



**International Journal of Languages' Education and Teaching**  
**Volume 8, Issue 4, December 2020, p. 123-145**

Received	Reviewed	Published	Doi Number
06.09.2020	12.11.2020	30.12.2020	10.29228/ijlet.46175

**Turkish Education Problems and Solution Proposals  
for Gifted Students in Turkey**

*Cemil ŞAHİN<sup>1</sup>*

**ABSTRACT**

All individuals are special and unique and are born with some unique abilities. However, some individuals show superiority or difference in terms of various features such as intelligence, creativity and problem solving. Individuals who are superior and different with some features compared to other people are called as "gifted students". Gifted students have advanced cognitive capacity compared to their peers and require extensive teaching opportunities that cannot be achieved through normal programs. Therefore, as the first quarter of the 21st century ends, it is seen that the training of gifted students stands out as a discipline both in Turkey and the world. This has led to the emergence of various projects that allow gifted individuals to be supported. One of these projects in Turkey is Science-Art Centers (SAC). SACs are special education institutions in Turkey where gifted students receive support education. Turkish course is a compulsory course for gifted students who receive support education at SAC. In Turkish courses, project-based activities are held to develop basic language skills of gifted students and to interact creatively in language. This research is a qualitative study where the problems encountered in Turkish courses in SAC are investigated and solutions are suggested. Qualitative data in the study were collected by interview technique. Interviews were made with 14 Turkish teachers working in different SACs in Turkey in 2019-2020 Academic Year. Based on the research findings, eleven different problem areas were identified and solution suggestions were presented.

**Key Words:** Gifted students, SAC, Turkish education.

**Türkiye’de Özel Yetenekli Öğrenciler için  
Türkçe Eğitimi Sorunları ve Çözüm Önerileri**

**ÖZET**

Tüm bireyler özel ve tek olup kendine özgü bazı yeteneklerle dünyaya gelmektedir. Ancak bazı bireyler zekâ, yaratıcılık, bilgi üretme ve problem çözme gibi çeşitli özellikler açısından üstünlük ya da farklılık göstermektedir. Alanyazında diğer insanlara nazaran bazı özellikleriyle üstün ve farklı olan bireyler "özel yetenekli" olarak adlandırılmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler, yaşlarına göre ileri bilişsel kapasiteye sahiptir ve normal programlar ile sağlamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına gereksinim duymaktadırlar. Bundan dolayı 21. yüzyılın ilk çeyreği biterken gerek Dünya’da gerekse Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitiminin bir disiplin olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, özel yetenekli bireylerin desteklenmesine olanak sağlayan çeşitli projelerin doğmasına sebep olmuştur. Bu projelerden biri de Türkiye’deki kısa adı BİLSEM olan Bilim ve Sanat Merkezleri’dir. BİLSEM Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin destek eğitimi aldıkları bir "özel eğitim" kurumudur. Türkçe dersi BİLSEM’de destek eğitimi alan özel yetenekli öğrenciler için zorunlu bir derstir. Türkçe dersinde özel yetenekli öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmalarına yönelik proje tabanlı etkinlikler yapılmaktadır. Bu araştırma, BİLSEM Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunların araştırıldığı ve çözüm yollarının önerildiği nitel bir çalışmadır. Çalışmadaki nitel veriler, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı’nda Türkiye genelindeki farklı BİLSEM’lerde görev yapan on dört Türkçe öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle on bir farklı sorun alanı tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenekli öğrenci, BİLSEM, Türkçe eğitimi.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, [cemilsahin4040@gmail.com](mailto:cemilsahin4040@gmail.com), ORCID: 0000-0003-4405-0862.

## 1.Giriş

21. yüzyılda insanların sahip olması gereken önemli becerilerden biri iletişim becerisidir. İletişim becerisinin temelinde ise bireyin “ana dili” yer almaktadır. Ana dilini etkili ve doğru kullanan bireyler duygu, düşünce ve bilgi aktarımında daha başarılı olmaktadır. Kişide sistemli ve kurallı bir şekilde ana dilinde iletişim becerisinin geliştirilmesi öncelikle Türkçe dersinden beklenmektedir. Türkiye’de eğitim bölgelerinde aynı ders kitapları kullanılmaktadır. Sınıflar, tüm öğrencilere benzer ekosistemler sunmaktadır. Bu aynılığa ve benzerliğe karşın öğrencilerimizin tamamı kendine özgü ve farklı bireylerdir. Bu farklılıklardan biri ise evde, sınıfta, sokakta ve şehirde istekleri ve beklentileri çoğu zaman fark edilmeyen; anlayış, kavrayış ve dışavurumları kendilerine özgü olan özel yetenekli bireylerdir. Bu bireyler kendilerine uygun ortamlarda daha yaratıcı olmaktadır. Aksi durumda kendini gerçekleştirme, yaratma ve ifade fırsatı bulamamaktadırlar. Özel yetenekli bireyler için yapılan tüm yatırımlar gelecekte insanlık için birer katma değer olacaktır. Bundan dolayı özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının, farklılıklarının, meraklarının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu önem, gerek Türkiye’de gerekse Dünya’da özel yetenekli bireylerin desteklenmesine olanak sağlayan çeşitli projelerin doğmasına sebep olmuştur. Bu projelerden biri de Türkiye’deki kısa adı BİLSEM olan Bilim ve Sanat Merkezleri’dir. BİLSEM’lerdeki Türkçe eğitimi sorunlarının araştırılması ve tespit edilen sorunlara çözüm önerileri sunulması gerek alanyazına gerekse uygulamaya katkı sunması bakımından önemlidir.

Tüm bireyler özel ve tek olup kendine özgü bazı yeteneklerle dünyaya gelmektedir. Ancak bazı bireyler zekâ, yaratıcılık, bilgi üretme ve problem çözme gibi çeşitli özellikler açısından diğerlerine göre üstünlük veya farklılık göstermektedir. İlgili alanyazında diğer insanlara nazaran bazı özellikleriyle üstün ve farklı olan bireyler “üstün zekâlı” (Clark, 2015; Davaslıgil, 2004; Sak, 2016a) “üstün yetenekli” (Akarsu, 2001; Bilgili, 2000; Karabulut, 2019; Levent, 2011; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011; Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012) veya “özel yetenekli” (MEB, 2013; 2018a; 2018b; 2019a; 2019b; 2019c) olarak adlandırılmakta ve birçok tanımı yapılmaktadır. Alanyazında bu bireyler için kabul görmüş ortak bir ad ve tanıma ulaşılamamaktadır. Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi, özel eğitim hizmetleri kapsamında sürdürüldüğünden bu bireyler ile ilgili iş ve işlemler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB; 2018b) kapsamında yürütülmektedir. Bundan dolayı çalışmada, ilgili Yönetmelik’teki (MEB; 2018b) kullanım ve tanım esas alınmıştır. Fakat yapılan alıntılardaki kullanıma sadık kalınmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, “özel yetenekli birey” kullanımı benimsenmiş ve “Yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey.” olarak tanımlanmıştır. Bu bireyler için akademik yazında “üstün yetenekli” uygulamada ise “özel yetenekli” kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (Şahin, 2020). Özel yetenekli bireyler, Türkiye’de kamu politikaları gereği normal gelişimli bireylerle aynı okullarda ve aynı sınıflarda öğrenim görmektedir (Çitil ve Ataman, 2018). Bu bireyler için farklı okullar ya da aynı okul içerisinde farklı sınıflar bulunmamaktadır. Sak ve diğerlerine (2015) göre çocuklar arasında ayrımcılık yaratacağı ve “üstün yetenek” etiketinin olumsuz sonuçlar doğuracağı kaygıları nedeniyle devlet okullarında üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıflar oluşturulmamaktadır. Bundan dolayı özel yetenekli öğrencilerin sınıfları, kullandıkları ders kitapları ve diğer eğitim materyalleri farklılık göstermemektedir. Hatta birçok özel yetenekli öğrenci, öğretmenler tarafından dikkate alınmamakta ve “normal olmaya” zorlanmaktadır (Borland, 2005; Hotaman ve Yüksel Şahin, 2009). Tüm bireyler için kendilerine uygun ortamlarda eğitim görmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu durum “eğitimde eşitlik” ilkesinin bir gereğidir. Bütün bireylere aynı

