

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**REHBER ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN ZEKÂLI
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞ VE EĞİTİM
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya Mavi

Haziran, 2017

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**REHBER ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN ZEKÂLI
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞ VE EĞİTİM
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya Mavi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

**Lefkoşa
Haziran, 2017**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

“REHBER ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK GÖRÜŞ VE EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ” konulu
çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir

Üye :

Üye.....:

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2016

Prof. Dr. Orhan

Çiftçi

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

../../2017

Hülya MAVİ

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlamaktadır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırayla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde literatür taraması ve ilgili araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini içermekte olup, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler beşinci bölümde sunulmuştur. Son olarak ise çalışma kapsamında faydalanılan kaynaklar verilmiştir.

Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde uygulanmakta olan günümüz eğitim sistemi, 2005 yılından itibaren yeni bir program anlayışını ortaya koymuş, çağdaş eğitim kuramları ön plana çıkmıştır.

Geleneksel öğretim metotlarının bırakılarak yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğrenci tarafından, yaparak yaşayarak kendi bilgilerinden hareketle bilgiye ulaşan yeni bir yöntemin kabul görmesi, çağa uygun bireyler yetiştirilmesi açısından önemli bir etken olmuştur. Tüm bunlardan yola çıkarak kabul edilen ve uygulanmaya başlayan çağdaş değerlendirme formları bir eğitim ve öğretim felsefesidir. Bütün eğitimcilerin iyi anlaması, benimsemesi ve hatta eğitim alacak öğrencilerin, ailelerin dahi bu formları tanımaları gerekmektedir.

Araştırmanın tüm evrelerinde çalışmamı detaylı bir şekilde takip eden çalışmama her türlü desteği sağlayan değerli danışman hocam Deniz Özcan, bunun yanında, araştırma süresince hep yanımda olup beni destekleyen tüm arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu günlere gelebilmem için maddi - manevi olarak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve her zaman olduğu gibi bu çalışmanın tamamlanmasında da yanımda olan aileme sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hülya Mavi

ÖZET

REHBER ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞ VE EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

Hülya Mavi

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Haziran, 2017, 127 sayfa

Üstün zekalı çocuklar, erken büyüme, fiziksel, sosyal, kişilik ve zihinsel özellik alanlarında normal zekâ ve yetenek düzeyine sahip olan aynı yaşta diğer çocuklardan bir çok farklı özellikler sergilemektedirler. Üstün zekalı çocuklar yeteneklerinin geliştirilmesi için sistemli ve düzenli bir eğitime ihtiyaçları vardır. Bir toplum için en değerli kaynak olarak gösterilen ve sayıları az olan, üstün zekalı çocukların kaybedilmemesi, verimli ve en sağlıklı düzeyde yetiştirilmesi için eğitim yaşamlarında ihtiyaç duyulan ortam ve olanakların sağlanması gerekmektedir. Bu çocukların eğitimlerinde görev alacak eğitimcilerin, öğretme öğrenme sürecinde, bu çocukların ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre düzenlemeler yapması gerekmekte ve uyguladıkları sürecin etkili ve verimli olmasına özen göstermelidirler. Bu nedenle bu çalışmada, rehber öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilere yönelik algı ve görüşlerinin nasıl ve ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada rehber öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçları ve görüşlerini belirlemek amacıyla, evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenin Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Ortaöğretim kademesinde bulunan 17 okul ve lise kademesinde bulunan 16 okul olmak üzere toplam 33 okulda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan 95 rehber öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmayı gerçekleştirebilmek için gereksinim duyulan verilerin toplanmasına yönelik bilgi toplama araçları olarak öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüşlerini belirlemede Demirok (2012) tarafından geliştirilen “Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği” ve Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyacı Belirleme Anketi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler, parametrik testler olan t-testi ve tek faktörlü varyans (One-Way ANOVA),

parametrik olmayan testlerden ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Grupların birbirleriyle olan ilişkilerinin ya da ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık testinde $\alpha=0.05$ düzeyi esas alınmıştır

Araştırmada rehber öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüşlerinin ortalama puanı "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, rehber öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik olumsuz görüşe sahip olmaktadır. Rehber öğretmenlerin genel olarak üstün zekalı öğrenciler ile ilgili tüm konularda eğitim ihtiyaçları 'çok ihtiyacım var' sınırları içerisinde bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en belirgin ihtiyaçları, üstün zekalı öğrencilere uygun ölçme değerlendirme yapma, ölçme araçlarını seçme, öğrencilere uygun yaklaşımlar ve yöntemlerdir. En az eğitim ihtiyacı duydukları konular ise üstün zekalılarla ilgili bilgiye ulaşma, diğer öğretmenlerle iletişim kurma ve deneyimlerini paylaşmadır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zeka, Rehber Öğretmen, Görüş, Eğitim İhtiyacı

ABSTRACT

THE DETERMINATION OF THE OPINIONS AND TRAINING NEEDS OF GUIDANCE TEACHERS FOR SUPERIOR INTELLECTUAL STUDENTS

Hülya MAVI

Master Thesis, Department of Special Education

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Deniz OZCAN

June, 2017 , 127 pages

Gifted children exhibit many different characteristics from other children of the same age who have normal intelligence and ability levels in early growth, physical, social, personality, and mental traits. Gifted children have systematic and regular training needs to develop their talent. It is necessary to provide the environments and facilities needed for education in order for the gifted children, who are shown as the most valuable resource for a society and have a few numbers, to be educated at the most efficient and healthy level. Educators who will be employed in these children's education should make arrangements according to their needs and characteristics in the process of teaching learning and care should be taken to ensure that the process they apply is effective and efficient. For this reason, in this research, it was aimed to determine how and at what level the perceptions and opinions of guide teachers towards gifted students.

In this study, survey model was used for models that allow guidance teachers to make general judgments about the universe in order to determine educational needs and opinions for gifted students. The universe of the research has created 95 guide teachers working in the 2016-2017 academic year in 33 schools, namely 17 schools located in the secondary education level of the Ministry of National Education and Culture in North Cyprus and 16 schools located in the high school level.

The "Opinion Scale for Gifted Students" developed by Demirok (2012) and the Teacher's Need for Educational Needs Determination for Gifted Students were used to determine teachers' views towards gifted students as information gathering tools for collecting the data needed to conduct the research. Arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum values, parametric t-test and one-way ANOVA were used in the analysis of the data in the study and Kruskal Wallis Test was used for

nonparametric tests. The significance test of the differences between the groups' relations to each other or the averages was based on $\alpha = 0.05$ level

In the study, it was determined that the average score of the opinions of the guidance teachers towards the gifted students was within the limits of "undecided". This finding has negative connotations for counselors' gifted students. Guidance teachers generally have educational needs in all matters related to gifted students within the 'I need a lot' boundaries. According to findings, the most significant needs of the teachers are making appropriate assessment and evaluation tools for gifted students, choosing measurement tools, and appropriate approaches and methods to the students. At least the subjects they need education are access to information about gifted, communicate with other teachers and share their experiences.

Key words: Outstanding Intelligence, Guidance Teacher, Opinion, Education Needs

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sınırlıkları	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

2. KURUMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. ZEKA VE ÜSTÜN ZEKA	7
2.1.1. Üstün Zeka Çocukların Tanımı	8
2.1.2. Üstün Zekanın Çocukların Özellikleri	12
2.1.2.1. Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri.....	13
2.1.2.2. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri	13
2.1.2.3. Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri	15
2.1.2.4. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri	15
2.1.2.5. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri	16
2.1.2.6. İki Kere Farklı Olan Üstün Çocuklar.....	17
2.1.3. Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi	18
2.1.3.1. Dünyada Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi.....	24
2.1.3.2. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi.....	30
2.1.4. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri..	41
2.1.4.1. Bireysel Olarak Uygulanan Zekâ Testleri	42
1. Stanford – Binet zekâ testi	43
2. Wechsler zekâ ölçeği (WISC- R zekâ testi)	44
3. Kaufmann’ın çocuklar için değerlendirme bataryası (K- ABC .	45
4. Bilişsel değerlendirme sistemi (Cognitive Assessment System–	
CAS)	46
2.1.4.2. Grup Olarak Uygulanan Zekâ Testleri	47
1. Cattell’in kültürden arındırılmış zekâ testi (CFIT)	47
2. Raven’ın standart progresif matrisler testi (RSPMT)	48

2.2 Üstün Zekalıların Eğitim Modelleri	48
2.2.1. Hızlandırma.....	48
2.2.2. Okula Erken Başlama	50
2.2.3. . Sınıf Atlama	50
2.2.4. Belli Bir Alanda/Alanlarda Üst Sınıfa Katılma	51
2.2.5. Zenginleştirme	51
2.2.5.1. Ayırma Uygulamaları	54
2.2.5.2. Yaratıcı Sanatlar.....	54
2.2.6. Destekleyici Uygulamalar	54
2.2.7. Ayrı (Farklılaştırılmış) Eğitim.....	55
2.1.7.1. Tam Gün Homojen Gruplamalar (Sadece Üstünler).....	55
2.1.7.2. Tam Gün Heterojen Gruplamalar (Normal ve Üstünler Karışık)	58
2.1.7.3. Yarım Gün veya Geçici Gruplamalar.....	58
2.3. Üstün Zekalıların Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	60
2.4. İlgili Araştırmalar.....	62

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	88
3.1.Araştırmanın Modeli.	88
3.2.Araştırmanın Evren Ve Örneklemi	88
3.3.Verİ Toplama Araçları	88
3.4.Verilerin Analizi.....	89

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLARI	91
--------------------------------	----

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar	103
5.2.Öneriler.....	112

6.KAYNAKÇA	113
------------------	-----

7. EKLER

7.1.Kişisel Bilgi Formu	123
7.2.Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği.....	124
7.3. Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilerle İlgili Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Anketi	125

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Tannenbaum'un Sekiz Farklı Üstün Çocuk Tipi.....	11
Tablo 2.Üstün Zekâlı Çocukla, Parlak Çocuk Arasındaki Farklar	12
Tablo 3.Program Zenginleştirme Modeli Çizelgesi	21
Tablo 4.1. Rehber Öğretmenlerinin Yaş Aralığına Göre Dağılımı.....	91
Tablo 4.2. Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4.3. Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4.4. Rehber Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 4.5. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Tablo 4.6. Rehber Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları	95
Tablo 4.7. . Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları	96
Tablo 4.8. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	96
Tablo 4.9. Rehber Öğretmenlerin Çalışılan Okul Kademesine Göre Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	97
Tablo 4.10. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 4.11. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalıya Yönelik Yaşlarına Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılması	99
Tablo 4.12. Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	100
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	101
Tablo 4.14. Rehber Öğretmenlerin Çalışılan Okul Kademesine Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	101

KISALTMALAR LİSTESİ

APA	:American Psychiatric Association
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAGC	: National Association for Gifted Children
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
ZB	: Zeka Bölümü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1.Problem

Eğitim ve öğretimin gereklilik ve işlevselliğinin daha iyi anlaşıldığı günümüz çağdaş toplumlarında, toplumsal beklentilerin ve eğitim sisteminin amacına ulaşması, ancak önemli ölçüde insan kaynaklarının etkin ve verimli şekilde kullanılmasına bağlıdır. Son yıllarda toplumların değişerek gelişmesinde ve ilerlemesinde insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması temel güç haline gelmiştir. Bu nedenle günümüz toplumları istekleri doğrultusunda kendi ihtiyaçlarını karşılayacak okul sistemlerini kurma ve bu sistem içinde üstün yetenekli öğrencilerine özel önem ve eğitim verme çabası içine girmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrenciler; zihinsel, yaratıcı, sanatsal olarak ya da belirli özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre daha yüksek bir performans gösteren, liderlik kapasitesine sahip (Freeman, 2001), fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel veya insanlığın estetik yaşam kriterlerini artıracak potansiyele sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Tannenbaum, 2003).

Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği (National Association of Gifted Children, 2006). Üstün yetenekli bireyi, bir veya daha fazla alanda üst düzeyde performans sergileyen veya bu performansı sergileme potansiyeli olan kişi olarak tanımlamaktadır. Bu alanlar; özel akademik yetenek, genel entelektüel yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel ve uygulamalı sanatlar olarak ifade edilmektedir

Toplumların büyümesinde ve gelişmesinde, sanat, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda üstün yetenekli bireylerin katkısı göz ardı edilemeyecek kadar çok bulunmaktadır (Ciğerci, 2006). Çağdaş eğitim sürecinde bir toplumun gelişmesinde geleceğin en önemli insan kaynağı olan bugünün üstün yetenekli çocuklarını keşfedip eğiterek toplumsal gelişime katkıda bulunmalarını sağlamak, çağdaş eğitim sisteminin en önemli görevlerinden birisi haline gelmiştir. Üstün yeteneklilik konusunda en çok kabul edilen Renzulli'nin (1986) yapmış olduğu tanıma göre ise; üstün yeteneklilik,

insanın üç temel özelliği arasındaki ilişkiden oluşur, bunlar “üst düzey yetenek”, “yaratıcılık” ve “motivasyon” dur. Bu tanımdan anlaşılabileceği gibi yaratıcılık üstün yetenekli olmanın en önemli bileşenlerinden birisidir. Davaslıgil (2004), üstün yetenekli çocukları; zihinsel, yaratıcı veya liderlik kapasitesiyle ilgili alanlarda veya özel akademik alanlarda yüksek düzeyde performans gösteren ve yeteneklerini geliştirebilmeleri için özel bir eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlamaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları özellikleri ve ihtiyaçları bakımından yaşlılarından farklıdır (Horn, 2000). Dil gelişiminde yaşlılarından ileri olma (Ataman, 2001), odaklanma ve uzun dikkat süresi (Nordby, 2004), yaratıcılık, eleştirel düşünce ve kuvvetli bir hafıza (Sak, 2010), asenkronize gelişim (Kanlı, 2011), yüksek ilgi düzeyleri, aktiflikleri (Sak ve Eristi, 2012), mükemmeliyetçi ve idealist olmaları (Davaslıgil, 2004), mantıklı olma, yüksek özgüven, ince mizah duygusu (Akarsu, 2001), olaylara karşı yoğun duyarlılık ve tepkisellik (Yaşar ve Palıncı, 2011) bu özelliklerden bazılarıdır.

Darga (2010)’ya göre, üstün yetenekli özelliklere sahip bireylerin toplumun yararına faydalı bireyler haline gelmesinde temel taş olarak eğitim basamağı gelmektedir. Toplumun prestijini yükseltmek ve sürekliliği sağlamak adına eğitim basamağı zorunluluk olarak görülmektedir. Üstün yetenek olarak ifade edilen bu gizli güç istenilen biçimde eğitilmezse yok olur veya kendisine uygun olabilecek ortamlar bulmaya çalışarak yaşadığı ülkeyi terk eder. Bu gücü korumak ise bir ülkenin görevi halinde olmaktadır. Toplumsal olarak gelişime öne arz eden bu kaynağın kaybedilmesi sosyolojik, iktisadi, teknolojik v.b alanlarda gelişmenin gerilemesine ya da birçok alanda dışa olmanıza neden olabilmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi için sistemli ve düzenli bir eğitime ihtiyaçları vardır. Bir toplum için en değerli kaynak olarak gösterilen ve sayıları az olan, üstün yetenekli bireylerin kaybedilmemesi, verimli ve en sağlıklı düzeyde yetiştirilmesi için eğitim yaşamlarında ihtiyaç duyulan ortam ve olanakların sağlanması gerekmektedir (Çapan, 2010). Bu çocukların eğitimlerinde görev alacak eğitimcilerin, öğretme öğrenme sürecinde, bu çocukların ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre düzenlemeler yapması gerekmekte ve uyguladıkları sürecin etkili ve verimli olmasına özen göstermelidirler (Şenol, 2011). Öğrenme sürecinde, etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesinde dört ana ayaktan söz edilebilir. Bunlar, etkin öğrenme, iş birliği yaparak öğrenme, öğrenme sorumluluğunu edinme ve öğrenmeyi

öğrenmedir (Özer, 2002). Özel gereksinimli üstün nitelikli bireylere karşı önlemler, önemlerine koşut olarak yeterince alınamamıştır.

Üstün yeteneklilerin eğitiminde görevli öğretmenlerin özellikleri çok önemlidir. Bunlardan birisi, “üstün yetenekli öğrenciler için öğrenme modelleri ve etkinlikleri hazırlayabilme becerisi”dir (Feldhusen ve Jarwan, 2002). Ataman (1998), öğretmenlerin üstün zekâlı çocukların tanınmasında çok başarılı olamadıklarını söyleyip, öğretmenlerin verilecek olan bazı ipuçlarından yararlanarak bu konudaki yeterliklerini artırmalarının olası olduğunu vurgulamıştır. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklara öğretmenlik yapacaklarda bulunması gereken yeterlikler konusunda çeşitli araştırmalar yapılmış ve araştırmalar sonucunda belirlenen en önemli öğretmen yeterliklerinin ilk onu “a) Öğrenmeye ilgili ve yeterli olma, b) Öğretimde sıra dışı yöntem ve yeterliliklere sahip olma, c) Adil ve tarafsız olma, d) İşbirlikçi demokratik tutum, e) Esnek davranma, f) Espiri yeteneğine sahip olma, g)Ödül verme ve takdir etme becerilerine sahip olma, h) İlgi alanında çeşitlilik gösterme, i) İnsanların problemleriyle ilgilenme ve j) Hoş bir dış görünüş ve tavır” sahip olmasıdır.

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında otorite olarak kabul edilen araştırmacılar, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğrencilerin özelliklerini bilmesi ve öğretimin farklılaştırılması konusunda yeterli eğitim alması gerektiği görüşünü savunmaktadır (Hansen ve Fedhusen, 1990; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Davalos ve Griffin, 1999; Toll, 2000; Gallagher, 2000).

Üstün yetenekliler ile ilgili yeterli eğitim almamış öğretmenler, bu özellikleri taşıyan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır (Archambault ve diğerleri, 1993; Westberg ve Daoust, 2003). Bunun yanında öğretmenlerin mesleklerine başlamadan önce lisans eğitimleri sırasında üstün yeteneklilik hakkında yeterli bilgi verilmemektedir (Copenhaver ve McIntyre, 1992).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, rehber öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Rehber öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik görüşleri genel olarak nasıldır?

2. Rehber öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüşleri;

2.1. Yaş,

2.2. Cinsiyet,

2.3. Mesleki Kıdem,

2.4.Çalıştığı Okul Kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık varmıdır?

- 3. Rehber öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir ?

4.Rehber öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçları;

4.1. Yaş,

4.2. Cinsiyet,

4.3. Mesleki Kıdem,

4.4.Çalıştığı Okul Kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık varmıdır?

Bu araştırmanın genel amacı, rehber öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Üstün zekalı çocuklar, erken büyüme, fiziksel, sosyal, kişilik ve zihinsel özellik alanlarında normal zekâ ve yetenek düzeyine sahip olan aynı yaşıt diğer çocuklardan bir çok farklı özellikler sergilemektedirler. Özellikle bilişsel ve zihinsel olarak aynı yaşıt diğer çocuklardan daha iyi düzeyde olan çocukların motivasyon, iç denetim, yaratıcılık gibi konularda daha yüksek düzeyde olduklarını gösteren pek çok çalışma ve araştırma bulunmaktadır. Özellikle bu tür çocukların yaşıtlarına göre daha üstün zekalara sahip olmaları, diğer insanlar tarafından problem çözme ve planlama konularında da daha başarılı olabilecekleri beklentisini oluşturmaktadır. Fakat Türkiye’de bunun gibi zekalara sahip çocukların eğitime yönelik çok az araştırma yapılmıştır. Bu nedenle üstün zekalı çocukların ileride toplumsal hareketliliği sağlayacak önemli kişilikler haline gelmesi için erkenden fark edilmeleri ve zekaları doğrultusunda uygulanacak eğitim programlarına yönlendirilmeleri gerekir.

Son yıllarda Türkiye Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından alınan kararlar üstün zekalı bireylerin eğitimi, özel eğitim bölümü çatısı altına alınarak bu bireylerin eğitiminin de özel eğitim mezunu rehber öğretmenler tarafından verilmesi ön görülmüştür. Bu bağlamda, eğitim sistemimiz içerisinde yeni yer bulmaya çalışan üstün zekalı öğrencilerin yetiştirilmesi için eğitim programlarının geliştirilmesinde, üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin eğitim programlarının revize edilmesinde mevcut rehber öğretmenlerinin üstün zekalı bireylere yönelik görüşlerinin ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen verilerin, özellikle bilgi toplumunun ihtiyacı olan niteliklerde bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin üstün zekalı bireyleri görüşlerine katkı da bulunacağı, öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüşlerine ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin farkındalıklarını arttıracığı, üstün zekalıları ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalara kılavuzluk edebileceği ve üstün zekalılarla ilgili yeni araştırma olanakları yaratacağı bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, uygulanan ölçeklerden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'ta Ortaöğretim dairesine bağlı okullarda görev yapan rehber öğretmenleri ve özel eğitim merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenleri ve öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Kapsam açısından; öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüşleri ve eğitim ihtiyaçları, yöntem açısından ise genel tarama modeliyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Üstün Zekâlı Çocuk (Gifted Child) : Renzulli'ye göre, genelde zekâ düzeyi 130'dan yüksek olanlar, yeni düşünceler meydana getirerek bunları yeni sorunların çözümünde kullanabilme yeteneğine sahip olanlar, yani yaratıcılık yönü üstün olanlar ve yapılması gereken bir işi, en baştan son anına kadar devam ettirecek üstün motivasyona, üstün iş, görev uygulama yeteneğine sahip olanlar üstün olarak kabul edilmektedir (Davaslıgil, 2004).

Rehber Öğretmen: Öğrencilere istenilen bilgi, beceri veya bir sanatı, tekniği öğretmek için eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan kişidir.

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bireylerin toplum içerisindeki standartları, inançları ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.

Görüş: Kişisel yargıları içeren olaylardır. Kişi kendi istek, arzu ve beğendiklerini belirtir. Bireyden bireye değişen cümlelerdir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın değişkenleri olan üstün zeka, duygusal zeka ve karar verme stratejisi kavramları, kuramsal çerçevede açıklanmış ve araştırma konusuyla ilişkili olarak alan yazında bulunan çalışma ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ZEKA VE ÜSTÜN ZEKA

Zekâ kavramı, eğitim ve psikoloji alanlarında her zaman çok fazla irdelenen ve ele alınan bir konu olmuştur. Düşüncenin meydana geliş şekli, beynin insan davranışlarını ne tür mekanizmayla nasıl oluşturduğu; öğrenme, algılama, karar verme, akılda tutma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcılık, sezgi gibi zihinsel faaliyetlerin nasıl geliştiği gibi birçok soruları uzun yıllar süresince filozofların ve bilim adamlarının ilgi alanı olmuş ve onları uzun yıllar boyunca bu sorulara yanıt bulma amaçlı birçok araştırma yapmaya teşvik etmiştir. Zekânın doğası konusu, eski Yunan döneminden günümüze kadar geçen sürede hep önemli olmuştur (Sternberg, 2005). Zekâ, eğitim ve psikoloji alanlarının çok popüler olan ve devamlı araştırılan konularından biri olmasına karşılık uzmanlar onu tam olarak ifade edebilecek net olarak açıklayan bir tanım oluşturamamışlardır (McGrew, 1991; Solso, 2001; Halonen ve Santrock, 1996).

Zekâ kavramı ile ilgili ilk yazılı metinler Eski Yunan ve Hindistan'da yazılmıştır. Bu metinlerde “sofist” kelimesi olarak ifade edilen ‘zekâ’ kelimesi Yunancada sophos (bilge, becerikli, zeki) kelimesinden türeyen “sophistes”ten gelmektedir. Bu sözcük öğrenmeyi ve öğretmeyi meslek edinen kişileri göstermek için kullanılmaktadır. O zamandan günümüze kadar zekânın tanımına ilişkin psikologlar ve akademisyenler, zekâyı meydana getiren yeteneklerden yola çıkarak pek çok farklı tanım oluşturmuşlardır.

Zekâ kavramı ile ilgili yapılan birçok açıklamalar, içinde bulundukları dönem ve kültürden etkileşim aldıkları gibi beyin ve beynin işleyişi hususundaki bilimsel gelişmelerden de etkilenmektedir. Zekâ kavramını o andaki yaşanan dönemden

nasıl etkilendiğini, akademisyenlerin zekâyı nasıl açıklamaya çalıştıkları üzerine 1921 ve 1986 yıllarında yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına bakarak fikir edinebiliriz. 1921 yılında akademisyenlerle yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, akademisyenlerin zekâyı meydana getiren temel yeteneklerin problem çözme, karar verme gibi üst düzeyde beceriler, öğrenebilme ve çevreye uyum yeteneği olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. 1986 yılında yapılan araştırmada ise zekâyı meydana getiren yetenekler üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetici süreçler olarak gösterilmektedir. Zekâ kavramını ifade eden tanımlar üst düzey beceriler gibi temel bir yeteneği içerse de diğer boyutları açısından zaman içerisinde büyük farklılık ve değişiklikler gösterebilmektedir (Oğurlu, 2007).

Zekâ ile ilgili en çok bilinen tanım Boring'in 1923 yılında yapmış olduğu tanımdır. Bu tanıma göre, "Zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü şeydir". Boring yapmış olduğu bu dar tanım ile zekâ ile ilgili birçok şeyi anlatamasa da bu alanla ilgilenen bilim adamlarını zekânın gerçekten ne olduğunu araştırmaya sevk etmiştir (Sternberg, 2003). Günlük yaşamda zeka, genelde tek bir yetenek veya becerinin sivrilmesi biçiminde anlaşılır. Çünkü zeka algılama, öğrenme, düşünme gibi pek çok yetenek ve becerinin birlikte kullanımı ile kendini gösterir. Zekâ çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca zekâ, bir bireyin genetik özellikleri ile olduğu kadar, çevresel ve kültürel ilişkileriyle olan deneyimleriyle de şekillenir.

2.1.1. Üstün Zeka Çocukların Tanımı

Zekâ testleriyle ölçülen anlık yetenekler, üstün zekâlı çocukların tanımlanmasında kullanılan en yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Örneğin; St-Binet testine göre 140 zekâ bölümü ve üstünde puan alanlar üstün zekâlı olarak adlandırılırken, WISC-R testine göre bu 13 zekâ bölümü olarak belirlenmiştir. Ancak zekâ testlerine ve özellikle zekâ bölümü kavramlarına yapılan eleştiriler ve üstün zekâlıların tanımlanmasında başka boyutların da dikkate alınması gerektiğini göstermiştir.

Sumption ve Luecking'in (1960) "Gifted" olarak ifade ettiği üstün zekâlı çocuklar kendi akranlarına oranla ileri seviyede zihinsel soyutlama, yaratıcı hayal gücü ve bu yetenekleri ortaya koymalarını sağlayan üstün bir merkezi sinir sistemine sahip olduklarını belirtmiştir.

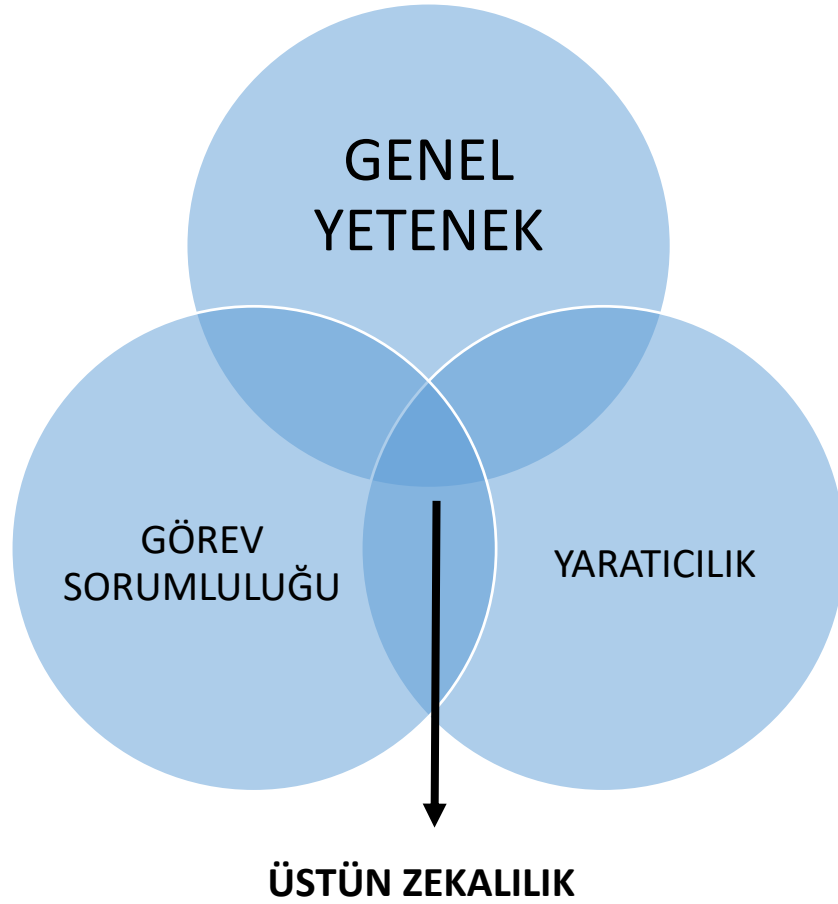
Üstün zekâlı çocuğun kim olduğuna ilişkin birçok farklı tanım yapılmıştır. Bunların içersinde en yaygın kabul gören tanıma göre zihinsel yeteneklerin birçoğunda yaşlıtlarına göre üst düzey bir performans gösteren, yaratıcılık yönü güçlü olan, bir işe başladığında asla vazgeçmeyen kişiye üstün zekâlı adı verilmektedir. Bu kişiler kendi yaşlıtlarından rastgele seçilmiş bir kimsenin %98'inden daha üstündürler (Ataman, 2003).

Günümüzde Renzulli (1977)'ye göre yapılan tanım,en çok benimsenen tanım olmuştur (Davashgil, 2004). Renzulli üstün zekânın insan zekâsının üç temel öge arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürer. Bunlar:

- a. Genel anlksal gelişiminde ortalamanın üstünde olmak,
- b. Üstün yaratıcılık düzeyi göstermek yani sorunların çözümüne ıraksak düşünerek yaklaşmak,
- c. Yüksek görev anlayışı diyebileceğimiz kendini ele aldığı konuya tamamlamaya adama, yani güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunundoğurabileceği sonuçları görebilme yeteneğine sahip olmak.

Renzulli'ye göre, üstün birey birbiriyle etkileşen üç özellik kümesini içerir. Bunlar; genel ve özel zeka düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Genel yüksek zekalılar, sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak hatırlanmasıdır. Özel yeteneklerse; resim, dans, müzik, tiyatro gibi, sanat ve matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. Özellik kümelerinden ikincisi olan yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilmeyi içine almaktadır. Motivasyon ise, üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerindeki özellikler değişkendir ve uygun eğitimle geliştirilebilir, oysa normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelendirilmesi için doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır (Davashgil, 2004).

Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Halka Modeli



Genel olarak tüm tanımlar üstün zekâlı çocukların diğer akranlarından daha ileri düzeyde düşünen çocuklar oldukları konusunda birleşmiştirler. Bu tanımlardan yola çıkılarak yapılması gereken benzetme: Akranları yürürken, üstün zekâlı çocuklar maraton koşan atletlerdir örneğidir. Bu koşuda varış çizgisine ulaşmak için düzenli ve sistemli bir eğitimin gerekliliği karşımıza çıkar.

1950’li yıllarda, psikologlar ve çeşitli araştırmacılar üstünlük özelliğini zekâ ile tanımlamışlardır. Bu düşünceye göre yüksek zekâ bölümü (IQ), üstünlük özelliği ile örtüşmektedir. İleriki zamanlarda, yaratıcılık ve motivasyon da bu tanıma ilave edilmiştir. Okullardaki üstün zekâlı çocuklara yönelik hazırlanan programlar için seçilen öğrenciler, zekâ testlerine göre belirlenmeye başlamıştır. Ancak bu testlerin, sadece analitik ve sözel becerileri ölçmesi; buna karşın yaratıcılığı, pratik bilgi dağarcığını, eleştirel problem çözme ve genel hayattaki başarıyı ölçmemesi eleştirilmektedir (Sousa, 2003).

Maker'a göre (2003), üstünlüğün sadece yüksek zekâ bölümü (IQ) ile değerlendirilmesi, üstünlük tanımına olan bakış açısını daraltmakta ve bu kavramın zenginliğini ve karmaşıklığını belirtememektedir. Bu nedenle Maker, üstünlüğün temel bileşenlerinin, ilgilerin ve isteklerin yanısıra, karmaşık problemleri çözme yeteneği olduğunu öne sürmüştür. Üstün çocuklar, en karmaşık problemleri en yeterli, etkili, etik, hoş giden ya da ekonomik yollarla çözebilenlerdir. Bu çocuklar, basit problemleri çözebilir; basit görünen problemlerde karmaşık yönler bulabilir, ya da çok karmaşık bir problemi çok basit hale getirebilir. Burada üzerinde durulması gereken asıl nokta bu tür çocukların farklılıklardan ve karmaşıklıktan zevk aldıklarıdır. Karmaşık problem çözmeye karşı olan bu istek, birçok yetenek alanında kendini gösterebilir.

Tannenbaum (2003) tanımında, üstün zekalı çocukları ahlâksal, fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel ya da estetik alanlarda örnek gösterilecek üreticiler ya da eleştirel biçimde alkışlanacak uygulamacılar olma potansiyelleri olan çocuklar olarak göstermiştir.

Tannenbaum'un yaklaşıma göre, iki tip üstün zekalı kişi vardır: üreticiler ve uygulayıcılar. Üreticiler, düşünce ve somut ürünler üretirler, uygulayıcılar ise insanlık hizmeti ve sahne sanatlarını uygularlar. Düşünce üreticileri, somut ürün üreticileri, insanlık hizmeti uygulayıcıları ve sahne sanatları uygulayıcıları yaratıcılıkla ya da çok çalışarak başarılarını kanıtlarlar. Tannenbaum'un (2003) yaklaşımına göre, Tablo 1' de de görüldüğü gibi sekiz farklı üstün zekalı çocuk tipi ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1. Tannenbaum'un Sekiz Farklı Üstün Çocuk Tipi

KİM	NE	NASIL
ÜRETEN	Düşünce	Yaratıcılıkla
		Çok çalışarak
	Somut şeyler	Yaratıcılıkla
		Çok çalışarak
UYGULAYAN	Sahne Sanatları	Yaratıcılıkla
		Çok çalışarak
	İnsanlık hizmeti	Yaratıcılıkla
		Çok çalışarak

Özkardeş'in (2004) Marland'dan aktardığına göre, üstün zekalı çocukları aşağıda verilen altı alandan birinde yüksek bir başarıya da kapasite gösteren çocuk olarak tanımlamıştır. Bu alanlar genel zihinsel kapasite, spesifik akademik başarı, yaratıcıya da üretici düşünme, liderlik becerisi, sanatsal etkinliklerde başarı ve psikomotor yeteneklerdir.

Günümüzde dünya çapında sürdürülen çalışmalar göstermektedir ki, her toplumda zekânın dağılımı bir çan eğrisi biçimindedir. Çan eğrisinin bir ucundaki %10'luk dilimi de üstün zekâlılar teşkil etmektedir. Dünya popülasyonuna bakıldığında üstün zekâlı çocukların oranının % 2,5-3 oranında olduğu görülmektedir. Bu oran Dünya ülkelerine göre değişmemektedir. Örneğin Afrika'daki üstün zekalı çocukların oranı ne ise Amerika'daki çocukların oranı da aynıdır (Davaslıgil, 2004). Genellikle devlet liderleri, mücid ve dâhi bilim adamları bu %10'luk üstün zekâlılar grubun içinden çıkmaktadır. Ülkemizde de nüfusun % 10'luk bir üstün zekâlılar grubu bulunmaktadır. Bu üstün zekâlılar içerisinde %1'lik grubu teşkil eden dâhi ve mücidleri ortaya çıkaran ve onlara özel eğitim veren kurum ve kuruluşların azlığı ve eğitim programlarının eksikliği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.2. Üstün Zekanın Çocukların Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların özellikleri, bu çocuklarda görülen genel özelliklerin gözlenmesi ile hazırlanmıştır. Bu özellikler, kültür, yaş, cinsiyet, ailenin bulunduğu coğrafi ve sosyo – ekonomik koşullar gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Akarsu, 2001). Bu özellikler, erken gelişim, zihinsel, fiziksel, sosyal gelişim ve kişilik özellikleri başlıkları altında ele alınabilirler.

