



Türkiye’de Üstün Zekâlı Eğitimiyle İlgili Pratik Öneriler **Practical Suggestions on Gifted Education in Turkey**

Mehmet Ali ÖZTÜRK¹

ÖZET

Makalede, günümüz Türkiye’inde çok hızlı gerçekleşen kapsamlı eğitim reformu sürecinde üstün zekâlı eğitimi konusunda getirilebilecek yenilikler ele alınmaktadır. Eğitim alanında yapılan diğer değişikliklere ters düşmeyen veya en az ters düşen, sistemde köklü değişiklikler gerektirmeyen ve az kaynakla gerçekleştirilebilecek uygulama önerilerine yer verilmektedir. Öneriler açıklanırken bu konuda Türkiye’ye model olabilecek ülkelerden biri olan ABD’deki uygulamalardan da söz edilmektedir. Önce, üstün zekâlı eğitim hizmetlerinin elitist bir yaklaşımın ürünü olmak zorunda olmadığı açıklanmaktadır. Sonra, eğitim sisteminde yapılabilecek değişiklikler, okulöncesi/ilkokul, ortaokul ve lise düzeyleri için ayrı ayrı ele alınmaktadır. Üstün zekâlı eğitimi için öğretmen yetiştirme zamanlama ve içerik açısından nasıl düzenlenebileceği konusuna değinildikten sonra üstün zekâlı tanısı için gereken ölçme değerlendirme altyapısı irdelenmiştir. Son olarak, makalede bulunan önerilerin ne ölçüde verimli olacağını belirleyecek faktörler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Üstün zekâlı eğitimi; öğretmen yetiştirme; Türk eğitim sistemi; Amerikan eğitim sistemi*

ABSTRACT

The article discusses the changes that can be brought in the education of the gifted in today’s Turkey. In the article, there are suggestions that would not contradict – or would minimally contradict - with the other changes currently made in the educational system, that would not require fundamental changes in the current educational system, and that would not necessitate vast resources. Examples of policies and practices in gifted education in the U.S. are also provided. First, it is explained that the gifted education services do not need to originate from an elitist approach. Then, the suggestions are made separately for the preschool/elementary, middle, and high school levels. After elaborating on teacher preparation for gifted education, the work needed to strengthen the measurement infrastructure for the identification of the gifted is discussed. Finally, the factors that would determine the effectiveness of the suggestions made are listed.

Key Words: *Gifted education; teacher preparation; Turkish educational system; American educational system*

¹ Bahçeşehir üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, mehmet.ozturk@bahcesehir.edu.tr

Türk eğitim sistemi, okulöncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar belki de tarihinde görülmemiş bir hızla gerçekleşen bir reform sürecinden geçmektedir. İster istemez birbirini etkileyen birçok eğitim politika kararları alınmakta ve hayata geçirilmektedir. İdeal olarak bütüncül bir şekilde ele alınması gereken tüm bu reform kararları, belki de birçok başlıkta geri dönülmesi zor uygulamaları beraberinde getirmektedir. Böylesine büyük ölçekli bir değişimde küçük veya önemsiz gibi görünen başlıkların gözden kaçma ve/veya gözardı edilme olasılığı bulunmaktadır. Üstün zekâlı eğitimi de bu tür başlıklardan biri olma riskiyle karşı karşıyadır. Böylesi durumlarda sonuç alma açısından izlenecek belki de en iyi yöntem, yapılan reformlara ters düşmeyen veya en az ters düşen, sistemde köklü değişiklikler gerektirmeyen ve az kaynakla gerçekleştirilebilecek uygulama önerilerine öncelik vermektir. Bundan dolayıdır ki, bu makale, Türkiye’de üstün zekâlı eğitimi konusunda bu tür önerilerle sınırlandırılacaktır. Öneriler sunulurken Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) birtakım uygulamalardan bahsedilecek; gerektiğinde bu uygulamaların Türkiye’ye nasıl uyarlanabileceği açıklanacaktır.

