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden birer müdür olmak üzere en az yedi (7) üyeden oluşur.
(3) İl öğretmen değerlendirme komisyonunun görevleri şunlardır:
a) Başvuran adayların başvuru belgelerini öğretmen değerlendirme kriterleri üzerinden incelemek.
b) Yapılan değerlendirme sonucunda, alanlar bazında en yüksek puan alan öğretmenden başlamak üzere başarı durumu listesini (son sıradaki adayla eşit puan alanlar dâhil) oluşturmak.
c) Alanlar bazında merkezlerin norm ihtiyacının 3 (üç) katı kadar adayın, bölge sözlü sınavına (son sıradaki adayla eşit puan alanlar dâhil) alınması için sonuçları Bakanlığa bildirmek.
(4) İl öğretmen değerlendirme komisyonu sekretarya işlemleri illerdeki öğretmen atamadan sorumlu birimlerce yürütülür.

Bölge sözlü sınav komisyonu üyeleri ve görevleri

MADDE 35 – (1) Genel Müdürlükten bir daire başkanı başkanlığında, il millî eğitim müdürünün belirleyeceği il millî eğitim müdür yardımcısı veya ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim şube müdürü (öncelikle özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinde sorumlu şube müdürü) olmak üzere üç üyeden oluşur. Komisyona herhangi bir yasal gerekçe ile üyelerin katılamama durumunda aynı usulle yedek üye belirlenir.
(2) Bölge sözlü sınav komisyonunun görevleri şunlardır:
a) Sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak.
b) İl öğretmen değerlendirme komisyonunca bildirilen adaylara sözlü sınav yapmak ve değerlendirmek.
c) Sözlü sınava katılan adayların sınav sonuçlarını duyurmak.
d) Sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmak.
e) Sözlü sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek.

ALTINCI BÖLÜM
Bilim ve Sanat Merkezi Personeli ve Görevleri

Bilim ve sanat merkezi müdürünün görev ve sorumlulukları

MADDE 36– (1) Müdürün görev ve sorumlulukları şunlardır:
a) BİLSEM'i ilgili mevzuat doğrultusunda yönetmek.
b) Eğitim ve çerçeve planlarını hazırlama, uygulama, değerlendirme süreçlerini izleyip gerekli tedbirleri almak.
c) BİLSEM öğretmenler kuruluna başkanlık etmek.
ç) BİLSEM aylık faaliyet raporlarını Genel Müdürlüğe sunmak.
d) BİLSEM modülü üzerinden ilgili iş ve işlemleri yürütmek.

Bilim ve sanat merkezi müdür yardımcısının görev ve sorumlulukları

MADDE 37– (1) Müdür yardımcısının görev ve sorumlulukları şunlardır:

a) İlgili mevzuat kapsamında iş ve işlemleri yürütmek.
b) BİLSEM'de oluşturulan kurul, komisyon ve ekiplerde verilen görevleri yerine getirmek.
c) Müdürün görev almadığı kurul, komisyon ve ekiplere başkanlık etmek.
ç) Belge, defter, çizelge ve formlarla ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
d) Kendisine verilen nöbet görevini yürütmek, öğretmen nöbet hizmetlerinin yürütülmesini sağlamak.
e) Sorumlu olduğu öğrenciler ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
f) Müdür tarafından verilen diğer görevleri mevzuata uygun olarak yerine getirmek.