Tablo 2.Üstün Zekâlı Çocukla, Parlak Çocuk Arasındaki Farklar (Ataman, 2003).

Parlak Çocuk	Üstün Zekâlı Çocuk
İlgilidir	Oldukça fazla meraklıdır
Sorulara cevap verir	Sorunun ayrıntılarını tartışır
Yanıtları bilir	Sorular sorar
Dikkatini yoğunlaştırır	Hem zihinsel hem fiziksel olarak katılır
Anlamı kavrar	Varsayımlar ortaya atar
Uyanıktır	Keskin gözlem yapar
Verilen işi tamamlar	Projeler oluşturur
İyi fikirleri vardır	Alışılmamış tuhaf fikirleri vardır

Okuldan hoşlanır	Öğrenmeden hoşlanır
Güçlü belleği vardır	İsabetli tahminlerde bulunur
Öğrenirken mutlu olur	Öğrenirken eleştireldir
Verilenleri kolaylıkla alır	Verilenleri alırken coşkulu ve gergindir
Kolaylıkla öğrenir	Verilenleri zaten bilmektedir
Belli bir sırayla öğrenmekten hoşlanır	Karmaşık ve giriftlik onu coşkulandırır
Akranlarıyla olmaktan hoşlanır	Büyük yaştakileri ve yetişkinleri seçer
Bilgiyi özümser	Bilgiyi değiştirip uygular

2.1.2.1. Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri

Davaslıgil'in (2004a) göre, Brown 8 yıl boyunca sürdürdüğü bir araştırma sonucunda, üstün zekâlı bir bebeğin normallere göre

- a) işitsel ve görsel uyaranlara daha çok tepki verdiğini,
- b) el ve ayaklarındaha az hareket ettirdiğini,
- c) daha büyük yaştaki çocuklarda görülen yüz ifadelerini sergilediğini
- d) yanında bir yetişkinin olmasına gerek olmadan uyaranlara tepkide bulunduğunu tespit etmiştir.

Freeman'a (2001) göre, bebeklik dönemlerinin daha ilk haftalarında, çevrelerindeki objeleri dikkatle inceleme, uyaranlara karşı erken farkındalık geliştirme ve basit problemlerin çözümünde kendi deneyimlerini kullanmaları gibi özellikleri dikkat çeker. Bunların yanı sıra erken yürüme, erken konuşma, erken okumayı öğrenme gibi özellikler de genelleştirilemese de üstün çocuklarda görülebilen özelliklerdendir.

2.1.2.2. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri

Soyut düşüncenin göstergesi olan kavram oluşturma konusunda oldukça yeteneklidirler. Kavramlar arasında mantıksal bir ilişkiyi görebilme, onlara çok heyecan verir (Davaslıgil, 2004). Soyut düşünce yetenekleri gelişmiş olduğundan daha küçük yaşlardan itibaren dildeki mecazi anlamları anlayabilirler (Cutts ve Moseley, 2001).

Erken zihinsel gelişimleri sayesinde daha küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve yaratıcılıklarını kullanarak karmaşık problemlere rahatlıkla çözebilmektedirler (Cutts ve Moseley, 2001).

Üstün zekâlı çocuklar geniş hayal ve imgeleme gücüne sahiptir. Buna bağlı olarak yaratıcılıkları da oldukça yüksektir. Yaratıcılık konusunda yaşlılarına oranla daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, en küçük ayrıntıları bile değerlendirmekte, aynı konuda pek çok farklı fikir üretebilmekte ve başkalarının düşünemeyeceği şeyleri düşünebilmektedirler. Böylece yeni mekanik aletler keşfedip inşa edebilirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001).

Bu çocukların dikkat süreleri yaşlılarına göre daha fazladır. Meraklı olmaları ve öğrenme isteğine sahip olmaları nedeniyle, özellikle ilgi duydukları konularda dikkatlerini daha uzun yoğunlaştırabilirler (Davaslıgil, Aslan ve Beşkardeş, 2000). Küçük yaşta ve kendi başlarına okumayı öğrenmeleri üstün zekâlı çocukların başka bir zihinsel özelliğidir. Yetişkin yardımı olmadan, çeşitli tabelalardan ya da ürün logolarından harfleri analiz eder ve daha sonra yüksek sentez yetenekleri sayesinde yeni kelimeleri okumakta kullanırlar. Buna ek olarak, küçük yaşlardan itibaren sözcük hazinelerini sürekli zenginleştirmekte ve sözcükleri tam anlamlarıyla kullanabilirler (Cutts ve Moseley, 2001). Böylece kendini ifade edebilme konusunda da farklı özelliklere sahiptirler (Akarsu, 2001).

Sayılarla ve matematiğe olan alakaları küçük yaşlarda başlayabilir (Davaslıgil, 2000). Karmaşık düşünce süreçlerine ve analitik düşünebilme yeteneklerine sahip olduklarından matematiksel ilişkileri çabuk kavrayabilir ve uygulayabilirler (Silverman, 1993).

Hafızaları çok kuvvetli olduğundan, kolayca ezberleyebilmekte ve ezberlediklerini uzun zaman hafızalarında saklayabilirler (Cutts ve Moseley, 2001). Silverman'a göre (1993b), ahlâk gelişimleri yaşlılarına göre daha erken oluşmakta ve buna bağlı olarak da gelişmiş adalet duygusuna sahip olmaktadır. Geniş bir ilgi alanı yelpazesine sahip olan bu çocuklar, iyi bir gözlem gücüne sahip olmakla birlikte eleştirel düşünebilme özelliğini de taşımaktadırlar (Akarsu, 2001). Davaslıgil'in, (2000) Clark'tan aktardıklarına göre bu özelliklerin yanı sıra, zaman kavramı erken gelişebilmekte, iki işi aynı anda yapabilmekte, yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat tanınabilmesi için daha az yapılaşmış öğrenme materyallerini tercih edebilmekte ve başladıkları görevlerin bitirilmesi için kendilerine daha fazla fırsat ve zaman verilmesini isteyebilmektedirler.

2.1.2.3. Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri

Fiziksel yapı ve genel sağlıkları normalin üstündedir. Ataman'ın (1974) altı-yedi yaş Türk çocukları üzerinde yaptığı araştırmaya göre, Üstün Zekâlı Kümesinin boy, ağırlık, baş antero-posterio çap ve akciğer kapasitesi ölçümleri, Normal Altı Zekâlı Kümesindekilere göre daha yüksek bulunmuş ve aradaki farkın $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Üstün nitelikte sinir sistemine sahiptirler. Aşırı duyarlı sinir sistemine sahip olmaları normal yaşlılarına oranla daha fazla hareketli olmalarına yol açabilir. Bebeklik döneminde daha az uyku gereksinimi duymalarıyla dikkat çekebilirler. Yüksek fiziki enerjiye sahip üstün çocuklar, hiperaktif çocuklarla karıştırılmamalıdır. Hiperaktif çocuklar istemli dikkat ve davranış denetimini gerçekleştiremezler. Oysa bu tür üstün çocuklar çok aktif olmalarına karşın, çok az hiperaktivite semptomları gösterirler: ilgilendikleri zaman dikkatlerini yoğunlaştırabilirler ve sadece zihinsel uyarıcının yetersiz olduğu durumlarda kendilerinde amaçsız hareketlilik görülebilir. Ancak üstün olup gerçek hiperaktif çocuklara rastlamak da mümkündür.

- Duyu organları keskindir. Bebeklerde bu aşırı duyuşal uyarılabilirlik, battaniyelerini üstlerinden atma, giyim eşyalarındaki markalardan, altlarının ıslanmasından rahatsız olma, gürültüye yoğun tepki gösterme şeklinde ifade bulabilir. Ayrıca, bu aşırı duyarlılıkları tat alma duyularında da görülebilir. Örneğin iki değişik fabrikanın ürettiği meyve suyu arasındaki ufak farkı hissedebilirler (Davaslğıl, 2004).

- Olgunlaşma daha hızlı bir seyir gösterir. Kuvvetlidirler ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlıdır (Ataman, 1984; Hallahan & Kauffman, 1978; Whitmore, 1980).

2.1.2.4. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların sosyal gelişimi çelişkilidir. Bir çok araştırmada üstün zekâlı çocukların şüphesiz mükemmel sosyal uyumları olduğunu belirtirken; diğer yandan klinik deneyimler bu uyumlu bireylerin bir çoğunun büyük bir yalnızlıktan dolayı acı çektiklerini ve kendi idealleri ile topluma ayak uydurma istekleri arasında içsel bir çelişki yaşadıklarını açıklamaktadır (Silverman, 1993).

Üstün zekâlı çocuklar sosyal açıdan olgundur. Toplumsal problemlerini çözebilir, başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine önem verirler. Bu özellikleri, onların toplum içinde lider olarak seçilmelerine sebep olmaktadır. Liderlik her şeyden önce üstünlüğün özelliklerinden biridir ve bu özellik üstün zekâlı kişilere oldukça gelişmiş etik yargılama yeteneğini, sorumluluk sahibi olmayı ve ahlâksal bütünlük içinde bireyler olmalarını sağlamaktadır (Silverman, 1993).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramında, zekâ türlerinden biri olan bireyler arası zekâda da vurgulanan liderlik özelliği üstün zekâlı bireylerde, bireyleri kontrol etme özelliği olarak değil yön gösterme, rehberlik etme özelliği olarak açıklanmaktadır (Saban 2001). Bu özelliklerin yanı sıra savaşımlara karşı tepki gösterme, nesli tükenen hayvanlara karşı ilgi gösterme gibi toplumsal olaylara karşı aşırı duyarlılık ve dünya sorunlarına ilgi gösterebilirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001).

Sosyal açıdan yaşlıtlarına göre daha olgun olan üstün zekâlı çocuklar, çoğu zaman kendi yaşlıtlarında aynı olgunluğu ve benzer ilgi alanlarını bulamadıkları için kendi yaşından daha büyük, ancak zihinsel olarak kendi düzeylerine daha yakın çocuklar ile arkadaşlık etmeyi tercih ederler (Davaslıgil, 2004).

Gelişmiş mizah yetenekleri arkadaşları arasında daha da popüler olmalarına neden olabilir. Sürekli espriler yapmasalar da, ince bir mizah yeteneğine sahiptirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001).

2.1.2.5. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri

Mükemmelliyetçi olmaları üstün zekâlı çocukların en önemli kişilik özelliklerinden biridir (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001). Silverman'a (1993a) göre, mükemmelliyetçilik üstün zekâlı çocukların eşzamanlı olmayan gelişimlerinin bir sonucudur. Zihin, bedenden daha hızlı geliştiği için, sonuca varma özellikleri ve değerleri akranları ile eş değil, zihinsel açıdan benzerleri ile aynıdır. Bu gelişiminin farkında olan üstün zekâlı çocuk kendine ulaşılması zor hedefler koyar, ancak henüz bedeni yeteri kadar gelişmiş olmadığı için beynin ihtiyaçlarını karşılayamaz ve bu nedenle cesareti kırılır.

Adderholdt (1987), Gallagher (1990), Kerr (1991) gibi pek çok eğitimci ve psikolog, üstün zekâlı çocukların mükemmelliyetçilik eğilimlerini araştırmışlardır.

Ancak bu özellik genellikle olumsuz olarak ele alınmış ve çocukların bu özelliğe sahip olmalarından anne babaları sorumlu tutulmuştur (Akt. Silverman, 1993). Mükemmelliyeçiliğin iyi yanları olduğu kadar, kötü yanlarının da olduğu belirtilmektedir. Adderholdt ve Goldberg'e (1999) göre, bu özellik ne bir hastalıktır ne de kalıtsaldır, ancak aile baskısı, bireyin kendine karşı yarattığı baskı ya da toplumsal baskı ile oluşabilir. Üstün zekâlı çocukların bu özellikleri ile nasıl başettikleri büyük bir öneme sahiptir. Eğer mükemmelliyeçiliklerini, başkalarının istekleri ile dengede tutabilirlerse pek çok konuda başarılı olabilirler.

Üstün zekâlı çocuklar, mükemmelliyeçi olduklarından bir işi tek başlarına yürütme ve sonlandırma özelliğine sahiptirler. Bazılarının bağımsız olma istekleri grup çalışmalarına katılmalarını engellemekte, ancak bazıları da başkaları ile kolaylıkla işbirliği yapabilirler (Çağlar, 2004). Bu kişilik özelliklerinin yanı sıra, yüksek özgüvene sahip olma, kadenci olmama, içten denetimli olma, yüksek motivasyona sahip olma, haksızlığa katlanamama, sebatlı olma gibi özellikleri de olabilir (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001).

2.1.2.6. İki Kere Farklı Olan Üstün Çocuklar

Üstün zekâlı çocukların hem sıra dışı becerilerinin olması hem de bazı alanlarda zorluklar yaşamaları büyük bir çelişkidir. Ancak üstün zekâlı çocuklar arasında farklılıklara sahip olmaları nedeniyle gerçek performanslarını sergileyemeyen pek çok çocuk vardır.

Assuline'a (2003) göre, iki kere farklı olan üstün zekâlı çocuklar en az iki farklı açıdan diğer üstün zekâlı çocuklardan farklılık gösterirler:

- a) üstünlük farklılıklardan birincisiyken;
- b) bir ya da daha fazla fiziksel, öğrenme ve/veya duygusal güçlük de diğer farklılığı oluşturmaktadır.

Colangelo'ya (2003) göre ise iki kere farklılık, bilge otistik sendromunu, konuşmada, dilde ve motor koordinasyondaki gelişimsel gecikmeleri, anksiyete ve yeme bozukluklarını oluşturabilir. Aynı zamanda üstün zekâlı çocuklarda, özel öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları da sıkça görülebilmektedir.

Silverman (2003), üstün zekâlı çocuklarda en sık görülen öğrenme güçlüklerini, duyuşal bütünleme bozukluğu, işitme süreci bozukluğu, görme süreci bozukluğu, disleksi, mekanda yönelme zorluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olarak ifade etmiştir.

Brody ve Mills'in (1997), çeşitli kaynaklardan aktardığına göre, iki kere farklı olan üstün zekâlı çocukların üç ayrı alt grubu vardır. Birinci grubu, okulda başarısızlık, motivasyon eksikliği gibi nedenlerden ötürü zorluklar yaşıyan, bazen de tembel olarak nitelendirilen üstün zekâlı çocuklar oluşturmaktadır. İkinci grubu üstün zekâlı oldukları anlaşılmayan, ancak öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar oluşturmaktadır. Üçüncü grubu oluşturan üstün zekâlı çocuklarda ise, üstünlükleri ile öğrenme güçlükleri birbirini maskeleymektedir. Bu üçüncü gruba ait çocuklar genelde sınıfta ne üstün olarak algılanır ne de öğrenmede yaşadıkları problemler anlaşılır. İki kere farklı olan üstün zekâlı çocuklar, üstünlüklerini göstermekte engellerle karşılaştıklarından başarısız olma riski taşırlar. Bu özelliklere sahip olan çocukların cesaretleri kolaylıkla kırılabilir ve motivasyonları düşebilir (Colangelo, 2003).

2.1.3. Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi

Üstün zekalı çocukların eğitiminde en iyi sonuçları alabilmek için en erken dönemde eğitime başlatılması gerekli olmaktadır. Bunda en iyi dönem okul öncesi dönemdir. Çocuğun zihinsel potansiyelinin oluşturmaş ve gelişmesini sağlayacak her türlü uyarıcının okul öncesi dönemde verilmesi başarıyı artırıcı bir etken olmaktadır.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi pedagojik açıdan hem zor hem de emek isteyen bir eğitimi kapsamaktadır. Özel eğitimdeki diğer alanlar gibi bu alanda oldukça zor bir bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zorluk aynı derecede önemin de kapsamını oluşturmaktadır. Yeteneklerin tanınması ve üstün zekânın tanılanması gerçekten önemli olmaktadır. Bunun sağlanması da ancak eğitim ile mümkün olabilir (Kurtkan, 1987).

Erken çocukluk döneminin bireyin hayatında hızlı gelişim ve değişimlerinin olması açısından önemli bir yeri vardır. Bu dönemde değişim ve gelişimin yönünün belirlenmesinde eğitimin rolü büyüktür. Erken çocukluk döneminde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi, eğitimlerine yön verir. Bu anlamda üstün

zekalı çocukların erken yıllarda belirlenmesi; ev ortamlarının düzenlenmesini, eğitim programlarının hazırlanmasını, anne babanın ve öğretmenlerin erken yıllarda bilgilendirilmesini ve bilinçlendirilmesini sağlar. Böylece özel yetenekli çocukların erken yıllarda uygun eğitimleri, yaşılarının ilerleyen yıllarında beceri ve yeteneklerini daha erken geliştirmelerini ve sergileyebilmelerini sağlayacaktır.

Üstün zekalı çocuklar, genellikle, ilk yıllarda yeterli tanılanamama, uygun olmayan sınıflara yerleştirilme veya uygun olmayan müfredat programlarını takip etme riski altındadırlar. Bir diğer risk faktörü de kendilerini akranlarından farklı kılan bu özelliklerinin farkında olmaları ve yaşlılarının kendilerini kabul etmeleri için yeteneklerini saklama çabalarıdır. Bununla birlikte, üstün zekalı çocukların eğitimleriyle ilgili eğitilmemiş veya hizmet içi eğitim almamış veya sadece testlere güvenerek üstün zekalılığın belirlenmesini savunan öğretmenler de, çocukların üstün zekayı ve çocukların başarısızlığını ve motivasyon eksikliğini fark edemeyerek veya fark ettiği halde göz ardı ederek var olan problemin büyümesine neden olabilirler. Üstün zekalı çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ihtiyaçları olan uyaranlar sağlanmadığı takdirde duygusal anlamda olumsuz yönde etkilendikleri görülmektedir. Bu nedenle üstün zekalı çocukların eğitimine başlamadan önce anne baba ve öğretmen eğitiminin planlanması yapılmalıdır. Öncelikli olarak anne baba ve öğretmenlerin üstün zekalı çocuklara ilişkin yanlış olan tutum ve bilgilerinin belirlenmesi, bu konularda anne baba ve öğretmen arasındaki işbirliğini sağlamaya yönelik uygun iletişim becerilerinin kazandırılması da üstün yetenekli çocukların eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Bazı ülkelerde küçük yaşta üstün yetenekli çocuklar için geliştirilmiş programlar bulunmaktadır. Öncelikle bütün çocukların eğitim ihtiyaçları birbirinden nasıl farklılık gösterdiği unutulmamalıdır. Genellikle, üstün zekalı çocuklar hızlı öğrendikleri, soyut ve karmaşık fikirler içeren oyunlar oynamaktan hoşlandıkları için her üstün zekalı çocuğun belli alanlara ilişkin üstünlük potansiyeli profili kendine özgüdür.

Üstün zekalı okul öncesi dönemdeki çocuklar için okul dışı öğrenme merkezlerinin yararlarının sunulduğu başka bir programda; fen bilimlerini farklı bir yolla öğretme, çocuklara çeşitli fırsatlar sağlayarak yaşayarak öğrenme olanağı sunma ve öğretme yaklaşımlarının değişmesi amaçlanmıştır. Okul çevrelerindeki yerel ekosistemleri tanıma ve anlamaya yönelik ağaç dikme, doğal bitki bahçeleri ve

sebze bahçeleri oluşturma, kuş besleme, hava istasyonları vb. gibi çalışmalar, özellikle üstün zekalı okul öncesi dönemdeki çocukların buluşlarını, yaratıcılıklarını kolaylıkla ortaya koyabildikleri uygulamalardır. Eğitim programları ile ilgili başka bir çalışmaya göre, üstün zekalı çocukların liderlik özelliklerini geliştirmek ve liderlikle ilgili potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamak erken yaşlarda eğitimle kazandırılabilir. Bunun için bu programda yaratıcı drama, grup oyunları, ortak çalışmalar, büyük liderlerin biyografilerini okuma veya dinleme, liderlerin karakter özelliklerini tanıma ve tartışma, senaryo oluşturma, liderlik oyunları vb. etkinlikler uygulanmaktadır. Üstün zekalı çocukların eğitiminde kullanılan başlıca eğitim modelleri aşağıda sıralanmıştır. Bunlar:

Bloom'un (1956) Eğitim Amaçlı Taksonomisi: Bloom (1956)'a göre her öğrencinin algı yapısının değişik olduğunu varsayarak okul gibi toplu eğitim verilen yerlerde bu farklılığın etkilerini en aza indirmek ve bunu çocuk, aile, toplum için faydalı hale getirmek üzere çalışmalara yapmaya başlamıştır. Bloom'a göre, insan öğrenebilme ile ilgili zihinsel donanımlarla doğar ve limitsiz bir öğrenme kapasitesi vardır. Ancak eğitim süreçleri, bu donanımlarının ve limitlerinin ne kadarını kullanabileceğini belirler. Bu nedenle, çocuklar uygun öğrenme koşulları sağlandığında kendi öğrenme alanlarına giren hemen her şeyi öğrenebilirler. Çocuklar arasındaki farklılık daha az ya da daha çok öğrenebilmeleri ile ilgili değil, onların öğrenme stilleri, ilgileri, güdülenmeleri ve hızlarındaki bireyselliklerden kaynaklanmaktadır (Bloom, 1979). Bu bağlamda, eğitimsel hedeflerin taksonomisi, öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlarının ya da bizim beklentimizin ne olduğunu ifadelendiren bir sınıflamanın çerçevesidir (Krathwohl, 2002). Taksonomi, varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. Program geliştirmede taksonomi, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmasıdır. Bu bağlamda, aralarında yatay ve dikey sıkı bir ilişki olan öğrenilmiş davranışların sınıflandırılmasında taksonomi kullanılır. Diğer bir deyişle, öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin ulaşacağı hedef\davranışların belirlenmesi ve yazılmasında taksonomi (aşamalı sınıflama)'de yararlanır (Yüksel, 2007). Bu nedenle 3 temel değişkeni kapsamaktadır (Bloom, 1985):

- a) öğrenci nitelikleri,
- b) öğretim hizmetinin niteliği,
- c) öğrenme ürünleri.

Bloom'a göre öğrenmenin farklı tanımları bulunmaktadır. Fakat temel anlamıyla öğrenmek; deneyimler, eğitim ve öğretim sonucu davranışta meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak ifade edilmektedir. Her insanın algı biçimi, öğrenme stili kendi içerisinde farklılıklar bulunmaktadır. Bazıları okuyarak öğrenirken, kimi insanlarda deneyimleyerek çözerek öğrenmektedir.

Bloom'un üstün zekâlılar eğitimi için önem arz eden görüşü ise şudur: Aynı zamanda zeki bir insanla, normal bir insanın da öğrenme şeklinin farklı olduğu görülür (Tablo 3).

Bloom taksonomisi de öğrenmenin birden fazla çeşidi olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca eğitim aktivitelerinin üç alanını şöyle ifade etmektedir: bilişsel alan (zihinsel aktiviteler), duyuşsal alan (duygusal ve tavırlardaki aktiviteler) ve psikomotor alan (fiziksel aktiviteler)

Tablo 3. Program Zenginleştirme Modeli Çizelgesi (B.BLOOM,1985).

Ağır Öğrenenler	Bütün Öğrenciler	Ortalama Üstü Zekâlılar	Çok Üstün Zekâlılar
Destek Grupları	a. I. Temel Ana Program Temel		Daha Zor Örneklerin Geliştirilmesi
Ana programı	Beceri kavram ve		
Pekiştirici ve Destekleyici	İçerik		
Materyalleri	b. Ana Program	Zenginleştirme	
Kullanma	Pekiştirici ve Destekleyici Temel Programın Ölçülmesi	Derinlemesine ve Materyalleri Kullanma	
	c. II. Temel Ana Program Ana Kavramların Bilgi ve becerilerin Gelişimi		

Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli: Çok yönlü veya çoklu zeka kavramı konusunda önemli bir model de Guilford'un geliştirdiği zekânın yapısı modelidir. Guilford, faktör analizi tekniğiyle, zekâda 120 faktör tanımlamıştır. Guilford'un zekâ sınıflaması “Küp Kuramı” olarak da tabir edilmektedir. 1960'lı yıllarda Guilford zekânın üç temel kategorisinin bulunduğunu öne sürmüştür: zihinsel işlemler, içerik ve ürün olarak adlandırılmıştır. İçerik olmadan zihinsel işlem yapmak, zihinsel işlem yapmadan da ürün elde etmek mümkün değildir.

Zekâ İçeriği: Algılanan duyular; anlaşılan sözcük, kavram ve sayılar gibi simgeler; anlatılabilen düşünceler ve yapılan davranışlar oluşturur. “İçerik” boyutunda aşağıdaki kategoriler ele alınır.

Figürel İçerik: Duyular yoluyla algılanan; boyut, şekil, renk, yer, doku, ses örüntüsünü içerir. Görsel ve işitsel boyutları vardır.

Sembolik İçerik: Bir kavramı sembolize eden soyut formlardan oluşur. Örneğin; harfler, rakamlar ve diğer geleneksel semboller.

Semantik İçerik: Anlamsal içerik; sözel anlamlar veya düşünceler, fikirler şeklindedir. Anlamlar, her zaman değil ama genellikle kelime sembollerine bağlıdır.

Davranışsal İçerik: Bireylerin davranışları ve zihinsel durumları hakkındaki bilgileridir. Bu bilgiler beden dili tarafından yansıtılır. Örneğin, fiziksel hareketler, testler ve mimikler.

Zekâ İşlemi: İçeriği bilme, bellek, yaratıcılık yaşantılarına dayalı olarak ya pıldığı gibi bunların değerlendirilmesinden oluşur. “İşlemler” boyutu aşağıdaki kategorilerden oluşur.

Biliş: Bir kelimenin anlamını bilmektir.

Hafıza: Bir yemek tarifini akılda tutma gibi doğrudan bir uyarıcı tarafından etkinlik zamanından hemen sonra idrak edilen (kavranan/farkına varılan) bilgi parçacıklarını beyne depolamaktır.

Uzaksak Düşünme: Bilinenlerden, bilinmeyene ve daha önce görülmemiş olan bir çözüme varmaktır.

Yakınsak Düşünme: Bilinenlerden, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varmaktır.

Değerlendirme: Bir problemin çözümünün uygunluğu veya doğruluğu, iyiliğine ilişkin kararlara varma yeteneğidir.

Zekâ Ürünü: Zekâ işlevi sonucunda yapılan davranışlardan oluşur. Ürün kategorileri aşağıdaki gibidir:

Birim: Bir nesne gibi, çeşitli özelliklerin özgün bir kompozisyonuna sahip varlıklar. Mavi bir üçgen leke, bir müzik notasının sesi, yazılmış bir kelime, suç kelimesinin anlamı gibi.

Sınıf: Birbirine benzerliği olan birimlerin arkasında yer alan bir kavramdır. Örneğin; “-mek, -mak”la biten kelimeler veya bir meslekler seti olabilir.

İlişki: İki item arasında gözlenen bağlantıdır. Bir çocuğun diğerinden daha uzun olduğu, birbirinden bir oktav ayrı iki ton, alfabetik sıradaki iki isim gibi.

Sistem: Tanınabilir bir bütünlük içerisinde, birbirleriyle ilişkili üç veya daha fazla itemin düzeni. Masanızın üstünde görülen nesnelerin düzeni, bir melodi veya ritm, bir telefon numarası, bir dizi hareket planı gibi.

Dönüştürme: Bir nesnenin görsel olarak algılanmış hareketi, bir melodideki çeşitlenme, yanlış yazılmış kelimelerin düzeltilmesi, bir kelime oyunu veya bir kişinin ruh halinin tersine ifadesi gibi bilgi parçasındaki bir değişiklik.

Sonuç Çıkarma: Verilen bir bilgiden sonra gelecek bilgiyi çıkarsama. Örneğin, şimşekten sonra fırtına bekleme, 4x5'i görüp 20'yi düşünme, hafif kelimesini işitip ağır düşünme veya suratını asan bir arkadaşınızın ne söyleyeceğini ya da yapacağını bilme (Gowan, 1964).

Williams’ın Bilişsel –Duyuşsal Modeli: Williams’ın (1974) modeline göre, “Duygusal öğrenme, bilişsel öğrenmeden ayrılmaz.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanıma göre her ikisinin de eşit önemde olduğunu ve aralarındaki etkileşimin bireyi tümüyle işlev gören bir kişi durumuna getirdiğini açıklamaktadır. Benlik kavramı; kişiler arası ilişkilerde beceriler, görevini tamamlama ve riske girme duygusal alanın içeriği içinde bulunmaktadır.

Üstün zekalı çocukların eğitiminde Williams’ın bilişsel ve duygusal modelinin olumlu benlik kavramının gelişmesi açısından büyük önemi bulunmaktadır. Öğretmenler çocukları dinleyerek ve ikna etmeye çalışarak üstün çocukların olumlu

benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Williams, 1974). Williams'ın Bilişsel–Duyuşsal Modeli üstün zekalı çocukların eğitiminde grup içinde üretken bir biçimde işlev görebilmesi için, üstün zekalı çocukların iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi için önemli bir modeldir.

2.1.3.1. Dünyada Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün zekâlı ve yetenekliler eğitiminin tarihi dünyada binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Nitekim Çin'de Tang Dynasty'de, çocuk âlimler özel eğitim için saraya davet edilirlerken, Plato da üstün kız ve erkekler için özel eğitimi desteklemiştir. Rönesans boyunca da sanat, mimarlık ve edebiyat alanlarında yaratıcı yeteneğe sahip olanlar hem hükümet tarafından hem de özel teşebbüsler tarafından desteklenmiştir (Akarsu, 2001).

1. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada: Özellikle 1950'li yıllarda üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitime olan ilgi artış göstermiştir. ABD ve Kanada bu alanda farklı bir eğitim gerektiğini savunan ve bu alanla ilgili çalışmalar yapan ilk ülkelerdendir. ABD'de sıklıkla tercih edilen önlemler zenginleştirme, hızlandırma, sınıf atlatma, ders atlatma, kredilendirme, farklı gruplar, farklılaştırma ve özel eğitim imkânları sağlamadır (Davashgil, 2006).

Amerika'da her eyaletin kendi eğitim bölümü üstün zekâlılara ve yeteneklilere toplum eğitiminin bir parçası olarak, zorunlu bir eğitim verilip verilmeyeceğine karar verir (http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_education). Çünkü ABD'de Eğitim bakanlığının oluşturduğu federal veya ulusal herhangi bir yasa yoktur (Renzulli, 2010). Eğer bu eğitim zorunlu bulunursa, eyalet kendi üstün zekâlılık tanımına karar verir ve bu çocukları tanılayarak onların eğitim almasını sağlar, öğrencilerin bu eğitimleri nasıl alacaklarına eyalet karar verebilir veya vermeyebilir. Eğer bir eyalet bu eğitimi zorunlu bulmuyorsa, bireysel bölgeler bu işe el koyabilir ve bu yüzden üstünlük tanımı eyaletten eyalete göre değişmektedir.

Özel eğitime zıt bir şekilde üstün zekâlılar eğitimi federal düzeyde düzenlenmemiştir fakat yine de ABD Eğitim Bakanlığı tarafından bu eğitim önerilmektedir. Bunun gibi, bütçelerde eyaletten eyalete tutarlılık göstermemektedir ve her ne kadar bu öğrenciler tanılansalar da, ne düzeye kadar eğitim alacakları o eyaletin veya bölgenin bütçesine göre değişkenlik göstermektedir. ABD'de tanılama dört

aşamalı bir süreç olan geleneksel tanılama, Renzulli ve Reis tarafından ortaya konan yetenek havuzu ve matrix modele dayalı tanılamalarıdır (Davaslğıl, 2006).

ABD’de uygulanan programlar arasında organizasyonel ve pedagojik farklılıklar bulunmaktadır. ABD’de çok farklı kategoriler vardır. Organizasyonel kategoriler olarak, tam gün okul uygulamaları, gruplama seçenekleri, hızlandırma seçenekleri ve bireysel tercihler gibi kategoriler bulunmaktadır (Renzulli, 2010). Konunun gündemin ön sıralarında yer aldığı 1970’li yıllarda nispeten kolayca, yani mevcut uygulamalarda pek fazla değişiklik gerektirmeden üstün zekalıların sorunlarına getirilebilecek ilk çözüm olarak hızlandırma akla gelmiştir. Hızlandırma çocuğun kronolojik yaşını değil, akademik hazır bulunuşluk durumunu dikkate alan bir çözümdür. Hızlı gelişen, çok çabuk öğrenen yaşlılarının bir kaç yaş üstünde performans gösteren çocukların normal gelişim hızını izeleyen akranları ile aralarını bekleyerek, gelişimlerinin önünün kapanması haksızlık olarak yorumlanmıştır (Akarsu, 2004). Hızlandırma seçenekleri, erken okula başlatma, sınıf atlatma, normal sınıflarda müfredat daraltma ve yoğunlaştırma, iki yılda üç yıllık çalışma yapma, iki okulu aynı zamanda okuma (ilkokul-lise: lise-üniversite gibi), çevrimiçi hızlandırılmış kurslar, üniversiteye erken kabul veya sınavlara girerek kredi alma olanaklarıdır (Renzulli, 2010).

Hızlandırma programları olumlu ya da olumsuz yanları ile üzerinde çok tartışılan konularda birisi olmuştur. Yapılan araştırmalardan ve okulların deneyimlerinden çıkarılan sonuç, uzman kişilerce ve dikkatlice yapıldığı, uygulamada deneme devresi konularak artı ve eksilerin iyi gizlendiği durumlarda hızlandırmanın üstün zekalı çocuğun lehine çalıştığı yönündedir (Akarsu, 2004). (Akarsu, 2004, Davaslğıl, 2004).

Kanada’da Peel District’te öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda becerilerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için farklı bölgesel programlara sahip liseler vardır. Bu bölgesel programların arasında bölgesel güçlendirme programı da vardır. Üstün olarak tanılanan öğrenciler, kendi liselerine devam etmek yerine bu okullara girmeyi seçebilir. Bu programlarda öğrenciler temel dersleri alırlar ve bu dersler öğrencileri yaratıcı olmaya yönlendiren modifiye edilmiş

1. **Rusya:** Gökyüzüne fırlattığı Sputnik ile bilime ve eğitime ne kadar önem verdiğini kanıtlayarak gösteren SSCB, üstün yetenekli ve zekali çocukların eğitimine ayrı bir

önem vermektedir (Keysan, 1986). Rusya'daki üstün zekâlı ve yeteneklilerle ilgili araştırmaları Nobel ödüllü bilim adamlarının kurmuş olduğu iki tür okula dayanmaktadır. Birinci tür okullar, bölgedeki ortaokul öğrencileri arasından seçilen, fizik, matematik, kimya, biyoloji dallarında ayrı ayrı seçilen öğrencileri kapsamaktadır. Eğitimciler Ulusal Savunma Eğitimi Hareketi, 1958'de kongreden geçmiş ve fen, matematik ve teknolojiyi güçlendirmek için bir milyar dolar harcanması kabul edilmiştir. Bundan sonra eğitimciler aniden üstün zekâlı çocukları tanılamaya ve okullarda eğitmeye başlamışlardır. Üstün programlarına seçilen öğrenciler zekâ testlerine göre ve genellikle 130 IQ puanına sahip öğrenciler arasından seçilmişlerdir (Akarsu, 2001). Rusya'da üstün zekâlı öğrencilere sunulan imkânlardan başka biri de, öğrencileri 6 yaşındayken tabî tuttukları sınav ile seçilen ve müzik, bale, resim gibi güzel sanatlara yönelik okullar bulunmaktadır (Keysan, 1986).