Konuya derinlemesine girmeden önce makaleye bir çerçeve çizmek ve olası yanlış anlaşılmanın önüne geçmek yararlı olacaktır. Birincisi, bu makalede yalnızca üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi irdelenmiş; resim ve müzik gibi alanlarda üstün yeteneklilerin eğitimi konusu ele alınmamıştır. İkincisi, üstün zekâlı öğrencilere yönelik teklif edilen uygulamalar, doğrudan veya dolaylı olarak bu öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerini gidermeye katkıda bulunabilse de, bu yazının çıkış noktası üstün zekâlı eğitiminde akademik açıdan neler yapılabileceğidir. Üçüncüsü, bir önceki paragrafta da ifade edildiği gibi, bu makalede sunulacak öneriler, bu alanda yapılabileceklerin tümü veya en önemlileri olmayıp bunların içinden uygulaması en kolay olduğu düşünülenlerdir. Dördüncüsü, bu makale üstün zekâlı eğitiminde hâlihazırdaki uygulamaları olumlu veya olumsuz eleştirme hedefi taşımamaktadır. Beşincisi, bu alanda yapılması gerekenlerle ilgili, Türk eğitim camiasındaki saygın eğitimci ve akademisyenlerin değerli birçok düşünce ve teklifleri bulunmaktadır. Makale, bu düşünce ve tekliflerin değerlendirme veya karşılaştırmasını yapma hedefinden de uzaktır. Altıncısı, makalede yalnızca ABD’deki uygulamalardan söz edilmekle, Türkiye için bu alanda en iyi örneğin bu ülke olduğu mesajı hedeflenmemekte; yazarın bu ülkedeki uygulamalarla ilgili akademik birikimi paylaşılmaya çalışılmaktadır.

Üstün Zekâlı Eğitimi Elitist Bir Uygulama (Olmak Zorunda) Mı?

Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede üstün zekâlı eğitimiyle ilgili temel sorunlardan bir tanesi, bu alandaki eğitim hizmetlerine yönelik tutumların olumsuz olmasıdır. Bu konu, başlı başına ele alınabilecek çok boyutlu bir konu olmasının yanında, bu olumsuz tutumların en çok, bu hizmetlerin elitist bir yaklaşımın ürünü olduğu düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Eşitliğin yanında elitizmin nasıl tanımlanması gerektiği de yine üzerinde derinlemesine durulması gereken bir konu

olmakla birlikte, eğitim alanında hem kuram hem uygulama açısından lider ülkelerden biri olan ABD’de üstün zekâlı eğitiminin felsefi temellerine kısa bir bakış, konuya sağlıklı bir yaklaşım geliştirmede yardımcı olabilir. ABD’de üstün zekâlı eğitiminin gidip dayandığı belki de en eski belge 1776 tarihli Bağımsızlık Bildirgesi’dir (Declaration of Independence, 1776). Bu bildirmede, insanoğlunun elinden alınamayacak hakları olduğu ifade edildikten sonra bu haklardan en önemli görülen üçü ismen sıralanmıştır. Bu üç hak, hayat, özgürlük ve mutluluğun peşinde olma (pursuit of happiness) hakkıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, hayat ve özgürlük gibi en temel iki hakkın hemen arkasından zikredilen hakkın, başka değil de, mutluluğun peşinde olma hakkı olmasıdır.

Bu noktada, insanoğlunu mutlu edecek en temel dinamiklerin neler olduğu kritik sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bilindiği gibi, insanoğlunu tanımlamaya ve davranışlarını açıklamaya çalışan birçok kişilik kuramı bulunmaktadır. Bunların içinden en katı versiyonuyla davranışçı yaklaşım, insanoğlunun davranışlarını çok kuşatıcı bir mutluluk hedefine bile bağlamayıp insanoğlunu şartlanmalarla hareket eden mekanik bir varlık olarak tanımlamıştır (Hjelle ve Ziegler, 1981). Bunun yanında, hümanistik yaklaşımın en büyük temsilcilerinden biri olan ve psikoloji ve eğitime yaklaşımları günümüzde de yaygın olarak kullanılan Carl Rogers ise, insanoğlunun temel tek bir motivasyonunun bulunduğunu, bunun da kendini gerçekleştirme olduğunu savunmuştur. Kendini gerçekleştirmeyi ise potansiyelini en üst düzeyde kullanabilme ve “insan olma”nın en üst mertebesine çıkabilme olarak tanımlamıştır (Rogers, 1980). Dolayısıyla, Rogers’a göre, insanoğluna mutluluğun peşinde olma yolunu açmanın yegâne gerçek yöntemi, ona kendini gerçekleştirme fırsatını tanımaktır. Gelişim dönemi olan çocukluk ve gençlik döneminde bu fırsat, bireylere potansiyellerini geliştirebilmeleri için gereken kaynakları sunma ve uygun ortamı hazırlama yoluyla verilebilir. Bağımsızlık Bildirgesi’nde bütün insanlar için zikredilen bu hak, üstün zekâlı bireyler için de sözkonusudur.