eğitim olanaklarını sunmak eğitimde eşitlik değil “eğitimde ayrılık”tır (Clark, 2015). Eğitimde eşitlik ile vurgulanmak istenen, bireye ihtiyaç duyduğu öğrenme deneyimlerinin sunulabilmesidir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre yetenekleri ne düzeyde olursa olsun, her çocuğun kapasitesini geliştirecek eğitimi alması önemli bir temel hak olarak kabul edilmiştir. Bu temel hak aslında “bireyin var olma hakkı”dır (Levent, 2011). Bunun yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Anayasa’nın 42. maddesi ile özel eğitime ihtiyacı olan bireyler hakkında gerekli tedbirleri almakla kendini görevlendirmiştir. Türkiye’de özel yetenekli bireyler resmî olarak “özel eğitim” kapsamında değerlendirilmektedir. Özel yetenekli bireyler kendilerine uygun ortamlarda, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış etkinliklerle eğitimlerine devam edemediklerinde mutsuz, huzursuz olabilmektedirler. Ayrıca bu bireyler, gelişimlerine müsait bir zemin sağlanmadığında yeteneklerinin körelmesiyle de karşılaşabilmektedirler (Şahin, 2020). Bu durum, bireysel olarak özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının körelmesine, küresel olarak ise Türkiye’nin rekabet gücünün azalmasına sebep olacaktır. Karabulut’un (2019) belirttiği gibi bilgi bombardımanının çok yoğun bir şekilde yaşandığı bilgi çağında uygarlığın geleceği en gerekli bilgiyi, en kısa sürede analiz edip farklı ve yeni bir sentezle uygarlığın hizmetine sunacak yaratıcı beyinlerin en iyi şekilde eğitilmeleri ile mümkün olacaktır. Üstün yetenekli bireylerin doğuştan sahip oldukları olağanüstü potansiyellerini geliştirerek kapasitelerinin en iyisini ortaya koyabilmesini sağlamak, Türkiye’nin bugünü ve geleceği açısından stratejik önem arz etmektedir. Çünkü bu bireyler geleceğin akademisyenleri, bilim insanları, askerî liderleri ve yaratıcı sanatçıları olacağından bu bireylerin eğitimleriyle ilgili önlemler alınmadığı takdirde ülkelerin geleceği tehlikeye atılmış olur (Bakioğlu ve Levent, 2013). Seçkin ve stratejik bir kıymeti ifade eden özel yetenekli bireylerin değerlendirilmesi hâlinde o ülkeye/topluma geniş olarak bütün insanlığa yarar sağlayacağı tartışmasız bir gerçektir. Değerlendirilmemesi hâlinde ise bu potansiyelin nötr olması yanında, psikolojik ve kişilik bozuklukları olan sorunlu bir kesim haline dönüştüğü bir gerçektir (Bilgili, 2000). Üstün yetenekli öğrenciler, özellikleri ve gereksinimleri yönünden yaşlılarından belirgin olarak farklıdır ve normal müfredat dışında farklı eğitici programlarla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar (Clark, 2002, 2015; Enç, 2005; Feldhusen, 1997; Horn, 2002; Hunsaker, 1994; Renzulli, 1999). Üstün yetenekli öğrencilerin yaşlılarına göre ileri bilişsel kapasiteye sahip olmaları normal programlar yoluyla sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına olan gereksinimi artırmaktadır. Bu öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanamaması, onların mevcut yetenek ve potansiyellerini kullanabilmelerine engel teşkil etmektedir (Bakioğlu ve Levent, 2013). Olszewski-Kubilius ve Thomson (2014) çalışmalarında özel yetenekli bireylere sağlanan destek ve saygı ortamının bu bireylerin beceri, yeterlik ve akran ilişkilerinin gelişimi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Vogl ve Preckel (2014) özel yetenekli çocukların yetenek ve zekâlarına göre uyarlanmış ortamlarda sosyal yönden daha iyi ilişkiler kurduklarını ve okula daha fazla ilgi gösterdiklerini belirlemişlerdir. Sarı (2013) ise özel yetenekli çocukların üstün performansından yararlanmak için onların erken tanınması, toplumdan uzaklaştırmadan çok yönlü gelişimlerine uygun düşen eğitim ortamının erken yaşlarda hazırlanmasının son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Fakat birçok özel yetenekli öğrenci daha fark edilmeden yeteneklerinin körelmesiyle karşılaşmaktadır. Çünkü geleneksel okulun amacı; herkese aynı eğitimi vermek, belirli bir zaman dilimi içinde önceden belirlenmiş becerilerin ve kazanımların elde edilmesine yardımcı olmaktır. Bu durumda, o yıl geliştirilecek becerileri önceden kazanmış olan veya çok hızlı öğrenen öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim olanakları sunulmazsa, bu özellikteki öğrencilerin eğitsel gereksinimleri yeterince karşılanmamış olur (Tomlinson & Allan, 2000). Edward de Bono (1997) beynin yalnızca görmeye hazır olduğu şeyleri görebildiğini, insanların yeni olasılıklar yaratıp beyinlerini hazırlamadıkça yeni düşünceleri ve yeni örnekleri göremediklerini belirtmiştir. Bundan

dolayı zeki kişilerin yaratıcı performansını ortaya çıkaran ve geliştiren çalışmalar yapmaları, var olan potansiyelin geliştirilmesinde önemli bir etken olacaktır (Öz Aydın ve Ayverdi, 2014). Böylece yetenek kayıplarının da önüne geçilmiş olacaktır. Çünkü öğrencilerde var olan yeteneklerin kaybını önlemek, yeni yeteneklerin geliştirilmesinden daha önemlidir (Runco, 2009).

Özel yetenekli öğrencilerdeki yetenek kayıplarını önlemek ve bu öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamak amacıyla Türkiye’de 1995’ten (MEB, 2013) itibaren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmaya başlanmıştır. BİLSEM’ler özel yetenekli bireylere -örgün eğitim haricinde- destek eğitimi sunan özel eğitim merkezleridir. BİLSEM’ler üstün yetenekli öğrencileri normal akranlarından ayırılmadan okul dışı saatlerde zenginleştirilmiş eğitim vermeyi misyon edinmiş kurumlardır (Sak vd., 2015). Aralık 2019 itibarıyla Türkiye’de 166 BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2019a). Bu kurumlarda 63.095 özel yetenekli öğrenci destek eğitimi almaktadır (MEB, 2019a). Türkiye’de örgün eğitim gören toplam öğrenci sayısı ise 18.108.860’tır (MEB, 2019a). Türkiye’deki BİLSEM’lerde destek eğitimi alan öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı ise %3,4’tür. Bu sayıya, özel yetenekli olarak tanılanmış ve BİLSEM’e kayıt olmuş fakat ulaşım, konaklama, maddi yetersizlikler sebebiyle BİLSEM’e devam edemeyen öğrenciler de dâhildir. Gerçek oranının %3,4’ten daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Üstün yetenekli bireylerin toplumda %2,2’lik bir grubu temsil ettiği (Bakioğlu ve Levent, 2013) göz önüne alındığında gelecekte Türkiye’de BİLSEM sayısının daha da artacağını söylemek mümkündür. Çünkü özel yetenek potansiyeli nadir görülen bir kamusal değerdir. Bu kamusal değer eğitimiyle işlenmesi nitelikli bir toplumun inşası için vazgeçilmez bir zorunluluktur (Bilgili, 2000). Giderek karmaşıklaşan 21. yüzyıl koşullarında toplumsal kalkınma; düşünen, sorgulayan, araştıran, yaratıcı düşünceler üreten, işbirliği içinde çalışan bireylerle olanaklıdır. Uluslararası gelişmelere ayak uydurabilmek ve hem bilim hem de ekonomi alanında söz sahibi olabilmek için Türkiye’nin güçlü bir insan sermayesine gereksinimi vardır. Bunun en önemli yollarından biri dil becerilerini geliştirmeye dayalı bir ana dili eğitiminden geçmektedir (Deniz, 2019). Ana dili eğitiminden tüm dersler sorumlu olmakla birlikte, bu sorumluluğun odak noktasında Türkçe dersi vardır.

Türkçe dersi BİLSEM’lerde destek eğitimi alan özel yetenekli öğrenciler için zorunlu bir derstir. Türkçe dersinde özel yetenekli öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmalarına yönelik proje tabanlı etkinlikler yapılmaktadır. İlgili Türkçe etkinlikleri MEB tarafından e-bilsem modülü üzerinden öğretmenlere sunulmaktadır. Etkinliklerin kurum dışına çıkarılmaması ve paylaşılmaması MEB tarafından taahhüt altına alınmıştır. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’nde (MEB, 2019b) BİLSEM öğrencilerinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak yetiştirilmeleri temel bir ilke olarak belirtilmiştir. Bu ilke tüm dersler için geçerli olsa da esas beklenti Türkçe dersindedir. Türkiye’nin geleceğine yön verecek olanların üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin içinden çıkması olasıdır. Bu öğrenciler, Türkiye için büyük öneme sahiptir. Gelecekte, birçok alanda Türkiye’ye hizmet edecek üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin dil ve edebiyat alanında da öncü olması şaşırtıcı olmaz (Okur ve Özsoy, 2013). Bundan dolayı bu öğrencilerin BİLSEM Türkçe dersinden aldıkları destek eğitimi ve bu eğitimin sorunları büyük önem arz etmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, BİLSEM Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, “özel yetenekli öğrenci”, “üstün yetenekli öğrenci”, “üstün zekâlı öğrenci”, “Türkçe dersi” ve “BİLSEM” anahtar kelimeleri ile TR Dizin, YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik, YÖK Akademik ve Millî Kütüphane veri

tabanlarında yapılan alanyazın taramasında, araştırmaya ışık tutacak çalışmalar tespit edilmiştir. Bu çalışmaların bir kısmına araştırma konusuna yakın olma durumuna göre aşağıda yer verilmiştir:

Alevli (2019) özel yetenekli öğrencilere BİLSEM’lerde uygulanan Türkçe eğitimine yönelik veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırıldığı bir durum çalışması yapmıştır. Ayrancı ve Mete (2017) BİLSEM’lerdeki Türkçe dersi bireyselleştirilmiş eğitim programındaki farklılıkların ve sorunların araştırıldığı bir çalışma yapmışlardır. Okur ve Özsoy (2013) üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışma yapmışlardır. Sarı ve Öğülmüş (2014) BİLSEM’lerde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Özkan (2009) yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre BİLSEM’lerin örgütsel etkililiğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Kazu ve Şenol (2012) ise BİLSEM üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaların alanyazına getirdiği değerli katkılara karşın Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitimi sorunlarına odaklanan bir çalışma tespit edilememiştir. Çalışma bu yönü ile özgünlük göstermektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerini esas alan bu çalışmanın uygulamaya ve alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Çünkü eğitim ve öğretimin yeterlik ve etkililiğini belirleyen baş etmen öğretmendir (Enç, 2005). Bundan dolayı öğretmen görüşlerinden hareket edilerek tespit edilen sorun alanları önem arz etmektedir.

Bilimsel araştırmalarda sınırlılıkların açık ve net bir şekilde ifade edilmesi bulguların geçerli ve güvenilir olması için hayati önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu araştırma;

- a) 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı’nın birinci döneminde on dört (14) BİLSEM Türkçe öğretmeninden toplanan veriler ile
- b) Türkiye Cumhuriyeti, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 15 Aralık 2019 tarihli “2020 Yılı Bütçe Sunuşu”ndaki (MEB, 2019a) istatistiksel veriler ile sınırlandırılmıştır.

## 2.Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, etik ilkelere uygunluk, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

### 2.1.Araştırma Modeli

BİLSEM Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunların araştırıldığı ve çözüm yollarının önerildiği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadır. Nitel modeldeki bu araştırmada veriler, görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemidir. Bu durum, görüşme yönteminin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır (Briggs, 1986). Görüşmeler, Türkiye’deki on dört (14) farklı BİLSEM’de görev yapan on dört (14) BİLSEM Türkçe öğretmeni ile yapılmıştır.