2. **Avrupa Ülkeleri:** İngiltere'deki okulların hepsinde üstün zekâlılığın ehlileştirilmesine yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bunun yanında okul dışı fırsatlar da mobilize edilerek, alt kültüre mensup öğrencilere daha fazla imtiyaz tanınmıştır. Bu durumun okullarda ve diğer kanun uygulayıcılarına daha anlaşılır bir hale gelmesi için, bu yapı bir forma oturtulmuştur. Buna göre üstün zekâlıların eğitimi farklı okullarda farklı ve karmaşık ihtiyaçları karşılayacak kadar esnek tasarlanmıştır. Buna göre her öğretmen üstün zekâlı bir öğrencinin de öğretmeni olmalıdır. Eğer öğretmenler çocukların birşeyler öğrenebileceği koşulları yaratmazsa, başarı potansiyellerini yeterince açığa çıkaramazlar. Kimin daha iyi olduğunu anlamak, onları test etmekten ve analiz etmekten geçer. Bu eğitime göre tanılama onlara fırsat tanınarak sağlanırken, amaç öğrencilerin kendi eğitimlerini kendilerinin şekillendirmesini sağlamaktır. Üstün zekâlılar eğitiminde ilk yapılan şey, öğrencileri araştırma gruplarına ayırmak, öğrenme ve pedagoji hakkında onlara bilgi vermek, öğrencilerin bu konuları daha ayrıntılı araştırıp veri toplayarak, oluşturdukları tasarımları ve önerdikleri değişimleri incelemektir. Bu daha çok öğrenci odaklı bir yaklaşımdır. Her sınıfta farklılaştırma yapılmaktadır. Aynı zamanda öğretim aşamalarında bir sonraki adıma geçmeden önce öğrencilerin mevcut konuları değerlendirilir. Bu durum sistem içine yerleştirilmiştir ve öğrenciler de bundan yararlanırlar (Eyre, 2010).

İleri seviye bilişsel performansın nasıl öğretileceği üzerinde durulmaktadır. Öğretme biçimleri ve öğretme içeriği önemlidir. En önemlisi de öğretim gücünün yüksek olmasıdır. Amaç otonom öğrenen bağımsız öğrenciler yaratmaktır. Sorumluluk sahibi, yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirilmelerine odaklanılmaktadır. Tüm bunlar müfredatın bir parçasıdır. İleri seviyede bilgiler sunulmaktadır. Sınıflarda tartışmaya ve fikir alışverişine önem verilir. Tartışmalar genel felsefenin önemli bir parçasıdır. Her okulun bir üstün zekâlı eğitimi politikası dökümanı bulunur. Bu dökümanda bu politikanın ne olduğu ve nasıl uygulanacağı yazar. Bu politika doğrudan milli politika rehberine bağlıdır. Buna göre üstün zekâlı öğrencilerle tüm derslerde ayırıştırma söz konusudur. Müfredatta ileri seviye kurs imkânı tanınır. Zenginleştirme sınıfları ve okul dışı zenginleştirme kursları düzenlenir. Buradaki öğrencilerin ilerlemeleri izlenir ve takip edilir. Okullara haricen müfettişler gönderilir (Eyre, 2010).

İngiltere’de öğrencilerini seçerek alan ünlü ve geleneksel okullarda üstün zekalılar için ayrıca hızlandırma ve farklılaştırma uygulamaları yapılmaktadır. Tamamen üstün zekalıları yönelik iki okul ile çok sayıda müzik ve güzel sanatlar programları genel eğitime paralel yürütülmektedir. Ayrıca Yehudi Menuhin Müzik Okulu, Karliyet Balo Okulu ve Koro Okulları gibi bağımsız okullarda bulunmaktadır. 1989’da velilerin önayak olması ile kurulan National Association of Gifted Children (NAGC) yaz okulları ve hafta sonu zenginleştirme programları düzenlemektedir (Akarsu, 2004).

İngiltere’de her öğrencinin üstün zekâlı olduğu yaklaşımı benimsenmekle birlikte, üstün zekâlılar eğitimi sistemin içine gömülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin nitelikleri çok önemlidir. Bu amaca hizmet eden National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Ulusal Deneği) NACE yıllardır öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğrenme malzemelerinin hazırlanmasında etkin bir rol oynamaktadır (Akt: Akarsu, 2004). Normal eğitim sistemi içerisinde bu öğrencilerin ihtiyaçları giderilmeye çalışılır. Bu noktada farklılaştırma çok büyük önem arz etmekte, hızlandırma ve zenginleştirme kursları, İleri düşünme becerileri eğitimin başka önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Akarsu, 2001).

Almanya’da birleşme öncesinde üstün zekalı çocuklarla ilgili ilk girişim, 1978’de bir grup veli ve psikoloğun kurduğu Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGfHK) Üstün Zekalı Çocuklar Alman Derneğidir. Bu kuruluş da hem kamuoyunun

ilgisini konuya çekmiş, hem de okul dışı zenginleştirme etkinlikleri düzenlemiştir. Çoğu bir üniversite ya da okulla işbirliği yapan Federal hükümetten ve özel vakıflardan destek alan birçok araştırma merkezi kurulmuştur. Almanya'da bünyesinde seçilmiş üstün yeteneklileri barındıran tek okul 1981'den bu yana etkinliğini sürdüren Braunschweig'tadır. Doğu ile birleşmeden sonra özel yetenekliler okullarının sayısı onbire yükselmiştir (Akt: Akarsu, 2004).

Merkezi Bonn'da bulunan ve büyük ölçüde Alman Federal Hükümeti tarafından mali olarak desteklenen European Council for High Ability ECHA (Avrupa Üstün Zekâlılar Konseyi) kurulduğu 1987'den bu yana son derece etkili çalışmalar gerçekleştirmiştir. Konseyin düzenli olarak çıkardığı bir bilimsel dergi, bir haber bülteni ve pek çok kitap bulunmaktadır. Merkezi Portekiz'de yer alan Eurotalent ve Almanya'da kurulan ABB'de üstün zekâlılar konusunda etkinlik gösteren kuruluşlardır (Akarsu, 2004).

Almanya üstün zekâlılar eğitimi açısından şu sıralar oryantasyon aşamasında olsa da, alanla ilgili birçok çalışma yapılmaktadır. Alanla ilgili II. Dünya savaşından önce birçok araştırma yapılmış, II. Dünya savaşından sonra bu çalışmalar tamamen durmuştur. 1980'li yıllarda ise bu çalışmalar tekrar başlamıştır.

Almanya'da eğitim sistemindeki birçok üstün zekâlı öğrenci otonom öğrenme yöntemi ile eğitilmektedir. Buna göre öğrencilere çeşitli modüller öğretilmekte ve bu eğitim modülleri uygun bir şekilde incelenerek, düzenli talimatlarla uygulanmaktadır. Hem normal hem de özel programlarla bu eğitimler verilmektedir. Bu öğrenme modeli öğretmenler tarafından dersliklerde dolaylı olarak uygulanmaktadır. Öğrencilere ev ödevi verilerek, evdeyken de öğrencinin otonom öğrenme modeline devam etmesi sağlanmaktadır. Okullar birçok eğitim modülünü içinde barındırmakta ve her modül 36 çalışma biriminde oluşmaktadır. Örneğin bu modüller matematik alıştırmalarını, öğrenme stratejilerini veya zaman yönetimini içeren modüller olabilmektedir. Modüllerde hem içerik hem de öğrenme stratejileri veya da bu birimlerin tümünün birleşimine ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu modüller altı hafta boyunca hergün sürmekle beraber ve bu altı haftalık, hergün verilen eğitim kombinasyon halinde sunulmaktadır (Aydın, 1994). Ayrıca, 1989 yılında üstün zekâlı öğrencilerin, ailelerini, öğretmenlerini ve gelişimleri ile ilgilenen diğer yetişkinleri aynı amaç doğrultusunda toplayan Ulusal Üstün Zekâlılar Derneği (National Association For Gifted Children) bu alanla ilgili

İngiltere'deki olumlu gelişmelerden biridir (Aydın, 1994).

Fransa'da üstün zekâlı eğitiminde değil fakat kaliteli eğitim açısından önemli gelişmeler kaydedilmektedir. Bu sebeple, Fransa'da üstün zekalılara daha kaliteli bir eğitim sunmak amacıyla kurulmuş birçok kurum bulunmaktadır. Üç üniversitede hali hazırda uygulanmakta olan birçok program vardır (Yamin, 2010).

Fransa'da üstün zekâlı öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı tutulması istenmemektedir. Tanılama için IQ setleri kullanılmakla birlikte, tüm öğrencilerin eğitimine uygun programlar oluşturulmaktadır. Tanılamadaki ve gruplamadaki yaşanabilecek sıkıntıların en aza indirgenmesi amacıyla, öğretmen eğitimine birincil önem verilmektedir. Bu sebeple Paris Descartes Üniversitesinde bir öğretmen eğitimi programı mevcuttur. Bunun dışında başka bir üniversite de daha Avrupa'daki öğretmenlere üstün zekâlı öğrencileri tanılama ve eğitmeye yönelik eğitim verilmektedir (Davashgil, 2004, Akarsu, 2001).

4. Japonya: Eğitim sistemindeki reformlar ile saf bilimden uygulamalı bilime geçen Japonya, soru soran, bağımsız hipotezler oluşturabilen ve ezbere dayalı öğrenmeden arındırılmış araştırmacı, mucit bir zihne sahip öğrencilerin yetiştirilmesini planlanmaktadır (Aydın, 1994).

5. Avustralya: Avustralya'da, 4 – 6 yaşlarındaki üstün zekâlı çocuklar, bir derecelendirilme yapılmaktadır. Böylelikle, bireysel zekalıları belirlenen çocuklar, 2 yıl boyunca dört kişilik sınıflarda eğitime tabi tutulurlar. Daha sonra 6 yaş itibariyle 3 yıl süren ikincil öğretim süreci başlamaktadır. Bireysel eğitimin esas alındığı bu eğitim sisteminde çocuklar, zekaları ve yeterliliklerine göre eğitsel ve mesleki olarak teşvik edillirler (Davashgil, 2004).

Sınıf ortamında zenginleştirme, birkaç okuldan gelen üstün öğrencilerle yapılan eşdeğer gruplar oluşturma, okul dışında özel ilgi merkezleri, dernekler, araştırma merkezleri gibi kuruluşlar Avustralya' da üstün zekâlı çocuklar için dikkati çeken uygulamalardan birkaçıdır (Aydın, 1994).

2.1.3.2. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi:

Türkiye’de üstün ve özel zekalı bireylerin özel eğitim gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayacak bir nitelikli kamusal eğitim politikası üretilip, uygulamaya konmamıştır. Ülkemizde üstün ve özel zekalıları devlet tarafından destek eğitimler verilmekte ancak verilen destek eğitimler yetersiz kalmaktadır. Bu destek eğitimler Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından sağlanmaktadır. Osmanlı Devleti döneminde başlatılmış olan bu uygulama daha sonra Cumhuriyet döneminde 1948 yılında İdil Biret, Suna Kan Yasası olarak belirtilmektedir (1948 yılında müzik alanında özel zekalı çocuklar olan İdil Biret ve Suna Kan’ın yurtdışına devlet bursu ile gönderilip yetiştirilmeleri için özel olarak çıkarılan 5245 Sayılı Yasa ile bu yasanın daha geniş kapsamlısı olan ve güzel sanatların her alanında özel zekalı çocukların belirlenip devlet bursuyla yurt dışında eğitim görmelerine olanak veren 1956 tarihli 6660 Sayılı Yasanın kamuoyunda bilinen ismidir. “İdil Biret Yasası” veya “İdil-Suna Yasası” olarak da bilinir. Halen yürürlükte olan ancak işletilmeyen bir yasadır). Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de üstün ve özel zekalı bireylerin eğitimi önemle üzerinde durulması gereken bir konu olmalıdır. Üstün ve özel zekalı çocukların eğitimi için milli bir eğitim politikası oluşturmak gerekmektedir. Üstün ve özel zekalı bireylerin tanılama süreci ile varlığının istatistiki olarak ortaya konmasının yanında bu bireylerin eğitimi için gerekli altyapının da oluş-turulması sağlanmalıdır. Türkiye üstün ve özel zekalı çocukların eğitim politikasının oluşturulması hususunda halen istenilen seviyeye gelememiştir. Oysaki üstün ve özel zekalı bireylerin kendi akranları ile aynı okul ve sınıflarda ve uygun bir müfredat uygulanarak eğitim görmeye ihtiyaçları vardır. Ancak bu konu ile ilgili gerekli yasal düzenlemeler yapıp hayata geçirilememiştir.

Üstün ve özel zekalı çocuklar uygun eğitim politikalarının olmayışı sonucu bazen de doğru yönlendirilmemeleri sonucu, çoğu kez üstün zekalıları ortaya koyamamışlardır. Üstün zekalarından insanlığın yararlanamadığı, fark edilmeyen üstün ve özel zekalı insanların sayısı da az değildir. Üstün zekalı çocukların eğitimi birçok ülkede son derece önemli bir konudur. Özellikle gelişmiş ülkeler üstün zekalı çocukların eğitim politikasını devlet politikası hâline getirmiştir. Üstün nitelikli insan potansiyelinin gerektiği gibi değerlendirilmesinin, ülkenin her alanda gelişiminde katkı sağlayacağını bilincinde olan ülkeler üstün zekalı bireylerin eğitimi ile ilgili her türlü desteği sağlamaktadır. Üstün zekalı bireylerin değerlendirilmesi sorunu milli eğitimi

yönetenleri ilgilendirdiği ölçüde bütün ülke vatandaşlarını da ilgilendirmektedir. Üstün zekalı bireyler ülkede nadir yetişen kamusal değerlerdir. Türkiye’de üstün zekâlı çocukların eğitime yönelik süreç iki başlık altında incelenebilir:

Cumhuriyet Öncesi Dönem: Türkiye’de üstün zekalı bireylerin en iyi değerlendirildiği dönem, Osmanlı İmparatorluğu zamanındaki Enderun Mektepleri’dir. Enderun Mektebi II. Murat zamanında 15. yüzyılın ortalarında kurulmuş ve işlevini Fatih Sultan Mehmet zamanında kazanmıştır. Enderun mektebine üstün zekalı öğrenciler bir komite tarafından Türk ve Müslüman olmayan ailelerin, 8-18 yaş aralığındaki erkek çocukları arasından öncelikle 10-14 yaş arasında olanlardan seçilirdi (Enç, 2004, Akarsu, 2001).

Selçuklu Dönemi

Medrese kurumunun oluşum ve gelişmesinde önemli bir role sahip olan Selçuklular eğitim alanında Türk ve dünya tarihine önemli katkılar sağlamıştır. Medreseler, bilimsel gelişmeyi sağlamak ve bilim adamlarına maaş bağlayarak onları devletin yanında tutmak amacıyla devlet eliyle kurulmuştur. Bulunduğu yöre ve yörenin kültürel durumuna, bilim adamlarının uzmanlık durumu ve mevcudiyetine göre dinî bilimlerle birlikte, matematik, tıp ve felsefe gibi pozitif bilimler okutulmaktadır. Selçukluların devamı niteliğinde olan Anadolu Selçukluları bu sistemi daha da geliştirmişlerdir.

Anadolu Selçuklu Devleti’nin askerî teşkilatı, Büyük Selçuklular’daki yapı ile büyük bir benzerlik göstermektedir. Ordu, daimi ve yardımcı olmak üzere iki ana kuvvete ayrılmaktadır. Daimi kuvvetler, gulâmlar ve ıktâ askerlerinden; yardımcı kuvvetler ise, ücretli askerler, tabi devlet kuvvetleri ile Türkmenler ve uç kuvvetlerinden oluşmaktadır.

Anadolu Selçuklu Devleti’nde gerek saray ve hükûmet teşkilatında gerekse orduda önemli bir mevkiye sahip olan gulâmlar, harp esirleri arasından seçme, satın alma, hediye ve herhangi bir devlet veya kişiden intikal etme gibi klasik yöntemlerle temin edilmektedir. Özellikle küçük yaşlarda dergâha alınan gulâmlar, “gulâmhâne” adı verilen “gulâm mektepleri” veya “askerî kışlalar”da eğitim görmektedir. Küçük yaşta girdikleri gulâmhânelerde “Babayân” adı verilen kişiler nezaretinde yetiştirilen gulâmlara; hediye, satın alma ve herhangi bir devlet veya kişiden intikal eden yaşı ilerlemiş gulâmlara göre daha çok güvenilmekteydi. Gulâmlar liyakat, hüner ve

kahramanlıkları nispetinde de yüksek makamlara getirilmekteydi.

13. yüzyıl Anadolu'sundaki gulâm sisteminde eğitim gören zekalı gençlerin, gerek ordu gerekse devlet teşkilatındaki başarılı görevlerinin yanı sıra, Anadolu Selçuklu kültür ve medeniyet tarihine de önemli katkıları olmuştur.

Osmanlı Dönemi

Osmanlı Devleti, kendinden önceki devletlerin deneyimlerinden de yararlanarak gelişme ve genişlemesinde ihtiyaç duyacağı mülki, idari, diplomatik ve diğer elit kadroları kendi ihtiyaçlarına uyacak şekilde yetiştirecek özel bir eğitim sistemi ve kurumu ortaya çıkarmıştır. Dünya eğitim tarihinde kurumsal anlamda orijinal bir örnek olan Enderun Mektebi 15. yüzyılın ortalarında II. Murat zamanında kurulmuş ve işlevini Fatih Sultan Mehmet zamanında kazanmıştır. Fatih zamanında Enderun Mektebi sadece bir devşirme mektebi olmaktan çıkarak devletin siyasi sistemi için gerekli idari ve mülki kadroya gelebilecek sıradışı yeteneğe sahip gençlerin keşfedilip yetiştirildiği bir eğitim merkezi hâline gelmiştir. Üstün zekalı öğrenciler bir komite tarafından; uzun yıllar sonucunda elde edilen birikim ve deneyimlere göre, Türk ve Müslüman olmayan ailelerin¹, 8-18 yaş aralığındaki erkek çocukları arasından öncelikle 10-14 yaş arasında olanlardan seçilirdi. Seçilen çocukların Enderun Mektebindeki eğitimi 8-10 yıl sürmekteydi.

Enderun eğitiminin temel amacı, devletin üst kademelerinde görev alabilecek üstün zekalı gençleri keşfetmek, onları bu doğrultuda teorik ve uygulamalı eğitime tabi tutarak devletin yönetiminde onlardan yararlanmaktır.

Enderun sistemindeki temel eğitim; devşirme, aileye verme, hazırlık sarayları ve Enderun-i Hümayun olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır.

Devşirme aşaması, Devşirme Kanunu hükümlerine göre devletin tebası olan ve daha çok Hristiyan ailelerin çocuklarının seçilerek kayıt altına alınmasıdır. Devşirilerek Yeniçeri Ocağı için yetiştirilen bu çocuklara “Acemi Oğlanlar” adı verilmektedir.

Aileye verme aşaması; devşirilen çocukların geçici bir süreyle Türkçeyi, Türk örf ve âdetleri ile İslam dininin temel kurallarını öğrenmesini sağlamak amacıyla Anadolu ve Rumeli'deki Türk ailelere bir program dâhilinde bırakılmasıdır.

Hazırlık sarayları aşaması; giderek büyüyen Osmanlı Devleti'nin saray/devlet hizmetlerini yerine getirebilecek güvenilir ve nitelikli kişilerin yetiştirildiği kuruluşlardır. Kuramsal ve uygulamalı eğitimlerin verildiği bu saraylar Edirne, Galata, İbrahim Paşa ve İskender Çelebi olmak üzere toplam dört saraydır. Bu sarayların önemli bir özelliği de gençlerin eğitimi devam ederken iş ve memuriyet hayatına katılmasıdır.

Enderun-i Hümayun aşaması; Hazırlık Sarayları'ndan seçilerek alınan öğrencilere teorik ve pratik olarak yapılan titiz ve elemeli bireysel eğitimidir. Bu eğitim; saray hizmetlerini bizzat yaparak uygulama, İslami ve müspet ilimler ile beden ve sanat eğitimi olmak üzere üç temel esastan oluşmaktadır.

Enderun Mektebinde Acemi Oğlanlar Ocağından başlayarak eğitimin en ileri aşaması ve en elit kısmı olan “Has Oda”ya kadar geçen bütün aşamalarda bireysel yetenekler ve bu yetenekleri sergileyenler doğrultusunda eleme yapılır. Bu süreçte bir üst aşamaya geçemeyenler bırakılmaz “Çıkma” adıyla kendi yeteneklerine göre farklı görevlere yönlendirilerek değerlendirilir.

Enderun-i Hümayun'da başarı gösterenler ise yine çıkma kanununun farklı bir uygulaması ile sarayda ihtiyaç duyulan vezir-i azamlık, kaptan paşalık, yeniçeri ağalığı, eyalet valilikleri ve sancak beylikleri gibi üst düzey görevlere geçirilir.

Osmanlılarda Boşnaklar Müslüman olmalarına karşın Enderuna alınmaktaydılar. Ülker Akkutay (2012), 30.05.2012 tarihli Üstün Zekalıları Araştırma Komisyonu toplantı tutanağı Enderun Mektebinde yapılan eğitimin en belirgin ve karakteristik özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Beceri ve zekalara göre öğrenci seçiminin yapılması.
- Beden, sanat ve mesleki eğitimden oluşan bir eğitim programı.
- Sürekli ve sistemli olarak karakter ve kişilik eğitime yer verilmesi.
- Bireysel farklılıkları karşılayacak biçimde düzenlenmesi.
- Hazırlık okullarından başlayarak eğitim-öğretim sürecinde anlık duygu ve beden gelişimine dengeli yer verilmesi.
- Kur'an ve din bilimleri gibi konuların yanı sıra matematik, astronomi, tarih, yabancı dil ve edebiyat gibi pozitif bilimlere de yer verilmesi.

- El becerileri ve sanat öğrenimine önem verilmesi.
- Müziğe yer verilmesi, müzik ve matematiğin uyumunun sağlanması.
- Öğrenim ile sosyal çevrenin bütünleştirilmesi.
- Ceza ve ödülde oluşan bir liyakat sisteminin kurulması.

Osmanlı Devleti'nin gücünü muhafaza etmek için elit ve nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulan Enderun Mektebi; 17. yüzyılda askerî daha sonra siyasi alanda yaşanan çözümler ile birlikte önemini kaybederek bozulmuş; 1 Temmuz 1909 tarihinde yayımlanan bir kararname ve talimatname ile lağvedilmiştir (Davaslıgil, 2004, Akarsu, 2001, Ataman, 1998).

Cumhuriyet Sonrası Dönem: 1909 tarihinden 1948 yılına gelinceye kadar üstün zekâlı çocukların eğitime ilişkin doğrudan yapılan çalışmalara rastlanmamaktadır. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar olan dönemde üstün zekâlı çocukların eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen yasal düzenleme ve eğitim uygulamalarının hâlihazırda yapılan ve yapılacak çalışmalara temel oluşturabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. 1929 yılı sonrasında "1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun"un 3'üncü maddesi gereğince, zekâ ve karakter bakımından üstün ve aranan şartları taşıyan öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığınca yarışma ile seçilerek yurt dışına gönderilmesi öngörülmüştür. Cumhuriyet sonrasında üstün zekâlı çocuklar için yapılan ilk uygulama 1948 yılında 3803 sayılı Kanun ile ülke kalkınmasına köylerden başlamak, yaparak/yaşayarak öğrenmek, bilgi ve yeteneği ürüne dönüştürerek ülkenin gelişmesini sağlamak amacıyla diğer öğrencilere göre zekâlı oldukları tespit edilen öğrencilerin yetiştirilmesi için köy enstitüleri açılmış ve 1950 yılında kapatılmıştır. 1952 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı "Test ve Araştırma Bürosu" kurulmuştur. Büro yalnız test yapmakla kalmamış aynı zamanda ülkemiz eğitim sistemine psikoloji ve bilimsel araştırma olgusunu da kazandırmıştır. Büro, rehberlikte ölçme araçları üzerine çeşitli çalışmalar yapmıştır. 1956 yılında 5245 sayılı yasanın yerine 6660 sayılı daha kapsamlı bir yasa kabul edilmiştir. Bu yasa resim, müzik ve plastik sanatlarda özel zekâlı çocukların yurt içi ve yurt dışında eğitimine olanak sağlamıştır. 1960 yılı sonrasında yeni ulusal bireysel zekâ testi geliştirilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesindeki Özel Eğitim Şubesi tarafından; 1953-1960 yılları arasında Indiana Üniversitesinden Prof. Dr. Dalton Beier'in desteği

ile Stanford-Binet L-M Formları'nın, Wechsler Zekâ Testleri'nin, Porteus Alexander Performance Testleri'nin Türkiye kültürüne adaptasyonları yapılarak GAZİ- BEIER Testi adlı bir bireysel zekâ testi geliştirilmiştir. Geliştirilen test Türkiye'nin belli bölgelerinde uygulanmış; Test ve Araştırma Bürosunda istatistik işlemleri yapılarak normlar belirlenmiştir. Test, 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığına teslim edilmiştir. 30 Temmuz 1962 tarih ve 1214 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'nin 2 4 ve 13'üncü maddelerinde üstün zekalı çocuklar için de özel eğitim okulları ve özel sınıflar açılabileceği hükümleri yer almaktadır. Ayrıca aynı yönetmeliğin 15'inci maddesinin "a" fıkrasında üstün zekâlı ve üstün zekalı çocuklar için gezici özel eğitim öğretmenliği yöntemi önerilmektedir. 1963-1964 yılları arasında Türkiye'nin ilk fen lisesi eğitime başlamıştır. Üstün zekalı çocukların eğitimi için pilot proje uygulamasına başlanmıştır. Özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları biçiminde gerçekleştirilen bu deneme için Ankara'daki bazı okullarda yapılan taramalarla seçilen 5 kız 18 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci ile Mimar Kemal (Ergenekon) İlkokulunda 15 Ekim 1964 tarihinde bir özel sınıf faaliyete geçmiştir. Zenginleştirilmiş özel bir programla çalışan sınıfların devamı olarak çevre ortaokullarından birisinde de özel sınıf programının sürdürülmesi tasarlanmıştır. Ancak pilot uygulama, ortaokul düzeyinde de sürececek biçimde planlanmış olduğu hâlde, yarıda kesilmiştir. Bu sınıfın öğrencileri, o dönem öğrencilerini seçerek alan Maarif Koleji tarafından kabul edilmiştir. 1973 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun güzel sanatlar eğitimi açıklayan 33'üncü maddesinde "Güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir veya ayrı yetiştirme tedbirleri alınabilir. Özellikleri dolayısıyla bunların kuruluş, işleyiş ve yetiştirme ile ilgili esasları ayrı bir yönetmelikle düzenlenir." ifadesi yer almaktadır. Bu kanun ile özel zekalı çocukların özel okullarda eğitilmesine imkân verilmiştir.

Kaynak yetersizliği gerekçesiyle 6660 sayılı Kanun'un işletilememesi üzerine özel zekalı çocukların Devlet Konservatuarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi görmelerine olanak sağlayan "Özel Statü Yönetmeliği" çıkarılmıştır.

1980 sonrasında 2429 sayılı Onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 20.07.1982 tarihinde Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı

Kanun Hükmünde Kararname ile de 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 sonucunda hizmetlerin daha etkin ve yaygın olarak yürütülebilmesi amacıyla 1992 yılında 3797 sayılı Kanun’la “Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. 1989-1990 yılları arasında İlköğretimi bitiren güzel sanatlar alanında zekalı öğrencilerin eğitim görmeleri amacıyla anadolu güzel sanatlar liseleri açılmıştır. 1990 yılında Üstün Zekâlı Çocuklar İçin Dünya Konseyi’ne, katılım sağlanmıştır. 1991 yılında Avrupa Üstün Yetenek Konseyine üye olunmuştur. 13-15 Mayıs tarihleri arasında Ankara’da I. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konseyde 10 ana ve 5 alt komisyon kurulmuştur. Komisyonlardan biri de Üstün Yetenekliler Eğitim Komisyonudur. I. Özel Eğitim Konseyinin yaptığı görüşmeler ve aldığı kararlar I. Özel Eğitim Konseyi Raporu adı ile yayımlanmıştır.

1993 yılında maddi olanakları sınırlı üstün zekalı çocukların öğrenim göreceği özel öğretim kurumu olan “Özel İnanç Lisesi” açılmıştır. Türkiye Bilim Akademisi (TÜBA) kurulmuştur. 1995 yılında Türkiye’de ilk bilim ve sanat merkezi olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Ankara’da açılmıştır. Türkiye Zekâ Vakfı bilgiye, zekâyâ ve entelektüel değerlere daha fazla önem verilmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur. Üniversiteler, kamu kurumları, bilim insanları, eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte ulusal ve uluslararası çalışmalar yapan Vakfın kurucuları arasında; Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile TÜBİTAK da yer almıştır.

1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim alması gereken bireyler ile onlara doğrudan ve dolaylı olarak sunulacak hizmetler; bunları sağlayacak okul, kurum ve programlar düzenlenmiştir. 2001 yılında Çocuk Vakfı bünyesinde Üstün Zekalı Çocuklar Araştırma Merkezi (ÜYÇAM) kurulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulunun 25.10.2001 tarih ve 370 sayılı Kurul kararı ile Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi yürürlüğe girmiştir.

2002 yılında üstün zekalı çocuklara yönelik eğiticiler yetiştirmek amacıyla İstanbul Üniversitesi- Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi-Özel Eğitim Bölümünde, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuştur. Bölüme, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren yüksek lisans, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren

de doktora programına öğrenci alınmaya başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereği, İÜ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak Beyazıt İlköğretim Okulu belirlenmiştir.

2003 yılında edebiyat ve sosyal bilimler alanında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesi amacıyla Türkiye'nin ilk sosyal bilimler lisesi olan İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi açılmıştır. Aralık 2003 tarih ve 2555 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilimler Yönetmeliği” ile de sosyal bilimler liselerinin işleyişi ile ilgili esaslar düzenlenmiştir. Anadolu lisesi denkliğine sahip okulda hazırlık sınıfı bulunmakta ve Uluslararası Bakolorya Programı uygulanmaktadır.

2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve Çocuk Vakfı Üstün Zekâlılar Araştırma, Eğitim ve Uygulama Merkezi iş birliği ile İstanbul'da 23-25 Eylül tarihleri arasında I. Türkiye Üstün Zekâlı Çocuklar Kongresi gerçekleştirilmiştir. Kongre, üstün zekâlı çocuklar alanındaki bilgi birikimini artırmak, ilgilileri bir araya getirerek sorunlara dikkat çekmek, üstün yeteneklilerin ülke düzeyinde belirlenip seviyelerine uygun eğitilmeleri için gerekli bilinçlendirmeyi sağlamak amacı ile düzenlenmiştir. Kongre'de, üstün zekâlı çocukların sorunları ele alınmıştır.

2004-2005 yılları arasında öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazanmaları, ilgili ve zekâlı öğrencilerin eğitim-öğretim görmeleri ve başarılı sporcular olarak yetişmelerine imkân vermek amacıyla spor liseleri açılmıştır. 2009 yılında da Anadolu güzel sanatlar liseleri ile spor liseleri birleştirilerek Anadolu güzel sanatlar ve spor liseleri adını almışlardır. 2006 yılında 2585 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28'inci maddesi uyarınca “üstün zekâlı öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak, özel eğitim için destek eğitim odası açılması” imkânı sağlanmıştır.

2007-2008 yılları arasında TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı tarafından üstün zekâlı öğrencilerin

eğitimlerine yönelik üniversite tabanlı bir program olan Üstün Zekalılar Eğitim Programı (ÜYEP) uygulamaya geçirilmiştir.

2009 yılında 13-15 Şubat tarihleri arasında TÜBİTAK ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle, Gebze Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü (TÜSSİDE) Tesisleri'nde ülkemizde üstün zekalıların eğitimi konusunda birikimi olan akademisyenler, kamu yetkilileri, veliler ve öğrencilerden oluşan 60 kişinin katılımı ile Üstün Zekalılar Eğitimi Çalıştayı (BİLSEM Modeli) düzenlenmiştir. Çalıştay'ın amacı; üstün zekalılar eğitimi veren bilim ve sanat merkezlerinin değerlendirilmesi, mevcut durumun tespiti, dünya örnekleri ile karşılaştırılması ve ortaya çıkan öneriler doğrultusunda bir strateji belgesinin ortaya konulmasıydı. Çalıştay'da; öğrenci seçimi, öğrencilerin eğitimi, öğrencilerin sorunları; öğretmenlerin seçimiyle periyodik eğitimleri, öğretmenlerin sorunları; idarecilerin seçimi/eğitimi/sorunları ve çözüm yolları ile bilim ve sanat merkezlerinin idari ve mali yapısındaki sorunlar belirlenmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Çalışma sonrasında Üstün Zekalı Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013'ün hazırlanması kararı alınmıştır.

25-27 Mart tarihlerinde Anadolu Üniversitesi ve Üstün Zekalılar Eğitim Programları (ÜYEP)'nin organizasyonu ile Anadolu Üniversitesi Kongre Merkezi'nde Üstün Zekalı Çocuklar II. Ulusal Kongresi yapılmıştır. Kongre'de zekâ, yaratıcılık ve üstün zekalı öğrencilerin eğitimleri konularında yapılan güncel araştırma ve çalışmalar hakkında görüş alışverişinde bulunulması amaçlanmıştır. İnönü Üniversitesinde Üstün Zekalılar Eğitim ve Araştırma Merkezi kurulmuştur.

17 Haziranda toplanan Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun 19. toplantısında üstün zekalı bireylerin eğitimini geliştirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda YÖK, DPT ve TÜBİTAK desteği ile Üstün Zekalı Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013'ün hazırlanması kararı alınmıştır. Bu karar 05.08.2009 tarihli ve 27310 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır.

2010 yılının haziran ayında Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Zekalı Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu yayımlanmıştır. Bu raporda durum tespiti yapıldıktan sonra, BİLSEM'lerin ve öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar ortaya konmuş, çözüm önerileri sunulmuştur.

23-24 Eylül tarihlerinde Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde Türk Eğitim Vakfı ve Koç Üniversitesinin katkılarıyla 1. Uluslararası Üstün Zekalıları Eğitimi Sempozyumu düzenlenmiştir. Sempozyumda; Üstün Zekalı Bireylerin Tanınması ve İzlenmesi, Üstün Zekalı Bireylerin Eğitim Modelleri, İnsan Kaynakları ve Sürdürülebilirlik başlıklarında sunumlar yapılmıştır. Sempozyumla ABD, İngiltere, Almanya, (Güney) Kore ve Fransa gibi gelişmiş ülkelerin üstün yetenekli eğitimi konusunda geliştirdiği sistemler, Türkiye’deki uygulamalar ve bunların sorunları irdelenmiştir. Karabük Üniversitesinde Üstün Zekalıları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi (KÜYEM) kurulmuştur. 20-22 Aralık tarihlerinde Millî Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK iş birliğiyle çocuk, veli ve alan uzmanlarının katıldığı Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Ortak Akıl Platformu çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştay, Üstün Zekalı Bireyler Strateji ve Uygulama Planı için ön çalışma olması amacıyla yapılmıştır. Çalıştay sonrasında yapılan toplantılarda taslak strateji planları oluşturulmuş ancak bir ilerleme kaydedilememiştir (Sak, 2011).

2011 yılında Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali İş Birliği Aracı Programı (IPA) kapsamında Millî Eğitim Bakanlığının yürütücülüğünde “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” başlatılmıştır. 7 milyon € bütçeli projenin 30 ayda tamamlanması beklenmektedir. Projenin amacı; kampanyalar, hizmet içi eğitimler, psikolojik ölçme ve değerlendirme testleri aracılığı ve sivil toplum kuruluşlarının (STK), yerel kamu kurumlarının, belediyelerin ve özel sektör kurumlarının aktif katılımı ve desteği ile engelli bireylerin fırsatlarını artırmak ve öğrenme ortamlarını geliştirmek, eğitime erişimlerini ve toplumla kaynaşmalarını artırmaktır.