Rehberlik öğretmeninin görevleri

MADDE 38 – (1) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen görevlere ilave olarak rehberlik öğretmeninin görevleri şunlardır:
a) Her eğitim programı sonunda süreç ile ilgili verileri tasnif etmek, raporlaştırmak, değerlendirmeleri yapmak, değerlendirme raporlarını öğretmenler kuruluna sunmak.
b) BİLSEM öğrenci ve velileriyle bireysel görüşmelerde bulunmak.
c) Uyum eğitim programı sürecinde velilere BİLSEM'in tanıtımını yapmak.
ç) Veli ve öğrencinin devam ettiği okul arasında iletişim ve iş birliğini yürütmek.
d) Velilere aile eğitimi seminerleri vermek.
e) Danışman rehber öğretmenlerin sorumlu olduğu öğrencileri belirleyerek öğrencilerle ilgili yapılan gözlem sonuçları ile öğretmenlerin teklifleri doğrultusunda öğrenci gruplarını yeniden oluşturmak.
f) Mezunların izlenmesine yönelik iş ve işlemleri yürütmek.
g) BİLSEM müdürünün verdiği diğer görevleri mevzuatına uygun olarak yapmak.

Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları

MADDE 39 – (1) Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şunlardır:
a) BİLSEM eğitim modeline ve amacına uygun olarak eğitim ve öğretim planı hazırlamak, hazırlanan planın aksayan yönlerini belirlemek ve öğretmenler kurulu toplantılarında gündeme getirmek.
b) Öğrencileri, yetenek alanlarında gösterdikleri başarılarının yanında gelişim özellikleri ile de değerlendirmede rehberlik öğretmeni ve veli ile işbirliği yapmak.
c) BİLSEM'de uygulanan programların her eğitim ve öğretim aşaması içinde ve süreç sonunda öğrencilere yönelik değerlendirmelerini yaparak rehberlik öğretmenine bildirmek,
ç) Danışman rehber öğretmeni olduğu öğrencilerin "Öğrenci Sosyal ve Kişilik Hizmetleri" kapsamında çalışma planını hazırlamak ve BİLSEM yönetimine sunmak.
d) Danışman rehber öğretmeni oldukları öğrencilerin velileri ve örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenleri ile periyodik aralıklarla görüşmek ve görüşme sonuçlarını rehberlik öğretmenine bildirmek.
e) Alanı ile ilgili etkinliklerde gerekli olan araç gereci belirlemek ve eksik olanları idareye bildirmek.
f) Öğretmen nöbet hizmetlerini mevzuata uygun olarak yürütmek.
g) BİLSEM müdürü tarafından verilen diğer görevleri mevzuata uygun olarak yerine getirmek.

YEDİNCİ BÖLÜM
Bilim ve Sanat Merkezine Öğretmen Seçimi ve Atama

Öğretmen seçme ve atama

MADDE 40– (1) BİLSEM'e öğretmen seçimi Millî Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü ile Genel Müdürlük tarafından belirlenen atama ölçütleri doğrultusunda yayımlanan kılavuz hükümlerine göre Bakanlıkça yürütülür.
(2) BİLSEM'lerin öğretmen ihtiyaçlarına göre Bakanlık herhangi bir takvime bağlı kalmaksızın öğretmen seçimi yapabilir.
(3) Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin "Hizmetin Gereği Olarak Yapılacak Yer Değiştirmeler" başlıklı 50'nci maddesinde belirtilen hususlar göz önüne alınarak öğretmenler, seçim sürecine başvuruda bulunur.
(4)Atamalar, başvuruda bulunan öğretmenlerin Bakanlıkça belirlenen en son atama alanlarına göre yapılır.
(5)Yönetici konumunda olanların bilim ve sanat merkezlerine öğretmen olarak atanmaları hâlinde yöneticilik görevleri sona erer.
(6) Ataması gerçekleştirilenlerin, eski görev yerinden ayrılmamış olmak şartıyla atama tarihinden sonra oluşan ve Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde belirtilen mazeret durumlarına bağlı olarak istemeleri hâlinde atamaları iptal edilir.
(7) Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında veya diğer kurumlarda geçici görevli olanlar, yurt dışı görevinde bulunanlar ile aylıksız izinli olan öğretmenlerin başvuruları kabul edilir. Ancak atamalarının yapıldığı tarihten itibaren en geç 2 ay içinde göreve başlamamaları hâlinde atamaları iptal edilir.
(8) Atama koşullarını taşımadıkları hâlde atanan veya göreve başlayanların atamaları iptal edilerek sorumlular hakkında gerekli işlem yapılır.