### 2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de birbirinden farklı on dört (14) BİLSEM’de görev yapmakta olan on dört (14) BİLSEM Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Türkiye genelinde 2019 Aralık itibarıyla yüz altmış altı (166) BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2019a). BİLSEM’lerde, on dokuz

(19) farklı branşta görev yapan toplam öğretmen sayısı 2301'dir (MEB, 2019c). BİLSEM'lerde görev yapan kadrolu Türkçe öğretmeni sayısı ise 115'tir. Araştırma kapsamında on dört (14) kadrolu BİLSEM Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılarak Türkiye'deki BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin %12,17'sine ulaşılmıştır. Görüşme yapılan BİLSEM Türkçe öğretmenlerinde en az iki (2) yıl BİLSEM'de görev yapma şartı aranmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verileri, öğretmenlerin kimliklerini açıklamadan sunabilmek ve karışıklığa sebebiyet vermemek için kodlama yapılmıştır. Bunun için ilk görüşülen öğretmene Ö1 ve görüşme sırasına göre her bir öğretmene sırasıyla "Ö2", "Ö3",... "Ö14" şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları BİLSEM'ler ve iller saklı tutulmuştur. Çünkü bazı illerde sadece bir BİLSEM ve Türkçe öğretmeni bulunmaktadır. İlin adını belirtmek doğrudan öğretmeni bildireceğinden görüşme yapılan öğretmenlerin görev yaptıkları il isimleri belirtilmemiştir. Fakat görüşme yapılan öğretmenlerin Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesine eşit ve yansız dağılımı göz önüne alınmıştır. Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi araştırma kapsamı dışında olduğu için bu bilgileri tespit etmeye yönelik bir soru sorulmamıştır. Görüşmeler 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı'nın birinci döneminde, ekim ve kasım aylarında yapılmıştır.

### 2.3.Etik İlkelerine Uygunluk

Bu araştırma, katılımcılara fiziksel, psikolojik ya da sosyo-ekonomik zarar verme ihtimali olmayan bir araştırmadır. Katılımcıların özel hayatının gizliliği ve mahremiyetini koruma amaçlı ad, soyad, görev yeri gibi bilgiler alınmamıştır. Araştırmada, katılımcılara -veri toplanmadan önce- bu araştırmanın gönüllü bir araştırma olduğu ve araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin kendileriyle paylaşılacağı ifade edilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı; araştırmanın amacını ve önemini belirtmiş, katılımcıları yönlendirmekten kaçınmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynaklar metin içerisinde ve kaynakçada belirtilmiştir.

### 2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmeler telefon aracılığı ile yapılmıştır. Telefon ile ulaşılan öğretmenlere, çalışmanın amacından ve öneminden bahsedilmiştir. Araştırmacının da bir BİLSEM öğretmeni olması karşılıklı güven ortamının oluşmasında önemli bir etken olmuştur. Çalışmaya katılma konusunda rıza gösteren on dört (14) BİLSEM Türkçe öğretmenine "BİLSEM Türkçe derslerinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Telefon görüşmeleri, görüşme yapılan Türkçe öğretmenin rızası ve onayı alınarak kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler araştırmacı açısından önemli kolaylıklar sağlar. Öncelikle araştırmacının not alma sorunu önemli ölçüde ortadan kalkmış olur. Bu şekilde araştırmacı soru sorma ve dinleme işlevini daha etkin bir biçimde yerine getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma verileri herhangi bir form kullanılmadan yapılandırılmamış bir şekilde toplanmıştır. Ayrıca, toplanan verilerin araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı, öğretmenlerin soruyu tam bir güven içinde yanıtlayabilmeleri için isimlerinin araştırma metninde yer almayacağı belirtilmiş ve öğretmenlerin tüm görüşlerini içlerinden geldiği gibi ifade etmeleri vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorusuna verdikleri cevaplarda herhangi bir sınırlama ya da yönlendirme yapılmamıştır. Böylece, öğretmenlerin BİLSEM Türkçe dersi sorunlarına yönelik görüşlerini olduğu gibi açıklamalarına olanak sağlanmıştır. Her bir öğretmen ile yapılan telefon görüşmesi ortalama 15 ila 20 dakika sürmüştür. Görüşme sonrasında katılımcı öğretmenlere araştırmaya sundukları katkılardan dolayı teşekkür edilmiştir. Ayrıca bu öğretmenler ile ilgili herhangi bir kişisel bilgiye araştırma dâhilinde yer verilmeyeceği teyit edilmiştir. Görüşmeler bittikten sonra toplanan sözel veriler araştırmacı tarafından yazıya geçirilerek yazılı veri seti oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan yazılı veri setleri birbirinden bağımsız üç

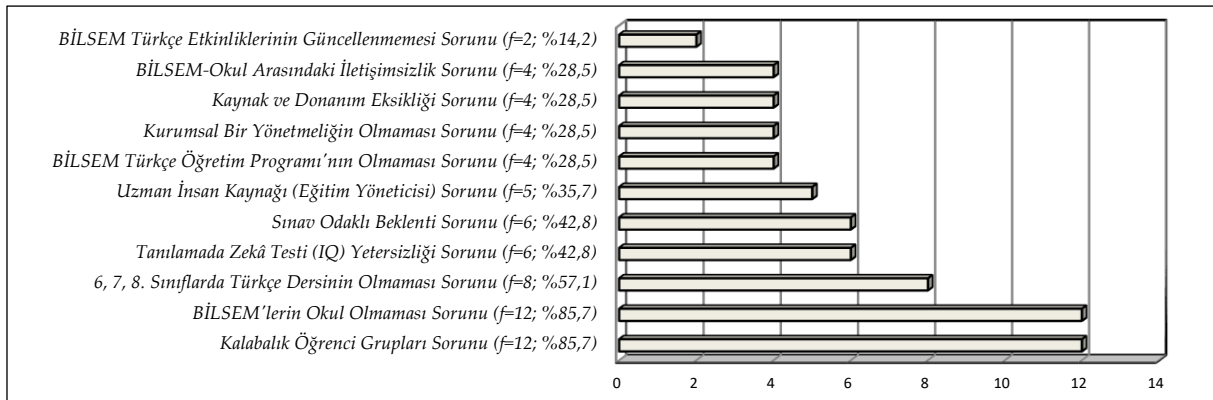
kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlar, belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek içerik analizi yapılmış ve sorun alanları tespit edilmiştir. Her bir kodlayıcı, görüşme verilerini birbirinden bağımsız olarak okumuş ve kodlama yapmıştır. Böylece farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setinin kodlanması sağlanmıştır. Ortak kodlar birleştirilerek kategorilere ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının iç güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşleri çalışmanın “Bulgular” bölümünde olduğu gibi verilmiştir.

Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015). Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini ortaya koymaktadır (Baltacı, 2017). Miles ve Huberman (1994) modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik,  $\Delta = C / (C + \partial) \times 100$  formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Kodlama sonucunda kodlayıcılar arası güvenirliliğin, Miles ve Huberman (1994) formülüne göre %90'ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir [ $0,96 = 63 / (63 + 2) \times 100$ ]. Bu sonuçtan hareketle kodlayıcılar arasında görüş birliğinin sağlandığı anlaşılmıştır.

### 3.Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma bulgularına dayanılarak on bir (11) sorun kategorisi tespit edilmiştir. Sorun kategorileri aşağıdaki grafikte belirtilmiştir (Grafik 1).

**Grafik 1: BİLSEM Türkçe Dersi Sorun Alanları**



Grafik 1, incelendiğinde araştırma kapsamında on dört (f=14) BİLSEM Türkçe öğretmeni ile görüşüldüğü ve yapılan veri analizi sonucunda; “BİLSEM Türkçe Etkinliklerinin Güncellenmemesi Sorunu”nun iki (f=2) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “BİLSEM-Okul Arasındaki İletişimsizlik Sorunu”nun dört (f=4) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “Kaynak ve Donanım Eksikliği Sorunu”nun dört (f=4) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “Kurumsal Bir Yönetmeliğin Olmaması Sorunu”nun dört (f=4) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “BİLSEM Türkçe Öğretim Programı'nın Olmaması Sorunu”nun dört (f=4) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “Uzman İnsan Kaynağı (Eğitim Yöneticisi) Sorunu”nun beş (f=5) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “Sınav Odaklı Beklenti Sorunu”nun altı (f=6) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “Tanılamada IQ Testi Yetersizliği Sorunu”nun altı (f=6) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “6, 7, 8. Sınıflarda Türkçe Dersinin Olmaması Sorunu”nun sekiz (f=8) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; “BİLSEM'lerin Okul Olmaması Sorunu”nun on iki (f=12) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği; son

olarak “Kalabalık Öğrenci Grupları Sorunu”nun ise on iki ( $f=12$ ) Türkçe öğretmeni tarafından belirtildiği görülmektedir.

Aşağıda, öğretmen görüşlerinden hareketle belirlenen sorun alanları Grafik 1’deki sıra ile verilmiştir. Her sorun alanı kategorisinde, öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak belirtilmiştir.

### 3.1.BİLSEM Türkçe Etkinliklerinin Güncellenmemesi Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM Türkçe derslerinde uygulanan etkinliklerin güncellenmediğini belirtmekte ve bunu bir sorun olarak görmektedirler. Bu etkinlikler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin katkısıyla oluşturulmuş ve özel yetenekli öğrencilere hitap eden etkinliklerdir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

**Ö4:**“Etkinlikler güncellenmiyor. 2015 yılından beri tüm BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin katıldığı bir çalıştay yapılmadı. 2017 yılında güncellenen etkinlikleri hâlâ kullanıyoruz. Bu etkinliklere yeni etkinliklerin eklenmesi ve mevcut etkinliklerin güncellenmesi için bir çalıştay yapılmalıdır.”

**Ö6:** “Her öğretmen kendi etkinliğini uyguluyor. Bakanlık tarafından oluşturulan etkinlikler güncellenmelidir.”

Yukarıda belirtilen görüşlerden hareketle, BİLSEM’lerde uygulanan Türkçe etkinliklerinin düzenli zaman aralıklarında güncellenmediği anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan on dört (14) Türkçe öğretmeninden ikisi bu durumu bir sorun olarak görmüş ve görüşünü dile getirmiştir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %14,2’lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.2.BİLSEM-Okul Arasındaki İletişimsizlik Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM ve okul arasındaki iletişimsizliği bir sorun olarak görmektedirler. Bu iletişimsizlik neticesinde öğrencilerin mağdur olduğunu belirtmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

**Ö3:**“Öğrencilerin ders yükünün azaltılıp BİLSEM’e daha fazla zaman ayırabilmeleri ile ilgili düzenleme yapılmalı. Ben okuldan tamamen kopmalarını da doğru bulmuyorum. BİLSEM okula dönerse orada da problemler olacaktır, etkinlik ve proje tabanlı eğitimden sapmalar olacaktır. Örneğin seçmeli dersler, BİLSEM öğrencisi okulda seçmeli ders almasın. Okuldaki ders saatleri bizim öğrencilerimiz için azaltılıp BİLSEM’e zaman yaratılmalı. Birde okulda ders sonrası yapılan etüt ve kurslar var. Hâl böyle olunca öğrenci okul çıkışı BİLSEM’e gelemiyor, okulundaki kursa katılıyor. Özellikle özel okullar (kolejler) dersler bittikten sonra yapılan etütleri çok abartıyor. BİLSEM ve okul arasındaki sağlıklı bir iletişimin bu sorunu çözeceğini umuyorum.”