Proje, engelli bireylere odaklanmakla beraber bileşenleri arasındaki yeni psikolojik ölçme araçları uygulanarak RAM’larda verilen eğitsel tanılama ve değerlendirme hizmetlerinin kalitesinin geliştirilmesi üstün zekalı çocukların da faydalanacağı bir faaliyettir. Bileşen, yeni değerlendirme araçlarının standardizasyonuna odaklanmıştır. Yeni değerlendirme araçlarının uygulama içeren faaliyetlerinin yanında rehber öğretmenlere araçları kullanma sertifikasyonunun kazandırılması da hedeflenmiştir. Bileşen kapsamında yeni psikolojik ölçme araçlarının uygulanmasıyla RAM’larda eğitim tanılama ve değerlendirme hizmetlerinin kalitesinin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır.

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde makam onayı ile altı grup başkanlığı oluşturulmuştur. Bu başkanlıklardan biri de Eylül 2011 tarihinden önce şube müdürlüğü olan “Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığı”dır.

2012 yılında TBMM Genel Kurulunun 06/03/2012 tarihli 74. birleşiminde 17 üyeden oluşan Üstün Zekalı Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu kurulmuştur (<http://www.tevitol.k12.tr>).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun yükseköğretime giriş ve yerleştirme bölümünü açıklayan 45’inci maddesinde yapılan değişiklikle “g” bendine “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.” ifadesi eklenmiştir. Böylece üstün zekalı öğrencilere yetenekli olduğu alanlarda üniversiteye sınavsız geçiş hakkı verilmiştir. 03-05 Eylül tarihleri arasında Karabük Üniversitesi tarafından I. Üstün Zekalıları Eğitimi Çalıştayı düzenlenmiştir (Ataman, 1998).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013-2017 Üstün Zekalı Bireyler Strateji Uygulama ve Eylem Planı hazırlanmıştır. Eğitimin temel ilkeleri arasında çocuğun yüksek yararının önceliği, bireysel farklılıklara saygı, uygulamalarda bilimsel ve etik kurallar, kaliteli hizmet, nitelikli ve yeterli personel ve hayat boyu öğrenme sayılabilir. Özel zekalı bireylerin eğitiminde esas alınacak olan temel ilkeler ve değerler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

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

Bu plan içeriğinde üstün zekalıların özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Özel zekalı bireylerin ilkokuldaki eğitimleri, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri ile sınıf içerisinde desteklenmeleri amaçlayan planda aynı zamanda üstün zekâlı çocuklar için hazırlanacak etkinlikler hazırlanırken özel yetenekli bireylerin bireysel özelliklerinin farklılıklar gösterebileceği, eğitim ihtiyaçlarının kendilerine özgü olduğu, akranlarından bazı yönleri ile anlamlı derecede farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. İlkokuldaki dersler ve kazanımları göz önüne alınarak zenginleştirilmiş etkinlikler hazırlanması plan içeriğine alınmıştır (Üstün Zekalı Bireyler Strateji Uygulama ve Eylem Planı, 2013).

2.1.4. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri

Zekâ testleri, özellikle klinik ve eğitim ortamlarında tanı koyma, yorumlama ve doğru bir eğitim uygulamak için bireyin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemede en önemli araçlardan biridir (Naglieri, 2001). Zekâ testlerinin gelişimi, psikologların bireyler arasındaki yetenek farklarını ölçmek istemelerinden dolayı son derece önemli hale gelmiştir. Zekâ testleri konusundaki sistematik ve bilimsel çalışmalar ancak 1800'lü yılların sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamış, İngiltere’de Fransis Galton, Almanya’da Emil Kraepelin ve Fransa’da Fred Binet bu konuda ciddi araştırmalarda bulunmuşlardır.

Zekâ testlerinin çeşitli kullanım amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar aşağıda belirtildiği gibidir:

- Akranlarına göre zihinsel becerilerindeki gerilikten dolayı okulda başarısızlık gösteren çocukların saptanarak, zihinsel potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirebilecekleri koşullardan (özel eğitim) yararlanmalarını sağlamada;
- Herhangi bir hastalıkla birlikte görülen zihinsel ya da motor geriliğin tespit edilerek, ayırıcı tanıya katkıda bulunmada;
- İlaç tedavisi, ameliyat ya da değişik müdahaleler sonucu oluşabilecek zihinsel yıkım veya gelişimin belirlenmesi için müdahale öncesinde ve sonrasında değerlendirmede;
- Bazı ilerleyen hastalıklarda hastalık sürecinde ortaya çıkabilen zihinsel ya da motor yıkımın belirlenmesinde zekâ ölçekleri kullanılmaktadır.

Bireyin öğrenme gücü olarak bakıldığında zekâ ve ölçülmesi önem taşımaktadır. Zekâyı kalıtımın karakteristik bir özelliği olarak gören bir öğretmen, tüm çocukların öğrenmesine katkıda bulunmak yerine bazı öğrencilerin neden öğrenemediklerini açıklamakta zekâ puanlarını kullanacaktır. Öğretmenler, zekâyı ırktan ve diğer kalıtsal özelliklerden etkilenen bir özellik olarak görürler ve test puanlarını eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamakta bir araç olarak kullanmayı reddederler. Bu bazı okulların zekâ testlerini test programlarının sistemlerinden çıkarmasına neden olmuştur. Bu yüzden zekâ testlerinin amacı öğrencinin kalıtsal yeteneklerini ölçmek değildir. Öğretmenler de eğitimle ilgili tüm kararlarında sadece test puanlarına bağlamamalıdır. Başarıdaki farklılıklar daha geçerli ve kapsamlı farklılıklara, çocukluk dönemindeki zihinsel gelişime uygun veya uygun olmayan eğitim ortamlarına, öğrenmek için çaba sarf etme konusundaki motivasyonuna göre değerlendirilmelidir (Ebel, 1979).

Günümüzde eğitim sürecindeki gelişmeler sonucunda bireylerin neler başarabildiğinden çok; neleri başarabileceği düşüncesi kabul görmüş, klasik testlerin öğrencilerin değerlendirilmesinde yetersiz kaldığı ve onların potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır.

2.1.4.1. Bireysel Olarak Uygulanan Zekâ Testleri

Bireysel olarak uygulanan testlerin tümü teste alınan bireyin profilini vereceğinden testi uygulayanın hem uygulama kuralları ve ölçütleri çok iyi bilmesi ve teste hakim olması hem de test sonucunu değerlendirmede uzman olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde testten doğru sonuç elde edilebilir (Tunalı, 2007).

Bireysel testlerin uygulanmasında, teste girecek kişi ile testi değerlendirecek olan kişi yüz yüze bulunur. Böylece testi değerlendirecek kişiye; test edilen bireyin mimikleri, vücut hareketleri, ilgisi, dikkati, cevap verme gibi kişiye ilişkin bilgileri gözleme olanağı sağlanır. Sorular sözel olarak sorulur ve deneğin verdiği yanıtları testi yapan kişi kendisi not alır. Bazı durumlarda deneğin verdiği cevabın doğru veya yanlış olduğunu anında değerlendirmek durumundadır. Örneğin Standfort - Binet ve Wechsler zekâ testleri bu tür kişisel testlerdendir ve kişiye uygulanması aşağı yukarı bir saat otuz dakika sürer. Bu testler tüm zekâ puanını verecek olan sözel ve sözel olmayan alt testleri içinde barındırmaktadırlar.

Kişisel olarak uygulanan zekâ testleri uygulamacıya teste alınan kişi hakkında birçok bilgi vermesine rağmen bazı durumlarda da işini zorlaştırabilir. Örnek olarak, geniş bir grubun değerlendirilmesi gerektiğinde yeterli uzmanın ve zamanın bulunması konusunda sıkıntılar yaşanabilir. Burada önemli olan testin uygulanma nedenidir. Kişisel testler genellikle küçük yaş grubundaki çocuklara, okuma yazma bilmeyenlere, zihinsel engellilere ve eğitsel veya klinik tanıya ihtiyaç duyan kişilere uygulanır (Tunalı, 2007). Dünya genelinde kullanılan belli başlı testler aşağıdaki sıralanmıştır;

1. Stanford – Binet zekâ testi: 2 – 18 yaşları arasındaki zekâyı ölçmekte kullanılır. Psikolog Alfred Binet, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini değerlendirmek için öğretmenlerden bilgi toplamış ve daha sonra öğrenciler üzerinde farklı test maddeleri uygulamışlardır. Bu testlerin öğretmenlerin değerlendirmelerine uyan maddelerden yola çıkarak korelasyon tönemleri kullanarak saptamışlardır. Böylece günümüzdeki zekâ testleriyle benzerlik gösteren ilk zekâ testi ölçeğini hazırlamışlardır (Ramazan, 1997). Binet’in elde ettiği verilere dayanarak geliştirdiği bu zekâ testi ölçeğinin uyarlanmasını Terman 1905 senesinde Stanford Üniversitesi’nde yaparak 1916 yılında Stanford-Binet testi olarak yayınlamıştır (Ülgen, 1997):

Binet zekâ için; “İyi akıl yürütme, iyi hüküm verme, kendi kendine eleştirme gücü, arzulanan bir sonuca ulaşmak için adaptasyonlar yapabilme ve belli bir noktada yoğunlaşabilme kapasitesi” şeklinde tanımlama yapmıştır. Bu tanım çerçevesinde zekâ altı özellik içermektedir. Bunlar aşağıdaki gibidir (Ülgen, 1997).

- Anlamak,
- Hüküm vermek,
- Akıl yürütmek,
- Düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek,
- Düşüncüyü amacın gerçekleşmesi doğrultusunda intibak ettirmek,
- Kendini eleştirebilmek.

Binet’in geliştirdiği IQ (IntelligenceQuotient- zekâ katsayısı) testleri, önce Paris’teki okullarda zekâ güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesi amacıyla

kullanılmıştır. Akıl yaşının takvim yaşına oranını gösteren bu testler; eğitimde, orduda ve hatta işe alımlarda bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılmış ve günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. Binet zekâyı iyi bir muhakeme gücü, iyi hüküm verebilme ve eleştirel bir görüşe sahip olma şeklinde tanımlamıştır (Kulaksızoğlu, 2004).

Binet, bireyin diğerlerine oranla olan zihinsel gelişimini ifade eden “zekâ yaşı” terimini ilk ortaya atan bilim adamı olmuştur. Binet yaptığı araştırmalar sonucu, zihinsel açıdan geri olan bir çocuğun kendi yaşından daha küçük bir çocukla aynı özelliklerde olacağını gözlemlemiştir.

Araştırmalar sonucu belirlenen ortalama zekâ yaşları puanları “kronolojik yaş” ile uyumlu çıkmıştır. Böylece üstün zekalı bir çocuğun zekâ yaşının, kronolojik yaşından daha büyük olacağı sonucuna varmıştır. Binet’in bu çalışmalarından sonra, Stern “zekâ bölümü” kavramını geliştirmiş ve zekâ yaşının, kronolojik yaşa bölünmesinin yüz ile çarpılması ile elde edilebileceğini ortaya atmıştır (Halonen ve Santrock, 1997).

2. Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC- R Zekâ Testi):

Stanford-Binet gibi Wechsler Ölçeği de bireysel zekâ ölçeklerinden bir tanesidir. Wechsler de Binet gibi zekâyı genel bir faktör olarak algılamışsa da, bazı noktalarda Binet’den farklı düşünmektedir (Savaşır, 1994). Wechsler Çocuklar İçin Bireysel Zeka Testi (Wechsler Intelligence for Children–WISC) üstün zekalılığı belirlemede yaygın olarak kullanılan zeka testlerinden biridir. Weschler tarafından 1949 yılında geliştirilen test 1974 yılında yeniden gözden geçirilmiş, 2003 yılında ise dördüncü revizyonu ile güncellenmiştir (Davis ve diğ., 2011). Günümüz çok boyutlu üstün zekalılık tanımları ile çelişse de, Savaşır ve Şahin (1998) tarafından ifade edildiği gibi, alt testlerinde değişik yetenek alanlarından örnekler bulunması, yorum ve puanlama esaslarının belirginliği, psikometrik özelliklerinin doyuruculuğu testin yaygın bir şekilde kullanımına katkı sağlamaktadır. Son döneme kadar kabul kriteri olarak sadece öğrencinin WISC-R’da elde ettiği genel zeka bölümü katsayısı kullanılmış, tek bir kesme noktasından hareketle üstün zekalılık belirlemesi yapılmıştır. Uyarlanmakta olan araçlar da, WISC-R gibi bilişsel kapasitenin ölçümünü hedefleyen araçlardır. Bu araçların kullanımı ile de WISC-R’da olduğu

gibi belirli bir kesme noktası üzerinde kalan öğrencilerin üstün zekalı olarak belirlenmesi amaçlanmaktadır. Değerlendirmenin temel ilkelerinde ise öğrencilerin belirlenmesinin ancak, eğitim ihtiyaçlarına yönelik programların var olması, bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim seçeneklerinden yararlanmaları ve gelişimlerinin desteklenmesi durumunda uygun olabileceği belirtilmektedir.

Günümüzde kullanılan Wechsler ölçekleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar aşağıdaki listedeki gibidir (Yargıcı, 2000):

- Wechsler Okul Öncesi Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WPPSI),
- Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R),
- Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği (WAIS-R).

6 – 16 yaşları arasında uygulanan bu test, sözel ve performansa dayalı olan 12 alt test içermektedir. Sözel alt testler genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, yargılama, sözcük dağarcığı ve sayı dizisidir. Performansa dayalı alt testler ise şu şekilde sıralanabilir: resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentler.

3. Kaufmann'nın çocuklar için değerlendirme bataryası (K- ABC):

Alan S. Kaufman ve eşi Nadeen Kaufman tarafından okul öncesi ve öğrenme güçlüğü çeken çocukların değerlendirilebilmesi amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Bu testin amacı, saf teorik ve deneysel yapıya dayanarak çocukların zihinsel yeteneklerini ölçebilmektir. Aynı zamanda gerçek bilgi (başarı) ile problem çözme yeteneği (bilişsel süreç) arasında farklılaştırma yapabilmeyi de amaçlamaktadır (Zeidner, Matthew ve Roberts, 2004).

Eğitimsel planlama ve yerleştirme, nörolojik değerlendirme durumlarında kullanılabilmektedir. Uygulama süresi 35 ila 85 dakika arasında değişen; 2 yaş 6 aylıktan, 12 yaş 6 aylığa kadar uygulanabilen bir test çeşididir. K-ABC'nin dayandığı iki teoriden biri John Horn'un Gf-Gc teorisi 34 ile yaptığı yeteneklerin sıralaması çalışması, diğeri ise Luria'nın farklı nöropsikolojik, işlemlere daha fazla yoğunlaşmış yaklaşımıdır. Bilişsel süreçler ve başarıma yeteneklerini ölçmek üzere 16 alt testi içermektedir (Zeidner, Matthew ve Roberts, 2004).

K-ABC üç kısımdan oluşur. Bu kısımlar aşağıdaki gibidir;

- Sıralamalı İşlemler (Sequential): El hareketleri, sayı hatırlama, kelime düzeni alt testleri;
- Eş Zamanlı İşlemler (SimultaneousProcessing): Sihirli pencere, yüz tanıma, gestalt kapanışı, üçgenler, matrix analogileri, uzamsal hafıza ve fotoğraf serileri alt testleri;
- Başarı (Achievement): İfade edici kelime dağarcığı, aritmetik, bilmece, okuma, şifre çözme ve okuma-anlama alt testleri.

4. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System– CAS):

Sternberg, Dennis ve Beatty tarafından geliştirilen test ergenler ve yetişkinler üzerinde uygulanmaktadır. Geleneksel testler, farklı kültürdeki çocuklara sıkıcı gelmekte, düşünme stilleri ile paralellik göstermemekte ve potansiyellerini yansıtmamaktadır. Testi geliştirenler, CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)'in kültürel olarak farklı grupların teşhisinde önemli bir rol oynayacağını değerlendirmektedirler (Özyaprak, 2006). CAS, 5-17 yaşları arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek için planlanmıştır. CAS, PASS Teorisi (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlı, Successive-Ardıl)'nden üretilmiştir. CAS'ı oluşturan dört ölçek, bu işlem alanlarıyla alakalıdır (Naglieri ve Das, 1997).

CAS'in Standart ve Temel Batarya olmak üzere iki farklı formu bulunmaktadır. Bu iki formun her biri PASS Ölçeği'nden oluşur. Bu ölçekler aşağıdaki gibidir (Acar, 2007).

- Bilişsel kontrolü sağlayan “Planlama” işlemleri,
- İstenilen amaca ulaşmak için bilişsel işlemlerin kullanımı, kararlılık ve kendini kontrol, belli bir süre içinde odaklanmış ve seçici bilişsel aktiviteyi sağlayan “Dikkat” işlemleri,
- Bilgi üzerinde işlem yapmanın iki formu olan “Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler”. Standart Batarya'daki bu ölçeğin her biri üç alt testten oluşur.

Temel bataryada ise, bu ölçeğin her biri ikişer alt testten oluşur. Her bir alt testin ölçek puanının ortalaması 10, standart sapması ise 3'tür. PASS Ölçeği'nin her

biri; ortalaması 100 olan standart puanı ve ortalaması 15 olan standart sapmayı verir. “Standart Batarya” 12 alt testi, “Temel Batarya” ise, 8 alt testi içermektedir. Her iki bataryanın da alt test ölçek puanlarının toplamından “Tam Ölçek Standart Puanı” bulunur (Naglieri ve Das, 1997).

2.1.4.2. Grup Olarak Uygulanan Zekâ Testleri

Zekâ testlerinin grup olarak uygulanacak şekilde geliştirilmesinin amacı zaman ve uygulayıcı yetersizliğini ortadan kaldırabilmektir. Grup testlerinin konuları farklılık gösterebilmektedir. Genellikle psikolojik özellikleri ölçmekten ziyade okul veya iş performansını ölçmeyle alakalıdır. Grup testleri daha bireysel test gerektiren kişileri tespit etmek için kullanılır. Bu sayede çok uzun ve masraflı olan bireysel testler, sadece gereken kişiler üzerinde uygulanır (Özgüven, 1994).

1. Cattell’in Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi (CFIT):

James McKeen Cattell tarafından geliştirilen Cattell Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi’nin (Cattell Culture Fair Intelligent Test-CFIT) Türkçe formu olan Cattell Zekâ Testi, grup olarak uygulanan ve uygulama süresi 25 dakika olan bir test çeşididir (Öner, 1997). CFIT akıcı zekâyı belirlemek için geliştirilmiş bir testtir.. CFIT üç ölçek halinde hazırlanmıştır: Birinci ölçek, 4-8 yaş çocuklarına ve zihinsel olarak geri olan yetişkinlere; ikinci ölçek, 8-13 yaş çocuklarına ve zihin seviyesi orta olan yetişkinlere; üçüncü ölçek ise, onuncu veya daha yukarı sınıfta okuyan çocuklarla zekâ seviyesi yüksek olan yetişkinlere uygulanmak için hazırlanmıştır. Her bir ölçeğin A ve B olmak üzere iki ayrı formu vardır. İkinci ve üçüncü ölçekteki sorular nitelik bakımından birbirleriyle aynıdır. Her alt testin süresi ve yönergesi farklıdır. Açıklamalar sözlü olarak verilir (Ağrasoy, 2003). Sıralama, sınıflandırma, matrisler ve akıcı zekânın sözel ölçümü olmayan CFIT; zekânın tanımlanmasında, sosyo ekonomik sınıfın, eğitimin ya da kültürel özelliklerin etkilerini en aza indirmek için tasarlanmıştır. CFIT’in ön yargı ve dış etmenleri ortadan kaldırdığı için suç işleme potansiyeline sahip çocukların tanımlanmasında diğer testlere oranla daha sağlıklı sonuçlar verdiği tahmin edilmektedir (Öner, 1997).

CFIT, bir kâğıt-kalem testidir ve gruplara uygulanabilir bir testtir. Kişinin kendi kendine yanıtlayacağı, uygulaması kolay bir testtir. Testin puanlaması cevap anahtarına göre yapılır ve her doğru cevap bir puandır. Testten elde edilen toplam

puan bireyin zekâ yaşını ortaya koyar. Bu testi uygulayacak olan kişinin testin kullanımı için özel bir eğitim alması gerekmez (Özguven, 1994). Ülkemizde CFIT ölçeklerinden ikincisi Beğlan Toğrol tarafından, 1974 yılında adapte edilmiştir (Öner, 1997).

2. Raven’ın Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT):

Raven’ın Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT), analitik irdelemeyi, problem çözmeyi, düzenli düşünme ve soyutlama ile zihinsel faaliyet hızını ölçmek için hazırlanmıştır. Çeşitli araştırmalarda RSPMT’nin analitik zekâ için en uygun ölçme aracı olduğu düşünölmektedir. Bu doğrultuda, RSPMT’nin zekânın en iyi yordayıcıları arasında yer aldığı, Spearman’ın “g faktörünü” ölçebilen testlerden birisi olduğu kabul edilmektedir (Raven ve Summers, 1990). Deary’nin (2000), Carpenter’dan aktardığına göre bazı araştırmalarda Raven problemleri, kişilerdeki problem çözüme becerilerindeki farklılıkları belirleyebilmek için kullanılmıştır.

Standart test beş sete ayrılmış 60 soru sorudan oluşmaktadır (A, B, C, D, E) ve her set 12 soru içermektedir. İlk setteki ilk soru oldukça kolaydır. Daha sonraki sorular ise giderek zorlaşmaktadır. Yapıların sıralanışı testi alan kişiye standart bir eğitim ve çalışma metodu sağlamaktadır. Bu, beş set hem problem çözümede gerekli olan düşünce yöntemini kavramak için olanak sağlamakta hem de bireyin zihinsel aktivite kapasitesini sınamak için beş değerlendirme aracı sunmaktadır (Kaplan, 2008).

Bu test kişinin rahat ve devamlı bir şekilde kendi hızında çalışmasına izin verildiği zaman ne kadar iyi düşüneneğine ilişkin kapasitesi hakkında güvenilir bir ölçüm oluşturmak için hazırlanmıştır. Bu çocuğun eksik parçayı bulma fikrini kavramasından, anolojiyle açıklaması ve karşılaştırmaları yapmasını gerektiren becerisine kadar tüm zihinsel gelişimi içermektedir (Kaplan, 2008).

2.2 Üstün Zekalılar Eğitim Modelleri

2.2.1. Hızlandırma

Cross ve Coleman "ileri seviye gelişme için, hızlandırmanın zenginleştirmeden daha güçlü bir müdahale olduğunu" gözlemlemişlerdir. Ülkenin 23 bölgesindeki binlerce öğrenciye hizmet eden "matematikte üstün zekalı olan çocukları" eğitmek

için oluşturdıkları meşhur programa dayanarak, Brody ve Stanley hızlandırmanın doğru kavram olduğuna inanmaktadır çünkü "çocuklar farklı hızlarda öğrenirler" ve "öğretme durumunun etkililiği, çocuğun hazır olma derecesi ile sunulan bilginin seviyesinin örtüşmesini gerektirir". Gordon ve Bridglall, hızlandırmayı anahtar kavram olarak ele alan üstün zekâlılar için hazırlanmış "Meyerhoff Burs Programı"nı tanımlamaktadır. Van Tassel-Baska, kullanılan materyalin yönergesi ve karmaşıklığına bağlı olarak, üstün zekâlı çocuklara verilen yönergelerin normal yönergelerden farklı olması gerektiğini öne sürmektedir (Mayer, 2005).

Üstün zekâlılara uygulanacak yönerge kendi aralarında bile farklılık göstermelidir. Callahan ve Miller'a göre, problem çözücü yenilikçiler - üstün derecede yaratıcı öğrenciler - zorlayıcı ortamlara ihtiyaç duyarken akademik aktivistler - üstün derecede öğrenme yetisine sahip öğrenciler -hızlandırmaya ihtiyaç duyarlar. Daha da önemlisi, üstünler için olan yönergeler üstün olarak nitelendirilemeyecek öğrencilere de yardım edebilir. Renzulli bir çalışmasında ilk %20'lik öğrenci grubunun bu üstün yönergelerden ilk %5'lik öğrenciler kadar faydalanabildiklerini rapor etmiştir. Özet olarak ortak karar şudur ki hızlandırma amacına bağlı olarak üstün zekâlı bireylere farklılaştırılmış müfredat ve yönerge uygulanmalıdır (Mayer, 2005).

Hızlandırma kavramı genellikle hem hizmeti ve hem de müfredatı yerine ulaştırma modellerini ifade etmekte kullanılır. Hizmeti ulaştırma modeli bağlamında hızlandırma kavramı, öğrencinin bir ya da birden fazla içerik alanında ileri seviye yönergeleri kabul etmesi için okulda geçirdiği zamanın bir kısmında daha yüksek bir seviyeye ulaştığı, anaokulu ya da üniversiteye erken başlama, sınıf atlama ya da yarı-zamanlı sınıf atlama durumlarını içerir. Hizmeti yerine ulaştırma olarak hızlandırma, standart müfredat deneyimlerinin öğrencilere olması gerektiğinden daha erken bir yaşta ya da seviyede ulaştırılmasını önerir (Schiever, Maker, 2003).

Çevreyi değiştirmenin bir yolu da standart bir süreç boyunca öğrencileri daha hızlı bir şekilde hareket ettirmektir. Yetenekli bir öğrencinin hızlanması için gereken motivasyonlardan bir tanesi de profesyonel ya da teknik bir programı bitirmek için gerekli zamanın uzunluğunu kapsamaktadır. Bir çocuğun 5 yaşındayken anaokuluna başlaması ve 30'una kadar ya da 30'undan sonra bile profesyonel programı ya da lisansüstü mezuniyetini -okulda çeyrek yüzyıl harcayarak- tamamlayamaması akıl almaz bir durumdur. Programı ya da öğrenciyi etkilemeden bu süreci kısaltacak herhangi bir adım göz önünde bulundurulmalıdır (Gallagher, 2003).

2.2.2. Okula Erken Başlama

Okula erken başlama, çocuğun okul öncesi eğitimine veya ilköğretime normalden daha erken yaşta başlaması olarak uygulanmaktadır (Smutny, 2001, 75). Üstün zekalı olduğu belirlenen çocuk okula yaşitlarından bir veya iki yaş daha erken başlatılmaktadır. Bu yöntemi savunanlara göre erken gelişmiş bir çocuğun okula alınmaması onun gelişimine engel olmaktadır. Ancak, ilk bakışta kabul edilebilir bir görüş gibi görünmekteyse de, çocuğun okula başladığı zamanki bedensel, toplumsal ve duygusal gelişimi dikkate alınmadan yapılırsa birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olabilir. Okuldan hoşlanmama, duygusal ve toplumsal açıdan iletişim kurma zorlukları, küçük bedensel etkinliklerde yeterince gelişemediği için ortaya çıkacak başarısızlık sonucu kendine güvensizlik gibi durumlarla karşılaşılabilir (Ataman, 2003). Türkiye’de ilköğretim kademesinde ilgili yönetmeliğin 41. maddesi erken başlama uygulamasına olanak tanımaktadır (Ataman, 2003a, 193, Özsoy, Saldıroğlu ve Sever, 1991, 21).

2.2.3. Sınıf Atlama

Çocuk okula başladıktan sonra, okul başarısına, uzman görüşlerine ve psikometrik ölçüm sonuçlarına göre öğrenim ve zeka düzeylerine uygun bir ya da iki üst sınıfa atlatılmak suretiyle yapılan uygulamadır (Akkanat, 1999). Çocuklar, okula uygun yaşta başlar, birinci yarıyıl ortasında yapılan değerlendirmeye bir veya iki sınıf atlatılabilir. Sınıf atlatmada, başlıca iki nokta dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Bunlardan birincisi öğrencinin bazı temel becerileri kazanmadan bir üst sınıfa geçmesini önlemektir. Genellikle bir üst sınıfa geçirilmesidüşünülen üstün öğrenciler, sınıf düzeylerinin üstünde bilgi ve yeteneğe sahiptirler. Ancak arada bazı bilgi boşlukları olabilme ihtimalinden dolayı, sınavdan geçirilmeliler ve eksikliklerinin görülmesi halinde bunların giderilmesi için önlem alınmalıdır. İkinci önlem nokta, öğrencilerin sosyal uyumudur. Araştırmalar çoğu durumda sınıf atlamanın sosyal problemlere ve uyumsuzluğa neden olmadığını göstermektedir. Ancak atlatılacak çocukların fiziksel olgunlukları, boyları, genel duygusal dengeleri, motivasyonları, olaylarla başetme becerileri dikkate alınmalı ve hepsinden önemlisi de daha üst düzey bilgi ihtiyacında olup olmadıkları değerlendirilmelidir (Davaslıgil, 1995).

Bu uygulamaya tabi tutulan bazı üstün zekalı çocuklar sınıf arkadaşlarından ayırt

edilmezken, bazıları bu seçeneğe uygun olacak kadar olgunlaşmamış olabilmektedir (Smutny, 2001). Dolayısıyla bu uygulamanın en sakıncalı yanı, çocuğun sadece zihinsel gelişimini, düzeyini ve bilgisini dikkate alarak onu kendi akranlarından ayırıp yaşça daha büyüklerin, bedensel ve duygusal gelişim açısından farklı olanların yanına koyarak eğitmeye zorlamasıdır. Bu yöntemle üstün veya özel yetenekli bir çocuk, altı yıllık öğrenimi beş ya da dört yılda tamamlayabilir. Bu uygulama, özel program, araç-gereç, personel ve mekan gerektirmediği için pahalı olmayan bir eğitim önlemidir.

2.2.4. Belli Bir Alanda/Alanlarda Üst Sınıfa Katılma

Bu yöntemde üstün zekalı çocuklar bir veya iki sınıf üst sınıfa devam etmek yerine üstün olan yeteneklerine göre üst sınıflardaki derslere katılmaktadırlar (Smutny, 2001). Olumlu tarafları fazla olan bir yöntemdir. Öğrenciye ileri olduğu alanda ilerleme fırsatı sağlarken, sınıf düzeyindeki diğer bazı alanlarda sahip olduğu becerileri, akranlarıyla birlikte geliştirmesine imkan verir (Özsoy, 1989). Ders atlamanın olumsuz yanı ise belirli derste hızlandırmayı devam ettirmede gerekli ayarlamaların yapılamaması sonucunda ortaya problemin çıkabilmesidir.

Hızlandırmada özellikle ABD daha değişik uygulamalarda bulunmaktadır. Amerika’ da orta ve lise düzeyinde mali yükümlülük getirmeden uygulanan bir diğer hızlandırma şekli ise, dersi okumadan sınavına sokmak ve başarılı olma halinde de o dersin kredisine sahip olmaktır. Bir başka hızlandırma şekli ise, orta öğretimde öğrenim görürken üniversiteden bazı dersler aldırmasıdır. Bunun gerçekleşmesi için öğrenci günün bir kısmını ileri de ders almak için üniversitede geçirir, ya da orta öğretimde aynı dersi alan bir sınıfı oluşturacak sayıda öğrenci varsa, öğretim üyesi bizzat gelerek lisede ders verebilir. Böylece öğrenciler üniversiteye başlamadan bazı kredilere sahip olabilirler (Davaslıgil, 2004).

Hızlandırma programları, olumlu ve olumsuz yanlarıyla birlikte, üzerinde en çok tartışılan konulardan biri olmuştur.

2.2.5. Zenginleştirme

Zenginleştirme; üstün zekalı çocukların kendi akranları arasında ve normal sınıflarda tutularak programların gereksinimlerine cevap verecek şekilde çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi yoluyla yapılan uygulamalardır.

Günümüzde ülkemiz dışındaki hemen hemen gelişmiş her ülkede en yaygın biçimde uygulanan program modellerindendir. Öğretmenlerin bu alanda yetiştirilmemiş olması ve sınıf sayılarının fazlalığı uygulama olanağını kısıtlamaktadır (Ataman, 2003). Özsoy, Saldıroğlu ve Sever (1991, 21)'e göre sınıflar yükseldikçe anlıksal yetenekler açısından söz konusu değişkenler artar. Tıpkı ayrı hızla yarışan otomobillerin yol uzadıkça aralarındaki mesafenin açılması gibi, anlıksal gelişme hızları birbirinden farklı olan öğrencilerin uygulanan okul programında geçirdikleri süre arttıkça farkta çoğalır. Öyle ki bir zaman sonra öğretmen, öğrencilerinden bir kısmının basit toplama ve çıkartma işlemlerinde bile güçlük çekmeğe devam ettiği halde bir kısmının ise şimdiden cebir ve geometriyle rahatça uğraşacak duruma geldiği görülecektir. Üstün zekalı çocukların konu üzerinde derinlemesine çalışma ihtiyaçları vardır, çünkü konular ve durumlar arasında bağlantılar yapmakta ve ilişkileri kavramakta oldukça yeteneklidirler. Sınıfta uygulanan program sınıftaki diğer çocukların ihtiyaçlarına cevap verirken, üstün zekalı çocukların ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde düzenlenebilir (Walker, Hafenstein ve Enslow, 1999). Zenginleştirme stratejilerinin süreç ve içeriğe ilişkin hedeflere ulaşma yöntemleri olarak düşünülmüştür. Zenginleştirme, sınıf öğretmenin ders programını her zamanki sınıf düzenlemesine bağlı olarak üstün yetenekli çocukların gereksinimlerine göre düzenlemesi ve çeşitlendirmesidir (Dağlıoğlu, 1995). Zenginleştirme uygulaması; analitik düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine ağırlık verilmesini gerektirmektedir (Smutny, 2001). Üstün zekalı çocuğun özel yetenek alanları düşünülerek tasarlanmış, zenginleştirmeyi merkeze alan bir anlayışüstün zekalılar için geliştirilecek bir eğitim programı için vazgeçilmezdir (Gross, 1999). Zenginleştirme programları; üstün zekalı çocukları normal akranlarından ayırmadan birlikte eğitimlerine olanak tanımaktadır. Yatay ve dikey olmak üzere iki türlü zenginleştirme yapılabilir. Yatay zenginleştirmede etkinlik çeşidini arttırma, dikey zenginleştirme ise, o konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılması durumu söz konusudur (Dağlıoğlu, 2004).

Zenginleştirilmiş normal sınıf modelinde, üstün zekalı çocuklar için yaşlılarıyla merak ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde hazırlanmışkeşfetmeye yönelik aktiviteler, grup eğitim alıştırmaları ve sınıf

programına, normalde bulunmayan daha zor konular ve farklı materyaller, değişik öğrenme alanları eklenmektedir (Metin, 1999).

Zenginleştirme stratejileri programın süreç ve içeriğine ilişkin hedeflere ulaşmada uygulanan yöntemleri kapsamaktadır. Süreçlerden yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, sorgulayıcı düşünme vb., içerikten ise bu süreçlerin geliştirdiği konular, projeler ve etkinlikler belirtilmektedir (Tekbaş ve Ataman, 2004).

Birçok okul, üstün yetenekli çocuklara mevcut programda birtakım düzenlemeler yaparak normal çocukların devam ettiği sınıf ortamında eğitim vermeyi tercih etmektedir. Ancak pratikte kazanılan deneyimler genel eğitim verilen bir sınıfın değiştirilmesinin hiç de kolay olmadığını göstermektedir (Johnsen, Haensly ve Ryser, 2002). Burada sınıf tüm çocukların kendi düzeyi ve hızına göre aktivite ve projelere sıkılmadan kolayca katılacağı bir yer olmak durumundadır. Bu tür sınıflar geliştirmek için (Smutny, 2000);

Sorgulamaya davet edici nitelikte bir sınıf yaratmak (resimler, kitaplar, müzik, sanat alanları ve materyal çeşitliliği)

Çalışmasını erken bitiren çocuklara çekici, dersle/konuyla ilgili aktivite seçenekleri sunmak

Müzik, dans, şarkı söyleme, yaratıcı hareketler ve mimikler gibi seçenekleri kullanarak sınıfın atmosferini değiştirmek

Mümkün olduğunca geniş bir materyal çeşitliliği sunmak

Esnek bir oturma/yerleşme, grup çalışması düzeni.