Hizmet içi eğitim

MADDE 41– (1) BİLSEM'de verimliliğin ve kalitenin artırılması amacıyla her eğitim ve öğretim yılında alanlar bazında öğretmenlere ve yöneticilere Bakanlıkça yılda en az bir kez hizmet içi eğitim, seminer veya kurs düzenlenir.

Denetim

MADDE 42 – (1) BİLSEM'in denetimi Maarif Müfettişleri Başkanlıklarınca yapılır.

Ek 8. Katılımcıların Şikâyet ve Önerileri

"Çocuklar burada vakit geçiriyorsa bunun bir avantajı olmalı en azından üniversite imtihanlarında kendi bölümlerinde bir kontenjan olmalı diye düşünüyorum. Bu tarz sosyo ekonomik durumu zayıf olan çocuklar için özel çalışma yapılmalıdır. Bu anlamda bütçe ayrılmalı, devlet tarafından. Öğrencilere burs ya da cep harçlığı verilebilir, ulaşımı sağlanabilir. BİLSEM öğrencilerinin de yetenekleri farklılaşıyor. Bu anlamda tüm alanlardaki öğrencilerden daha yetenekli ve zeki olanlar için farklılaştırmış ve zenginleştirilmiş eğitim uygulanmalıdır. Birçok veli müzik eğitimini hobi olarak Bilsemlerde aldırıyor çocuğa böylece özele para vermiyor. Bu zihniyet devletin kaynak israfına yol açıyor bence, yeteneğin gelişmesi ile ilgili bir durum yok kurs mantığı yani…"BİLSEM'de tanılandıktan sonra sanat eğitimi alan çocuklar uyum ve destek programını tamamladıktan sonra ortaokul kısmında Güzel Sanatlar Lisesi ve Üniversitelerin konservatuvarlarına yönlendirilmelidir" 1.Veli.

"Branşlarından ziyade özel eğitim alanında öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir. Hocalar daha seçim sürecinde bu tarz bir yaklaşımla ele alınmalı zaten seçilen öğretmenler alanlarında başarılı" 8. PDR'ci.

"BİLSEM'in zaman planlanmasının yapılması lazım. Ulaşım sorunlarının çözülmesi lazım. Portföy oluşturulmalı, sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme sistemi kurulmalı ve öğrencilerin sınavlarına katkı sunmalıdır. BİLSEM'lerde sadece genel yetenek dediğimiz üstün zekâlı öğrenciler olmalı ve sanat eğitimi bu çocukların sosyal duygusal gelişimleri için kullanılmalıdır. Resim ve müzik yetenek alanından gelen çocuklar için BİLSEM'in işlevsel olduğunu düşünmüyorum. Resim ve müzik alanında da çocukların tanılaması yapılsın ama bu çocukların gideceği kurumlar farklılaşsın. Daha çok ücretsiz kurslar şeklinde olabilir: Halk eğitim merkezleri, güzel sanatlar lisesi ya da belediye dershanelerinde yapılır. Bu çocuklar zekâ anlamında normal öğrenciler, akademik olarak başarısız oldular mı bu BİLSEM'e atfediliyor. Çocuğun, resimden, müzikten geldiğini bilmeyen insanlar; orada torpil oynuyor diye düşünüyor. Çocuklar BİLSEM etiketi altındalar ama özel yetenekli(üstün zekâlı) değiller. Üstün zekâlı çocuk için sanatsal alan bir deşarj yöntemi olmalı hatta buna spor faaliyetleri de eklenebilir" 20. PDR'ci.

"Yeterli değil; ulaşım, malzeme ve materyal eksikliği ve ailelerin gezi gözlem faaliyetlerine çocuklarını gönderememesi şeklinde maddi zorluk yaşayan aileler var. Bu anlamda önerim devlet, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde engelli öğrenciler için verdiği yardımları bizim çocuklar için de vermelidir. Ulaşım, yemek ve eğitim malzemeleri açısından desteklenmesi gerekir. Davranış bozukluğu olan çocuklarımız yok ama çifte istisnai denilen mesela hiperaktif öğrencilerimiz var" 20. PDR'ci.