**Ö7:**“Okullarda hafta sonu yapılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), öğrencilerimizin devamsızlık yapmalarına sebep oluyor. Bazı öğrencilerimiz DYK’yi BİLSEM’den daha önemli görüyor. Hafta sonu yapılan DYK ile BİLSEM dersleri çakışıyor. BİLSEM öğrencileri için okul ve BİLSEM yönetimi koordinesinde farklı bir uygulama yapılmalıdır.”

**Ö9:**“Öğrencilerin aynı saatte hem okulda hem de BİLSEM dersleri çakışıyor. Böyle olunca öğrenci zor durumda kalıyor. Okul ve BİLSEM arasında çok iyi bir iletişimin olması gerekiyor. İdarelerin zaman planlaması çok iyi yapması sağlanabilir. Özellikle öğrencilerimiz hafta sonu okuldaki kurs ile BİLSEM’deki ders arasında seçim yapmak zorunda bırakılıyor. ”



**Ö12:**“Öğrencilerin hafta içi okuldan sonra BİLSEM’e gelmeleri, hafta sonu okulda kurslarının olması verimlerini düşürebilmektedir. Bu kapsamda okul programları ile BİLSEM programları arasında koordinasyon sağlanmalı ve gerekirse okulda bazı ders sayıları azaltılmalıdır. Fakat şimdiye kadar böyle bir koordinasyon göremedik.”

Sonuç olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında, BİLSEM ve okul arasında mevcut bir iletişimsizliğin olduğu görülmektedir. Bu iletişimsizliğin öğrenciye olumsuz yansıdığı öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Okullarda yapılan hafta sonu kurslarının BİLSEM’deki hafta sonu derslerini olumsuz etkilediği de belirtilmektedir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %28,5’lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.3.BİLSEM’lerde Kaynak ve Donanım Eksikliği Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri BİLSEM’lerde kaynak ve donanım eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

**Ö5:**“BİLSEM’de kullandığımız internet MEB’e bağlı olmasa daha iyi olur. Derste MEB internetiyle öğrencilere video izletmek imkânsız. Bu hususta BİLSEM’lere ayrıcalık yapılabilir. MEB interneti işlevsel değil.”

**Ö7:**“BİLSEM’lerin kitap, donanım, malzeme eksikliği olmamalıdır. Hâlâ kütüphanesi olmayan BİLSEM’ler var.”

**Ö12:**“BİLSEM’lere kaynak aktarılmadığı sürece bilimsellikten söz etmek bana çok tuhaf geliyor.”

**Ö14:**“Sürelî yayınlar ve kitaplar çıkartılırken BİLSEM’lere özel kaynak aktarılmalıdır.”

Yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerinden hareketle BİLSEM’lerde malzeme, donanım ve kaynak eksikliklerinin olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler BİLSEM’e maddi kaynak aktarımı olması gerektiğini belirtmektedirler. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %28,5’lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.4.BİLSEM’lerde Kurumsal Bir Yönetmeliğin Olmaması Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM’lerin kurumsal bir yönetmeliğe sahip olmamasını bir sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

**Ö1:**“BİLSEM kendine has hedefleri olan fakat kendine has yönetmeliği olmayan bir kurumdur.”

**Ö4:**“BİLSEM’lerin yönetmeliğinin olmaması uygulamada pek çok boşluğa neden olmaktadır.”

**Ö8:**“Bence BİLSEM’lere bir standart getirilmeli. BİLSEM yönetimi, yöneticinin yorumuna bırakılmamalı. “O BİLSEM’de öyle, bu BİLSEM’de böyle” anlayışı sürekli sorun oluşturuyor.”

**Ö11:**“Dersler planlanırken her BİLSEM kendi şartlarına göre bir plan oluşturuyor. Ortada Yönetmelik yok. Bizim kurumda tüm dersler tüm gruplar için birer saat. Bu durumda etkinlikler çok uzun sürüyor ve 5-6 çalışma ile dönem bitiyor. Bu durumda ne öğrenciye verimli olabiliyoruz ne öğrenci faydalanabiliyor ne de öğrencilerin gelişimlerini tam anlamıyla gözlemleyebiliyoruz. Hele ki bir etkinliğe giriş yapıp bir video izleyince ders bitiyor. Öğrenci bir sonraki hafta etkinliği hatırlamıyor. Bir de etkinliğe başlanıldığı hafta gelmeyip bir sonraki hafta gelen öğrenci oluyor. Kısacası verim düşüyor. Dersler gruplar için iki ders saati olarak planlanmalı diye düşünüyorum.”

*Ders saatlerinde bir standart olmalı. Bu gibi farklı uygulamalar bir yönetmelik ile standart hâle getirilebilir."*

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere BİLSEM'lerin bir yönetmeliğe ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür. Yönetmeliğin olmamasının uygulamada boşluklara neden olduğu ve bundan dolayı bazı uygulamaların yöneticilerin yorumuna göre şekillendiği belirtilmiştir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %28,5'lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.5.BİLSEM Türkçe Öğretim Programı'nın Olmamasını Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM'ler için Türkçe Öğretim Programı'nın olmamasını bir sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

*Ö2:"BİLSEM Türkçe dersine ait bir öğretim programı bulunmamaktadır."*

*Ö7:"BİLSEM'de program olmadan öğretim yapıyoruz. Bizlere rehberlik edecek bir öğretim programına ihtiyacımız var. Elimizdeki çerçeve program yetersiz."*

*Ö9:"BİLSEM'lerde biz öğretmenleri ders içinde sınırlandıran hiçbir şey bulunmamaktadır. Dersteki bir öğretmeni sınırlandıran tek şey öğretmenin hayal gücüdür. Fakat bir programın olmaması da dezavantaj olmaktadır. Hayal gücünün bizi taşıması gereken istikamet neresi?"*

*Ö14:"Bir de dersleri etkinlik tabanlı mı işleyeceğiz, proje tabanlı mı? Hâlâ bunun cevabı verilemedi maalesef. Dersin programı yok. Etkinlik olmadan projelerin alt yapısı oluşmuyor. Ama projeler için de vakit yeterli olmuyor."*

Sonuç olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında, Türkçe dersine ait bir öğretim programının olmaması önemli bir eksiklik olarak vurgulanmıştır. Öğretim programının öğretmene rehberlik ettiği ve eğitim öğretim sürecinde yaşanan bazı problemlere çözüm olabileceği belirtilmiştir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %28,5'lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.6.Uzman İnsan Kaynağı (Eğitim Yöneticisi) Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM'lerde uzman insan kaynağı yetersizliğini bir sorun olarak belirtmişlerdir. Burada insan kaynağı unsuru ile eğitim yöneticileri kastedilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

*Ö3:"Bu kurumlarda görev yapan idareciler, öğretmenlerin kapasitesini artırmak için gayret sarfetmelidir. Ama böylesi nadir görülüyor."*

*Ö7:"Bizim müdürümüz sınıftaki bilgisayarları toplattı. Gerçi benimki çalışmıyordu zaten (!) bilgisayarların çoğu da hantal. Hem proje yapmamızı istiyorlar hem de bilgisayarları topluyorlar, düşündürücü."*

*Ö9:"Okul, müdürü kadar okuldur. Eğitim yöneticisi çok önemli. Bir de öğretmenlik, psikolojik yanı çok ağır bir meslek. Eğitim yöneticisinin bunun bilincinde olması lazım."*

*Ö11:"BİLSEM müdür ataması kılı kırk yarararak yapılmalı. İletişim, insan ilişkileri ve özel yetenekli çocuklar hakkında bilgi sahibi olan kişiler yönetici olmalı. Bu şekilde devam ettiği sürece saygınlığı birkaç yıla kadar biter. BİLSEM'ler kapanabilir."*

*Ö14:"BİLSEM'de görev yapmayan öğretmenlerin -geçici de olsa- BİLSEM'de idari görev yapmaları engellenmelidir. BİLSEM bir özel eğitim kurumudur, klasik okul mantığı ile*

*yönetilemez. Bir BİLSEM öğretmeninin BİLSEM'den ayrıldıktan sonra tekrar BİLSEM öğretmeni olabilmesi için "BİLSEM öğretmeni seçim sürecine" en baştan dâhil olması gerekiyor. Fakat dokuz, on yıl önce BİLSEM'de öğretmenlik yapmış hâlihazırda başka bir okulda görev yapan idareci, öğretmen olamayacağı BİLSEM'e müdür olabilmektedir."*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı üzere, BİLSEM eğitim yöneticilerinin seçimi konusunda daha titiz davranılması gerektiğini ve eğitim yöneticisinin BİLSEM gibi özel eğitim kurumlarında hayati rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %35,7'lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.7.Sınav Odaklı Beklenti Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM'lerdeki sınav odaklı beklentiye bir sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

**Ö1:**"BİLSEM, okul değildir. Fakat bazı veliler bizlerden sürekli test çözdürmemizi ve konu anlatmamızı beklemektedir. Bazı öğrenciler sırf anlayamadığı konuyu öğrenmek ve test sorularını çözdürmek için BİLSEM'e geliyor."

**Ö4:**"Öğrencilere test çözdürmediğimizde velilerin beklentisi karşılanamıyor. Durum böyle olunca da veliler BİLSEM'i gereksiz görüyor."

**Ö7:**"Öğrencilere yaptırdığımız etkinlikler ciddiye alınmıyor. Biz öğrencileri sıralamıyoruz, sınıflandırmıyoruz. Ama öğrenciler test yapıp sıralanmaya alıştıkları için bizden bunu bekliyorlar."

**Ö9:**"BİLSEM öğrencileri merkezî sınava odaklanarak enerjilerini buraya harcıyorlar. Bunun yerine yetenekleri geliştirilmeli, yeteneklerine uygun yaratıcı ürünler verebilmeliler."

**Ö11:**"Bizim BİLSEM'de sözel branşların dışındaki öğretmenler haftada 30 saat ders alırken bizler daha az derse giriyoruz. Bazı öğrenciler sınava hazırlık olsun diye test çözdürmek için sayısal dersleri (başta matematik) seçiyor. Bu durumun da çok adil olmadığını, BİLSEM'deki öğretmenlerin ek ders ücreti kaygısının olmaması gerektiğini düşünüyorum."