Bunların yanı sıra; üstün yetenekli çocukların normalüstü bağlantı kurma ve ilişkileri görme yeteneğinden dolayı ilgi duydukları konularda derinlemesine çalışmaya ihtiyaçları olduğu göz ardı edilmemeli ve onlara bu tür seçenekler sunulmasına özen gösterilmelidir (Walker, Hafenstein ve Enslow, 1999). Çeşitli zenginleştirme uygulamaları vardır ve Smutny (2001, 76-77) ve Winner (1996, 241) bu uygulamaları şu şekilde açıklamaktadır:

2.2.5.1. Ayırma Uygulamaları

Bu uygulamalar üstün zekalı çocukların akranlarıyla birlikte eğitim gördüğü sınıftan ayrılarak okulda kendileri gibi diğer üstün zekalılarla birlikte eğitim gördükleri yarı zamanlı uygulamalardır. Bu uygulamalar özel olarak eğitilmiş bir öğretmen tarafından yapılır. Bu uygulamaların en önemli avantajı çocukların kendileri gibi olan diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışabilmesidir. Ancak bu uygulamalar üstün zekalı çocuğun sınıftan ayrıldığı zaman dilimi içerisinde yapılan etkinlikleri kaçırmasına da neden olmaktadır. Bu çalışmalar çok iyi bir şekilde uygulanır, öğretmenler birlikte çalışarak verilen ödevler, özel durumlar, üstün zekalı çocuğun sürekli devam ettiği sınıfta meydana gelen önemli konularda bilgilendirme konularında işbirliği içerisinde olurlarsa; üstün zekalı çocuklar etkinlikleri kaçırmaz ve kendilerine fazladan çalışmalar yüklendiği hissine kapılmazlar. Yetenek gruplaması sadece belli ders konularında veya konusunda yapıldığı ve ayrı grupta eğitim alan çocuklar için farklılaştırılmış bir program uygulandığı zaman etkili olabilecek bir uygulamadır.

2.2.5.2. Yaratıcı Sanatlar

Bu uygulama tüm okullarda uygulanabilecek nitelikte bir uygulama değildir. Ancak sanatta, müzikte, dramada zenginleştirme uygulamaları yaratıcılığın ve ıraksak düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu uygulamada, zenginleştirilmiş sanat uygulamalarından sadece üstün zekalı çocuklar değil çocuğun devam ettiği sınıfta bulunan bütün çocuklar yararlanacağı gibi, her çocuk kendi kapasitesine ve ihtiyaçlarına göre yararlanma olanağına sahiptir.

2.2.6. Destekleyici Uygulamalar

Destekleyici uygulamalar; hafta sonları, yaz tatilleri gibi okulun tatil olduğu günlerde yapılmaktadır. Bu uygulamalar okul tarafından, herhangi bir üniversite tarafından veya öğretmenler ve veliler tarafından düzenlenebilir. Destek sınıflarında genellikle geniş çeşitlilikte ve daha çok okulda işlenmeyecek türde konular sunulmaktadır. Burada; konuları irdeleyici-araştırıcı ve yaratıcı düşünme, uygulama, keşfetme, yaparak öğrenme ve bağımsız projeler vurgulanmaktadır. Çocukların her zaman yeni bir ilgi alanı geliştirme veya farklı bir yeteneğini keşfetme fırsatları vardır. Okul

programlarında olduğu gibi, destek programlarında da hedefler titiz bir şekilde belirlenmeli ve programlar bu hedefler doğrultusunda yapılandırılmalıdır.

1. Rehberlik

Rehberlik; çocuğun, arkadaş ve rehber olarak görev yapan bir öğretmen, veli veya daha büyük bir öğrenci ile bağlantılı olmasıdır. Rehberlik; özellikle mimarlık, müzik, fen, sanat, bilgisayar, zooloji gibi konularda yoğun ilgisi olan üstün yetenekli çocuklar için oldukça yararlıdır. Genellikle; bu süreç sınıf öğretmeni veya üstün zekalı eğitim koordinatörü tarafından dikkatle takip edilir. Çocuğun rehberiyle birlikte haftada bir gün öğleden sonra çalışması, velisiyle haftada bir gün sabahleyin çalışması gibi farklı şekillerde uygulanabilir.

2. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim uygulamasıyla bir öğretmen aynı anda bir okuldan daha fazla okulda eğitim verebilmektedir. Çocuklar uzaktan eğitime bilgisayar veya televizyon aracılığıyla katılabilmektedirler. Uzaktan eğitim; köylerde yaşayan üstün yetenekli çocukların zenginleştirme ve ileri düzeyde bilgilendirme olanaklarını arttırmak için gelişmiş ülkelerde sıklıkla kullanılmaktadır.

2.2.7. Ayrı (Farklılaştırılmış) Eğitim

2.1.7.1. Tam Gün Homojen Gruplamalar (Sadece Üstünler)

1. Özel Okul

Üstün zekalı çocukların belirli amaçlı okullarda toplanıp eğitilmesine verilen addır (Ataman, 2003). Bu uygulama, çok üstün yetenekli çocukları kendilerine özel bir okulda durumlarına göre bir program çerçevesinde yetiştirmesidir. Bu uygulamanın ilk örneklerinde biri Enderun Okullarıdır (Dağlıoğlu, 1995). Ülkemizde Fen Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Đnanç Vakfı Lisesi bu biçimde örgütlenmiş olan kurumlardır (Ataman, 2003a, 191). Tekbaş (2004) ve Çağlar 45 (2004b) üstün yetenekli öğrencilerin kendileri gibi üstün yetenekli olan diğer öğrencilerle birlikte özel okulda eğitim almalarının avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde özetlemektedir:

Programdaki bütün çocuklar homojen bir grup oluşturduğu için en üst düzeyde öğrencilerin birbirlerini desteklemelerini sağlar.

Tek başına olma duygusunu azaltır.

Çocukların eğitsel gereksinimlerini karşılayacak, özel geliştirilmiş programlar kullanılır.

Gereksinim duydukları eğitim ve öğretimin en önemli desteği rehberlik ve psikolojik hizmetler en iyi şekilde sağlanabilir.

Çocukların çeşitli alanlarda geniş ve derinlemesine öğrenme gereksinimlerini karşılayacak özel donanımlara olanak sağlar.

Üstün zekalı çocukların eğitimleri için özel olarak seçilmiş ve yetiştirilmiş öğretmenler sağlanır.

Çocukların yetenekleri yönünde ve düzeyinde gelişimleri desteklenir.

Genel yetenekleri yanında özel yeteneklerinde geliştirilmesi için uygun eğitim ortamı sağlanır.

Ülkenin sorunlarının çözümü için erken yönlendirme yapılabilir.

Kırsal bölgelerde olanlar için mevcut olan en iyi eğitim ortamı sağlanabilir.

Üstün zekalı çocukların, diğer çocuklarla etkileşimde bulunmalarına fırsat tanımayacağı için toplumla bütünleşmelerini önler bencil olmalarına yol açar, liderlik özelliklerinin gelişimini engeller.

Çocukların çok erken yaşta uzmanlık alanına yönlendirilmesi, daha sonra başka alanlara kaymalarını engelleyebilir.

Çocukların birçok üstün özelliklerinin toplum için işlevsel hale gelmesini engelleyebilir.

Tüm uygulamalar içerisinde en pahalı olanıdır.

Bu sakıncaları nedeniyle özel okullarda üstün zekalıların eğitimi artık gelişmiş ülkelerde öğrencinin düzeyi akranlarından çok üstün olmadığı yani deha düzeyinde olmadığı takdirde tercih edilmemektedir.

2. Özel Sınıf

Özel sınıf modeli, düzenli sınıfların bulunduğu bir okulda, bir sınıfın üstün zekalıları için ayrıldığı özel gruplama modelidir (Metin, 1999, 55). Bu sınıftaki çocukların sayısı 20'yi geçmez. Bu çocukların eğitimleriyle üstün zekalı çocukların eğitimi alanında eğitim almış bir öğretmen ilgilenmektedir. Bu sınıfta bulunan üstün yetenekli öğrenciler liderlik, özel akademik yetenek gibi birbirlerinden farklı üstün zekalılık tipleri sergileyebilirler. Bu çeşitlilik öğrenciler için oldukça yararlıdır (Smutny, 2001, 79). Öğretmen bir veya iki öğrenciyle çalışmak yerine birçok üstün yetenekli çocukla çalıştığı zaman, programda her bir çocuk için ayrıca çeşitli farklılaştırmalar uygulamakta ve bunlardan diğer çocuklar da faydalanmaktadır. Zihin yetenekleri açısından büyük farklılık olmadığından türdeş sayılabilir. Uygulamada iki tutum bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çeşitli ölçekler uygulayarak, uygun öğrenim alanlarında, yetenek düzeyleri ve özellikleri birbirine yakın olanları aynı çalışma grubunda toplama biçimidir. ikincisi, birinci sınıfa yeni alınacak öğrencilerin yine yapılacak incelemeler sonucunda üstün ve orta yetenekliler ile ağır öğrenenler olarak (A,B,C) üç gruba ayrılması ve durumlarına uygun farklı müfredat uygulanmasıdır (Davaslıgil ve diğerleri, 2004).

Araştırmalar özel sınıf uygulamasının daha çok ortaöğretimde uygulanabilir olduğunu belirtmektedir (Tekbaş, 2004, 34). Ataman (2003a, 192) Üstün yetenekli çocukların özel sınıflarda eğitim almanın yararlarını ve sakıncalarını şu şekilde ifade etmektedir:

Üstün zekalı çocukların eğitsel gereksinimlerini karşılayacak, özel olarak geliştirilmiş programlar ve özel yetiştirilmiş öğretmenlerin kullanılması

Bu çocukların, kendileriyle benzer özellikler gösteren çocuklarla yakın etkileşim içinde olarak daha üst düzeyde derinlemesine proje ve grup çalışmalarını olanaklı kılması

Üstün zekalı çocukların kendi yetenek ve yeterliklerinin hızına göre daha üst düzeydeki programlarda ilerlemelerini olanaklı kılarak kendilerini geliştirmelerini sağlaması

Öğrencinin bireysel çalışmasına olanak tanınması

Çocukları üstün zekalı olarak ayırma akranlarından soyutlamakta, üstün benlik duygusu ve gurur geliştirebilmektedir

Bir alanda üstün zekalı olan bir çocuğun tüm alanlarda aynı yeteneği göstermesi beklenmektedir

Üstün zekalı çocuklar normal olan akranlarıyla etkileşim ve iletişim kurma becerisinden yoksun kalmaktadır

Pahalı bir eğitimidir.

2.1.7.2. Tam Gün Heterojen Gruplamalar (Normal ve Üstünler Karışık)

Bu program modelinde, üstün zekalı öğrenciler için yaşlarıyla birlikte merak ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde hazırlanmış keşfetmeye yönelik aktiviteler grupla eğitim alıştırmaları, özel olarak planlanmış gerçek problemlerle ilgili bireysel ve küçük grup araştırmaları yer almaktadır. Sınıf programına, normalde bulunmayan daha zor konular ve farklı materyaller, değişik öğrenme alanları eklenmektedir. Normal sınıf programında yer alan konularla ilgili tekrarı içeren monoton ve anlamsız ev ödevlerinden ve sınıf çalışmalarından kaçınılmakta onun yerine ilgi ve merak uyandıracak bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak çalışmalar sunulmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2001).

2.1.7.3. Yarım Gün veya Geçici Gruplamalar

Bu grupta, üstün zekalı çocuklar, haftada bir defa ve öğleden sonraları için iki veya üç saatlik sürede normal sınıflardan alınarak, bu alanda eğitim alan bir öğretmenin rehberliğinde veya koordinatör eğitimci desteğiyle zenginleştirme etkinliklerine tabi tutulur. Bilim ve Sanat Merkezlerinde devam eden etkinlikler bu uygulamaya bir örnektir (Kaplan, 1986).

Bu başlık altında “Pullout” programlardan da söz edilebilir. Genellikle tek bir koordinatör, haftanın her öğleden sonrası farklı bir okulda “pullout” sınıfını yürütür. Diğer gruplamalarda ve özel sınıflarda olduğu gibi, bu tür sınıflarda da yaratıcılığın, yüksek düşünce becerilerinin ve kişiliğin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, bireysel projelere önem verilmektedir (Davaslıgil, 1995). Böyle bir düzenlemeye katılan çocuklar genellikle kaynak odası adı verilen

bir yerde toplanırlar. Buraya böyle bir ad verilmesinin nedeni, burada okuma ve aletlere ilişkin kaynakların olmasındandır.

1.Kaynak Merkezleri

Üstün zekalı çocukların okul zamanında düzenli sınıflarda eğitim alıp, yeteneklerini geliştirmek için zenginleştirilmiş program ve çevresel düzenlemelerden yararlandıkları merkezlerdir. Çocuklar okul zamanının dışında haftada yarım gün veya tüm gün zenginleştirilmiş aktivitelerin uygulandığı merkezlere katılmakta ve alanında yetişmiş öğretmenlerin rehberliğinde bilgisayar, sanat, drama, dil, matematik, fen ve benzeri konularda zengin materyallerle donatılmış ortamlarda çalışma olanağı bulmaktadırlar (Metin, 1999). Bu uygulamanın diğer uygulamalara göre olumsuzlukları en az düzeydedir. Çocuk bir yandan düzenli sınıflarda normal akranlarıyla kaynaşmakta, diğer yandan kaynak merkezlerine katılarak kendisi gibi üstün yetenekli diğer çocuklarla iletişim kurma ve sunulan etkinliklerle, materyallerle yeteneklerini geliştirme fırsatı bulabilmektedir. Bu takviye programları sayesinde çocuklar okulda eksik kalan eğitimsel ve sosyal eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler.

Okullar kapandığı zaman bu çocukların eğitimine yönelik kaynak merkezi niteliğinde yaz okulları uygulaması da üstün yetenekli çocuklar için yararlı bir uygulama olabilir (Webb, 1993). Bu uygulamanın başarılı olabilmesi için gerekli koşullar şunlardır; eğitimcilerin alana vakıf, programın ve materyallerin katılımcı üstün zekalı çocukların ihtiyaçlarına gerçekten cevap verebilecek nitelikte olması gerekir. Aksi takdirde düzenli sınıfların uzantısı olabilecek kaynak merkezleri, çocukların ve öğretmenlerin zamanlarını boşa harcadıkları faaliyet olmaktan öteye geçemez (Metin, 1999).

2. Ev Okulu

Ev okulu (homeschooling); haftanın geleneksel okul günleri ve saatleri süresince, çocukların eğitiminin, anne-babalar tarafından kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi uygulamasıdır (Temel ve Çaltık, 2002). Ev okulu uygulaması, okul ortamının, zenginleştirme, farklılaştırma, hızlandırma uygulamalarının birçok üstün zekalı çocuk için faydalı olurken söz konusu çocuk için en iyi seçenek olmadığına karar verildiği zaman başvurulabilecek bir

uygulama yöntemidir (Rivero, 2002). Ev okulu uygulaması Amerika Birleşik Devletleri'nde sadece okul öncesi dönemde değil, ilköğretim ve ortaöğretimde de üstün yetenekli, normal, özürlü olan ve evde eğitim almasının uygun olacağı düşünülen çocuklara uygulanmaktadır (Dobson, 1999). Bu yöntemde aileler çocukları için uygun olabilecek nitelikte bir eğitim müfredatı seçmekte ve bu doğrultuda, çocuğunun eğitimsel ihtiyaçlarını ve özel ilgi alanlarını da göz önünde bulundurarak çocuklarına eğitim vermektedirler. Ev okulu yönteminde öğrenme daha esnek ve kendiliğinden gerçekleşmektedir (Dori, 2000).

Çünkü üstün yetenekli çocuk ilgi duymuş olduğu alanlara daha fazla zaman ayırabilmektedir. Bu uygulamanın en sakıncalı yanı çocuğun arkadaş grubundan uzakta izole bir eğitim almasıdır, ancak bu durum çocuğun akranlarıyla sık sık birlikte olmasını sağlayacak bir program geliştirilmesiyle çözümlenebilir (Dobson, 1999, 61-62). Ev okulu, tam zamanlı olmanın yanı sıra yarı zamanlı olarak da uygulanabilmektedir. Bu durumda çocuklar yarım gün devlet okuluna veya özel okula devam etmekte, günün diğer yarısında da evde eğitim almaktadırlar (Dobson, 1999, 295). Yarı zamanlı ev okulu, ailelerin kendilerini yetiştirmesi ve gerekli bilgi ve donanımlara sahip olması koşuluyla üstün zekalı çocuklar için iyi bir zenginleştirme seçeneği olabilir.

2.3. Üstün Zekalılar Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Üstün Zekalılar Eğitiminin Tarihsel Gelişiminde Eflatun ve Devlet Adamı Felsefesi

Üstün zekalılarla ilgili eğitim faaliyetlerinin başlangıcı antik çağda Eflatun'a kadar götürülebilir. Eflatun, yaklaşık iki bin üç yüz yıl önce kaleme aldığı "Ülküsel Devlet" adlı eserinde üstün zekalı bireyleri eken yaşta seçerek bilim, felsefe ve meta fizik konularında yetiştirilmeleri gerektiğini savunmuştur. Eserinde üstün zekalıları "altın çocuklar" olarak adlandırmış ve eğitim kurumlarının birinci hedefinin devleti yönetecek olan üstün yeteneklilerin adım adım seçilip yetiştirilmesi olduğunu belirtir. Eflatun'a göre böyle kişilerin zengin ya da fakir olmasının önemi yoktur. Önemli olan yüksek ahlak ve bilgeliğe sahip kişilerin yönetime gelmesidir. Eflatun en etkili ve yeterli bulduğu devlet biçimini açıklamaya çalışmış, öte yandan da bu devleti gerçekleştireceklerini düşündüğü "Yönetici Filozofların" nasıl eğitilmelerini gerektiğini ayrıntılı olarak

belirtmiştir. Ona göre toplumdaki bireyleri bu açıdan dört sınıfa ayırmak gerekir (Davaslıgil ve diğerleri, 2004, 35-36; Ataman, 1984).

Bakıra Benzettiği Sınıf: Eflatun'un en kalabalık sınıf olarak nitelediği ve bakıra benzettiği sınıf, köle sınıfıdır. Bunlar, yurttaşlık yetenek ve yeterlilikleri bulunmayan, okul eğitiminden yararlanmaya güçleri ve hakları olmayan bir kesimi oluştururlar. Bu sınıfa kas ve beden gücüne dayalı el sanatları, tarım ve benzeri işlerde çalışmaya yarayacak beceriler kazandırılır. Ve bu sınıfa ait bireyler, yurttaşların emri altında, bu işlerde çalıştırılır.

Tunca Benzettiği Sınıf: Eflatun'a göre, esnaf, tüccar, sanatkar gibi zümreler gerçek yurttaş kitlesinin tabanını oluşturur. Tunca benzettiği bu sınıfın çocuklarının zihin, beden ve duyguları, temel eğitim yoluyla geliştirilmelidir.

Gümüşe Benzettiği Sınıf: Eflatun, savaşçıları, seçkin sanatkarları vb.ni içeren sınıfı, yapı ve değerleri açısından, gümüşe benzetmiştir. Ona göre, bu kesim, toplumdaki yer ve görevlerinin önemi ile ilişkili olarak, daha üst aşamada eğitim olanaklarından yararlandırılmalı ve böylece toplumsal yaşama hazırlanmalıdır.

Altına Benzettiği Sınıf: Eflatun, geleceğin yönetici filozoflarını “altın yaratılışlı” olarak nitelendirmiştir. Ona göre, bu kesimin seçilerek eğitim düzeninin doruğuna kadar yükselmesi gerekir. Kendilerine toplumun sağlayabileceği en iyi eğitim verilmeli, devlet yöneticiliği için gerekli bütün bilgi beceri ve niteliklerle donatılmalıdır.

Eflatun'un devlet adamı ve eğitimine verdiği özel önem kurumsal düzeyde kalmamıştır. Bir yandan Rönesans'ı izleyen çağda batı ülkelerinde biçimlenip gelişen “lise” modelinin oluşup gelişmesini etkilemiştir. Bugün bazı Avrupa ülkelerinde çocukların okul başarısına göre, dördüncü sınıfın sonunda başlayarak ya hayata dönük okullara ya da yüksek öğretime hazırlayan okullara ayrılışı Eflâton'un eğitim anlayışının süregelen etkileri sayılabilir. Fakat bundan daha açık olan başka bir uygulama alanı da, güçlü bir ihtimalle Osmanlı Devletinin “Enderun Mektebi” nde ifadesini bulmuştur (Davaslıgil ve diğerleri, 2004).

Avrupa'da gelişme döneminde Eflâton'un görüşlerinden yararlanmıştır. 17. yüzyılda Comenius, 18. yüzyılda Thomas Jefferson üstün zekalı çocukların eğitimi

konusunda önerilerde bulunmuşlardır. İngiltere, Fransa, Almanya gibi Avrupa ülkelerinde “Lyceé, Gimnasium ve Gramar School” adlı okullar açılmıştır ve Avrupa’da o dönemlerde bu okullardan faydalanabilecek kesim soylu ve ekonomik açıdan uygun olan ailelerin çocuklarıdır. Latince, Grekçe, matematik, geometri, astronomi ve güzel sanatların verildiği bu okullarda başarısız olanlar okuldan ayrılırlardı. 20. yüzyıl Avrupa’sında “Lyceé, Gimnasium ve Gramar School” uygulamalarının devam etmesi bize üstün yeteneklere yönelik eğitim-öğretim uygulamalarının devamını göstermektedir. Günümüzde ise bu eğitim kurumlarına herhangi bir sınıfsal ayırım gözetmeksizin başarılı olan her çocuk devam edebilmektedir (Ataman, 1982).

Üstün Zekalılar Eğitiminin Dünyadaki Tarihçesi

Dünyadaki bazı ülkeler üstün yetenekliler eğitimi konusuna çok büyük önem vermekte hatta ulusal öncelik haline getirmiştir. Üstün zekalılar eğitimine yönelik asıl çalışmalar XX. yy başlarından itibaren yapılan denemelerle başlamıştır. Bu konuda öncülük Almanya ve ABD’de olmuştur. Batıdaki duruma bakarsak, 1957’den sonra hızla bu konuda gerekli adımların atıldığını, gerek ayrı eğitim gerek birlikte eğitim şeklinde tüm uygulamaların yaygınlaştığını ve bütün üstün veya özel yetenekli çocukları kapsayacak yapıya ulaştığını görmekteyiz (Akkanat, 1999). Üstün zekalılar eğitiminin en çok tartışıldığı, kuramların, modellerin geliştirildiği yerel, eyalet ve federal düzeyde birçok uygulamanın gerçekleştirildiği ülkeler ABD ve Kanada’dır. Avrupa’da üstün yeteneklilerin eğitimi Amerika’ya kıyasla daha yavaş ve daha az deneysel biçimde gelişmektedir. İsveç, Norveç ve Danimarka’da üstün zekalılar için ayrı okul ve programlar yoktur; ancak üstün zekalılar da tüm öteki özel eğitim gerektiren öğrenciler gibi ihtiyaç duydukları farklı eğitimi, genel öğretim içinde rahatlıkla alabilmektedir (Akarsu, 2001).

İsrail, Rusya (SSCB), ABD, Çin son yıllarda yüksek zeka ve mucitlik testleri geliştirerek bu testlerle toplumlarını sistematik olarak taramış ve üstün yeteneklilerin eğitimi için özel okullar ve üniversiteler yapılmış veya görevlendirilmiştir. (Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004).

İspanya, Portekiz, İtalya gibi ülkelerde üstün zekalılarla ilgili araştırma ve uygulamalar yok denecek kadar azdır (Freeman, 1992 Akt. Akarsu,

2001). Benzer bir sınırlı etkinlik Fransa ve Belçika için de söz konusudur. Doğu Avrupa ülkelerinde 1990 öncesinde tıpkı SSCB’de olduğu gibi, özellikle matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik alanlarında üstün zekalılar için özel lise düzeyinde okulların yanı sıra, dil, güzel sanatlar ve spor dallarında çeşitli yaşgruplarının özel olarak eğitildiği kurumlar mevcuttu. Bu okullar varlıklarını büyük ölçüde sürdürmektedir (Akarsu, 2001).

Ayrıntılı olarak çeşitli ülkelerde yapılan uygulamalar şöyledir:

ABD: 1958 yılında çıkarılan özel bir yasayla üstün zekalılar eğitimi konusunda atılım yapılmıştır. Günümüzde ABD gerek eyaletler gerekse federal düzeyde üstün yetenekliler eğitiminin en çok tartışıldığı kuram ve modellerin geliştirildiği ve birçok uygulamanın yapıldığı ülke durumundadır. Bu ülkede hızlandırma, sınıf atlatma, ders atlatma, kredilendirme, ortaokul, lise veya üniversiteye erken başlama vb benzeri türde birçok uygulama yapılmaktadır. ABD’de okulların ve merkezlerin yanı sıra, ana babaların oluşturduğu destek grupları, dernek ve vakıflar da üstün zekalılara yönelik yaz okulları, mentorlerle çalışma ve zenginleştirme programları gibi etkinlikler düzenlemektedir (Akarsu, 2001).

Üstün zekalılar eğitiminin örgün eğitimle en uyumlu biçimde kaynaştırıldığı, bilimsel verilerle eğitim kuramlarının en yerinde uygulamalarının yapıldığı ülkelerden birisi Kanada’dır. Özellikle Ontario eyaletinde eğitim yaşantıları kapsam, derinlik, hız ve çeşitlilik açısından farklılaştırılarak öğrencilere sunulmaktadır. Okullarda programın okula uyumunu sağlayan bir koordinatörlük kurulmuştur. Buna bağlı olarak çalışan bir grup öğretmen ile öğrenciler bir yandan bu özel programdan yararlanmakta bir taraftan da üstün yetenek sergilemedikleri alanlarda yaşlıları ile normal öğretimlerine devam etmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek programlara okul düzeyinde katkıda bulunmaktadır. Üniversitelere bağlı enstitüler öğretmenlere lisansüstü düzeyde eğitim sunmakta ve üstün yetenekliler alanında kuramsal ve uygulamalı araştırmalar yapılmaktadır. Üniversitede bu alanda çalışan akademisyenlerle yerel eğitim otoriteleri ve okullar birlikte çalışmaktadır. Eyalet bütçesinde üstün zekalıların eğitimine ciddi mali kaynak ayıran ülkelerin başında gelmektedir (Bilgili, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, yatılı üstün zekalı okulları, Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate), Matematikte Üstün Yetenekli Gençlerin incelenmesi ve Yetenek havuzu oluşturma (Study of Mathematically Precocious Youth and Talent Search SMPY) gibi programlar, üstün zekalılara hizmet sunmaktadır. Uluslararası Bakalorya programı, içinde ülkemizin de bulunduğu pek çok ülkede üstün akademik performans gösteren öğrencilere iki yıllık iddialı bir program sunmaktadır.

Öğrencilerin, uluslararası saygınlığı ve kabul görmüşlüğü olan IB diplomasını almaya hak kazanmaları için, merkezi yazılı sınavlardan geçmeleri ve bağımsız bir özgün araştırma raporu sunmaları gerekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı üniversiteler de bünyelerinde araştırma, eğitim ya da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sunan merkezleri barındırır. Purdue Üniversitesi'ndeki Üstün Zekalı Araştırma Enstitüsü (Gifted Education Research Institute), William & Mary Koleji'ndeki Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi (Center For Gifted Education), Washington Üniversitesi'ndeki Yetenekli Gençler Merkezi (Center For Capable Youth), Connecticut Üniversitesi'ndeki Ortaokul Seviyesinde Araştırma ve Yetenek Gelişimi Yüksekokulları (Academies of Inquiry and Talent Development at the Middle School Level), bu programlardan bazılarıdır (Akarsu, 2001).

Almanya: Bu ülkede yapılan çalışmalar XX. yy'ın başına kadar uzanır. II. Dünya Savaşı dönemine kadar ABD ile birlikte bu konuda başı çeken ülkelerden biri olmuştur. 1913 de Almanya da üstün yeteneklilere özel bir sınıf kurulmuş, ilerleyen yıllarda bu uygulama ülkenin diğer kentlerine de yayılmıştır. Almanya'da yaklaşık 80 sene önce ileri zekalıların desteklenmesine ilişkin bir dizi proje ve yayın üretilmiştir. 1925 yılında Alman Ulusunun Burslar Vakfı kurulmuştur. Hamburg'da ve Almanya'nın bazı başka kentlerinde 1918'den itibaren en yetenekli öğrencilerin desteklenmesine yönelik bir program uygulanmıştır (Feger ve Prado, 1998; Akt. Jost, 2006). 1978'de Alman Üstün Zekalı Çocuklar Derneği kurulmuştur. Almanya'da Alman hükümetinin mali açıdan çok desteklediği Avrupa Üstün Zekalılar Konseyi (European Council for High Ability) etkili çalışmalar yapmaktadır. Bu kuruluş hem kamuoyunun ilgisini çekmiş, hem de okul dışı zenginleştirme etkinlikleri düzenlemiştir. Çoğu üniversite ya da okulla iş birliği yapan federal

hükümetten ve özel vakıflardan destek alan birçok araştırma merkezi kurulmuştur. Almanya’da, bünyesinde seçilmiş üstün yeteneklileri barındıran tek okul, 1981’den bu yana etkinliğini sürdüren Braunschweig’ tadır (Akarsu, 2001). Almanya’daki “gymnasium” lar bir tür yetenek seçimine dayalı okullar olmasına rağmen, spor ve genel yetenekte üstünlere büyük oranda yer veren ve farklı eğitim uygulayan okullar ve üniversitelerle işbirliği yaparak çalışan ve fonlarını devletten alan bir üstün zekalılar eğitimi merkezi (Bildung und Begabung) da vardır (Akarsu, 2004).

İngiltere: Bu ülkede devlet okullarıyla birlikte özel okullardaki eğitimde yaygındır. Yedi yaş itibariyle eğitime başlayan çocuklar, lise bitirinceye kadar bu okullarda yatılı olarak kalırlar. Buradan mezun olanlar ülkeyi yönetir. İngiltere’deki idarecilerin %80’ i bu okullardan mezun olmaktadır (Aydın, 1994). Öğrencilerini seçerek alan ve üstün zekalılar için ayrıca hızlandırma ve farklılaştırma uygulamaları yapan okullar vardır. Tamamen üstün yetenekliler için kurulmuş olan iki okul bulunmaktadır (Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004). Ülkede özellikle özel fonlarla desteklenen ulusal yarışmalar yapılmaktadır (Dağlıoğlu, 1995). Ülkede 1989 yılında ailelerin bir araya gelmesiyle Ulusal Üstün Zekalılar Derneği (National Association for Gifted Children) kurulmuştur, ayrıca öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğrenme malzemelerinin hazırlanmasında etkin olan Müfredat Geliştirme Ulusal Derneği’ de (National Association for Curriculum Enrichment) üstün yetenekliler eğitimini desteklemektedir (George, 1992; Akt. Akarsu, 2001).

Rusya: 1950’li yıllarda SSCB döneminde Nobel ödüllü iki bilim adamının kurduğu iki farklı tür okulla üstün yetenekliler eğitimi başlamış, birinci tür okullar bulunduğu bölgenin tüm ortaokul öğrencileri arasından matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik dallarından ayrı ayrı seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Bu okullar Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk’teki üniversite yerleşkelerinde kurulmuştur. Okullarda üniversitelerdeki bilim adamları da dersler vermişlerdir. Nobel ödüllü bilim adamlarının kuruluşlarında öncülük ettiği ikinci tür okullar ise yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitiminde yoğunlaşmıştır. Sovyet dünyasının bilim ve sanatta olağanüstü performans sergileyen önderlerin çoğunu

yetiştirmişolan bu okulların en ünlüleri Gnesin Müzik Okulu, Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okuludur (Akarsu, 2001). 1957 yılında Sovyetler Birliği uzaya ilk uzay aracını, Sputnik'i fırlatmıştır. Batı ülkeleri, Sovyetler Birliğinin kendilerini uzay yarışında geçme nedenini araştırırken karşılarına üstün yetenekli çocukların eğitime Sovyetlerin verdiği önem çıkmıştır. Bu tarihten sonra üstün yeteneklilerin ve yaratıcı çocukların eğitime önem verilmiş ve üstün zekâlıların eğitiminde gerek kurumsal, gerek eğitim programları gerekse tanılama boyutlarında hızlı uygulamalara başlamışlardır (Ataman, 1998). Çocukları ilkokuldan sonra bünyesine kabul eden ve yatılı eğitim veren bu faydalı uygulamanın başarılı örneklerinden birisi Sibirya'nın Novosibirsk şehrinde bulunan bilim akademisidir.

İtalya: İtalya'da 1970'li yıllardan itibaren üstün zekalı çocukların teşhis ve araştırmasıyla ilgili programlar geliştirilmeye başlanmıştır. Üstün zekâlıların tespitinde yetenek faktörü için bir, sözel ve matematik kabiliyetler için iki test geliştirilmiştir. 11–14 yaş seviyesindekilere uygulanan bu testler sonucunda üç grup testinin ikisinden 90'nın üzerinde puan alanlar belirlenmiştir.

İsrail: Konunun en çok ciddiye alındığı ülkelerden biridir. Üstün zekâlılar eğitimi konusu ulusal öncelik olarak görülür ve ülkenin en önemli zenginliğinin yetenek olduğu görüşü yaygındır (www.gifted.uconn.edu). 70'li yıllarda eğitim bakanlığı bünyesinde Üstün Yetenekliler Müdürlüğü kurulmuştur, bu kurum ülkedeki çalışmaları kontrol ve koordine eder. Bu ülkede üstün zekâlılık her yaşta belirlenmeye çalışılır. Öğrenim hayatı sırasında gözden kaçan üstün zekâlılar askerlik eğitimi sırasında yapılan taramalarla tespit edilerek eğitim verilir (Milgram, 2000; Akt. Akarsu, 2001).

Azerbaycan: İlkokulda öğretmenleri tarafından gözlenerek zekalı olduğu belirlenen çocuklar, ilkokuldan sonra yurtdışında yetişmiş uzmanlar tarafından teşhis edilerek özel okullar, özel sınıflar, yaratıcı okul merkezleri ve yaratıcı yaz kampları gibi uygulamalara yöneltirler. Üstün zekalı çocuklara eğitim veren öğretmenler Bakü Üniversitesi'nin finanse ettiği 9 aylık kurslara katılırlar (Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004). Seçkin bilim adamlarının ders verdiği üstün zekâlılara yönelik okullarda ve etkinliklerde, Doğu Felsefesinin Temeli, Resmi Tarihi, Dini Tarihi, Dizayn, Ekoloji ve

Politika derslerinin yanında yoğun bir şekilde İngilizce ve Bilgisayar dersleri de öğretilmektedir.

Hollanda: Nijmegen Üniversitesi'ndeki Üstün Zekâlılar Merkezi (Center For Gifted), üstün zekâlılara yönelik etkin çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca merkezi Bonn'da bulunan ve büyük ölçüde Alman Federal Hükümeti tarafından desteklenen European Council for High Ability ECHA (Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi) 1987'den bu yana son derece etkili çalışmalar gerçekleştirmiştir (Akarsu, 2001).

Avustralya: Okul öncesi dönemden itibaren yapılan eğitimde yapılan faaliyetler; sınıf ortamında zenginleştirme, farklı okullardan gelen çocuklarla türdeşgruplar oluşturma, okul dışında özel ilgi merkezleri, özel yetenekliler okulları kurma ve ek programlar şeklindedir (Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004, 46). Avustralya' da okul öncesi dönemde eğitimlerine başlanan üstün zekâlı çocuklar, 4–6 yaşlarında bir derecelendirmeye tabi tutulurlar. Bu derecelendirme sonucunda bireysel yetenekleri belirlenen çocuklar, 2 yıl boyunca dört kişilik sınıflarda eğitim görürler.