"BİLSEM'e devam eden öğrencilere bu konuda pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda ailelerin ve öğrencilerin çok fazla sınav kaygısı var. Bilsemde yapılan derslerin okula ve sınava katkısı olmalı bisemdeki notları çocuğun okuluna ve sınavlarına artı değer katmalıdır" 4. PDR'ci.

"BİLSEM'de çalışıyor olmak idareci olmak veli olmak biraz özveri gerektiriyor. Öğretmen alımlarında bunları da değerlendirmeleri gerekiyor" 5. Veli.

"BİLSEM'ler üniversite kampüslerinde yer almalı buralarda akademisyenlerden hem mentörlük desteği alınıp hem de üniversite imkânlarından yararlanılabilir. Bu bağlamda üniversitelere de uygulama sahası açılmış olur. Gelecek kaygısı yüksek bir toplum olduğumuz

için çocuk yeteneği alanında değil para getirecek alana yöneliyor. Mesela resim ya da müzik yeteneği olan öğrencimizin ilk hedefi sanat değil, genel yetenek alanına geçmek tüm amacı. Gerçek yeteneğini söylediğinizde ise hem aileyi hem çocuğu karşınızda buluyorsunuz. Not kaygısı, üniversite kaygısı, sınav kaygısı olmazsa çocuk gerçek kariyerini bulabilir. Nasıl okul birincileri için kontenjanlar sağlanıyorsa bu çocuklar için de üniversitelerde kontenjanlar sağlanabilir. İlerde de bu çocuklar için Bilim Sanat Üniversitesi açılabilir ama bunların ön koşulu öğrenci sayısının az olmasıdır. BİLSEM sayısı artıyor ama öğretmenler için bir cazibe merkezi değil. Öğretmen arkadaşlar bana bir getirisi yok diyor. Akşam saat 17 den 22'ye kadar çalışmam ben diyor. Destekleme Yetiştirme Kursu yok diyor. Mülakatlarda seçecek hoca bulunmuyor, başvuru yok ki. Bu kurumlarda çalışmayı cazip hale getirmeliler. Devamlı çoğalıyor BİLSEM'ler bu da işi tabelaya dökecek. Anadolu'nun küçücük şehirlerinde 3-4 BİLSEM açılıyor. Örneğin çocuğun tarihe yeteneği var İlber Ortaylı gibi bir akademisyen olabilir ileride ama öğretmen olamayacak diye gitmiyor. ARGEM bu anlamda kuruldu ama yine sınav kaygısı var bu çocuklardan sınavı kaldırmak hatta iş garantisi vermek lazım. ARGEM tipi örgün okullara dönüşmeli bu kurumlar" 12. PDR'ci.

"Sportif yeteneği olan çocuklar da tanılanmalı diye düşünüyorum. Öğretmen seçiminde liyakat ön planda olmalı, bu kuruma seçilen öğretmenler en azından bu alanda bir yüksek lisans yaptırılmalı diye düşünüyorum" 2.Veli.

"BİLSEM'ler tam zamanlı olmalı, özel eğitim bu öğrencileri kendi çatısı altına almalı. Yeteneğine göre burada eğitilmeli diye düşünüyorum. BİLSEM'ler çocuğun boş zaman geçireceği bir yer olarak algılanıyor bence okula dönüştürülmeli. Binamız apartmanlar arasında kaldı yoğun bir yapılaşma var bu tarz yerler biraz daha doğa ile iç içe olmalı diye düşünüyorum. Gürültü ve hava kirliliği az olmalı diye düşünüyorum. Bina aynı zamanda küçük ve yetersiz kalıyor"3. Veli.