**Ö13:**"Çocuklar BİLSEM'deki proje çalışmalarını gereksiz görüyorlar. Çünkü bu projelerde çok az öğrenci TÜBİTAK tarafından ödüllendiriliyor. Oysa diğer tarafta onu bekleyen zorlu bir sınav var. TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması (2204-B)'nda projesi bölge sergisine davet edilen öğrencilere ek puan verilmeli. Örneğin üniversite sınavında ya da lise giriş sınavında ek puan verilmeli ve burs desteği sağlanmalı. Yaptıkları projelerin de bu süreçte değerlendirilmesi gerekir."

Yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Türkiye'de merkezî sınavların varlığı proje ve etkinlik temelli eğitim hizmeti veren BİLSEM'ler için bir sorun teşkil etmektedir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %42,8'lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.8.Öğrenci Tanılamasında Zekâ Testi (IQ) Yetersizliği Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, öğrenci tanılamasında sadece zekâ testi (IQ) kullanılmasını bir sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

**Ö1:**"Özellikle Türkçe dersi için sadece IQ testi yeterli değil. Yaratıcılığı ölçen başka kriterlerin de olması gerekir."

**Ö3:**“Öğrenciler tüm dersleri görerek vakit kaybediyorlar yapılan testlerle hangi alanda baskın olduğu veya üst düzey gelişimi tahmin edilebiliyorsa o alanlara öncelik verilmeli. Bu Gardner’a göre olabilir veya başka kuramlara göre de olabilir. Örneğin yazı yazmayı sevmeyen fakat robotik, mekatronik becerisi ve ilgisi olan bir öğrenci Türkçe dersinde sıkılıyor. Bu durum belki de BİLSEM’e karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olacaktır.”

**Ö5:**“Mevcut tanılama sisteminde de değişikliğe gidilmeli. IQ’nun yanında başka değişkenler de mutlaka dikkate alınmalı. Hatta IQ’nun 130 ile sınırlı olmaması diğer değişkenlerle birlikte bir ortalama belirlenmesi daha uygun olur. Öğrencinin BİLSEM’e aday gösterilme sürecinde sadece ilkökul öğretmeninin önerisi olmamalı. Birçok ülkede olduğu gibi ebeveyn, okulöncesi öğretmeni vb. değerlendiriciler de sisteme dâhil edilmeli. Tanulama bir defa yapıp öğrenci hep BİLSEM öğrencisi olarak kabul edilmemeli. Motivasyon, yaratıcılık vb. yönünden yetersizlik yaşayanlar, etkinliklerde isteksiz olanlar kurullar aracılığıyla ilişki kesme dâhil birçok açıdan değerlendirilmeli. Nitelik artırıcı çalışmalar ön plana çıkmalı.”

**Ö7:**“Öğrencilerin tüm alanları görmesi, tanınması gerekli olsa da özel yetenekli bireylerin özel yetenek alanı için daha fazla vakit ayrılması gerektiği aşikârdır. Amacımız öğrencinin iyi olduğu alanda “en iyi” olmasını sağlamaksa yetenek alanında ne kadar erken çalışmalar yapılırsa o kadar iyi olacaktır.”

**Ö10:**“Ders seçimi konusunda öğrenci ve veli isteğine bağlı hareket edilmesi BİLSEM amaçlarına uygun değildir. Tanılama aşamasında IQ testi haricinde başka ölçme metotları ile öğrencinin baskın yetenek alanları belirlenmeli ve hatta gerekirse ara değerlendirmeler ile öğrencilerin gerçek yetenek alanlarında eğitim alması sağlanmalıdır. Öğrenciler de veliler de sınav odaklı hareket etmek istiyor, proje odaklı değil.”

**Ö11:**“Türkçe dersi için sözel becerilerde başarısız ve yetersiz (ya da isteksiz) öğrencilerin belirlenerek önlem alınması gerekiyor. Ayrıca bir öğrencinin yüksek IQ’ya sahip olması onun üstün yetenekli bir birey olduğu anlamına gelmez. IQ’nun tek başına bir öğrenciyi tarif etmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

Yukarıda belirtilen öğretmen görüşleri, BİLSEM Türkçe dersi için zekâ testinin (IQ) tek başına yeterli olmadığını yansıtmaktadır. Öğretmenler, Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu için yaratıcılığın çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Türkçe öğretmenleri BİLSEM öğrencilerinin tüm dersleri almak zorunda olduklarını ve bu durumun vakit kaybı olabileceğini belirtmişlerdir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %42,8’lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.9.BİLSEM 6, 7 ve 8. Sınıflarda Türkçe Dersinin Olmaması Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için Türkçe dersinin olmamasını bir sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin tamamı doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

**Ö2:**“BİLSEM’lerde Türkçe öğretmenleri 6, 7 ve 8. sınıfların Türkçe dersine girememektedir. Türkçe öğretmenleri sadece 4 ve 5. sınıfların Türkçe derslerine girebilmektedirler. Bunun sonucu olarak da TÜBİTAK (2204-B) Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması katılımı düşmektedir.”

**Ö3:**“5. sınıftan sonra öğrencilerin Türkçe dersi yok. Türk Dili ve Edebiyatı dersi var. Bizler öğrencilerimize belki de en faydalı olacağımız dönemlerde, onların derslerine giremiyoruz.”

**Ö4:**“Çalışma alanımızın 3. ve 4. sınıf grubu ile daraltılmış olması ciddi bir sorundur. Öğrenciler ile bu süreç sonrasında tekrar bir araya gelme ve çalışmalara devam etme imkânı olmaması boş a kürek çektiğimiz hissine sebep olmaktadır.”

**Ö6:**“Ortaokul grubu öğrencilerinin derslerine de giremiyoruz. Yalnızca 3 ve 4. sınıflara sıkıştırılmamalıyız.”

**Ö9:**“Türkçe öğretmenlerine mutlaka 6, 7, 8. sınıf öğrencileri de verilmeli. TÜBİTAK projeleri için bu şart. Edebiyat öğretmenleri maşallah 6, 7, 8, 9, 10, 11. sınıfların dersine giriyorlar. Sonra bizimle yarışmaya kalkıyorlar. Ortak çalışma yapmak varken birbirimize rakip oluyoruz.”

**Ö11:**“Türkçe öğretmenlerine sadece 3 ve 4. sınıflar verilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda da derslere aktif olarak girilebilmesi sağlanmalıdır.”

**Ö13:**“Öncelikle Türkçe dersi alan becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ve alt başlıklar) -öğrenciler hangi alanda ilerlerse ilerlesin- gerekli olduğu ve geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır ve bu kapsamda Türkçe eğitimi tüm süreçlerde olmalıdır.”

**Ö14:**“Proje tabanlı çalışmalar yürüten bir kurumda olmamıza rağmen dersine girdiğimiz öğrenciler 4 ve 5. sınıflar. Bundan dolayı proje üretmede büyük zorluklar yaşıyoruz. 5. sınıf öğrencileri ile TÜBİTAK Bölge ve Türkiye Finali’nde boy gösterecek projeler üretmiyoruz. Bu durum alan başarısını ve görünürlüğü olumsuz etkilemektedir.”

Sonuç olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde, Türkçe dersinin 6, 7 ve 8. sınıflarda olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ortaokul öğrencilerinin TÜBİTAK projelerine Türkçe dersi kapsamında katılmalarını da engellemektedir. Ayrıca bazı BİLSEM’lerde Türkçe dersinin 3 ve 4. sınıfta verildiği, bazılarında ise 4 ve 5. sınıfta verildiği görülmektedir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %57,1’lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.10.BİLSEM’lerin Okul Olmaması Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM’lerin okul olmamasını bir sorun olarak belirtmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur:

**Ö1:**“Özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim aldıkları kurumun BİLSEM’ler olması gerektiğini düşünüyorum.”

**Ö2:**“BİLSEM öğrencileri, BİLSEM öğretmenleriyle eğitim görmeli. BİLSEM okul olmalı. Ayrıca bu sistem sayesinde öğrencilerimiz gündüz bizlerle olacağı için BİLSEM öğretmen seçimlerinde başvuru sayısının artacağını ve daha verimli bir seçim olacağını düşünüyorum. Bizim kurumda akşam geç saatlere kadar ders oluyor. Hafta sonu iki gün de çalışıyoruz. BİLSEM’ler, okul olursa aile düzenine aykırı çalışma saatleri olmayacağından öğretmenlere cazip gelebilir.”

**Ö4:**“BİLSEM’lerde okul çıkışı verilen eğitim çocukları yoruyor. Çoğunluk hafta sonu gelmek istiyor bu sefer hafta sonunda yığılma oluyor. Ya BİLSEM’ler okul olmalı ya da çalışma saatleri tekrar gözden geçirilmeli. Ders saati bana yetmiyor. Bu çocuklar özel olarak ilgi istiyor. Cevheri ne kadar çok parlatsak o kadar parlıyor. Haftada girdiğimiz ders saati yeterli olmuyor.”

**Ö5:**“Öğrenciler kendi okullarından çıkıp BİLSEM’e geliyor. Öğrencilerin ders yükü çok fazla. BİLSEM’ler müstakil okullar olarak özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanmış müfredatla eğitim vermeli. Ancak sınav kaygısı olmadan 21. yüzyıl becerilerini geliştiren bir yapıda özgün projeler üretebilirler.”

**Ö6:**“Öğrenciler okuldan çıkıp yorgun argın, çoğunlukla aç BİLSEM’e geliyor. Aslında BİLSEM’e gelmek yerine evlerinden “uzaktan eğitime” katılmaları daha sağlıklı olabilir. Bu derslerin ders saatleri gruba göre öğretmenin kendi inisiyatifine ve uzmanlığına göre esnek tutulmalıdır. Ya da BİLSEM bir örgün eğitim kurumu olmalı.”

**Ö7:**“Hafta içi saat 15.00’te başlayan derslere yetişemeyen birçok öğrenci var. Bu öğrencilerin bir kısım dersleri kaçırıyor. Durum böyle olunca da hafta sonuna yığılma oluyor. Bu onlar için de bizim için de gerçekten zor. Cumartesi günü 12 saat ders yapmak bir öğretmeni uzun vadede tüketir. BİLSEM’ler okul olursa bu gibi problemler çözülür.”