Daha sonra 6 yaş itibarıyla 3 yıl süren ikincil öğretim (secondary school) süreci baslar. Bireysel eğitimin baz alındığı bu eğitim programında çocuklar, yetenekleri ve yeterliliklerine göre eğitsel ve mesleki olarak yönlendirilirler (Evans, 2000, Akt. Aydın, 1994, 62). Her ne kadar uygulamalar eyalet ya da bölge düzeyindeki çeşitlilik gösterse de üstün zekâlılara yönelik etkinlikler gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu faaliyetleri; sınıf ortamında zenginleştirme, birkaç okuldan gelen çocuklardan türdeşgruplar oluşturma, Primary Extension and Challenge programı gibi farklı ilgi alanlarını daha da öte öğrenmelere götüren programlar, okul dışında özel ilgi merkezleri; özel üstün zekâlılar okulları kurma ve ek programlar olarak özetleyebiliriz (Akarsu, 2001). Bu arada öğrencilerin ihtiyaçlarının gözlenmesi, ihtiyaç duydukları dışdesteğin tespiti ve aile üyeleri ile arasındaki iletişiminin takibi de eğitim kapsamı içindedir (Evans, 2000, Akt. Aydın, 1994) Bunların dışında üstün zekâlı çocuklar için programlar hazırlayan eyalet düzeyinde kurulmuş dernekler, araştırma merkezleri, müzeler, vakıflar ve üniversiteler mevcuttur. Avustralya'daki araştırma merkezlerinde yapılan çalışmalar dünya çapında yankı uyandırmaktadır. Üniversitelerinde de

öğretmenlere yönelik sertifika, master ve doktora programları sunulmaktadır (Akarsu, 2001).

Çin: 1973 yılında başlayan ve daha önceki farklılaştırma yasaklarına rağmen zaman içinde gelişerek üstün yeteneklilerin sınavla seçilerek ayrı bir eğitime tabi tutuldukları ortaokul ve lise düzeyinde okullar ile bu konuların çalışıldığı bir merkez vardır. Çin üstün zekalılık eğitimine 4 prensip kazandırmıştır. Bunlar (Budak, 2008):

Üstün zekalılar için çoklu yetenek yaklaşımının benimsenmesi: Bu yetenekler; edebi yetenek, liderlik, hayal gücü, orijinallik, algılama duyarlılığı, mantık, hafıza kapasitesi, okuma hızı gibi algısal ve zihinsel yeteneklerdir.

Belirgin üstün zekalılık ve potansiyel üstün yeteneklilik gibi çeşitlendirmenin benimsenmesi

En üst zekalıların bile özel eğitimsiz tamamen gelişim gösteremeyeceğinin kabul edilmesi

Konfiçyus'un deyimiyle tüm sosyal sınıfların çocukları için eğitimin gerçekleşmesi gerektiği anda, kapasitelerine göre farklı şekilde eğitilmeleri prensibi.

Japonya: Tokugama ailesi yönetimi boyunca, Japon samuraylarının soyundan olan çocuklar diğer öğrencilerden farklı okullara gönderilmekteydi. Samuray asaletine sahip olan bu çocuklara Konfiçyus'un eserleri, ahlaki değerleri, hat sanatı, kompozisyon, tarih ve askerlik sanatı üzerine dersler verilmekteydi. Fakir köylü çocuklarına da, sadakat duygusu, itaat, tevazu ve özenle iş yapma konuları öğretiliyordu. Üstün zeka kavramının işleyişi, bireyin askeri becerileri, liderlik yönü ve soyluluk durumuyla paralellik göstermiştir (Davis ve Rimm, 1994). 1968 ve 1977 yıllarında eğitim sisteminde reform yaparak saf bilimden uygulamalı bilime geçilen Japonya'da 21. yüzyıla uygun yeni bir sisteme geçme hazırlıkları yapılmaktadır. Bu sistemde amaçlanan, soru soran ve soru sormasını bilen, hipotezler oluşturabilen ve ezbere dayalı öğrenmeden arındırılmış araştırmacı, mucit bir zihne sahip öğrenciler yetiştirmektir. Bunu sağlamak için, eğitim-öğretim sırasında derslerin içeriğine ve hedeflerine yönelik değişik malzemeler ve cihazlar kullanılmaktadır. İlk etapta araya kitap girmez ve öğrenci önce kitap ile beyin, sonra beyindeki

bilgi ile dış dünyadaki gerçek olay arasında ilişki kurmaya çalışmaz. Önce beyine dış dünya ile temas kurdurulup olayı gördükten sonra kitaba geçilir. Öğrenciler evlerinde kullandıkları elektronik cihazları okula getirip açarlar, incelerler ve bozup yaparlar. Bu şekilde yaşayarak öğrenme gerçekleştirilir (Aydın, 1994).

Yeni Zelanda: Yeni Zelandalıların örnek aldığı eğitim sisteminde öğrenciler yaşlarına göre değil, ilerleme hızlarına, anlama ve kavrama seviyelerine göre gruplandırılır. Sınıflar 15'er kişilik olup, her 15 kişiye bir sınıf öğretmeni atanır (Aydın, 1994).

Üstün Zekalılar Eğitiminin Türkiye'deki Tarihçesi

Üstün zekalılar eğitiminin tarihinde ülkemizin ayrı bir yeri vardır. Üstün zekalı çocukların eğitimi alanında ülkemizde bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, üstün zekalı çocukların eğitiminin tarihsel gelişimi, cumhuriyet öncesinde ve sonrasında olmak üzere temel olarak iki döneme ayrılabilir.

1. Cumhuriyet Öncesinde Üstün Zekalılar Eğitimi

Türk tarihinde üstün zekalılar konusuna bakıldığında, cumhuriyet öncesi dönemde Enderun okulu karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın belki de ilk sistemli ve en uzun süreli üstün yetenekliler eğitimini Osmanlı İmparatorluğu Enderun okuluyla gerçekleştirmiştir (Akarsu, 2001; Ataman, 1997). Enderun, "Osmanlılarda idari ve askeri kadronun yetiştirilmesi için teşkil edilen saray eğitim kurumu" olarak tanımlanabilir (Diy. Vak. İslam A.11. cilt.185, Akt. Davaslıgil ve diğerleri, 2004).

Osmanlı Devleti'nde XV. Yüzyıl ortalarından itibaren medresesinde en önemli resmi eğitim kurumu Enderun mektebi olmuştur. II. Murat döneminde kurulup, Fatih Sultan Mehmet döneminde geliştirilen saray okulu Enderun, özellikle yükselme döneminde imparatorluğun üst düzey yönetiminin ve idari mekanizmasının işlemlerini sağlayacak yöneticileri yetiştirmeye yönelik bir kurumdur. Enderun'un Eğitim programları medreselerden farklıdır. Enderun'a alınacak öğrencilerde temel esas devşirme usulüyle daha çok Balkanlar'daki Hristiyan ailelerden toplanarak gelen acemi oğlanlar içinde en zeki, güzel ve yetenekli görülenlerin sarayaalınıp, Enderun'daki acemi oğlanlar koğuşuna

yerleştirilmesi ve en basitten başlayarak çeşitli hizmetlerde görevlendirilmesi ve eğitilmesi idi (Akkutay, 2004).

Dünya eğitim tarihinde kurumsal düzeyde orijinal bir örnek olan Enderun Mektebi; alt yapı kurumları ile öğrenci seçimi, eğitim safhaları, bireylerdeki yeteneklerin tespiti ve yönlendirilmesi, uygulamalı ve teorik eğitimin birlikte yürütülmesi, sorunları ve sonuçlarıyla bu alanda bir bütünlük arz etmektedir (Bilgili, 2004). Robert Withers'ın John Greaves tarafından 1653 yılında Londra'da basılan ve Topkapı Sarayını anlatan eserine göre, Türkler, doğuştan gelen asaletin, özellikle iyi eğitimle birleştiği takdirde ki bu ancak sarayda yapılabilir, erdemli ve yüksek karakterde insanlar yaratacağına inanırlardı (Arı, 2004).

Osmanlı tarihinin başından beri kurulup yaygınlaşan medreselerin başlıca amacı din ulemasını ve görevlilerini yetiştirmektir. Buna karşılık, devlet hizmetlilerinin ve yöneticilerinin eğitim yeri ise “Enderunu Hümayun” adı verilen saray okuluydu. Bu okul ve medreseler, öncelikle ve özellikle programlarının gerektirdiği öğrenimi başarabilecek anlık gücü olanlara öz okullardı. Ortalama yetenek düzeyine dönük değildi. Bu okula gönderilen ünlü büyüklerden bazıları buralardaki eğitim öğretim koşullarına intibak edememiştir (Enç, 1979). Okulun birinci aşaması, süresi yedi yıl kadar olan Edirne, İbrahim Paşa, İskender Çelebi ve Galatasaray'daki dört hazırlık okulundan oluşuyordu. Programı açısından bu basamak bir yandan yetenekli öğrencileri üst öğrenim için hazırlamaya, bir yandan da geri kalanları, yeniçeri ve sipahi ocakları gibi askerlik kurumlarına ve öteki devlet hizmetlerine hazırlayacak nitelikteydi. Başka bir deyişle bu basamak sonunda en başarılı ve seçkin öğrenciler Topkapı bünyesindeki üst okula ayrılırdı (Enç, 1979).

Enderun sistemindeki temel eğitim aşamaları devşirme, aileye verme ve hazırlık sarayları şeklinde özetlemek mümkündür. Bu çocuklar yalnızca yeniçeriliğe de bağlı kalmamış, bazı çocuklar yetiştirildikten sonra saraya alınmış, yine bir kısmı da sarayda yükselerek “Yeniçeri Ağası”, “Beylerbeyi” ve “Vezir” olarak hizmete girmişleridir. 600 yılı aşkın bir süre üç kıta üzerinde yayılan Osmanlı imparatorluğunun gelişmesinde ve varlığını sürdürebilmesinde Enderun Okulundan yetişen bireylerin çok önemli bir payı vardır (Ataman, 1982, 11; Akyüz, 2004, 86; Akkutay, 1984).

Enderun Mektebi'nde yüksek medreseler düzeyinde kitabi bir eğitim-öğretim de yapılırdı. Okutulan dersler ise Türkçe, Arapça, Farsça, Matematik, Edebiyat, Tarih, İslami bilimlerdir. Bunlar arasında Türkçe, Farsça, Edebiyat, Tarih, Matematik gibi medreselerde okutulmayan dersler dikkati çekmektedir. Enderun Mektebi'nde, yeteneklerine göre ok ve cirit atma, ata binme, güreşgibi sporlar yaptırılır, musiki, şiir, hat minyatür, resim, cilt... gibi bir sanat öğretilirdi. Enderun'da eğitim-öğretim görenler arasında en dindar müslümanlar, en kuvvetli hafızlar ve müezzinler, en hassas şairler ve edipler, en cesur askerler ve kumandanlar, en mahir sanatkarlar, mimarlar, ressamlar ve nakkaşlar, en yüksek musikişinaslar ve hattatlar, en değerli alimler ve müverrihler yetişmiştir (Akyüz, 2004, 87-88; Akkutay, 1984).

Enderun okul sistemi, altı yüz yıllık Osmanlı İmparatorluğu döneminde, devşirme yoluyla seçerek aldığı ve yeteneklere yönelik programlarla ortalama on-on beş yıllık eğitimden sonra devletin gereksinme duyduğu üst düzey yönetici asker ve sanatçıları yetiştirmesiyle üstün veya özel yeteneklilerin eğitiminde öncülüğünü kanıtlamıştır (Sumption, 1960; Hildreth, 1966; Kirk, 1972. Akt. Ataman, 1997; Akkanat, 1999).

17. yy' dan itibaren imparatorluğun tüm kurumları gibi Enderun'da bozulmaya başlamıştır. Buna rağmen kurum etkinliğini 19. yy başına kadar sürdürmüştür. Meşrutiyetin ilanından sonra hiç bir önemi kalmayan Enderun Mektebi 1 Temmuz 1909 tarihinde bir kararname bir de talimatname yayınlanarak kapatılmıştır (Akyüz, 2004, 87,88; Akkutay, 1984).

2. Cumhuriyet Döneminde Üstün Zekalılar Eğitimi

Osmanlı Devleti döneminde Enderun mektepleriyle başlatılmış olan bu uygulama daha sonra Cumhuriyet döneminde 1948 yılında Edil Biret Suna Kan Yasası olarak üstünlerin eğitimini yasal güvence altına almada yine diğer ülkelere örnek oluşturacak bir düzenleme haline gelmiştir. Söz konusu yasa, 1956'da 6660 Sayılı "Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek gösteren Çocuklar Hakkında Kanun" olarak yürürlüğe konmuştur. Bu kanun halen yürürlükte. Ancak 1978'den sonra, kanun kapsamına hiç kimsenin alınmadığı gözlemlenmektedir. 1948'den 1978'e kadar ki sürede hemen hepsi Dünya çapında ünlü olan 20'ye yakın sanatçı devlet himayesinde yetiştirilmiştir (Ataman, 1998).

1416 sayılı kanun kapsamında üstün zekalı öğrencilerin devlet himayesinde yurtdışında eğitim alması konusunda çalışmalar yürütülmüş, buna paralel olarak Devlet Parasız Yatılı Sınavı, Yüksek Öğrenim ve TÜBİTAK Bursları ile öğrencilere yardımcı olunmuştur. Cumhuriyet Döneminde üstün yeteneklilere dönük uygulamalar aşağıdaki gibidir (Enç, 1979):

6660 sayılı Müzik, Resim ve Öteki güzel sanatlarda olağan üstü yetenek gösteren çocukların devletçe eğitilmesini düzenleyen yasa,

Ankara Fen Lisesi projesi,

Ankara Rehberlik ve Araştırma merkezinin öncülüğü ile bazı ilkokul ve ortaokullardaki denemeler,

Devlet ortaokul ve lise parasız yatılılık sınavları,

Öğretmen okulları ve yüksek dereceli öteki meslek kuruluşlarına giriş sınavları,

1416 sayılı yasa ile lise ve yüksek öğrenimini bitirenlerin devlet hesabına yabancı ülkelerde ileri öğrenim görebilmelerinin sağlanması,

TÜBİTAK bursları,

Milli Eğitim Bakanlığının Yüksek Öğretim Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü yolu ile verdiği yüksek öğrenim bursları,

Üniversite ve akademilere girişsınavları.

Okullar konusunda ilk uygulama 1960 yılında Ankara ilkokullarında denenen “özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları” uygulamasıdır. Bu programda birkaç okuldan seçilen üstün zekalı çocuklar grubu özel bir programla yetiştirilmiştir. 1961 yılında kabul edilen 1961 T.C. Anayasası’nın 50. maddesinde özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel hüküm konulması ve bunun gereği olarak 222 numaralı İlköğretim ve Eğitim kanununun çıkarılması üzerine özel eğitimde planlı bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Türkiye’de özel eğitimin her dalında nerede, neler yapılacağı, ne tür özel eğitim kurumlarının açılacağı 10 yıllık bir planla belirlenmiştir. Buna eklenen bir listede de hangi yıl nerede üstün zekalı çocuklar için özel bir kurum ve sınıf açılacağı belirtilmiştir (Çağlar, 2004). 1964–65 öğretim yılında da “üst özel sınıf” açılması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama Ankara İstanbul, İzmir, Bursa ve Eskişehir’de gerçekleştirilmiştir.

Ancak her iki uygulamaya MEB son vermiştir. Ankara’da türdeş sınıf uygulamasından mezun olan çocuklar okulların devamı olmadığı gerekçesiyle Maarif Koleji’ne (TED Koleji) alınmıştır (Dağlıoğlu, 1995). Ortaöğretimde üstün zekalıları desteklemek amacıyla 1962’de toplanan VI. Milli Eğitim Şurası kararlarına uygun olarak 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır. Ataman (1998)’a göre bu okul gerek kadroları gerek öğrenci seçim sisteminin değişmesi ve gerekse donanımlarındaki eksikliklerden dolayı kuruluşlarındaki bilim adamı ve araştırmacı yetiştirme özellikleri yok olduğundan, üstün zekalı çocuklara eğitim veren kurumlar olma özellikleri tartışılabilir konuma gelmiştir.

1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (AÜEF)’nde üstün zekalı çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar devam etmiştir. 31.08.1964 gün ve 2718 sayılı Ankara Üniversitesi senatosunun verdiği kararla üniversitede ilk defa bir eğitim fakültesi kurulması karar verilmiştir. İlk kez kurulan AÜEF de kuruluşunun ilk yıllarında bir özel eğitim bölümü açılmış ve bu bölümde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde özel eğitim programları bulunmaktaydı. Üstün zekalı çocukların eğitimleri ile ilgili derslere de gerekli önem verilerek her düzeyde eğitim elemanı yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca 1979 yılında Ankara Üniversitesi’nde “Üstün Zekalılar Öğretmenlik Sertifikası” programına da yer verilmiştir, ancak bu konuda çalışmalar yapılamamıştır. 1984 tarihinde YÖK’ün yürürlüğe girmesiyle bu uygulamaya son verilmiştir. Ancak üst düzeyde eğitim verilmesine devam edilmektedir (Çağlar, 2004).

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili olarak uygulanan en yaygın resmi uygulama, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’dir. Uygulama 1995 yılında Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkeziyle başlamış daha sonra bu merkezin ismi Ankara Bilim ve Sanat Merkezi olarak değiştirilmiştir. Üstün zekalı çocuklara ve gençlere yeteneklerini geliştirme fırsatını sunamamak öte yandan nitelikli insan ihtiyacına cevap verememek eğitim sistemimizde kaygı yaratan bir boşluk haline gelmiş bu noktadan hareketle Bilim ve Sanat Merkezlerinin kuruluşuna başlanmıştır. BİLSEM’ler okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocukların üstün veya özel yeteneklerini geliştirerek

okul dışı zamanlarını değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Her ne kadar ülkemizde üstün zekalı çocukların eğitimiyle ilgili kapsamlı bir çalışma MEB bünyesinde başlatılmışolsa da, üstün zekalı çocukların eğitimine özel eğitim kurumları da katkı yapmaktadır. Birçok özel eğitim kurumu, yatılı olarak eğitim vermektedir. Bu okullarda MEB müfredatı temel alınarak zenginleştirilmişmüfredatlar uygulanmaktadır (Çamurlu, 2001). Üstün zekalılarla ilgili hizmet veren bir başka kurum, 1993 yılında kurulan Türkiye Üstün Zekalı Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV)'dir. Üstün yeteneklilerle ilgili bir dizi seminerler ve konferanslar düzenlemektedir (Yeşilova, 1997). Bu uygulamalara ek olarak, TUBİTAK, TUBA vb. kuruluşların vermişolduğu bursları da kapsam içine almak olasıdır. 2004 yılında üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda ülkemizde bir ilk gerçekleşmiş ve I. Türkiye Üstün Zekalı Çocuklar Kongresi İstanbul'da yapılmıştır. Bundan sonraki II. Kongre 2009 yılında yapılmıştır. Kongrenin amacı ülkemizdeki üstün yetenekli çocuk ve gençlerin eğitimini gündeme getirmek, konuyla ilgili olarak çalışan bilim insanlarını buluşturmak, çalışmalarını özendirmek, Türkiye'nin bu alanla ilgili birikimini ve durum tespitini yaparak toplumsal aklı harekete geçirmek ve bu tür bir eğitimi ülke ölçekli sosyal siyasetin bir parçası haline getirmeye yönelik olmuştur (Uzun, 2006).

Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğretmenleri

Dünya ülkelerinin eğitim sistemlerini; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, eğitim teknolojisi, uzmanlar, finansal kaynaklar ve fiziki koşullar gibi ana hatlar oluşturmaktadır. Kuşkusuz ki öğretmen ve öğrenciler olmadan sistemin diğer öğelerinin pek bir önemi olmamaktadır. Eğitimin kalitesi bakımından öğretmenin nitelikli olması da istenen ana unsurlardan birisidir (Dağlıoğlu, 2010).

Eğitim programları incelendiğinde, bireyselden çok çoğulcu tabanı içine alacak şekilde hazırlandığı bilinmektedir. Bu anlamda, sistemde yer alan farklı özellikte gelişen çocuklar için öğretmen son derece önemli bir faktör haline gelmektedir. Normal müfredat programları ile yapılan eğitimde, üstün zekalı çocuklar özelliklerine uygun ve yeteneklerini geliştirici bir performans ortaya çıkarmamaktadırlar. Bu durum üstün çocuklar için yeteneklerini sınırlandıran bir etki yaratmaktadır (Gökdere ve Ayvacı, 2010).

Üstün zekalı çocukların bireysel özellikleri akranlarından farklı olduğundan dolayı daha geniş tabanlı eğitim programlarına ve zengin uyarıcı materyallerle eğitim ortamlarına gereksinim duymaktadırlar. Toplumun yaklaşık %2'lik bir dilimini oluşturan üstün yetenekli çocuklar, toplumun içerisinde kültürel çeşitlilikte ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerde rastlamak mümkündür. Eğitime başlamanın ilk aşaması olan ilkokullar, ülkemizde ve dünya ülkelerinde yaygın olarak, farklı gelişim gösteren çocuklarında yüksek oranda eğitim aldığı kurumlardır. Bu anlamda farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen üstün çocukların erken tanılanması ve özel eğitime yönlendirilmesinde öğretmenler oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler üstün zekalı çocuklar hakkında gerekli bilgiye haiz değilse, bu sorumluluklarını yerine getirmediğinden, toplumun beyin gücü olan üstün çocukların fark edilmeden yok olmasına neden olmaktadır.(Gökdere ve Çepni, 2003).

Üstün yetenekli ya da üstün zekâlı çocuklar birer yetişkin olduğunda, yaşamlarında önemli bir yer tutan öğretmenlerini hatırladıklarında onların hayatlarında temel yapı taşlarının oluşmasına yön veren, onları farklılıklarını farkında olmalarını sağlayan öğretmenlerine dikkat çekmişlerdir. Üstün zekâlı çocuklar akranlarına göre farklılık gösterdiğinden aynı zamanda da öğretmen tutumlarından da daha farklı bir şekilde etkilenmektedirler. Bu çocukların öğretmenlerinin, alanında uzman olan diğer tüm iyi öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerin yanı sıra, eğitim verdikleri alanlarında uzmanlığa, üstün zekalı çocukların özellikleri ve bu çocukların eğitiminde stratejiler, modeller ve farklı teknikler konusunda engin bilgiye sahip ve en önemlisi de üstün zekâ olgusu gelişmiş olmalıdır (Sak, 2014).

Üstün zekalı öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine katkıda bulunmanın öğretmenlerin temel hedefi olmalıdır. Clark (1996), araştırmasında üstün zekâlı öğrencilere eğitim-öğretim yapan öğretmenlerin mesleki başarı düzeyini araştırmıştır. Başarılı oldukları saptanan öğretmenlerin üstün zekâ ile yaratıcılık arasında bağlantı kurdukları ve çocukları bu yönde geliştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenler yaratıcılığı teşvik etmişler ve farklı düşünceleri de değerli bulmuşlardır. Öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen öğretmenlerin özelliklerini sıralarsak:

- Çocuklar için öğretmenler yaratıcı davranış modeli geliştirirler.
- Çocukların yaratıcı davranışlarını desteklerler.

- Sınıf düzenlemesini yaratıcı davranışa uyumlu oluşturur.
- Yaratıcı çocukları diğer öğrencilerin konformist baskılardan uzak tutarlar.
- Alan bilgisi öğrenimi çok önemlidir.
- Çocukların yaratıcı çalışmalarında bağımsız çalışmalarını destek verirler.
- Farklı ve alternatif düşünceye önem verirler.
- Cesareti ödüllerle teşvik ederler.
- Yanlışıllıklara karşı daha sabırlı davranırlar.
- Farklı araç-gereçlerle farklı ortamlarda çalışma imkânı yaratırlar.
- Öğrencilerin fikirlerine önyargı ile yaklaşmazlar ve düşüncelerini eleştirmezler.

Üstün zekalı çocukların eğitiminde öğretmenler, sadece sınıflarında uyguladıkları normal müfredat programının temelleriyle sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenler, değerlendirmelerinde üstün çocukların, bu programın temellerini her yönüyle kazanamamış olduğunu tespit etse dahi onları engellememelidirler. Öğrenme hızları akranlarına göre yüksek olan üstünler için programdaki ileri öğrenme seviyeleri devam etmeli ve gizil güçlerinin olumsuz yönde etkilenmemesi sağlanmalıdır. Üstün zekâlı çocukların yaratıcı yeteneklerinin gelişimi bir bütün olarak ele alınmalı ve bu yönde gelişimleri tüm boyutları ile hedeflenmelidir. Öğrenme alanlarına ve ilgi duydukları konuların farklılıklarına göre bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalıdır (Davaslıgil, 2004).

Cropley ve Urban (2000), öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme seviyelerini değerlendirmek için öz değerlendirme soruları üzerinde çalışma yapmıştır. Bu sorular, aşağıda yer alan temalara göre sıralanmıştır:

Çoğul düşünme

- Soru sorma serbest mi?
- Sorgulama destekleniyor mu?
- Öğretmen, öğrencilerin sundukları problem durumuna duyarlı mı?
- Açık uçlu sorularda çocuklara bilgi veriliyor mu?
- Problemleri keşfetmek için fırsat veriliyor mu?
- Problemlere çözüm üretmek zaman yeterli mi?

➤ Sıradışı fikirler, alternatif düşünceler, çözümler ya da teknikler hoş karşılanıyor mu?

➤ Konular, sorular ve sorunlar farklı yönlerden değerlendiriliyor mu?

➤ Çocuklar, verdikleri ilk cevaplarla kalmamaları ve yeni cevaplara ulaşmaları konusunda destekleniyor mu?

➤ Farklı düşünceler sınıf ortamında yeteri kadar hoş karşılanıyor mu?

Genel Bilgi ve Genel Düşünme

➤ Etkinlikler farklı bir şekilde düşünme algısını geliştirecek şekilde mi?

➤ Öğrenme sürecine gerekli önem dikkate alınarak bunun sonuçları öğrenme çıktısında etkin mi?

➤ Neden-sonuç ilişkisini tartışmak için doğru sorular sorularak cevap alınıyor mu?

➤ Üst düzey olan analiz ve sentez basamakları sistematik olarak yapılıyor mu?

➤ Tümdengelim ve tümevarım etkinliklere yansıtılıyor mu?

➤ Çocuklar kendi öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendirebiliyorlar mı?

Spesifik Bilgi ve Beceriler

➤ Çocukların özel bilgilerine özen gösterilip gelişimleri destekleniyor mu?

➤ Bireysel etkinliklerde bireysel ilgiler dikkate alınıyor mu?

➤ Derinlemesine araştırmalara gerekli imkân veriliyor mu?

➤ Sınıftaki çocukların ilgi ve özel yeteneklerinin gelişimlerinin desteklendiği söylenebilir mi?

Görev Yükümlülüğü

➤ Çocukların proje çalışmalarında uzun bir süre focuslanmaları sağlanabiliyor mu?

➤ Öğrencilerin aldıkları sorumlulukları yapmaları onlara ödül olarak geri dönüyor mu?

➤ Çocuklardan verilen ödev ya da görevleri sonuçlandırmaları bekleniyor mu?

➤ Öğretimde ödülle değerlendirme ve özdeğerlendirme etkin kılınıyor mu?

Motivasyon

➤ Çocukların soruları sabırla karşılanıp ayrıntılı sormaları isteniyor mu?

➤ Sınıf içi etkinlikler çocukların merak duygularını etkin kılıyor mu?

➤ Çocukları motive etmek için içsel anlamda keşfetmeye dayalı ve bireysel isteklerine göre öğrenme imkânları sağlanıyor mu?

➤ Bireysel meraklar teşvik ediliyor mu?

➤ Gereksiz olan tekrar davranışlardan kaçılıyor mu?

Hoşgörü

➤ Sınıf ortamı geleneksel eğitimden çok eğlence, öğrenme, yaşam ve macera alanımı olarak görülüyor?

➤ Gerçek yaşam sınıf ortamında öğretime yansıtılıyor mu?

➤ Hayal kurmaya müsaade ediliyor mu?

➤ Espriler sabırla karşılanıyor mu?

➤ Çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınıyor mu yoksa bu konuda eleştirilen davranışlar mı sergileniyor?

➤ Yalnızca doğru kabul edilen mi destekleniyor yoksa hatalar tolere edilebiliyor mu?

Üstün zekalı çocuklar, zihinsel düzeyde oldukça aktif, bilgileri öğrenmede çok hızlı, ilgilerini çeken konularda derinlemesine araştırma yapma, sürekli sorgulama ve inceleme yapma gibi yetenekleri oldukça gelişmiş olduğundan bu yönlerinin desteklenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çocuklara, merak güdülerini artıracak, bireysel çalışmalarını uygulayacak sınıf ortamı gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010).

Öğretmenlerin üstün zekalı çocuklar hakkında yapacağı özdeğerlendirmeler hiç kuşkusuz onların yararına olacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerin yararına yeteneklerini daha fazla nasıl geliştirebilecekleri yönünde yeni ve güncel arayışlara girmeleri olacaktır ki, bu da önemli bir sonuçtur. Cropley ve Urban (2000), çalışmalarında bu yönde derledikleri bazı stratejileri

vardır. Aşağıda yer alan maddelerde bu stratejilerin öğrencilerin yeteneklerini nasıl geliştireceği konusunda öğretmenler tarafından yararlanılabilir.

- Çocukların düşüncelerini endişe duymadan ve korkmadan ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- Sınıf içerisinde öğrencilerin gruplaşmalarına ve birbirleri arasında baskı kurmalarına izin verilmemelidir.
- Gereksiz kıskançlıktan ve anlamsız rekabetten çok çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi adına işbirliği içinde rekabet edilmesi teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin mizah anlayışı geliştirilmeli ve desteklenmelidir.
- Soru sorma ve üst düzey analiz-sentez yapma teşvik edilmelidir.
- Olasılıksal düşünme tarzı aşılmalıdır.
- Dönüt vermede acele etmemeli, düşüncelerine zaman tanınmalıdır.
- Hipotetik düşünmede cesaret verilmelidir.
- Yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı davranışı özendirici ortamlar düzenlenmelidir.
- Kapalı uçlu soru sormak yerine yanıtları açıklama gerektirecek açık uçlu sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilere problem sorarken, çözümleri hemen bulunacak şekilde yöneltmek yerine aşama aşama ipuçları vererek farklı çözümler bulmaları sağlanmalıdır.
- Gerektiğinde direk soru sormak yerine, çocukların zihninde soru işaretleri oluşmasına zemin hazırlanmalıdır.
- Yanlışlara karşı sabırlı davranıp, yanlışlar doğru cevaplara ulaşmak için kullanılmalıdır.
- Alana özgü bilgi edinmenin yanında genel bilgi de öğrenilmesi de desteklenmelidir.
- Ortaya atılan fikirler araştırılmalı ve farklı açılardan değerlendirilip yeniden tanımlanmalıdır.
- Özgün ve sıradışı fikirler üretilmesine destek verilmelidir.
- Yaratıcı davranışlar hem bireysel olarak hem de grup olarak desteklenmeli ve öğrencilere birbirlerinin yaratıcı davranışlarına saygı duymaları öğretilmelidir.
- Eleştiriler yapıcı nitelikte olmalıdır.
- Yaratıcı düşünceler ödülleriyle taçlandırılmalıdır.

➤ Yaratıcı fikirlerin detaylandırılmaları konusunda öğrencilere her zaman destek verilmelidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde rehber öğretmenlerinin üstün zekalı çocuklar hakkındaki bilgi seviyelerini belirlemeleri üzerine yapılan çalışmalara çok fazla rastlanmamıştır. Üstün zekalı çocuklar hakkında yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir

Gökdere ve Ayvacı (2004), sınıf öğretmenlerinin üstün zekalılık kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan 55 öğretmen çalışmışlardır. İlköğretim öğretmenlerine, üstün zekalıların özelliklerini içeren bir test uygulanmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapmışlardır. Örneklemde yer alan sınıf öğretmenlerinin üstün zekalıların özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bu bilgi eksikliğinin üstün zekalı öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilememesi için hem hizmet öncesi, hem de hizmet içi eğitim sürecinde bu konu üzerinde önemle durulması gerektiği vurgulanmıştır.

Kontaş (2010), üstün zekalı ilköğretim öğrencilerinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi yönündeki çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeye devam eden 101 (50 kız, 51 erkek) üstün zekalı öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekalı öğrencilerin duyuşsal stratejileri sıklıkla kullandıkları, kız öğrencilerin, anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullanmadıkları saptanmıştır. Erkek öğrenciler yineleme stratejilerini kızlara göre anlamlı düzeyde daha fazla kullanmakta olduğunu, altıncı sınıf öğrencileri anlamayı izleme stratejilerini yedinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla kullanmakta oldukları saptanmıştır. Altıncı sınıf öğrencileri örgütleme stratejilerini yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar.

Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009)'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Zekalı Öğrencilere İlişkin Görüş ve Uygulamaları" adlı araştırmaları Konya şehir merkezinde çalışan 68 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Bu öğretmenlerden 34'ünün sınıflarında Bilim ve Sanat Merkezine kayıt hakkı kazanmış öğrenciler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli

öğrencilerin özelliklerinden en çok bilgi sahibi oldukları özellikler, hiç bilmedikleri özelliklerle kavram yanılgısı olarak sahip oldukları özellikler belirlenmiştir. İkinci olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim etkinlikleri sırasında üstün yetenekli öğrencilere yönelik planlı ve sistematik uygulamalarının olmadığı, anlık gelişmelere göre yönlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Üçüncü olarak sınıf öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilerin sınıf dışı çalışma ve araştırmalara ilişkin düzenli ve bir ürünle sonuçlanan uygulamalarının olmadığı, diğer öğrencilere yaptırılan performans ödevi ve proje görevlerini yaptırdıkları ve bu çalışmalarını üstün yetenekli öğrencilere göre şekillendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sak, Karabacak ve Kılıç (2009)'ın "Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP): Tanılama, Öğretim ve Değerlendirme Biçimleri ve Programın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmaları ÜYEP program modelinin etkililiğini saptamak amacıyla, ÜYEP'e dört ay devam eden altıncı ve yedinci sınıflardan 76 üstün zekalı öğrencinin gelişimleri öntest ve sontest ölçümleri ile karşılaştırılmış, öğrencilerin dersleri bireysel olarak değerlendirmeleri alınmış ve SBS performansları belirlenmiştir. Toplanan verilerin analizi, programa devam eden öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında yaratıcı düşünme düzeylerinin -özellikle akıcı düşünme ve esnek düşünme düzeylerinin- manidar olarak arttığını ve farkların yüksek etki büyüklüğü gösterdiğini, SBS performanslarının programa kabul edilmeyen öğrencilerin performanslarına göre çok daha yüksek olduğunu ve programa devam eden öğrencilerin ÜYEP derslerini çok yararlı bulduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, ÜYEP'in, Türkiye'nin üstün yetenekli öğrencilerinin eğitimlerinde örnek bir program olma yolunda önemli mesafeler kaydettiğini gösteren bilimsel kanıtlar olarak düşünülebilir.