"Zaman olarak haftada bir gün yeterli değil ama okul olmasına da karşıyım. Eğitim ile ilgili veliler uyum ve destek döneminde olduğu gibi bilgilendirilmelidir. Kurum dışı eğitim faaliyetlerinin sayısı arttırılmalıdır" 5. Veli.

"Ben de bir BİLSEM öğretmeni olarak rahatlıkla şunu söyleyebilirim: bütün öğrencilerle bütün öğretmenlerin buluşması sağlanmalı. Mevcut işleyişten dolayı hiç görmediğimiz öğrencilere yeteneklerini keşfettirmek için bir şey yapamayız. Sadece projeye odaklanarak sonuç odaklı yürütülen çalışmalar çocuklarımızın birçok şeyi kaybetmesine sebep oluyor " 9. Veli. Aslında yönergede destek ve BYF öğrencilerinin tüm derslere girmesi gerekmektedir. Ama bu BİLSEM yöneticilerinin kabiliyeti ile ilgili bir durumdur.

"BİLSEM idarecilerinin özellikle velilerin mesleğine göre ikili ilişkiler geliştirdiğini gördüm. Bütün velilere eşit mesafede olunduğunu düşünmüyorum. Liyakat sahibi idarecilerin olmadığını düşünüyorum. Üç sene çocuğum aynı dersleri gördü bir ders programını yenileyemediler" 14.Veli.

"Ford Otosan Okulu vardı eskiden, bu tarz çocuklar için örgün eğitim verilirdi yine öyle okullar olmalı bence. Eğitimde fırsat eşitliği deniliyor ya bence bu tarz bir eşitlik üstün yetenekli öğrenciler için adaletsizlik oluyor" 7. Veli.

"Bina olarak gayet güzel ama malzeme ve materyal olarak eksiklikler var. Zaman olarak planlama yeterli değil ikili eğitim yapan çocuklar atölyelerden daha iyi faydalanıyorlar. Kurum dışı eğitim faaliyetlerinin sayısı arttırılmalıdır. Birebir toplantılar olması daha iyi olur. Genel veli toplantısı verimsiz geçiyor. Kurum dışı eğitim faaliyetlerinin sayısı arttırılmalıdır. Sosyal faaliyetler daha çok olmalı ve bunlar halka ve velilere gösterilmelidir" 8. Veli.

"Bu çocuklara bilgi yüklemesinden ziyade bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve zenginleştirme eğitimleri verilmeli müfredatta yer alan kazanımların sağlanıp sağlanmadığı denetlenmelidir. Geleneksel kalıplardan kurtulamayan ve velilerle doğru iletişim kuramayan öğretmenler bu kurumlarda görev yapamamalıdır."9. Veli.

"Hayır, kesinlikle değil, ulaşım konusunda maliyet var, proje maliyetleri var, malzeme ve materyal maliyeti var. Öğrencilere burs ya da cep harçlığı verilebilir, ulaşımı sağlanabilir. Bu anlamda köy okullarındaki çocuklar nasıl taşınıyorsa BİLSEM öğrencisi de o şekilde ulaşımı sağlanabilir. Milli Eğitim Müdürlüğü bu işi yüklenmeli. Bu tarz geliri olmayan ya da az olan çocuklara BİLSEM sınavı öncesinde küçük sınavlar yapılabilir. Ön değerlendirme yapılmış olur böylece" 11. Veli.

"Her şehirde bir ARGEM Okulu olmalı. Örgün ve özel eğitim böylece aynı mekânda birleştirilmelidir. Bu ilk aşamada gerçekleşmiyorsa, çocuklar, iki yarım gün ya da bir tam gününü BİLSEM'lerde geçirmelidir. Mekân olarak yeterli ama içerik olarak eğitim kalitesi olarak dolu olması malzeme ve materyalden daha öncelikli benim için. BİLSEM'de geçirdikleri zaman ve harcadıkları emeğin sınavlarla bir şekilde uyumlu hale getirilmesi gerekiyor. Ek puan verilebilir bu anlamda ya da sınavsız alım olabilir. Bu çocuklara pozitif ayrımcılık yapılmalı diye düşünüyorum" 11. Veli.