**Ö8:**“Bir de BİLSEM’ler devamlı okul haline gelse daha iyi olur.”

**Ö9:**“BİLSEM’ler normal bir okula dönüşmediği sürece benzer problemlerle karşılaşacağımızı düşünüyorum. Öğrencilere verilen görevlerin dönütünü alamıyorsun. Öğrenci projeleri ciddiye almıyor. Hatır gönülle proje yaptırıyoruz. Bazen öğrenci okulunu gerekçe göstererek proje hazırlamak istemiyor. BİLSEM’ler sanki öğrencilerin boş zamanlarını geçirdikleri bir yermiş gibi algılanıyor. Hem öğrenci hem de veli tarafından ciddiye alınmak için BİLSEM’ler okul olmalı.”

**Ö10:**“Mevcut şartlarda özel yetenekli ilkökul öğrencileri okullarında ders sonrası özel eğitim almalıdır. Çünkü yorgun argın BİLSEM’e geliyorlar. Ya da BİLSEM’ler örgün eğitim vermeli. Bu konuda bir önerim daha var: BİLSEM öğrencileri sabahtan öğleye kadar okulda, öğleden sonra BİLSEM’de olabilir.”

**Ö11:**“Öğrencilerimizle tek bağımız yaptığımız etkinlikler, herhangi bir not kaygısı olmayınca etkinlik ciddiye alınmıyor. Yani veli ve öğrenci kendini mecbur hissetmiyor not kaygısı olmayınca. BİLSEM vakit doldurmak için gelinecek bir yer olarak görülüyor. Ve bu koşullar altında biz öğrencilerden proje hazırlamalarını istiyoruz. Bence proje konusunda başarılı olunamamasının tek nedeni öğrencilerimizin bizlerle yeterli vakit geçirememesidir. BİLSEM’lerin okul olmaması, öğrenci enerjisinin okul ve BİLSEM arasında bölünmesine sebep oluyor.”

**Ö13:**“Ben hem BİLSEM öğretmeni hem de BİLSEM velisi olarak değerlendirme yapmak istiyorum. Oğlum okulunu hiç sevmeyişini ama BİLSEM’i çok sevdiğini belirtiyor. Bu durum kendini nereye ait hissettiğini açıklıyor aslında. Ayrıca biz bu öğrencileri tarayıp seçip yeteneklerini keşfedecek kadar emek harcıyorsak meslek edinme aşamasında da BİLSEM olarak yanlarında olmalıyız diye düşünüyorum. BİLSEM okul olursa öğrencinin aidiyet hissi de gelişecektir ”

Yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerine bakıldığında BİLSEM’lerin okula dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %85,7’lik bir dilimi temsil etmektedirler.

### 3.11.Kalabalık Öğrenci Grupları Sorunu:

BİLSEM Türkçe öğretmenleri, BİLSEM’deki öğrenci gruplarının kalabalık olduğunu ve bu durumun bireysel eğitimi engellediğini belirtmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur:

**Ö1:**“Gruplar kalabalık. Öğrenciler çeşitli bahanelerle sürekli grup değiştiriyor bu durum grup sinerjisini olumsuz etkiliyor.”

Ö2: "Gruplar kalabalık olduğu için bireyselleştirilmiş eğitim yapamıyoruz. 10 kişilik bir öğrenci grubuyla nasıl bireysel eğitim yapılabilir?"

Ö4: "Gruplardaki öğrenci sayıları azaltılsa daha iyi etkinlik yapabiliriz."

Ö5: "Bireysel eğitim yapılamıyor. Öğrenci grupları kalabalık olduğu için hazırladığımız Bireysel Eğitim Planlarını (BEP) uygulayamıyoruz."

Ö6: "Sınıf mevcutlarının; öğrenci sayısındaki artış, mekân yetersizliği, program yoğunluğu gibi sebeplerle artırıldığını biliyoruz ancak bu durum BEP mantığına aykırı bir tablo oluşturmaktadır. Bazı etkinliklerde avantaj sağlasa da genel olarak dezavantaj oluşturduğu göz önünde bulundurulmalıdır."

Ö8: "BİLSEM'deki öğrenci gruplarının mevcudu azaltılmalıdır. Sağlıklı ve verimli bir çalışma için BİLSEM okuldan farklı olmalı."

Ö9: "Gruplardaki öğrenci sayılarının azaltılması gerekiyor."

Ö10: "BİLSEM'ler kalabalık bir yapıya ulaşarak verimliliğini kaybetmektedir."

Ö11: "11 kişilik bir grupta ne kadar verimli olabiliriz ki! BİLSEM'in okuldan farkı ne o zaman?"

Ö12: "En büyük problem sınıf mevcutları. Birçok BİLSEM'in kendi binası yok. Bu yüzden "sınıf sorunu yok" densin diye mevcutlar artırıldı sanırım. Şu an kalabalık sınıflarda yapılan derslerin normal bir okuldan hiçbir farkı yok. Öğrenci sayısının bir grupta fazla olması bireysel eğitim ilkelerine aykırı. Sayı azaltılmalı."

Ö13: "Gruplar kalabalık. Öğrenci sayısı 6'yı geçmemeli."

Ö14: "Gruplardaki öğrenci sayısı şu durumda büyük sorun. Öğrenci grupları çok kalabalık."

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı gibi BİLSEM öğrenci gruplarının kalabalık olması önemli bir sorun olarak görülmektedir. BİLSEM Türkçe öğretmenleri, öğrenci gruplarının kalabalık olmasının bireysel eğitimi olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler kalabalık öğrenci gruplarının eğitsel verimliliği düşürdüğünü belirtmişlerdir. Oransal olarak bu sorunu dile getiren öğretmenler %85,7'lik bir dilimi temsil etmektedirler.

Çalışma sonucunda, BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda BİLSEM Türkçe derslerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen on bir (11) farklı sorun alanı tespit edilmiştir. Tespit edilen sorun alanları "sonuç, tartışma ve öneriler bölümü"nde alanyazındaki benzer çalışma bulguları ile karşılaştırılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

#### 4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre on bir (11) sorun alanı tespit edilmiştir. Bu sorun alanlarının; BİLSEM öğrenci gruplarının kalabalık olması, BİLSEM'in örgün eğitim kurumu (okul) olmaması, 6, 7 ve 8. sınıflar için Türkçe dersinin olmaması, özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde sadece zekâ testi (IQ) sonucunun baz alınması, sınav odaklı öğrenci ve veli beklentisi, alanında uzman eğitim yöneticisi eksikliği, BİLSEM Türkçe dersleri için bir öğretim programının olmaması, BİLSEM'e özgü bir yönetmeliğin olmaması, kaynak ve donanım eksikliği, BİLSEM-okul arasındaki iletişimsizlik ve BİLSEM Türkçe etkinliklerinin düzenli zaman aralıklarında güncellenmemesi olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların tamamının BİLSEM Türkçe dersine özgü olmadığı görülmektedir. Fakat kurum işleyişindeki her türlü problemin aynı şekilde derse yansıtacağı da unutulmamalıdır.

Öğrenci gruplarının kalabalık olması BİLSEM'ler için bir sorun alanını oluşturmaktadır. Görüşme yapılan BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin %85,7'si bu sorunu dile getirmiştir. Araştırma bulgularından hareketle BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin derslerine girdiği anlaşılmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne (MEB, 2019b) göre bu sınıf seviyesindeki öğrenci grupları 15 kişiye kadar oluşturulabilmektedir. Bu durumun bireysel eğitimi sekteye uğrattığını söylemek mümkündür. Her çocuğun ilgi, yetenek ve becerileri birbirinden çok farklıdır ve eğitim programlarının mümkün olduğunca bu ihtiyaçları karşılayabilir şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Davashgil, 2004). Fakat öğrenci gruplarının kalabalık olması özel yetenekli öğrencilerle yakın ilgi ve iletişimi olumsuz etkilemektedir. BİLSEM'lerde her bir öğrenci için Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanmaktadır fakat grupların kalabalık olması BEP'leri işlevsizleştirmektedir. Ayrancı ve Mete de (2017) yapmış oldukları çalışmada BİLSEM'lerde bireyselleştirilmiş eğitimin işlevsel olarak gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir.

BİLSEM'in okul olmaması sorunu Türkçe öğretmenleri tarafından dile getirilen bir diğer konudur. Katılımcı öğretmenlerin %85,7'si bu durumu vurgulamışlardır. Oysaki BİLSEM, Sak ve diğerlerinin de (2015) belirttiği gibi okul sonrası zenginleştirme programıdır. BİLSEM'lerin okullaşması BİLSEM vizyonunun tamamıyla değişmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca Türkiye'de üstün zekâlıların özel eğitiminin ayrıştıracılık olarak algılanması üstün zekâlıların eğitimi alanında var olan en büyük sorunlardan birini oluşturmaktadır (Sak vd., 2015). Dolayısıyla bu konu, karmaşık ve çok boyutlu olması sebebiyle tüm paydaşlar tarafından derinlemesine tartışılması gereken bir konudur.

6, 7 ve 8. sınıfta Türkçe dersinin olmaması BİLSEM Türkçe öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer sorun alanıdır. Katılımcı öğretmenlerin %57,1'i bu durumu vurgulamışlardır. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (MEB, 2019b) Türkçe dersinin 4, 5 ve 6. sınıfta verilebileceğine hükmetmektedir fakat 5 ve 6. sınıf aynı eğitim programına (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı [BYF]) dâhil olduğu için yalnızca bir sınıf seviyesinde Türkçe dersi verilebilmektedir. BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle bu sınıf seviyesinin 5. sınıf olduğu anlaşılmaktadır. Bu uygulamadan dolayı BİLSEM Türkçe öğretmenleri 6, 7 ve 8. sınıfta Türkçe dersi olmadığı için bu öğrencilere katkı sunamamaktadırlar. Bu durum ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında araştırma projesi üretmemesinin de en büyük sebebi olarak görülmektedir.

Öğrencinin sadece zekâ testi (IQ) sonucuna göre özel yetenekli olarak belirlenmesinin uygun olmadığı BİLSEM Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilen diğer bir sorun alanıdır. Katılımcı öğretmenlerin %42,8'i bu durumu vurgulamışlardır. Çünkü Türkçe dersi yaratıcılık gerektiren bir derstir. Öğrencilerin zekâ testi (IQ) puanlarının belirli bir sınırın üzerinde olması yaratıcı yazılar yazabilecekleri, yaratıcı konuşmalar yapabilecekleri anlamına gelmemektedir. Oysa Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde zekâ testi (IQ) temelli bir öğrenci seçme modeli uygulanmaktadır (Çitil, 2018). Bu duruma ilişkin Türkiye Cumhuriyeti, Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, "Böylesi kıymetli bir çalışmayı, zekâ testine (IQ) indirgemek büyük bir haksızlık olur. Zira bir çocuğun kabiliyeti, merakı ve gönlünün muradının kaderi bir gün tesadüfen keşfedilmeye bırakılmaz." demiştir (Çalık, 2019). Aynı şekilde Sak (2016b) da yaratıcılığı bireyin bilişsel becerilerine indirgemenin yanıltıcı olacağını vurgulamıştır. Sarı ve Öğülmüş (2014) ise çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında kullanılan ölçme aracından kaynaklanan sorunların olduğunu belirtmişlerdir. BİLSEM Türkçe öğretmenleri ise özel yetenekli öğrencilerin tanınması sürecinde sadece zekâ testinin (IQ) kullanılmasını bir sorun olarak görmekteydiler. Zekâ testinin (IQ) yanı sıra dil becerilerine özgü bir değerlendirmenin de yapılması gerektiğini belirtmektedirler.