Sakallı Demirok, (2012) "Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Algı Görüş ve Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı doktora çalışmasında, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları, görüşleri ve eğitim ihtiyaçlarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerle ilgili veli, denetmen ve yönetici görüşleri de alınmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bulunan 86 ilköğretim okulunda görev yapan 1330 öğretmen bu çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Tabakalama örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırmanın örnekleminde 490 öğretmen, 30 yönetici, 24 denetmen ve 15 öğrenci velisi yer

almıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak üstün zekalı öğrenciler ile ilgili tüm konularda eğitim ihtiyaçları vardır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en belirgin ihtiyaçları, üstün yetenekli öğrencilere uygun ölçme değerlendirme yapma, ölçme araçlarını seçme, öğrencilere uygun yaklaşımlar ve yöntemlerdir. Öğretmenler üstün zekalı öğrencilerin “grup içerisinde lider olarak yer aldıklarını”, öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilerin “öğrenme özellikleri” faktörüne ilişkin algı puanlarının “katılıyorum” sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2013) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda verilen bir eğitimin etkililiğinin belirlenmesini amaçlamış ve 48 okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarını çalışma grubuna almıştır. Uygulama, haftada iki saat olmak üzere toplam on iki saat sürmüştür, ve araştırma sonucunda en son bitirilen lisede üstün yetenekli öğrenciler konusunda ders alma durumu ile ders alanların aldıkları ders süresine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, uygulanan eğitim programı sonrası katılımcıların bilgi düzeyinde anlamlı orta düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Kargın (2013), yaptıkları çalışmada genel eğitim okullarında derslere giren sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda uygulanan bir eğitim programının etkililiği ve uygulanan eğitim programının güçlü yönleri ile sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu 14’ü deney, 15’i kontrol grubu olmak üzere toplam 29 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılara, üç gün üst üste 3’er saat olmak üzere, toplamda 9 saatlik bir eğitim uygulanmışlardır. Araştırma sonucunda ise, deneyin uygulandığı grupta yer alan öğretmenlerin bilgi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı yüksek düzeyde bir fark olduğu belirlenmişlerdir. Ayrıca, uygulamanın güçlü yönleri ile sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri de belirlenmiştir.

Gökdere ve Ayvacı’nın (2004) sınıf öğretmenlerinin üstün zekalılık kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışma sonucunda da örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin üstün zekalıların özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları belirlenmiştir. I. Türkiye Üstün Zekalı Çocuklar Kongresi’nde (2004) ülkemizde, üstün ve özel yetenekli çocukların tanımı, duygusal, zihinsel, sosyal yönden özellikleri, özel eğitime duydukları gereksinim ve

genelde toplumun gelişimi açısından sahip oldukları önem konusunda ailelerde ve öğretmenlerde yeterli bilinç oluşturulamadığı belirtilmiştir. Ayrıca, çocuklarının yaşlılarından farklı özelliklere sahip olduklarını gören anne-babalar bu konuda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları için, neler yapabileceklerini ya da kimlere danışabileceklerini bilemediklerini, sınıfta üstün veya özel yetenekli çocuklarla karşılaşan öğretmenlerin bu tarz çocuklara nasıl bir eğitim sunabilecekleri konusunda zorluk çektikleri ifade edilmiştir.

Suveren'nin (2006) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından üstün zekalı olanları belirleme işlemlerinin bu çocukları seçmede ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak üstün zekalı olarak belirlenen çocukların çoğunluğunu ebeveynler belirlemiştir. Ancak uygulanan testler ve puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin çocukların performanslarına daha yakın değerlendirmeler yaptıkları bulunmuştur. Bozkurt'un (2007) 3– 6 yaş grubu çocukların öğretmenleri ve velileri ile yaptığı araştırma sonucunda ise ailelerin çocuklarının, dil ve bilişsel gelişim alanlarında öğretmenlere göre değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir çalışmada Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), özel gereksinimli bireylerin performanslarının belirlenmesinde ve eğitim faaliyetlerinin planlanmasında özel eğitim öğretmenlerinin önemli rolleri olduğunu ancak bu alandaki mezun olan öğretmenlerin sayısının az olduğunu, ayrıca öğrencilerin tanı-değerlendirme süreçlerinde öğrencinin sosyal ortamındaki kişilerden yeterli bilgi alınamaması, öğrenci tanıma dosyalarının okullardaki uzmanlar tarafından uygun şekilde doldurulmaması, aile ve okuldaki öğretmenlerin sürece dahil edilmemesi vb. dolayı öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin karar verme sürecinde zorluklar yaşandığını ifade etmektedirler.

Ayrıca Cheung ve Phillipson (2008) tarafından “Hong Kong'daki Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğretmenlerinin Yeterlik ve Karakteristik Özellikleri” konulu deneysel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki grup öğretmenin (üstün zekalıların eğitiminde deneyimli ve deneyimli olmayan) öğrencilere danışmanlık yapma konusundaki yeterlik ve karakteristik özelliklerinde belirgin farklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Moore'un, (2009) ilköğretim sınıflarında akademik üstünlüğe yönelik öğretmen görüşleri konusunda yaptığı metafor çalışmasında ise, nitel araştırma sonucunda

öğretmenlerin üstün zekalı eğitimine ve üstün zekalı çocukların tanımlanması konusunda pozitif yönde düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kontaş (2009) da, Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün zekalı öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada, İhtiyaç analizi anketinden elde edilen verilere dayalı olarak, öğretmenlerin program geliştirme konusunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlere program geliştirme erişimi testi uygulandığında ise öğretmenlerin program geliştirme konusunda yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik bilgi ve uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla hizmet içi öğretim programı hazırlanmış ve hazırlanan program deney grubu öğretmenlerine uygulanmıştır. Program öncesi ve sonrasında uygulanan erişimi testi sonuçlarına göre, son test lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Öğretim programının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretmenlere verilen bu eğitimin oldukça yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikkelen (2010) ise, Kırşehir ilindeki Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 6, 7 ve 8.sınıf olmak üzere 30 üstün zekalı öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin kendi okullarında fen dersinde çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan bir tanesi de ders süresince sordukları soruların çoğu zaman öğretmenleri tarafından önemsenmeden geçiştirildiğidir. Bu konudaki çalışmalardan bir diğeri de Aygün'ün (2010), üstün zekalı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik eğitimine yönelik ihtiyaçları hakkında öğrenci, öğretmen ve uzman görüşleri incelediği araştırmadır. Araştırma sonucunda üstün zekalı öğrencilerin matematik programının MEB matematik programını temel alması gerektiği ancak üstün zekalı öğrencilerin eğitimine uygun olacak şekilde farklılaştırmalara gidilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Başka bir araştırma olan Tantay'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada MEB'in yetiştirdiği öğretmenlerin özel veya üstün zekalı öğrencilerin eğitimi hakkında yeterliliğe sahip olmadığı hakkında farklı fikirler bildirse de büyük bir çoğunluğunun bu öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim, seminer vb. çalışmalara katılarak kendilerini geliştirdiğini düşünmektedir.

Gültekin, Çubukçu ve Dal, (2010) ise “İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmet içi Eğitim Gereksinimleri” adlı çalışmaları sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili olarak öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel gereksinimi olan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-çevre ilişkilerini geliştirme yeterlik alanlarının tümünde eğitim gereksinimi duydukları anlaşılmıştır.

Dağlıoğlu’nun (2010) bir diğer araştırması olan “Üstün Zekalı Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri” isimli çalışmasında üstün zekalı çocukların, potansiyel açıdan diğer sınıf arkadaşlarından öğrenme hızı-derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklı olduklarını, bu durum da, öğretmenlerin bir takım farklı özelliklere ve yeterliklere sahip olmalarını gerektiğini belirtmektedir. Abraham’ın (2010), öğretmenlerin matematikte üstün zekalı çocuklar için sınıflarında hangi stratejileri kullanıldığını belirlemek amacıyla yapılan çalışması sonucunda ise öğretmenler, çoğu zaman sınıflarında matematikte üstün zekalı çocukları fark ettiklerini ve bu öğrenciler için farklılaşmanın ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler bu çocuklara en iyi eğitimi vermek için sınıfların kalabalık olması, eğitim eksikliği, plan yapmak için zamanın olmaması gibi bazı engeller olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada sınıflarındaki üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için, uygun personel gelişiminin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sürmeli (2015), “Sınıf öğretmenlerinin üstün zekalı öğrenciler hakkındaki farkındalık düzeyleri” adlı yüksek lisan tez çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, üstün yeteneklilik kavramı hakkındaki farkındalık seviyelerini belirlemesini amaçlamıştır. 298 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstün zekalı çocuklar hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür.

Mills’in (2003) yaptığı “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Etkili Öğretmenlerin Karakteristik Özellikleri: Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantıları ve Öğrencilerin Kişilik Tipleri” adlı çalışmada öğretmenlerin çoğu üstün zekalı çocukların eğitimiyle ilgili bir kurs almadıklarını ve herhangi bir sertifikaya sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Nugent ve Shaunessy (2003) tarafından “Öğretmen

Eğitiminde Film Kullanımı: Üstün Yetenekliliği Farklı Objektiflerden Görebilme” konusunda yapılan çalışmada ise hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrasında öğretmenlerin mezun olmalarından sonra da filmlerin üstün zekalı öğrencilerin nitelikleri, sosyal ve duygusal ihtiyaçları, farklı popülasyonlar olarak ebeveynleriyle ilgili problemleri, öğretmenlerinin karakteristik özellikleri, kullanılabilecek stratejilerle ilgili filmlerin kullanılabilirliğini, öğretmen eğitiminde bu filmlerin çok fazla kullanılmadığını ve kullanılması gerektiğini, önemini vurgulamaktadırlar.

Elcik (2015), “Üstün zekalı öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki” adlı doktora çalışmasında, üstün zekalı öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile Sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmanın evreni Ankara ilindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden tanınmış 378 üstün zekalı öğrenci, örnekleme ise 94 kız ve 98 erkek olmak üzere 192 üstün zekalı öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada ilişkisel tarama ve karma araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal beceriler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu, en yüksek sosyal desteğin aileden, en az sosyal desteğin ise öğretmenden algılanmıştır. Kız öğrencilerin sosyal-duygusal beceri puanları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Kendilik değerini artıran beceri puanları stresle başa çıkma beceri puanlarından yüksek çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey (SED) sosyalduygusal beceriler üzerinde etkili olmamıştır. Anne baba birlikteliği, algılanan sosyal destek üzerinde pozitif etki yapmıştır. Diğer demografik özelliklere göre yapılan karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı bulgulanmamıştır. Özetle, Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hansen ve Feldhusen (1994) tarafından, üstün zekalı öğrencilerin eğitime yönelik eğitim almış ve almamış öğretmenlerle yapılmış bir çalışma sonucunda üstün zekalıların eğitime yönelik eğitim almış öğretmenlerin, üstün zekalıların eğitime yönelik eğitim almamış öğretmenlerden daha iyi öğretim becerileri sergilediği ve daha olumlu sınıf ortamı sağladıkları belirlenmiştir. Dağlıoğlu’nun (1995) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen gözlem formu ile aday gösterilen ilköğretim 2-5. sınıf toplam 294 öğrenciden % 22.44’ünün üstün zekalı olarak belirlendiği, % 77.56’sının ise öğretmenleri tarafından aday gösterildiği, ancak üstün zekalı olarak belirlenen gruba giremediği gözlenmiştir. Üstün yetenekli çocukların teşhisinde geçerliliği ve

güvenirliği dünyaca kabul edilen Genel Yetenek Testi ve WISC-R Testinin toplam puanları ile Öğretmen Gözlem Formu toplam puanları arasındaki farklılığın önemli çıkması, Öğretmen Gözlem Formunun görevini beklenen düzeyde yerine getiremediğini göstermektedir.

Hargrove ve Seay (2011), Kuzey Karolina'da görev yapan 370 öğretmenle çalışmış ve çalışmada anketlerle bilgi toplamıştır. Buradaki amaç okula bağlı olmayan ya da bağlı olan faktörlerin Afrikalı-Amerikalı erkek çocuklarının üstün zekalı programına katılımların sayısının öğretmenler tarafından algılanmasıdır. Çalışmaya katılan çoğu öğretmen 3. ve 5. sınıf öğrencilerine ders vermektedir. Öğretmen katılımcıların %29.8'i Afrikalı-Amerikan, İspanyol ve azınlıktır gruptandır. Beyaz ırklı öğretmenler okula, personeline, uygulamalara ya da politikalara bağlı olmayan önemli engeller olduğunu savunurken, azınlık olan öğretmenler ise okula bağlı olan ve olmayan engelleri önemli olarak belirlemiştir. Öğretmenler tarafından üstün zekalı gelişen etkinliklerin engeller arasında farklılıklar bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Hammond (2011), ilköğretim 2 ile 5. sınıf seviyesinde eğitim yapan öğretmenlerin üzerinde yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin üstün zekalı çocukları tanımaları konusunda yeterli hizmet öncesi veya hizmet-içi eğitim almadığını belirlemiştir. Diğer bir çalışma da Şahin (2012) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada ilköğretim birinci kademe 2., 3., 4., ve 5.inci sınıflarda görev yapan öğretmenlerin üstün zekalı öğrencinin özelliklerine ilişkin bilgi düzeyleri tespit edilmiş ayrıca üstün yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik aldıkları eğitimin bilgi düzeyine etkisi incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında üstün zekalı çocuklar konusunda eğitim alan grubun bilgi düzeyinde program öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada rehber öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçları ve görüşlerini belirlemek amacıyla, evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Ortaöğretim kademesinde bulunan 17 okul ve lise kademesinde bulunan 16 okul olmak üzere toplam 33 okulda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan rehber öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve sayısına ilişkin veriler Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Ortaöğretim Daire Müdürlüğü istatistik defterlerinden edinilen bilgilere dayanılarak toplanmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet'inde bulunan ortaöğretim ve lise kademesindeki okullarında görev yapan 95 öğretmen, bu çalışmanın evrenini oluşturmuştur.

Büyüköztürk ve arkadaşları (2008) evreni “Araştırma sorularını cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük bir grup” olarak açıklamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmayı gerçekleştirebilmek için gereksinim duyulan verilerin toplanmasına yönelik bilgi toplama araçları olarak öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik

görüşlerini belirlemede Demirok (2012) tarafından geliştirilen “Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği” ve Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyacı Belirleme Anketi kullanılmıştır.

- *Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyacı Anketi*

Bu anket, öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizinin yapılabilmesi için hazırlanan veri toplama aracı deneme formu için 30 madde yazılmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra ankete uygun olmayan dört ifade anketten çıkarılmış 25 madde ile anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarını belirleme” anketi 25 maddeden oluşmuş ve “Hiç İhtiyaç Hissetmiyorum, Az İhtiyaç Hissediyorum ve Çok İhtiyaç Hissediyorum” şeklinde üçlü likert tipi anket doğrultusunda cevaplar alınmıştır.

- *Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği* ise 31 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada likert tipi olarak hazırlanmış ölçekte yer alan her bir madde için; “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” gibi beş kategoriden biriyle cevap alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada, Üstün Yeteneklilere İlişkin Öğretmen Görüş Ölçeği ve Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere İlgili Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri’nden elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Demografik bilgiler açıklanırken, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır ve yorumlanmıştır. Üstün yeteneklilere ilişkin görüşlerinin ve eğitim ihtiyaçlarının alt faktörlerini açıklarken ise aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Araştırmada, rehber öğretmenlerinin demografik özelliklerinin farklılıklarına göre üstün zekalılara ilişkin görüş ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım göstermeleri durumunda parametrik testler olan bağımsız t-testi

kullanılarak analiz edilmiş ve tablolastırılarak açıklanmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, rehber öğretmenlerinin demografik özelliklerinin farklılıklarına göre üstün zekalılara ilişkin eğitim ihtiyaçları anketinden elde edilen veriler normal dağılım göstermeleri durumunda parametrik testler olan bağımsız t-testi ve tek faktörlü varyans (One-Way ANOVA) analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve tablolastırılarak açıklanmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Grupların birbirleriyle olan ilişkilerinin ya da ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık testinde $p < 0.05$ düzeyi esas alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmada elde edilen bulgular üç başlık altında sınıflandırılarak sunulmuştur:

Katılımcıların demografik özellikleri

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan rehber öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

4.1.1. Yaş Aralığı

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan rehber öğretmenlerinin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımları Tablo 4.1’de sunulmaktadır

Tablo 4.1. Rehber Öğretmenlerinin Yaş Aralığına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	f	%
21-30	38	40,00%
31-40	35	36,84%
41 ve üstü	22	23,16%
Total	95	100,00%
$\bar{X},SS$	31.33, 5.41	

Yukarıdaki tablo 4.1’de görüldüğü gibi çalışmada yer alan rehber öğretmenlerin % 40’ı (38 Kişi) 21-30 yaş aralığında, % 36,84’ü (35 Kişi) 31-40 yaş aralığında, % 23,16’sı (22 Kişi) 41 ve üstü yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Rehber öğretmenlerin yaş ortalaması 31.33, 5.41 yıl olarak bulunmuştur.

4.1.2. Cinsiyet

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan rehber öğretmenlerinin cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımları Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	52	54,74%
Erkek	43	45,26%
Toplam	95	100,00%

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi rehber öğretmenlerinin %54,74’ü kadın ve %45,26’sı erkektir.

4.1.3. Mesleki Kıdem

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan rehber öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımları Tablo 4.3’de sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	34	35.79
6-10 yıl	36	37.89
11-15 yıl	15	15.79
16 yıl ve üzeri	10	10.53

Tablo 4,3’de görüldüğü gibi rehber öğretmenlerin %35,79’u (34 kişi) 1-5 yıl arasında, %37,89’u (36 kişi) 6-10 yıl arasında, %15,79’u (15 kişi) 11-15 yıl arasında ve %10,53’ü (10 kişi) 16 yıl ve üzeri ya da daha uzun süre mesleki kıdeme sahiptir.

4.1.4. Çalıştığı Okul Kademesi

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan rehber öğretmenlerinin çalıştığı okul kademesine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımları Tablo 4.4’de sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Rehber Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Dağılımı

Çalışılan Okul Kademesi	f	%
Ortaokul	44	46,325
Lise	51	53,68%
Toplam	95	100,00%

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi rehber öğretmenlerin %46,32'si (44 kişi) ortaokulda eğitim verirken, %53,68'inin (51 kişi) lisede eğitim verdiği saptanmıştır.

4.2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla açıklanmıştır.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistiksel sonuçları ise tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilere Yönelik Görüşleri	N	Min	Mak	$\bar{X}$	SS
1.Eğitim programları üstün zekâlı/yetenekli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilir.	95	1	4	2,31	0,56
2.Normal sınıf ortamlarında üstün zekâlı/yeteneklilerle eğitim verilmesinde bir sakınca yoktur.	95	1	4	2,67	0,69
3.Üstün zekâlıların kabiliyetlerinin gelişmesi için özel eğitim programları hazırlanmalıdır.	95	4	5	3,22	0,60
4.Üstün zekâlıların kabiliyetlerinin gelişmesinde huzurlu, emin, sıcak bir aile ortamı gerekmektedir.	95	3	5		
5.Sınıf öğretmenleri üstün zekâlı öğrencilere yönelik ek öğrenim tasarımı hazırlamalıdır.	95	4	5	3,18	0,62
6.Üstünlerin süratine uygun problem çözme tekniği gerektiren ödevler verilmelidir.	95	3	5	3,57	0,65
7.Öğretmenler üstünlere eğitim verirken daha çok, gözlem, deney, proje gibi yöntemler kullanılmalıdır.	95	4	5	2,90	0,69
8.Eğitim sistemimizde üstünlerle ilgili ayrı farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.	95	4	5	3,58	0,64
9.Üstünlere yönelik bakanlık bünyesinde BİLSEM açılmalıdır.	95	4	5	3,13	0,76
10.Üstün zekâlılar için özel sınıflar açılmalıdır.	95	3	5	3,08	0,61
11.Üstünlerle ilgili öğretmen yetiştiren fakültelerde ders konulmalıdır.	95	4	5	3,72	0,76
12.Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim politikası içerisinde üstünler de yer almalıdır.	95	4	5	3,27	0,55
13.Üstünler için gerekirse özel donanımlı okullar açılmalıdır.	95	3	5	2,94	0,81
14.Üstün zekâlı/yeteneklilere aynı konuda tekrara dayanan uzun ödevler verilmesi doğru değildir.	95	3	5	3,14	0,48

Tablo 4.5' in devamı

15.Sınıfta onlara değil, diğer arkadaşlarına yanıt vermede öncelik tanınmalı, derse karşı şevkleri kırılmamalıdır.	95	2	4	3,63	0,66
16.Üstün olduğu fark edilen öğrencilere rutin görevler verilmemelidir.	95	2	5	3,00	0,88
17.Üstünlerin uygulanması pratik olmayan ya da henüz olası örülmeyen yaratıcı, alışılmamış düşünceleri dinlenmelidir.	95	3	5	3,15	0,64
18.Okul zamanının bir bölümünde arkadaşlarına konuları öğrenmelerinde yardımcı olmaları istenmemelidir.	95	1	5	3,60	0,75
19.Öğretmenler üstün öğrencinin başarısını, sınıf arkadaşlarının başarı seviyesi ile değil kendi öğrenme gücü ve hızı ile karşılaştırılmalıdır.	95	2	5	3,31	0,75
20.Daha zor sorular sorarak, yeni düşünceler geliştirmelerini isteyerek, çocukların zekâlarının özellikle yaratıcı yanını geliştirmelerine fırsat tanınmalıdır.	95	4	5	2,96	0,68
21.Öğretmenler sürekli kendilerini yenilemelidir.	95	4	5	3,62	0,57
22.Akademik konular için resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin ihmal edilmesinden kaçınılmalıdır.	95	4	5	3,01	0,55
23.İleri öğrenim için en uygun yolun seçilmesinde uzmanlarla işbirliği yapmaları için öğrenciler yönlendirilmelidir.	95	4	5	3,51	0,74
24.Eğitim Bakanlığının hazırladığı programda üstünlere yönelik içerikler yer almaktadır.	95	1	4	3,25	0,73
25.Okul denetmenlerinden üstünlere yönelik görüşleri de alınmalıdır.	95	3	5	3,63	0,73
26.Mevcut sistem içerisinde üstünlere yönelik derslikler açılmalıdır.	95	3	5	3,37	0,71
27.Üstün zekâlı/yetenekli çocukları yönlendirebileceğimiz kurum veya dernekler ülkemizde mevcuttur	95	1	4	2,18	0,63
28.Üstün zekâlı/yetenekli çocukların aileleri ile öğretmenler diyalog kurmalıdır.	95	4	5	2,90	0,74
29.Üstün zekâlı/yetenekli çocukların aileleri ile okul idareleri diyalog kurmalıdır.	95	4	5	2,99	0,66
30.Üstün zekâlı çocuklara yönelik dersler tasarlanmalıdır.	95	4	5	4,43	0,57
31.Üstün zekâlı/yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerle ilgili öğretmenler okul yönetimine de bilgi verilmelidir.	95	4	5	3,61	0,65
Ortalama				3.22	.676

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi rehber öğretmenlerinin üstün Zekalı öğrencilere yönelik görüşlerinin ortalama puanı “kararsızım” ($\chi^2 = 3.22$, $SS=.67$) sınırları içerisinde belirlenmiştir. Bu bulgu, rehber öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilere yönelik görüşlerinin olumsuz yönde olduğu yorumlanabilir.

Öğretmenlerin en çok katıldıkları ifadeler, üstün zekâlı çocuklara yönelik dersler tasarlanmalıdır ($\bar{x}=4.43$, $SS=0.57$), üstünlerle ilgili öğretmen yetiştiren fakültelerde ders konulmalıdır ($\bar{x}=3.72$, $SS=0.76$) ve öğretmenler sürekli kendilerini yenilemelidir ($\bar{x}=3.62$, $SS=0.57$). Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise; üstün zekâlı/yetenekli çocukları yönlendirebileceğimiz kurum veya dernekler ülkemizde mevcuttur ($\bar{x}=2.18$, $SS=0.63$), eğitim programları üstün zekalı bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilir ($\bar{x}=2.31$, $SS=0.56$) ve normal sınıf ortamlarında üstün zekâlı/yeteneklilerle eğitim verilmesinde bir sakınca yoktur ($\bar{x}=2.67$, $SS=0.69$) maddelerinden oluşmaktadır.

4.2.1. Rehber Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin yaşlarına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için One Way Anova testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.3’de rehber öğretmenlerinin yaşlarına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 4.6. Rehber Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları

YAŞ	N	$\bar{X}$	SS	f	p	Açıklama
21-30	38	2,74	0,63	0,234	0,025	p<0.05 Fark anlamlı
31-40	35	3,14	0,65			
41 ve üzeri	22	3,06	0,67			
Toplam	95	3,05	0,66			

Tablo 4.6.’da görüldüğü gibi, tüm yaş grubundaki öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin ortalama puanı "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin yaşlarına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F = 0.234$; $p=.025$; $p<0.05$).

Scheffe testi sonucu 21-30 yaş grubu öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin diğer yaş grubu öğretmenlerden daha olumsuz olduğu bulunmuştur.

4.2.2. Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t- testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.7’de rehber öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 4.7. Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları

CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Açıklama
Kadın	52	3,20	0,66	2,141	0,045	p<0.05 Fark anlamlı
Erkek	43	3,13	0,65			
Toplam	95	3,16	0,64			

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre üstün zekâlı öğrencilerin ifade etme özellikleri ile ilgili görüşlerinin "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 2,141$; $p = 0,045$; $p < 0,05$). Bu bulgu, kadın öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin, erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için One Way Anova testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.8'de rehber öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 4.8. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları

MESLEKİ KIDEM	N	$\bar{X}$	SS	f	p	Açıklama
1-5 yıl	34	3,10	0,62	1,489	0,112	p<0.05 Fark anlamlı
6-10 yıl	36	3,23	0,68			
11-15 yıl	15	2,98	0,71			
16 yıl ve üzeri	10	2,69	0,69			
Toplam	95	3,15	0,69			

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre üstün zekâlı öğrencilerin ifade etme özellikleri ile ilgili görüşlerinin "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F = 1,489$; $\bar{x} = .112$; $p > 0.05$).

Scheffe testi sonucu 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin, 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olumlu olduğu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumsuz olduğu bulunmuştur.

4.2.4. Rehber Öğretmenlerinin Çalışılan Okul Kademesine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin çalışılan okul kademesine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için One Way Anova testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.9'da rehber öğretmenlerinin çalışılan okul kademesine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 4.9. Rehber Öğretmenlerin Çalışılan Okul Kademesine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüş Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları

Çalışılan Okul Durumu	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Ortaokul	44	3,13	0,66	1,741	0,033
Lise	51	3,41	0,68		
Toplam	95	3,29	0,67		

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalışılan okul kademesine göre üstün zekâlı öğrencilerin ifade etme özellikleri ile ilgili görüşlerinin "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin çalışılan okul kademesine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F = 1,741$; $p = .033 < 0.05$).

Scheffe testi sonucu ortaokul kademesindeki öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin lise kademesindeki öğretmenlerden daha olumsuz olduğu bulunmuştur.

4.3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekâlı Öğrencilerle İlgili Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu başlık altında, rehber öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla açıklanmıştır

Rehber öğretmenlerin Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesiyle ilgili betimsel istatistiksel sonuçları ise tablo 4,10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket	N	Min	Mak	$\bar{X}$	SS
1.Üstün zekâlı /yetenekliler ile ilgili bilgiye ulaşmaya	100	2	3	2,13	0,703
2.Üstün zekâlı /yeteneklileri tespit etmeye	100	1	3	2,29	0,683
3.Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun öğretim yöntemlerini seçmeye	100	1	3	2,25	0,668
4.Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun öğretim yöntemlerini uygulamaya	100	2	3	2,21	0,683
5.Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun seçeceğim yaklaşımlara	100	2	3	2,23	0,692
6.Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun seçtiğim yaklaşımları uygulamaya	100	1	3	2,17	0,753
7.Üstün zekâlı /yeteneklilerle iletişim kurmaya	100	1	3	2,23	0,660
8.Üstün zekâlı /yeteneklilere yönelik öğretim hedefleri belirlemeye	100	2	3	2,15	0,684
9.Üstün zekâlı /yeteneklilerin aileleri ile iletişim kurmaya	100	1	3	2,34	0,652
10.Üstün zekâlı /yeteneklilerle normal öğrencilere bir arada eğitim vermeye	100	1	3	1,98	0,601
11.Üstün zekâlı /yeteneklilerin sınıftaki davranışlarının yönetimi ile ilgili bilgiye	100	1	3	2,17	0,724
12.Üstün zekâlı /yeteneklilere yönelik öğretim etkinlikleri düzenlemeye	100	1	3	2,43	0,672
13.Üstün zekâlı / yeteneklilere rehberlik etmeye	100	1	3	2,17	0,663
14.Üstün zekâlı /yeteneklilerle normal öğrencilere nasıl davranacağım konusunda bilgiye	100	1	3	2,19	0,673
15.Üstün zekâlı /yeteneklilerle ilgili uzmanlığı olan kişilerle iletişim kurmaya	100	1	3	2,29	0,617
16.Sınıflarında üstün zekâlı /yetenekli öğrencisi olan diğer öğretmenlerle iletişim kurmaya	100	1	3	2,39	0,618
17.Sınıflarında üstün zekâlı /yetenekli öğrencisi olan diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmaya	100	1	3	2,33	0,663
18.Üstün zekâlı / yeteneklilerin gelişim psikolojilerini değerlendirmeye	100	2	3	2,31	0,624
19.Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğrenme profillerini değerlendirmeye	100	2	3	2,96	0,610
20.Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun öğrenme ortamı yaratmaya	100	1	3	2,23	0,555
21.Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye	100	2	3	2,92	0,601
22.Üstün zekâlı /yeteneklilere aktarılacak içeriğin onların düzeyine uygunluğunu belirlemeye	100	2	3	2,96	0,679

Tablo 4.10'un devamı

23.Üstün zekâlı/yeteneklilere uygun ölçme değerlendirme yapmaya	100	2	3	2,22	0,789
24.Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun ölçme araçlarını seçmeye	100	2	3	2,41	0,692
25.Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğretim sürecine uygun materyaller seçmeye	100	1	3	2,32	0,684
Ortalama				2.33	0,663

Tablo 4.10 'da görüldüğü gibi öğretmenlerin genel olarak üstün zekâlı i öğrenciler ile ilgili tüm konularda eğitim ihtiyaçları ‘çok ihtiyacım var’ sınırları içerisinde ($\bar{X}$ =2.33, SS=0,663) bulunmuştur.

Öğretmenlerin en fazla üstün zekâlı/yeteneklilerin öğrenme profillerini değerlendirmeye ($\bar{x}$ =2.96, SS=0.610), üstün zekâlı/yeteneklilere aktarılacak içeriğin onların düzeyine uygunluğunu belirlemeye ($\bar{x}$ =2.96, SS=0.679), Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye ($\bar{x}$ =2.92, SS=0.601) yönelik konularda eğitime ihtiyaçları olduğu görülürken, öğretmenlerin en az eğitime ihtiyaç hissettiği ifadeler ise Üstün zekâlı /yeteneklilerle normal öğrencilere bir arada eğitim vermeye ($\bar{x}$ =1,98, SS=0.601), Üstün zekâlı /yetenekliler ile ilgili bilgiye ulaşmaya ($\bar{x}$ =2.13, SS= 0.703), Üstün zekâlı /yeteneklilere yönelik öğretim hedefleri belirlemedir ($\bar{x}$ = 2.15, SS= 0.684).

4.3.1. Rehber Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik yaşlarına göre eğitim ihtiyaçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis Testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.11'de öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 4.11. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekâlılara Yönelik Yaşlarına Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılması

YAŞ	N	$\bar{X}$	χ^2	p	Açıklama
21-30	38	2,45	6,312	0,017	p < 0.05 Fark Anlamlı
31-40	35	2,38			
41 ve üzeri	22	2,33			
Toplam	95	3,05			

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilere yönelik yaşlarına göre eğitim ihtiyaçlarına bakıldığında yaş grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. 41 yaş ve üstü öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının, diğer yaş aralıklarından daha az eğitime ihtiyacı olduğu sonucuna varılmıştır ($\chi^2(2) = 6,312$; $p = .017$; $p < 0.05$).

4.3.2. Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.12'de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 4.12. Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılma Sonuçları

CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Açıklama
Kadın	52	2,41	0,46	1,158	0,041	p < .05 Fark Anlamlı
Erkek	43	2,53	0,45			
Toplam	95	2,48	0,48			

Yukarıdaki tablo 4.12'de görüldüğü gibi rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik cinsiyetlerine göre eğitim ihtiyaçlarına bakıldığında, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenlerin daha çok eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır ($t = 1,158$, $p = 0,041$, $p < 0.05$).

4.3.3. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için One Way Anova analizi kullanılmıştır. Tablo 4.13'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili betimsel veriler sunulmaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılma Sonuçları

MESLEKİ KIDEM	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
1-5 yıl	34	2,65	0,52	1,461	0,027	p < .05 Fark Anlamlı
6-10 yıl	36	2,51	0,48			
11-15 yıl	15	2,33	0,41			
16 yıl ve üzeri	10	2,30	0,49			
Toplam	95	2,44	0,47			

Tablo 4.13' de görüldüğü gibi öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik re eğitim ihtiyaçlarında mesleki kıdemlerine göre bakıldığında, kıdem grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin eğitim ihtiyacı en fazla olan öğretmen grubu 1-5 yıl hizmet vermekte olan öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =2.65, SS=.52), en az eğitim ihtiyacı olan grup ise 16 yıl ve üzeri hizmet veren ($\bar{X}$ =2.30, SS=.47) öğretmenlerdir.

4.3.4. Rehber Öğretmenlerinin Çalışılan Okul Kademesine Göre Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Rehber öğretmenlerin çalışılan okul üstün zekâlı öğrencilere yönelik kademesine göre eğitim ihtiyaçlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.14'de rehber öğretmenlerinin çalışılan okul kademesine göre eğitim ihtiyaçlarının ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 4.14. Rehber Öğretmenlerin Çalışılan Okul Kademesine Göre Eğitim İhtiyaçlarının Karşılaştırılma Sonuçları

Çalışılan Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Ortaokul	44	2,45	0,56	1,982	0,354
Lise	51	2,38	0,48		
Toplam	95	2,41	0,47		

Tablo 4.14' de görüldüğü gibi eğitim ihtiyacı en fazla olan öğretmen grubu ortaokulda hizmet vermekte olan öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =2.45, SS=.52), en az eğitim

ihitiyac1 olan grup ise liselerde hizmet veren ($\bar{X} = 2.30$, $SS = .47$) öğretmenlerdir ancak her iki grup arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak geliştirilen tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaç ve bulgularla tutarlı olacak şekilde sırasıyla açıklanmıştır.

5.1.1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerine bakıldığında rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin ortalama puanı "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik olumsuz görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Rehber öğretmenlerin yaşlarına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüş ölçeği sonuçlarına bakıldığında tüm yaş grubundaki öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin ortalama puanı "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin yaşlarına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüş toplam puanı açısından en yüksek değere sahip gruplar 31-40 yaş arası bulunmuştur. 21-30 yaş grubu öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin diğer yaş grubu öğretmenlerden daha olumsuz olduğu bulunmuştur.

Rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüş ölçeği sonuçlarına bakıldığında kadın ve erkek rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin, erkek öğretmenlerden daha olumlu ve yüksek oranda bir etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucu desteklemeyen yönde Demirok (2012),

çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine görüşleri incelendiği zaman öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olmadığı yönünde bir sonuç ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre üstün zekâlı öğrencilerin ifade etme özellikleri ile ilgili görüşlerinin "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Görüş toplam puanı açısından 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinin, 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olumlu olduğu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumsuz olduğu bulunmuştur. Bu sonucu desteklemeyen yönde Demirok (2012), çalışmasında öğretmenlerin meslekteki deneyimleri ile üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerde en olumlu olan grup mesleki kıdem yılı 16-20 yıl arası ve 1-5 yıl arası meslek tecrübesi olan öğretmenlerin olduğunu ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin çalışılan okul kademesine göre üstün zekâlı öğrencilerin ifade etme özellikleri ile ilgili görüşlerinin "kararsızım" sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin çalışılan okul kademesine göre üstün yetenekli öğrencilere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaokul kademesindeki öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik görüşlerinin lise kademesindeki öğretmenlerden daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

5.1.2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrenciler İle İlgili Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Sonuçlar

Çalışmamız sonucunda rehber öğretmenlerin genel olarak üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili tüm konularda eğitim ihtiyaçları ‘çok ihtiyacım var’ sınırları içerisinde bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en belirgin ihtiyaçları, üstün yetenekli öğrencilere uygun ölçme değerlendirme yapma, ölçme araçlarını seçme, öğrencilere uygun yaklaşımlar ve yöntemlerdir. En az eğitim ihtiyacı duydukları konular ise üstün yeteneklilerle ilgili bilgiye ulaşma, diğer öğretmenlerle iletişim kurma ve deneyimlerini paylaşmadır

Araştırma kapsamına alınan rehber öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarının yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı

bir fark belirlenmiştir. Eğitim toplam puanı açısından en yüksek değere sahip grup 21-30 yaş arası bulunmuştur. Genç yaştaki öğretmenlerin eğitim puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Rehber öğretmenlerin üstün eğitim ihtiyaçlarında cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara baktığımızda, erkek ve kadın öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları arasında bir farkın olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin daha fazla eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Rehber öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrenciler yönelik eğitim ihtiyaçları mesleki kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerden eğitim ihtiyacı en fazla olan öğretmen grubu 1-5 yıl hizmet vermekte olan öğretmenler olurken en az eğitim ihtiyacı olan grup ise 16 yıl ve üzeri hizmet veren öğretmenlerdir.