"Üstün yetenekli çocuklara bir ülke projesi olarak bakılmalı ve daha çok ilgi alaka ve destek verilmelidir. Bu anlamda çocuklarımızın beyin göçü yaşamasını istemem" 12. Veli.

"Eğitim sisteminin özellikle 8. Sınıfta sınava yoğunlaşması, öğrencilerimizden birçoğunun fen lisesi kazanması ve yoğunluklarının artması kuruma devamsızlıkta etkili olmaktadır. Fen Lisesinde yatılı kalanlara hafta içinde izin verilmiyor. Çocuklar kar zarar hesabı yapıyor bir saat ders için bir saat yol gelmeyeyim diyor. İlkokul seviyesindeki gruplarda devamsızlık sorunumuz yok. Rehberlik Servisi olarak neden gelmediğini sorguluyoruz ama genelde bizim kurumdan ya da öğretmenimizle ilgili bir sorun olmuyor dolayısıyla bizi aşıyor. Sonuçta BİLSEM'e gelmek gönüllü bir eylem zorunluluk yok. Ben bu anlamda BİLSEM'lerin okula dönüşmesini ve tam zamanlı gelinmesini öneriyorum" 10. PDR'ci.

Özellikle öğretmenler çok iyi seçilmeli ve eğitilmeli, öğretmen bir bahçıvan gibi olmalı farklı öğrencilere nasıl davranacağını bilmeli devamlı surette kendini geliştirmesinin önü açılmalıdır. Branşı ile ilgili yurtdışına eğitime bile gönderilebilir. Bu eğitim dünyada nasıl yapılıyor bunu öğrenmek, bilmek önemli eğer dünya çapında değerli çocuklar yetiştirmek istiyorsak bunu bilmemiz gerekiyor. İngilizce mesela bu merkezlerde çok iyi öğretilmelidir. Çocuklar, öğretmenlerini rol model olarak benimsiyorlar" 10. Veli, 11. Veli, 17. Veli.

BİLSEM'ler bina olarak çok güzel, malzeme ve materyaller velilerden talep ediliyor zaten. Sadece BİLSEM'lerde zekâya yönelik etkinlikler var, biraz daha ders başarısına ve teste yönelik eğitim yapılmalı diye düşünüyorum. Şu an ARGEM okulu sadece İstanbul'da var oraya göndermem ama bulunduğumuz ilde böyle bir okul açılsa gönderirim. Hem okul hem bilsem olsa daha iyi olur" 13. Veli.

"Türkiye'de bir sınav gerçeği var 7. Sınıfta kaygı başlıyor. Bu anlamda ek puan gibi kaygıyı azaltacak ek bir şeyler olmalı diye düşünüyorum. Sabah örgün eğitim derslerini alıp öğleden sonra yetenek alanını geliştirebilir" 14. Veli.

"Hizmet içi kurslar arttırılmalı kalifiye öğretmen ve idareci sağlanmalı. Bina, olarak yeterli ama grup olarak kalabalık 12-15 arası gruplar fazla. Haftada bir gün tam zamanlı olarak BİLSEM'e gelmesi ve bu derslerinin kendi okullarında sayılması benim önerim. Sınav

kaygısının olmaması için ek puan verilebilir ya da sınavsız geçiş yapabilir yetenekli olduğu bölüme, sonuçta bu çocuklar ülkenin beşeri kaynağı, üniversiteyi kazanınca da takibi bırakılmaması lazım. Liseden sonra serbest bırakılıyorlar, belki de yurtdışına gidiyorlar bu çocuklar" 14. Veli.

"BİLSEM'ler, çok yetersiz çocuklar, mutlu daha çok vakit geçirmek istiyorlar. Tarih, fizik, kimya, felsefe birçok ders görüyor, beyin yelpazesi gelişiyor. Atölye ve el becerisine yönelik derslere çok ilgisi var ama zaman yok. Ben bu anlamda BİLSEM'lerin tam zamanlı olmasını istiyorum" 15. Veli.