Sınav odaklı öğrenci ve veli beklentisi BİLSEM Türkçe dersleri için bir diğer sorun alanını oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin %42,8'i bu durumu vurgulamışlardır. Sınav odaklı öğrenci ve veli beklentisi merkezî sınavların doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Özellikle 8 ve 12. sınıf öğrencilerinin BİLSEM'lere çok az devam etmesi ya da hiç devam etmemesi gerçeği karşımızda durmaktadır. BİLSEM öğrencilerinin bu sebepten kaynaklı devamsızlıklarının en aza indirilmesi için merkezî sınavlarda ek puan verilmesi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Atlı ve Balay (2016) merkezî sınavların BİLSEM öğrencileri üzerinde psikolojik bir baskı oluşturduğunu vurgulamışlardır. İlgili çalışmada, bu psikolojik baskı neticesinde öğrencilerin zamanlarını -BİLSEM'e gitmek yerine-soru çözerek geçirmeyi istedikleri belirtilmiştir. Kurttaş (2012) lise ve üniversite giriş sınavları ve bu sınavlar için yapılan hazırlıklar nedeniyle BİLSEM'lerde devamsızlık probleminin yoğun bir şekilde yaşandığını ve hatta öğrencilerin bir noktadan sonra BİLSEM ile ilişkilerini kestiklerini vurgulamıştır. Özel yetenekli öğrencilerdeki sınav kaygısı vaktinden çok önce ortaya çıkmaktadır. Özellikle velilerin özel yetenekli çocuktan çok yüksek beklentilerinin olması bu kaygıyı körüklemekte ve BİLSEM'de yapılan proje odaklı çalışmaları önemsizleştirmektedir.

Alanında uzman eğitim yöneticisi eksikliği öğretmenler tarafından belirtilen bir başka sorun alanıdır. Katılımcı öğretmenlerin %35,7'si bu durumu vurgulamışlardır. Yöneticilerin alanında uzman kişiler olması, yalnız BİLSEM'ler için değil tüm kurum ve kuruluşlar için geçerlidir. Fakat BİLSEM'ler özel ve farklı bir kitleye hitap etmektedirler ve bu kurumlarda görev yapmak özel bir hassasiyet ve ciddiyet gerektirmektedir. Çelikten'in (2017) belirttiği gibi BİLSEM'lerde merkez yöneticileri çok önemli roller üstlenmektedir. Gerek yönetsel gerekse de öğretimsel açıdan yeterli mevzuatın olmayışı, çok farklı konu ve alanlarda eğitimsel faaliyetlerle karşı karşıya olmaları, özel-tüzel ve resmî pek çok kurumla işbirliği yapmak durumunda olmaları, çok farklı öğrenim düzeyinde öğrencilere hitap ediyor olmaları, buldukları şehirlerde özel yetenekli öğrencilerin eğitiminden birinci derecede sorumlu sayılmaları, eğitim alanı da dâhil pek çok üst düzey yöneticinin BİLSEM'leri tanımıyor olması BİLSEM'deki yöneticilerin işlerini son derece zorlaştırmaktadır. Bu nedenle BİLSEM yöneticileri sürekli inisiyatif kullanmak, risk almak ve pek çok eğitim yöneticisinin gündeminde olmayan sorunlara çözüm üretmek zorundadır. Bu da BİLSEM yöneticilerinin gerek eğitim yönetimi gerekse öğretimsel liderlik açısından donanımlı, problem çözme becerileri yüksek kişiler olmasını gerekli kılmaktadır.

BİLSEM Türkçe dersleri için bir öğretim programının olmaması Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilen bir diğer konudur. Katılımcı öğretmenlerin %28,5'i bu durumu vurgulamışlardır. Bu durum Ayrancı ve Mete (2017) tarafından BİLSEM'lerde henüz ortak programlar ve uygulamalar oluşturulmadığı, eğitim öğretim sürecinin öğretmen faktörüne göre değişkenlik gösterdiği ve standart ölçeklerin geliştirilemediği şeklinde ifade edilmiştir. BİLSEM'lerde Türkçe öğretim programının olmaması göz önüne alındığında Türkçe derslerinin öğretmen veya kurum bazında farklılıklar göstereceği muhakkaktır. Öğrenci gibi öğretmenlerin de bireysel farklılıkları vardır ve bir programın olmayışı planların öğretmen farklılığına göre şekillenmesine neden olabilmektedir. Bu da öğrenciye göre plan yerine öğretmene göre planların oluşmasına yol açmaktadır (Ayrancı ve Mete, 2017). Özkan (2009) çalışmasında BİLSEM'lerde uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Keskin, Samancı ve Aydın'ın (2013) BİLSEM öğretmenlerinden görüş olarak yaptıkları çalışmada ise BİLSEM'lerde standart bir öğretim programının olmamasının esneklik sağlaması açısından bir avantaj; öğretimde belirsizlik yarattığı gerekçesi ile bir dezavantaj olduğu belirtilmiştir.

BİLSEM'e özgü bir yönetmeliğin olmaması öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer sorun alanıdır. Katılımcı öğretmenlerin %28,5'i bu durumu vurgulamışlardır. BİLSEM'lere özgü bir yönetmeliğin olmaması ilk bakışta yönetsel bir sorun olarak düşünülebilir fakat yönetsel sorunların aynı şekilde derse yansıdığı göz ardı edilmemelidir. Kuzu ve Şenol (2012) da benzer bir şekilde BİLSEM'lerde yönetmeliğin olmamasından kaynaklı sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Işık ve Güneş (2017) özel yetenekli öğrenciler ile ilgili bir yönetmeliğin yıllardan beri çıkmamasını en büyük yasal eksiklik olarak vurgulamışlardır. Özkan (2009) ise BİLSEM'lerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yönetilmesinin sorun yarattığını belirtmiştir.

BİLSEM'lerde kaynak ve donanım eksikliğinin olduğu katılımcı öğretmenlerin %28,5'i tarafından belirtilen bir başka sorun alanıdır. Sarı ve Öğülmüş (2014) yapmış oldukları çalışmada BİLSEM'lerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan zenginleştirme yönteminin kaynak ve materyal yetersizliği nedeniyle öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili Kuzu ve Şenol (2012) öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde BİLSEM'lerin en fazla fiziksel ortam şartları ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Sezginsoy'un (2007) araştırmasında da, öğretmenlerin BİLSEM'lerdeki fiziksel donanımı yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kurtdaş (2012), Atlı ve Balay (2016) ve Güneş (2018) yapmış oldukları çalışmalarda BİLSEM'lerde fiziksel donanım ve araç gereç eksikliği ile ilgili sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durum Bolat (2020) tarafından, öğrenci ve velilerin BİLSEM'e yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabileceği ve BİLSEM'lerin amacına ulaşmasında önemli bir engel olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte Sak (2016b) yaratıcı eserlerin ortaya çıkmasının kaynakların zenginliği ile de yakından ilişkili olduğunu, bu nedenle eğitsel çevrenin yaratıcı düşüncüyü tetikleyen kaynaklarla donatılması gerektiğini vurgulamaktadır. BİLSEM'lerin bir okul sonrası zenginleştirme programı olduğu düşünüldüğünde zengin eğitsel materyallerle donatılmış olması gerektiğini söylemek mümkündür.

BİLSEM ve okul arasındaki iletişimsizlik öğretmenlerin %28,5'i tarafından vurgulanan diğer sorun alanıdır. Bu durum ilk bakışta idari bir sorun olarak gözükmemektedir fakat kurumlar arası çözülemeyen problemlerin dersi olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Bu gibi durumlarda mağdur olan öncelikle öğrenci olmaktadır. Bu iletişimsizlik sonucunda öğrencilerin BİLSEM'deki bazı derslere katılamadıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sarı ve Öğülmüş'ün (2014) yapmış oldukları çalışmada da öğrencilerin BİLSEM ve okul arasında zamanlama problemi yaşadıkları belirtilmiştir. BİLSEM'lere devam eden öğrenciler okul programlarına göre BİLSEM ders saatlerini ayarlamak zorundadırlar. Hâlen Türkiye'nin bazı şehirlerinde ikili eğitim uygulamasının devam ediyor olması, planlama ve koordinasyon gereksinimini daha da öne çıkartmaktadır. Sabah okulda dersi olan BİLSEM öğrencileri, öğleden sonra BİLSEM'e gelmektedirler. Öğleden sonra okulda dersi olan BİLSEM öğrencileri, sabah BİLSEM'e gelmektedirler. Okulu tam gün eğitim veren BİLSEM öğrencileri, akşam BİLSEM'e gelmektedirler. Hafta içi ders yoğunluğu sebebiyle BİLSEM'e gelemeyen, uzak ilçe ve köylerden gelen BİLSEM öğrencileri hafta sonu BİLSEM'e gelmektedirler.

Araştırma bulgularından hareketle tespit edilen son sorun alanı ise BİLSEM Türkçe etkinliklerinin güncellenmemesi olarak belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %14,2'si bu durumu vurgulamışlardır. Bu etkinliklerin her yıl BİLSEM öğretmenleri tarafından güncellenmesi önem arz etmektedir. Fakat etkinlik güncellemelerinin her yıl yapılmadığı belirtilmiştir.