Çalışmamızdaki diğer bir sonuç ise eğitim ihtiyacı en fazla olan öğretmen grubu ortaokulda hizmet vermekte olan öğretmenler olurken en az eğitim ihtiyacı olan grup ise liselerde hizmet veren öğretmenlerdir ancak her iki grup arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin uygulamalarının incelenmesi üzerine bir başka çalışma da Rash ve Miller'e (2000) aittir, araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve üstün zekâlılarla çalışma süreleri arttıkça, farklı yöntemler kullanmaları arasında olumlu bir korelasyon bulunmuştur. Ekinci (2002) de sınıf öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada; ilköğretim okullarında üstün yeteneklilerin eğitime yer verilme durumuna ilişkin olarak öğretmenlerin % 60'a yakını "hiç" yer verilmediğini, süreç içerisinde üstün yetenekli bireylerin göz ardı edildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin % 85,1'i sınıflarında üstün yetenekli olduklarına inandıkları öğrencilere yönelik olarak özel, geliştirici ve destekleyici bir çalışma yapamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Dağlıoğlu'nun (2002) 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanları belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada da, matematik alanında öğretmenlerin ailelere göre çocukların becerisini daha iyi değerlendirdiği görülse de zihinsel ve yaratıcılık becerilerini değerlendirmede ailelerin öğretmenlere

göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Dağlıoğlu ve Metin (2002) ise, 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün zekâlı olanları belirlemek ve bu çocukları saptamak için hem öğretmenleri hem de aileleri tarafından aday gösterilen 220 çocuk arasından 29'u "matematik alanında üstün zekâlı" olarak belirlenmiştir.

Bu konudaki bir diğer çalışma da Mills'in (2003) yaptığı "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Etkili Öğretmenlerin Karakteristik Özellikleri: Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantıları ve Öğrencilerin Kişilik Tipleri" adlı araştırmada öğretmenlerin çoğu üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir kurs almadıklarını ve herhangi bir sertifikaya sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Nugent ve Shaunessy (2003) tarafından "Öğretmen Eğitiminde Film Kullanımı: Üstün Yetenekliliği Farklı Objektiflerden Görebilme" konusunda yapılan çalışmada ise hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrasında öğretmenlerin mezun olmalarından sonra da filmlerin üstün yetenekli öğrencilerin nitelikleri, sosyal ve duygusal ihtiyaçları, farklı popülasyonlar olarak ebeveynleriyle ilgili problemleri, öğretmenlerinin karakteristik özellikleri, kullanılabilecek stratejilerle ilgili filmlerin kullanılabilirliğini, öğretmen eğitiminde bu filmlerin çok fazla kullanılmadığını ve kullanılması gerektiğini, önemini vurgulamaktadırlar.

Gökdere ve Ayvaci'nin (2004) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışma sonucunda da örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları belirlenmiştir. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde (2004) ülkemizde, üstün ve özel yetenekli çocukların tanımı, duygusal, zihinsel, sosyal yönden özellikleri, özel eğitime duydukları gereksinim ve genelde toplumun gelişimi açısından sahip oldukları önem konusunda ailelerde ve öğretmenlerde yeterli bilinç oluşturulamadığı belirtilmiştir. Ayrıca, çocuklarının yaşlılarından farklı özelliklere sahip olduklarını gören anne-babalar bu konuda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları için, neler yapabileceklerini ya da kimlere danışabileceklerini bilemediklerini, sınıfta üstün veya özel yetenekli çocuklarla karşılaşan öğretmenlerin bu tarz çocuklara nasıl bir eğitim sunabilecekleri konusunda zorluk çektikleri ifade edilmiştir.

Suveren'nin (2006) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından üstün yetenekli olanları belirleme işlemlerinin bu çocukları seçmede ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada ise diğer

Çalışmalardan farklı olarak üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların çoğunluğunu ebeveynler belirlemiştir. Ancak uygulanan testler ve puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin çocukların performanslarına daha yakın değerlendirmeler yaptıkları bulunmuştur. Bozkurt'un (2007) 3– 6 yaş grubu çocukların öğretmenleri ve velileri ile yaptığı araştırma sonucunda ise ailelerin çocuklarının, dil ve bilişsel gelişim alanlarında öğretmenlere göre değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Başka bir araştırma olan Tantay'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada MEB'in yetiştirdiği öğretmenlerin özel veya üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hakkında yeterliliğe sahip olmadığı hakkında farklı fikirler bildirse de büyük bir çoğunluğunun bu öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim, seminer vb. alışmalara katılarak kendilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Gültekin, ubuku ve Dal, (2010) ise "İlköğretim ğretmenlerinin Eğitim ğretimle İlgili Hizmet içi Eğitim Gereksinimleri" adlı çalışmaları sonucunda ilköğretim ğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili olarak öğrenciyi tanıma, ğretimi planlama, materyal geliştirme, ğretim yapma, ğretimi yönetme, başarıyı değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel gereksinimi olan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-evre ilişkilerini geliştirme yeterlik alanlarının tümünde eğitim gereksinimi duydukları anlaşılmıştır. Dağlıoğlu'nun (2010) bir diğer araştırması olan "stn Yetenekli ocukların Eğitiminde ğretmen Yeterlikleri ve özellikleri" isimli çalışmasında üstün yetenekli çocukların, potansiyel açıdan diğer sınıf arkadaşlarından öğrenme hızı-derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklı olduklarını, bu durum da, öğretmenlerin bir takım farklı özelliklere ve yeterliklere sahip olmalarını gerektiğini belirtmektedir. Abraham'ın (2010), öğretmenlerin matematikte üstün yetenekli çocuklar için sınıflarında hangi stratejileri kullanıldığını belirlemek amacıyla yapılan çalışması sonucunda ise öğretmenler, çoğu zaman sınıflarında matematikte üstün yetenekli çocukları fark ettiklerini ve bu öğrenciler için farklılaşmanın ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ancak ğretmenler bu çocuklara en iyi eğitimi vermek için sınıfların kalabalık olması, eğitim eksikliği, plan yapmak için zamanın olmaması gibi bazı engeller olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada sınıflarındaki üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için, uygun personel gelişiminin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Başka bir çalışmada Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), özel gereksinimli bireylerin performanslarının belirlenmesinde ve eğitim faaliyetlerinin planlanmasında özel eğitim öğretmenlerinin önemli rolleri olduğunu ancak bu alandaki mezun olan öğretmenlerin sayısının az olduğunu, ayrıca öğrencilerin tanı-değerlendirme süreçlerinde öğrencinin sosyal ortamındaki kişilerden yeterli bilgi alınamaması, öğrenci tanıma dosyalarının okullardaki uzmanlar tarafından uygun şekilde doldurulmaması, aile ve okuldaki öğretmenlerin sürece dahil edilmemesi vb. dolayı öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin karar verme sürecinde zorluklar yaşandığını ifade etmektedirler. Ayrıca Cheung ve Phillipson (2008) tarafından “Hong Kong’daki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Yeterlik ve Karakteristik Özellikleri” konulu deneysel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki grup öğretmenin (üstün yeteneklilerin eğitiminde deneyimli ve deneyimli olmayan) öğrencilere danışmanlık yapma konusundaki yeterlik ve karakteristik özelliklerinde belirgin farklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Hammond (2011), ilköğretim 2 ile 5. sınıf seviyesinde eğitim yapan öğretmenlerin üzerinde yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımaları konusunda yeterli hizmet öncesi veya hizmet-içi eğitim almadığını belirlemiştir. Diğer bir çalışma da Şahin (2012) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada ilköğretim birinci kademe 2., 3., 4., ve 5.inci sınıflarda görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencinin özelliklerine ilişkin bilgi düzeyleri tespit edilmiş ayrıca üstün yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik aldıkları eğitimin bilgi düzeyine etkisi incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında üstün yetenekli çocuklar konusunda eğitim alan grubun bilgi düzeyinde program öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir

Moore’un, (2009) ilköğretim sınıflarında akademik üstünlüğe yönelik öğretmen görüşleri konusunda yaptığı metafor çalışmasında ise, nitel araştırma sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli eğitime ve üstün yetenekli çocukların tanımlanması konusunda pozitif yönde düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kontaş (2009) da, Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada, İhtiyaç analizi anketinden elde

edilen verilere dayalı olarak, öğretmenlerin program geliştirme konusunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlere program geliştirme erişimi testi uygulandığında ise öğretmenlerin program geliştirme konusunda yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik bilgi ve uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla hizmet içi öğretim programı hazırlanmış ve hazırlanan program deney grubu öğretmenlerine uygulanmıştır. Program öncesi ve sonrasında uygulanan erişim testi sonuçlarına göre, son test lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Öğretim programının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretmenlere verilen bu eğitimin oldukça yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009)'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Görüş ve Uygulamaları" adlı araştırmaları Konya şehir merkezinde çalışan 68 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Bu öğretmenlerden 34'ünün sınıflarında Bilim ve Sanat Merkezine kayıt hakkı kazanmış öğrenciler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinden en çok bilgi sahibi oldukları özellikler, hiç bilmedikleri özellikler ve kavram yanılgısı olarak sahip oldukları özellikler belirlenmiştir. İkinci olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim etkinlikleri sırasında üstün yetenekli öğrencilere yönelik planlı ve sistematik uygulamalarının olmadığı, anlık gelişmelere göre yönlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Üçüncü olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf dışı çalışma ve araştırmalara ilişkin düzenli ve bir ürünle sonuçlanan uygulamalarının olmadığı, diğer öğrencilere yaptırılan performans ödevi ve proje görevlerini yaptırdıkları ve bu çalışmalarını üstün yetenekli öğrencilere göre şekillendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kontaş (2009)'ın "Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği" adlı tez çalışması, Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretim programının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretmenlere verilen bu eğitimin oldukça yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının öncesinde ve sonrasında yapılan gözlem sonuçları, öğretmenlerin program geliştirme

konusundaki bilgi ve uygulamalarının bu hizmet içi eğitim çalışmasına dayalı olarak daha etkili düzeye ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Colengelo ve arkadaşları (2001) kırsal kesimdeki altı okulda bulunan üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Altı okuldan ikisinde özel öğretmenler ve özel şartlar sayesinde üstün yetenekli çocuklarda gelişim gözlenmiştir. Öğrencilere sosyal destek sağlanmış ve rehberlik yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki okullar üstün yeteneklilerin eğitimi için su tavsiyelerde bulunmuşlardır; kırsal kesimde bulunan Jackson River Governor Okulu (Clifton Force, Virginia) lise öğrencilerine kolej kursları düzenlenmesi gerektiğini, California'nın kuzey kesiminde sanat ağırlıklı bir ilköğretim okulu olan Nevada City Sanat Okulu üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarına, fiziksel zaaflarına, beklenen kabiliyetlerine ve davranışsal problemlerine esnek ve bireysel bir ilgi gösterilmesi gerektiğini, yerli Amerikan üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için yatılı bir okul olan Native American Preparatory School (Rowe New Mexico) öğrencilere sıkı bir kolej hazırlığı sunmanın yanı sıra kültürel mirasına da saygı gösterilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Chan (2001) “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özellikleri ve Yeterlikleri: Hong Konglu Öğretmenlerin Görüşleri” konusunu içeren bir çalışma yapmıştır. Çalışma Hong Kong'daki Çin Üniversitesinde doktora eğitimi alan 50 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 15'i üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda deneyimli, diğerleri deneyimi olmayan öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmada Feldhusen tarafından geliştirilen 25 karakteristik özellik ve 14 yeterlik ölçütünden oluşan bir anketi öğretmenlerin yanıtlamaları istenmiştir. Belirlenen bu kriterlerin büyük bölümü felsefi idealler ve profesyonel eğilimleri içermektedir. Aynı zamanda anket maddeleri iyi bir üstün yetenekli öğretmenin nasıl olması gerektiğini içermiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, yanıtladıkları bu anket maddelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma sonucunda yüksek düzeydeki öğretimsel idealler ve kişisel özellikler, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye odaklı özel öğretim becerileri ile ilişkili bulunmuştur.

McCoach (2007) “Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutumlarını Neler Belirler?” adlı bir çalışmayı 262 öğretmen katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir kurs/eğitim alan

öğretmenler kendilerinin üstün yetenekli olduğuna inanmışlardır. Öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli kabul ediyor olmalarının, üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarıyla ilişkili olmadığı, öğretmen tutumlarına bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Bu öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı tutum ve beklentilerinin beklenenden daha az olduğu görülmüştür. Öğretmenlere verilen eğitimin, onların üstün yetenekli çocukları güdülemesi, çocuklara faydası olması yerine, beklenenin aksine öğretmenlerin daha çok kendilerini üstün yetenekli olduklarına inanmalarını sağlamıştır. Çalışmanın sonucunda da öğretmenlere bu eğitimi veren kurum veya kişilerin, programın etkililiğini gözden geçirmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Eraslan-Çapan (2010)'ın "Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları" adlı çalışması 2008–2009 öğretim yılında toplam 211 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Eğitim Fakültesi'nin 9 farklı programında eğitim gören 4. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışmanın bulgularında öğretmen adaylarının ürettikleri 128 metafor 13 kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üstün yetenekli/zekalı öğrencilere ilişkin metaforik algıları; 1) Yüksek Performans Gösteren 2) Yetersiz Koşullarda Gelişmeye Çalışan 3) Uygun Eğitime Gereksinim Duyan 4) Gizemli ve Anlamak için Çaba Gerektiren 5) Değerli 6) Kontrol Edilmeye ve Yönlendirilmeye Açık 7) ileriye Görebilen ve Geleceğe Yön Veren 8) Araştıran ve Olaylara Farklı Bakabilen 9) Yaşıtlarından Farklı Görünen 10) Geniş Kapasiteli 11) Üretken 12) Yaratıcı 13) Çok Yönlü kategori başlıkları altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan kategorilerin çoğunluğunun öğretmen adaylarının üstün zekâlı çocukları geliştirme konusunda kendi sorumluluklarını kabul edici görüş bildirdiklerini göstermiştir.

Şahin (2013), "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Konusunda Okul Öncesi Yardımcı Öğretmen Adaylara Verilen Eğitimin Etkisi" konulu araştırmasında, okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda verilen bir eğitimin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 48 okul öncesi yardımcı öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma, deneme modellerinden, tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak likert tipi bir araçla araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en son bitirilen lisede üstün yetenekli öğrenciler konusunda ders alma

durumu ile ders alanların aldıkları ders süresine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında uygulanan eğitim programı sonrası katılımcıların bilgi düzeyinde anlamlı orta düzeyde bir farklılık düzeyi olduğu saptanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

- Rehber öğretmenlerinin üstün zekâlılara yönelik görüşlerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Rehber öğretmenleri yüksek lisans ve doktora programlarına başlamaları konusunda teşvik edilebilir.
- Rehber öğretmenleri yetiştiren üniversitelerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik ders sayısı artırılabilir ve içeriği zenginleştirilebilir.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik ayrı bir eğitim programı geliştirilebilir.
- Rehber Öğretmen yetiştiren kurumların, üstün zekâlı öğrencilerle ilgili bilimsel yayınları takip etmesi ve öğretim programlarında üstün zekâlı öğrencilere de yer vermelidirler.
- Üstün zekâlı öğrencilerin tanınması ile ilgili Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı girişimlerde bulunmalı ve gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.
- Bu çalışmadan yola çıkarak, bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda da üstün zekâlı öğrencilerin toplumlar için önemi vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2003). *Yaşamın kalitelendirilmesi*. 6. Basım. İstanbul: Değişim Yayınları
- Adderholdt, M., ve Goldberg J. (1999). *Perfectionism: What Is Bad About Being Too Good?*, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, Aileleri ve sorunları*, Ankara: Eduser Yayınları.
- Anderson, V. (2001). “Assessing executive functions in children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations”, *Pediatric Rehabilitation*, 4 (3), 119 – 136.
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. ve Catroppa, C. (2001). “Development of executive functions through late childhood and adolescence in an australian sample”, *Developmental Neuropsychology*, 20, (1), 385 – 406.
- Assuline, S. G. (2003). “Psychological and educational assessment of gifted children”, In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 124 - 145). Boston: Allyn and Bacon.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgrad, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş II*. (Çev. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları
- Atkinson L. Rıta, R., Atkinson, Richard C., Smith, Edward, E. & Hoeksama, Susan, N. (2002). *Psikolojiye giriş*. (2.Baskı). İstanbul: Arkadaş Yayınları
- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir?*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Aydın, S. (1994). *Eğitime farklı bir bakış*. İzmir: TÖV Yayınları.

- Bacanlı, Feride (2000). *Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2, 14.
- Bacanlı, F., ve Sürücü, M., (2005). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karar verme Stilleri Ve Sınav kaygıları Arasındaki İlişki*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Baltaş, A. (2001). *Değişimin içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik*. 2.baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Bar-On R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-i:A measure of emotional and social intelligence*. Paper Presented at the 105 Annual Convention of the American Psychological Association Chicago.
- Bender M.T. (2006). *Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bloom, B.(1985). *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine Books.
- Brody, L. E. ve Mills, C. J. (1997). “*Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of The Issues*”, Journal of Learning Disabilities,30, (3) 282 – 286.
- Chan, D. W. (2000): *Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and students self-reports in Hong Kong*. High Ability Studies, 11(1), 69-82.
- Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler: Fen lisesi ve düz lise karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Colangelo, N. (2003). “*Counseling Gifted Students*”, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), Handbook of Gifted Education(pp. 373 - 387). Boston: Allyn and Bacon.
- Cooper, D. Joseph (2000). *Etkili Karar Verme Sanatı*. (Çeviren: Alp E. Arslan). İstanbul: Emre Yayınları.

- Creed, P. A. & Patton, W. (2003). *Predicting two components of career maturity inschool based adolescents*. Journal of Career Development, 29 (4), 277-290
- Cutts, N. E., ve Moseley, N. (2001). *Üstün Zekâlıve Yetenekli Çocukların Eğitimi: Ulusun En Büyük Kaynaklarından Birinin Harcanması Nasıl Önlenir?*(Çev. İ. Ersevrim) İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).
- Çetin, C.N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana-baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Davaslıgil, U. (August 5, 1999). “*Enhancement of Creativity – An Important Problem in Turkish Education: A Comparative Study*”, A Challenge for the New Millennium: 13th World Congress of World Council for Gifted and Talented Children. Istanbul, Ceylan Hotel.
- Davaslıgil, U. (2004a). “*Üstün Çocuklar*”, Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk VakfıYayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davaslıgil, U. (2004b). “*Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi*”, Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 233 – 241). İstanbul: Çocuk VakfıYayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1. 87
- Davaslıgil, U., Aslan, E. ve Beşkardeş, Ü. (2000). “*Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara İlişkin Alt Komisyonu*”, Yer aldığı eser S. Usta, M. R. Şirin (Hazırlayanlar), I. İstanbul Çocuk KurultayıProjeler Kitabı (291 – 304). İstanbul: İstanbul ÇocuklarıVakfıYayınlarıNo.1.
- Davaslıgil, U., Metin, U., Çeki, E., Köse, M. A., Çapkan, N. ve Şirin, M.R. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu. İstanbul: Çocuk VakfıYayınları: 67, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:5.*

- Davashligil, U. ve Leana, M. Z. (2004). “*Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi*”, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (85 – 100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.
- Deary, I. J. (2000). *Looking Down on Human Intelligence: From Psychometrics to the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Deary, I. J. ve Smith, P. (2004). “*Intelligence Research and Assessment in the United Kingdom*”, In Robert J. Sternberg (Ed.), *International Handbook of Intelligence*, (1 – 48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirbaş, H. (1992). “*Suçlu ve Suçlu Olmayan Ergenlerin Karar verme Davranışlarının Karşılaştırılması*”. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Deniz, M. Engin (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları Ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Durr, W. K. (1979). *Characteristics of gifted children: Ten years of research*. Gowan, J. C. ve Torrance, E. P. (Ed.), *Educating the ablest: A book of readings on the education of gifted children içinde* (s. 23-32), Illinois: Peacock Publisher.
- Endepohls-Ulpe, M. ve Ruf, H. (2005). *Primary school teachers’ criteria for the identification of gifted pupils*. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228
- Enç, M. (1973). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Finley, L. T. (2008). *Implementing a differentiated model of gifted education: Perspectives of elementary principals and teachers* (Yayınlanmamış doktora tezi), Archadia University.

- Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. London: The Cromwell Press. Gagné, F. (2003). "Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory", In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 60 - 74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gati, I., & Saka, N. (2001a). *High school students' career related decision-making difficulties*. *Journal of Counseling and Development*. 79, 331-340
- Godefroy, Olivier (2003). "*Frontal Syndrome and Disorders of Executive Functions*", *Journal of Neurology*, 250, 1-6.
- Gross, M. U. M. (2004). *Gifted and talented education professional development package for teachers: Module-1*. The University of South Wales,
- Gowan, J.C., and Demos, G. D.(1964). *The Education and Guidance Of the Ablest*. *Spring-field*: Charles C. Thomas.
- Görünmez, M. (2006). *Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Yetenekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Guilford, J.P. (1972). "*Executive Functions and a Model of Behavior*", *Journal of General Psychology*, 86, 279 – 287.
- Gunzelmann, G. ve Anderson, J. R. (2003). "*Problem Solving: Increased Planning with Practice*", *Cognitive Systems Research* 4, 57 – 76.
- Güçray. S.S. "*Bazı Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılğanlığın " Karar Verme Sitilleri İle İlişkisi*," *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.2(9),7-17,1998
- Halonen, J. S. ve Santrock, J. W. (1996). *Psychology: Contexts of Behavior*. USA: McGraw Hill.
- Kayserili T.(2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

- Kerr, A. ve Zelazo, P.D. (2004). “*Development of “Hot” Executive Function: The Children’s Gambling Task*”, Brain and Cognition, 55, 148 – 157.
- Kerr, A. ve Nicpon, M.F. (2003). “*Gender and Giftedness*”, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), Handbook of Gifted Education, (pp. 493 - 505). Boston: Allyn and Bacon.
- Köse, E. (2006). *Liseli ergenlerde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A.(2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Kuzgun Y.; (1983) Ankara Üniversitesi E.B.F. "Psikolojik Danışma ve Psikoloji Teorileri" Yayınlanmamış Ders Notları, Ankara 1983, S: 75
- Leana, M. Z. ve Köksal, A. (2007). *Üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin IQ ve EQ’ları arasındaki ilişki*. International Symposium Emotional Intelligence and Communication VI, 1, 140-151
- Kurtkan, B.A.(1987). *Eğitim Sosyolojisi, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları*
- Maker, J. (2003). “*New Directions in Enrichment and Acceleration*”, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), Handbook of Gifted Education, (pp. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Mann, L.; Harmani, R. , Ve Pover (1989). *Adolescent Decision-Making: The Development of Competence*. Journal Of Adolescence, 12, 265-27
- Mills, C. J. (2003). *Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students*. Gifted Child Quarterly, 47 (4).
- Morgan, T. Clifford (2004). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. (Çev: Hüsnü Arıcı Ve Diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Morris, C.G., *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)*. Ed. Ayvayışık & Sayıl. Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:231. Basım, Ankara, 2002.
- McGrew, K. S., Werder, J. K. ve Woodcock, R. W. (1991). *WJ-R Technical Manual*. Allen, TX: DLM Teaching Resources.
- Naglieri, J. ve Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System Administration and Scoring Manual*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı* (3.basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). *Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 89-108
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2014). *Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yıldız Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Sosyal Bilimler Konferansında sunulan bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Özkardeş, O. (2004). “İki Kere Farklı: Üstün Yetenekli Olan Çocuklarda Özel Öğrenme Güçlüğü Sorunları”, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı(333 – 347). İstanbul: Çocuk VakfıYayınları.
- Payne, W.J., Bettman, R.J. ve Johnson, J.E. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge University Pres: Cambridge.
- Potter, G. R. (2005). *The Impact of an Emotional Intelligence Intervention Program on Freshmen at A South Texas Higher Education Institution*. Doctoral dissertation. The College of Graduate Studies Texas A&M University.
- Ramazan, O. (1997). “WJ-R Görsel Eşleme, Çizip Çıkarma, Görsel Tamamlama ve Resim Tanıma Testlerinin Güvenirlik, Geçerlilik ve Ön Norm Çalışması”, Yayınlanmamışdoktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Rash, P. K. & Miller, A. D. (2000). *A Survey of Practices of Teachers of the Gifted*, Roeper Review, 22, 192-194.

- Raven, J. ve Summers, B. (1990). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Research Supplement*, No 3 (2. Ed). Oxford: Oxford Psychological Press.
- Renzulli, J.S. (1999). *What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective*. Journal for the Education of the Gifted, 23(1): 3-54
- Sak, U. (2004). *A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents*. The Journal of Secondary Gifted Education, 15(2), 70–79
- Sak, U. (2011). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*. Ankara: Maya Yayınları.
- Scott, S.G. ve Bruce, R.A. (1995). *Decision making style: The development and assessment of a new measure*. Educational and Psychological Measurement, 55, 818-831.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). *Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyo – duygusal sorunlar (Social – emotional problems observed in gifted children)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 139-163.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1986). “*How Gifted Students Learn: Implications from Recent Research*”, Roeper Review, 6, 183 – 185.
- Shapiro, L. E. (2002). *Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek* (Çev. Ü. Kartal). İstanbul: Varlık.
- 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, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993b). “*Social Development, Leadership, and Gender Issues*”, In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 291 – 327) Denver, CO: Love Publishing.

- Silverman, L. K. (2003). “*Gifted Children with Learning Disabilities*”, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 533 - 543). Boston: Allyn and Bacon.
- Solso, R. L. (2001). *Cognitive psychology*(6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. California: Corwin Pres.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004). “*North American Approaches to Intelligence* In R. J. Sternberg” (Ed.), *International Handbook of Intelligence*,(411 – 444). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005, March 16). “*Dr. Jekyll meets Mr. Hyde: Two Faces of Research on Intelligence and Cognition*”, *Intelligence ve Cognition Chapter 6* Retrieved March 16, 2005 from <http://teachpsych.lemoyne.edu/teachpsych/faces/text/Ch06.htm>
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(2), 1-23.
- Tannenbaum, A. J. (2003). “*Nature and Nurture of Giftedness*”, In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 45 - 59). Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M. ve Oden, M. H. (1976). *Genetic studies of genius: Volume IV, the gifted child grows up twenty-five years’ follow-up of a superior group*. Stanford: Stanford University Press
- Tien, H. S. (2001). *Career decision-making difficulties perceived by college students in Taiwan*. *Bulletin of Educational Psychology*, 33, 87-98.
- Tien, H. L. S. (2005). *The validation of the career decision making difficulties scale in a Chinese culture*. *Journal of Career Assessment*, 13, 114-127.

Ülgen, G. (1997) *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Vantassel-Baska, J. (1998). *Characteristics and needs of talented learners*. J. Vantassel-Baska (Ed). Excellence in educating gifted and talented learner içinde (s. 173-191), Colorado: Love Publishing

Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları (Yayımlanmamış doktora tezi)*. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zeidner, M. Matthews, G. ve Roberts, R. D. (2004). “*The Israeli Intelligence Experience*”, In R. J. Sternberg (Ed.), International handbook of intelligence, (212 – 248). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

EKLER

Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı;

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nın yüksek lisans tez aşamasında bulunan öğrencisiyim.

Sizlerden istediğim, tezimle ilgili çalışmaya esas olmak üzere aşağıda verilen “Kişisel Bilgi Formu” , “Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Anketi”ni durumunuzu yansıtacak şekilde doldurmanızdır. Yanıtlarınızı içtenlikle ve eksiksiz olarak vermeniz, araştırma objektifliği açısından son derece önemlidir. Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Hülya Mavi

1. Cinsiyetiniz?

() Kız

() Erkek

2. Yaşınız?

()

3. Okulunuz ?

()

4. Meslekteki Çalışma Yılıınız ?

()

Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği

Sevgili Öğretmenler, Bu bölümde Üstün yetenekli öğrencilere yönelik görüşlerimiz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin görüşünüzü yanda verilen; “Kesinlikle Katılmıyorum”. “Katılmıyorum”. “Kararsızım”, “Katılıyorum”. “Kesinlikle katılıyorum” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun. Seçeneği “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Eğitim programları üstün zekâlı/yetenekli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilir.					
2	Normal sınıf ortamlarında üstün zekâlı/yeteneklilerle eğitim verilmesinde bir sakınca yoktur.					
3	Üstün zekâlıların kabiliyetlerinin gelişmesi için özel eğitim programları hazırlanmalıdır.					
4	Üstün zekâlıların kabiliyetlerinin gelişmesinde huzurlu, emin, sıcak bir aile ortamı gerekmektedir.					
5	Sınıf öğretmenleri üstün zekâlı öğrencilere yönelik ek öğrenim tasarımı hazırlamalıdır					
6	Üstünlerin süratine uygun problem çözme tekniği gerektiren ödevler verilmelidir.					
7	Öğretmenler üstünlere eğitim verirken daha çok, gözlem, deney, proje gibi yöntemler kullanılmalıdır.					
8	Eğitim sistemimizde üstünlerle ilgili ayrı farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.					
9	Üstünlere yönelik bakanlık bünyesinde bilim sanal merkezleri açılmalıdır.					
10	Üstün zekâlılar için özel sınıflar açılmalıdır.					
11	Üstünlerle ilgili öğretmen yetiştiren fakültelerde ders konulmalıdır.					
12	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim politikası içerisinde üstünler de yer almalıdır.					
13	Üstünler için gerekirse özel donanımlı okullar açılmalıdır.					
14	Üstün zekâlı/yeteneklilere aynı konuda tekrara dayanan uzun ödevler verilmesi doğru değildir.					
15	Sınıfta onlara değil, diğer arkadaşlarına yanıt vermede öncelik tanınmalı, derse karşı şevkleri kırılmamalıdır.					
16	Üstün olduğu fark edilen öğrencilere rutin görevler verilmemelidir.					
17	Üstünlerin uygulanması pratik olmayan ya da henüz olası örülmeyen yaratıcı, alışılmamış düşünceleri dinlenmelidir.					
18	Okul zamanının bir bölümünde arkadaşlarına konuları öğrenmelerinde yardımcı olmaları istenmemelidir.					
19	Öğretmenler üstün öğrencinin başarısını, sınıf arkadaşlarının başarı seviyesi ile değil kendi öğrenme gücü ve hızı ile karşılaştırılmalıdır.					

20	Daha zor sorular sorarak, yeni düşünceler geliştirmelerini isteyerek, çocukların zekâlarının özellikle yaratıcı yanını geliştirmelerine fırsat tanınmalıdır.					
21	Öğretmenler sürekli kendilerini yenilemelidir.					
22	Akademik konular için resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin ihmal edilmesinden kaçınılmalıdır.					
23	İleri öğrenim için en uygun yolun seçilmesinde uzmanlarla işbirliği yapmaları için öğrenciler yönlendirilmelidir.					
24	Eğitim Bakanlığının hazırladığı programda üstünlere yönelik içerikler yer almaktadır.					
25	Okul denetmenlerinden üstünlere yönelik görüşleri de alınmalıdır.					
26	Mevcut sistem içerisinde üstünlere yönelik derslikler açılmalıdır.					
27	Üstün zekâlı/yetenekli çocukları yönlendirebileceğimiz kurum veya dernekler ülkemizde mevcuttur					
28	Üstün zekâlı/yetenekli çocukların aileleri ile öğretmenler diyalog kurmalıdır.					
29	Üstün zekâlı/yetenekli çocukların aileleri ile okul idareleri diyalog kurmalıdır.					
30	Üstün zekâlı çocuklara yönelik dersler tasarlanmalıdır.					
31	Üstün zekâlı/yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerle ilgili öğretmenler okul yönetimine de bilgi verilmelidir.					

Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Anketi

ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ EĞİTİM İHTİYAÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sayın meslektaşım, Aşağıda belirtilen konularda hissettiğiniz eğitim ihtiyaçları derecesini yanda verilen 4'lü likert tipi boşluklarda her biri için ayrı ayrı işaretleyiniz. Lütfen her maddeye ilişkin eğitim ihtiyacınızı yanda verilen; “Hiç ihtiyaç hissetmiyorum”, “Az ihtiyaç hissediyorum”, “Çok ihtiyaç hissediyorum”, yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneği “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	Az ihtiyaç hissediyorum	Çok ihtiyaç hissediyorum
1. Üstün zekâlı /yetenekliler ile ilgili bilgiye ulaşmaya	()	()	()
2. Üstün zekâlı /yeteneklileri tesbit etmeye	()	()	()
3. Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun öğretim yöntemlerini seçmeye	()	()	()
4. Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun öğretim yöntemlerini uygulamaya	()	()	()
5. Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun seçeceğim yaklaşımlara	()	()	()
6. Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun seçtiğim yaklaşımları uygulamaya	()	()	()
7. Üstün zekâlı /yeteneklilerle iletişim kurmaya	()	()	()
8. Üstün zekâlı /yeteneklilere yönelik öğretim hedefleri belirlemeye	()	()	()
9. Üstün zekâlı /yeteneklilerin aileleri ile iletişim kurmaya	()	()	()
10. Üstün zekâlı /yeteneklilerle normal öğrencilere bir arada eğitim vermeye	()	()	()
11. Üstün zekâlı /yeteneklilerin sınıftaki davranışlarının yönetimi ile ilgili bilgiye	()	()	()
12. Üstün zekâlı /yeteneklilere yönelik öğretim etkinlikleri düzenlemeye	()	()	()
13. Üstün zekâlı /yeteneklilere rehberlik etmeye	()	()	()
14. Üstün zekâlı /yeteneklilerle normal öğrencilere nasıl davranacağım konusunda bilgiye	()	()	()
15. Üstün zekâlı /yeteneklilerle ilgili uzmanlığı olan kişilerle iletişim kurmaya	()	()	()
16. Sınıflarında üstün zekâlı /yetenekli öğrencisi olan diğer öğretmenlerle iletişim kurmaya	()	()	()
17. Sınıflarında üstün zekâlı /yetenekli öğrencisi olan diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmaya	()	()	()
18. Üstün zekâlı /yeteneklilerin gelişim psikolojilerini değerlendirmeye	()	()	()

19. Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğrenme profillerini değerlendirmeye	()	()	()
20. Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun öğrenme ortamı yaratmaya	()	()	()
21. Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye	()	()	()
22. Üstün zekâlı /yeteneklilere aktarılabilecek içeriğin onların düzeyine uygunluğunu belirlemeye	()	()	()
23. Üstün zekâlı/yeteneklilere uygun ölçme değerlendirme yapmaya	()	()	()
24. Üstün zekâlı /yeteneklilere uygun ölçme araçlarını seçmeye	()	()	()
25. Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğrenme süreçlerine uygun materyaller seçmeye	()	()	()
26. Üstün zekâlı /yeteneklilerin öğretimi sürecine uygun materyaller seçmeye	()	()	()