"Bina harika olmalı, tarihi büyük binalar restore edilerek bu kurumlara verilebilir. Tam anlamıyla bir Bilim ve sanat merkezi olmalı, siz bina yapıyorsunuz sağır odası yok, akustiği yok burada müzik dersi yapın diyorsunuz. Atölye açıyorsunuz malzeme yok alet, edevat yok endüstri meslek liselerinden en azından temin edilebilir. Yöresel el sanatları yapan ustalardan yararlanılabilir. Çocukların eli; demire, toprağa, ağaca değmeli, yaparak yaşayarak öğrenmeliler. Legolar mesela pahalı malzemeler herkes alamaz, en azından bunlar temin edilebilir. Ben biraz da ahilik teşkilatı gibi düşünüyorum aynı zamanda edep ve adap eğitiminin de burada sağlanması lazım" 15. Veli.

"BİLSEM'ler zaman olarak yetersiz iki yarım gün ya da tam bir gün gelmeliler. Zaman olarak Destekleme yetiştirme kursları da BİLSEM'e daha fazla gelmelerini engelliyor. Mekân, yeterli bence" 16. Veli.

"Binamız güzel ama hala büyük eksiklikler var, yarı zamanlı bir kurs gibi olması sıkıntı, daha çok gelmek istiyor çocuklar. Öğretmenler kuruma seçilirken BİLSEM'lerin felsefesi de anlatılmalı hatta bir dönem görevlendirme çalıştırılarak uygunluğu denetlenmelidir" 17. Veli.

"Mekân olarak yeterli ama içerik olarak eğitim kalitesi olarak dolu olması malzeme ve materyalden daha öncelikli benim için. En ucuz keman 1000-1500 TL civarında devlet bu anlamda desteklemeli çocukları. Haftada iki saat çok yetersiz kalıyor. BİLSEM'de tanılandıktan sonra bu çocuklar Güzel Sanatlar Lisesi ve Üniversiteler'in örgün eğitim yapılan bölümlerine yönlendirilmelidir. Herkesin normal okula gitmesine gerek yok bu anlamda yetenek alanına göre okullara devam etmeliler. Ben kendim de müzisyen olmak isterdim ama kimya mühendisi oldum hobi olarak hep müziğin içinde oldum. Çocuklar bu alanda desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir" 20. Veli.

"Hafta içi gelirse atölyeleri kullanabiliyor, hafta sonu gelirse sadece zorunlu derslere girebiliyor. Bu çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği olmalı, herkes yarışa eşit şartlarda başlamalı. Sadece okul olmalı BİLSEM olmamalı. Ya hiç keşfetmeyin çocukları ya da çocukları kendi okullarından ayırın"21. Veli.

"Eski BİLSEM' malzeme ve mekan açısından yetersizdi. Yeni bina daha yeterli ama hala gelişmesi gereken bu anlamda ihtiyaçları mevcut. Zaman olarak daha geniş olması gerekiyor haftada 4 saat ile olmaz bu işler. Mesela yazın da eğitim devam etmeli. Tatilde daha özgür bir şekilde BİLSEM eğitimi alabilir. Sınav kaygısının olmaması lazım, bu çok ciddi bir endişe kaynağı ek puan verilebilir ya da sınavsız geçiş yapabilir yetenekli olduğu bölüme, sonuçta bu çocuklar ülkenin beşeri kaynağı, oturulup bu konunun üzerinde kafa yorulmalı belki daha güzel fikirler de çıkacaktır" 22. Veli.

"Bu anlamda Türkiye geneli için önerilerim: ihtiyaç duyacakları vitamin, mineral ve proteinleri içeren bir yemek hizmeti verilmelidir. Evden kahvaltı yapmadan çıkıyor öğlen bir

tost yiyor onunla akşamı ediyor. Haklar temelinde bu çocukların ücretsiz yemek ve ulaşım zaten hakları ama hak ihlali yapılıyor" 11. PDR'ci.