Toplumun en değerli ve sınırlı bir kaynağı olan özel yetenekli öğrenciler (Enç, 2015) yoğun ilgi ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü zekâ testi (IQ) sonucuna göre özel yetenekli olarak tanılanmış

öğrenciler, tüm gelişim alanlarında yaşatlarından önde oldukları için değil bilişsel gelişim açısından önde oldukları için BİLSEM’de destek eğitimi almaktadırlar. Bu durum “eş zamanlı olmayan gelişim” (asynchronous development) özelliği şeklinde açıklanmaktadır (Clark, 2015; Saranlı, 2017). Özel yetenekli çocukların gelişimsel olarak tüm alanlarda “üstün” oldukları önyargısı oldukça yaygındır. Fakat özel yetenekli bir çocuk, bazı gelişimsel alanlarda yaşatlarından üstün olup diğerlerinde ortalama, hatta daha geride bir gelişim sergiliyor olabilir (Saranlı, 2017). Türkiye’de bu öğrencileri destekleyen tek ulusal kurum BİLSEM’lerdir. 1957 yılında Sovyetler Birliği’nin uzaya ilk uzay aracı olan Sputnik’i fırlatmasıyla Batı’da üstün yeteneklilerin eğitiminde yeni bir dönem başlamıştır (Kaufman & Sternberg, 2007; Ziegler & Stueger, 2007). Yönü hep Batı olan Türkiye’nin bu gelişmelerden uzak kalması düşünülemezdi. Türkiye’nin yeni vizyonu kendi içinde zengin ve güçlü olmak yerine dünyada söz sahibi olmak olabilirdi. Bu tarihten sonra Türkiye’de fen liselerinin açılmasının üstün yeteneklilerin eğitimi alanında atılmış en önemli adımlardan biri olduğu söylenebilir (Sak vd., 2015). Fakat fen liseleri, ortaöğretime geçiş sınavı ve not ortalamasına göre seçilmiş öğrencilere normal liselere kıyasla birkaç ek matematik ve fen dersi vermenin ötesinde bireyselleştirilmiş ya da öğrencinin hızına, ilgisine, öğrenme biçimine göre farklılaştırılmış bir eğitim yerine fen ve matematikte tekdüze kitle eğitimi veren okullar hâlinde eğitimlerini sürdürmektedir (Akarsu, 2001). Günümüzde sayıları giderek artan BİLSEM’ler ise eksiklerine rağmen özel yetenekli bireylerin eğitimi alandaki en genel ve etkin merkezlerdir (Işık ve Güneş, 2017). Sak ve diğerleri (2015) tarafından Türkiye’de elitizm kaygısının veya karşıtlığının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanının gelişimini büyük ölçüde engellediğini belirtmişlerdir. Fakat BİLSEM’ler merkez, taşra veya fakir, zengin gözetmeksizin herkese hitap etmektedir ve fırsat eşitliğini ilke edinmiştir (Işık ve Güneş, 2017). BİLSEM’lerin en büyük avantajlarından biri, çocukların kendi okullarından, arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır (Çelikten, 2017).

Özel yetenekli öğrenciler ilgi, merak ve eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için farklı eğitsel deneyimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Meyen ve Skrtic (1988) bu durumun özel yeteneklilerin normal gelişimli bireylere göre daha hızlı, daha önce, daha farklı biçimde öğrendiklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca normal gelişimli bireylerin anlamak için sık sık tekrara ihtiyaç duyduklarını özel yetenekli bireyler için ise bu durumun gereksiz bir tekrar ve zaman kaybı olduğunu vurgulamışlardır. Kazu ve Şenol (2012) ise üstün yetenekli çocukların, uygun eğitim ortamlarında eğitilerek insanlık için büyük bir kazanım haline gelebilecekleri gibi, eğitimlerinin önemsenmemesi ve potansiyellerinin dikkate alınmadığı durumlarda da insanlık için çok büyük bir kayıp olabileceklerini bildirmişlerdir. Bundan dolayı, özel yetenekli öğrencilerin destek eğitimi aldıkları BİLSEM’lerde gerekli eğitsel ortamın sağlanması büyük önem arz etmektedir.

Çalışma bulgularından hareketle, aşağıdaki önerilerin uygulamaya yön vereceği düşünülmektedir;

- 1) BİLSEM Türkçe etkinliklerinin güncellenmesi belirli zaman aralıklarında yapılmalıdır.
- 2) BİLSEM ve örgün eğitim kurumları arasında sağlıklı bir iletişim sağlanmalıdır.
- 3) BİLSEM’lerin kaynak ve donanım ihtiyaçları giderilmelidir.
- 4) BİLSEM’lere özgü bir yönetmelik hazırlanmalıdır.
- 5) BİLSEM’lerdeki Türkçe eğitimi bir öğretim programı dâhilinde yapılmalıdır.
- 6) BİLSEM eğitim yöneticileri belirlenirken liyakat, iletişim ve özel eğitim bilgisi dikkate alınmalıdır.

- 7) BİLSEM öğrenci tanılamalarında zekâ testi (IQ) tek ölçüt olarak kabul edilmemeli, yetenek bazında değerlendirmeler yapılmalıdır.
- 8) BİLSEM öğrencileri için 6, 7 ve 8. sınıflarda Türkçe dersi olmalıdır.
- 9) BİLSEM'lerin örgün eğitim kurumu olması fikri, tüm paydaşların katılımı ile derinlemesine tartışılmalıdır.
- 10) BİLSEM öğrenci grupları, bireysel eğitime uygun bir şekilde oluşturulmalıdır.
- 11) 8 ve 12. sınıflarda yapılan merkezî sınavlar BİLSEM öğrencileri üzerinde vaktinden çok önce sınav kaygısı oluşturmaktadır. Bu kaygı çok küçük sınıflardan itibaren başlamaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler BİLSEM'deki proje çalışmalarına katılmamaktadır. Bunun yerine özel derslere, kurslara ve deneme sınavlarına yönelmektedirler. Bu problem Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından değerlendirilmeli ve çözüm adımları atılmalıdır.

## Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Esuder Yayınları.
- Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Türkiye.
- Atlı, H. ve Balay, R. (2016). Bilim ve sanat merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 191-20.
- Ayrancı, B., B. ve Mete, F. (2017). Bilim ve sanat merkezleri bireyselleştirilmiş eğitim programında Türkçe dersi uygulamalarındaki farklılıklar ve sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 69-82.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu: sosyal sorumluluk yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 59-74.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere açılan kapı: bilim ve sanat merkezleri. *Eğitim Araştırmaları Cilt 1*. Ankara: İKSAD Uluslararası Yayınevi.
- Bono, E. D. (1997). *Düşünce gücü yaratıcı düşünmenin sırları*. (Gürsu, F., Çev.) İstanbul: ABC Yayıncılık.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. In R.J. Sternberg & J.R. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). USA: Cambridge University Press.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâli olarak büyümek* (8. Baskı). (Ogurlu, K., Kaya, F., Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi.

- Çalık, B. (2019, 14 Eylül). Millî Eğitim Bakanı Selçuk: Yetenek taramalarını zekâ testine indirgemek haksızlık olur. *Anadolu Ajansı* (AA). İnternet'ten 23 Mayıs 2020'de <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-yetenek-taramalarini-zeka-testine-indirgemek-haksizlik-olur/1583443> adresinden alınmıştır.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve bilsen. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 87-104.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (47), Özel Sayı 1.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD/GUJGEF)*, 38(1), 185-231.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Erken çocuklukta üstün zekâli çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23-25 Eylül)*. Seçilmiş Makaleler Kitabı, içerisinde (s, 289-300). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Deniz, K. (2019). Dil becerileri: dinleme, konuşma, yazma, okuma. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe Eğitimi* içerisinde (s. 15-36). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 547-555).
- Fidan, T. ve Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and nonunion member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 191-220.
- Güneş, A. (2018). Türkiye'de bilim sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty. *Gifted Education Express Quarterly*, 16(4), 2-5.
- Hotaman, D., ve Yüksel-Şahin, F. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği ile kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik yardımı. *The 5th International Balkan Education and Science Congress'de sunulmuş sözlü bildiri*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Hunsaker, S. L. (1994). Adjustments to traditional procedures for identifying under served students: successes and failures. *Exceptional Children*, 61(1), 71-77.
- Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı enderun mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4 (3), 1-13.
- Karabulut, R. (2019). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2007). Giftedness in the Euro-American culture. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: socio-cultural perspectives* (pp.377-412). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM Örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.

- Keskin, M. Ö., Samancı N. K., & Aydın S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya bilim ve sanat merkezi örneği). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151-181.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Maker, C., & Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: PRO-ED.
- MEB, (2011). Bilim ve sanat merkezleri süreci, (üstün yetenekli bireylerin eğitimi). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2010 İç Denetim Faaliyet Raporu* içerisinde. s.96-108. İnternet'ten 03 Ekim 2019'da <http://icden.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-sureci/icerik/87> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017*. İnternetten 15 Ekim 2019'da <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018a). *2023 Eğitim vizyonu*. İnternetten 15 Ekim 2019'da [https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. İnternet'ten 20 Kasım 2019'da <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019a). *Millî eğitim bakanlığı 2020 yılı bütçe sunuşu*. İnternet'ten 23 Mayıs 2020'de <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-2020-yili-butce-sunusuyayinlanmistir/icerik/370> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019b). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. İnternet'ten 20 Aralık 2019'da <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/87-2019> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019c). *Millî eğitim istatistikleri*. İnternet'ten 20 Aralık 2019'da [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=361](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361) adresinden alınmıştır.
- Meyen, E. L., & Skrtic, T. M. (1988). *Exceptional children and youth*. Colorado: Love Publishing Company Denver, USA.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 0016986214526430.
- Öz-Aydın, S. ve Ayverdi, L. (2014). BİLSEM'e kayıtlı olan ve olmayan öğrencilerin çevre sorununa çözüm önerilerinin bilimsel yaratıcılık açısından karşılaştırılması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 25-41.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkinliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications.

- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Runco, M. A. (2009). Simplifying theories of creativity and revisiting the criterion problem a comment on simonton's hierarchical model of domain-specific disposition, development, and achievement. *Perspectives On Psychological Science*, 4(5), 462-465.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, S. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Sak, U. (2016a). *Üstün zekâlılar* (5. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2016b). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saranlı, A. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 89-108.
- Sarı, H. ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve sanat merkezlerindeki (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 254-265.
- Sarı, H. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü bilim ve sanat merkezleri için öneriler-editöre mektup. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 146-149.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir: Türkiye.
- Şahin, C. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarında "deus ex machina". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 611-627.
- TBMM, (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin geleceğine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu*. Dönem: 24, Yasama Yılı: 3 (S. Sayısı: 471). İnternet'ten 20 Mayıs 2020'de [https://www.tbmm.gov.tr/arastirma\\_komisyonlari/ustun\\_yetenekli/index.htm](https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/ustun_yetenekli/index.htm) adresinden alınmıştır.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: socio-cultural perspectives*. (pp.65-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.