"Kurum içerisinde dönem başında sosyo-ekonomik anlamda zorluk yaşayan öğrencileri belirlemeye çalışıyoruz. En önemli problem; bu anlamda ulaşım. Hafta da iki kez kuruma gelip gitmesi büyük bir külfet. Okul aile birliğimizin bu yönde yapmış olduğu çalışmalar mevcut ama bakanlık bu yönde bir çalışma yapsa çok daha iyi olurdu. İlimiz, büyük şehir olduğu için pek çok noktadan öğrenci gelmektedir. Bu anlamda ekonomik olarak ulaşım konusunda BİLSEM'den destek bulamıyorlar. Öncelikli önerim ulaşımın ücretsiz olarak sağlanması, çok önemlidir" 19. PDR'ci.

"Veliler BİLSEM işleyişini tam olarak bilmiyorlar bu anlamda veli eğitimleri devam etmelidir. Velilere yönelik eğitimler çeşitlendirilmeli ve konunun uzmanları tarafından verilmelidir. Örgün eğitimdeki öğrenci sorunlarını bile biz BİLSEM' de çözüyoruz. Zaman olarak biz sıkıntı yaşıyoruz, rehberlik saati için özel zaman ayrılmalıdır. BİLSEM kendi iç dinamikleri ile kendi uzman öğretmenlerini değerlendirmeli ve bunu öncelikle kendi öğretmenlerini geliştirmede ve yetiştirmede kullanmalıdır. Bu uzmanlardan daha sonra veliler ve bulundukları ilçe öğretmenleri tarafından da istifade edilmelidir" 22. PDR'ci

"Bu çocuklarla daha çok vakit geçirmek adına rehber öğretmenleri için BİLSEM'lerde karakter eğitimi gibi atölye çalışmaları konması gerektiğini düşünüyorum" 2. PDR'ci.

"Aileler ile iletişim halindeyiz ama mükemmeliyetçiler. Öğretmenler ile aidiyet kurarlarsa devamsızlık yapmıyorlar. Bu durumda da öğretmenin öğrencinin seviyesinde ders anlatması çok önemlidir. Branşında öğretmenimiz çok iyi olabilir ama üstün yetenekliler alanı özel eğitime girdiği için kendini bu alanda yetiştirmelidir. Bu anlamda hizmet içi kurslar arttırılmalı diye düşünüyorum ben. Destek eğitim odaları daha işlevsel olmalı ve BİLSEM hocaları okullara bu konuda hizmet vermelidir"7. PDR'ci.

ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında İstanbul'un Zeytinburnu ilçesinde doğdu. İlkokulu aynı ilçede, orta öğrenimini Ataşehir ilçesinde tamamladı. 1994 yılında Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümüne birincilikle girdi. 1999 yılında Sosyoloji bölümünden *Prens Sebahattin* adlı tezini tamamlayarak mezun oldu. Aynı yıl Kütahya İmam Hatip Lisesine felsefe grubu öğretmeni olarak atandı. 2009 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde *Kütahya'da Kent Yoksulluğu* adlı tezini tamamlayarak bilim uzmanı unvanını aldı. 2010 yılında Kütahya Bilim ve Sanat Merkezi'ne felsefe grubu öğretmeni olarak atandı. 2010 yılından günümüze kadar üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü BİLSEM'lerde (Bilim ve Sanat Merkezi) müdür yardımcısı, vekil müdür ve öğretmen olarak görev aldı. Üstün Yetenekli Öğrencilerin eğitimi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında birçok proje, çalıştay ve bilimsel etkinliğe katıldı. 2015 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda bilimsel hazırlık dersleri ile doktora eğitimine başladı. 2020 yılında doktora eğitimini *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Sosyal Hizmetini İlgilendiren Problemleri Üzerine Bir Araştırma* adlı teziyle bitirdi.