Devlet veya toplumların kaynaklarını, hakların yerine getirilmesi konusunda nasıl kullanacağını, hangisine ne kadar öncelik vereceğinin başlı başına bir konu olduğunda kuşku yoktur. Bununla birlikte, Türkiye’de yeni bir anayasa yazma sürecinde nelerin temel haklar olarak kabul edileceğinin hararetli tartışmalarının yapıldığı bir dönemde, bireylerin kendilerini gerçekleştirme hakkının devlet ve toplum tarafından önemli bir hak olarak kabul edilmesi bile hatırı sayılır bir gelişme olacaktır.

ABD’de felsefi temelleri açısından yalnızca ayrıcalıklı bir grup için sözkonusu olmayan bir temel hakka dayandırılan bu eğitim hizmetindeki uygulamalara bakıldığında da, bu hizmetlerin ayrıcalıklı bir grubu hedeflemediği ve bu hizmeti alanlara, kendilerini diğer öğrencilerden üstün görmeme bilincini kazandırma konusunda genel olarak titiz davranıldığı görülebilir. Ayrıcalıklı bir grubun hedeflenmediği konusunda, ABD’de üstün zekâlı eğitimi alanında en önde gelen kuruluşlar tarafından ortak olarak yayımlanan düşük gelirli ailelerden gelen üstün zekâlı öğrenciler hakkında yazılan kapsamlı bir rapora yalnızca bir örnek olarak bakılabilir

(National Association for Gifted Children & Center for Gifted Education, College of William and Mary, 2007).

Üstün zekâlı hizmeti alan öğrencilerin kendilerini ayrıcalıklı bireyler olarak görmelerinin önüne geçme duyarlılığına, genel olarak özel eğitimin veciz ifade edilmiş temel ilkesi örnek olarak gösterilebilir. ABD’de özel eğitim uygulamalarıyla ilgili kanunda geçen kilit ifade “en az sınırlayıcı ortam”dır (least restrictive environment). Özel eğitimde merkezi bir konuma sahip federal bir kanun olan Özürlü Bireylerin Eğitimi Kanunu (Individuals with Disabilities Education Act, 2004), özürlü öğrencilerin mümkün olan maksimum düzeyde, özürlü olmayan öğrencilerle birlikte öğretim görmelerini, ancak böylesi bir ortamda yeteri kadar öğretim alamayacakları durumlarda farklı ortamlarda öğretim görmelerini öngörmektedir. Bu yaklaşımın temel mantığı ise, bu öğrencilerin hem hâlihazırda hem de ileride toplumun bir parçası olabilecek şekilde yetiştirilmeleridir. Aynı yaklaşım, özel eğitimin diğer kutbu olan üstün zekâlılar eğitiminde de en yaygın olanıdır. Yirmiden fazla eyalette, diğer özel gereksinimi olan öğrenciler için geçerli kanunlar, üstün zekâlı öğrencileri de kapsar ve “en az sınırlayıcı ortam” gibi kurallar, onlar için de geçerlidir (Gallagher, 1997). Üstün zekâlı eğitimi camiası da, bu temel ilkeye itiraz etmemekte ve yeri geldiğinde bu ilkeye referansta bulunmaktadır (örneğin, Davidson Institute for Talent Development, 2004). Bu camianın, kaynaştırma tarzı uygulamaların üstün zekâlı öğrenciler için en az sınırlayıcı ortam olmadığı yaygın kanaati, “en az sınırlayıcı ortam” temel ilkesine karşı çıktıkları şeklinde yorumlanmamalı; aksine, üstün zekâlı öğrenciler için de en az sınırlayıcı ortam arayışı içinde oldukları şeklinde anlaşılmalıdır. Özetle, ABD’deki üstün zekâlı eğitiminin, öğrencilere kendi potansiyellerine uygun bir eğitim sunmakla onların toplumun içinde olmalarını sağlamayı optimal bir şekilde birleştiren uygulamalar peşinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Yukarıda, elitizm başlığının – ABD örneği üzerinde de çok durarak – uzunca irdelenmesinin nedenleri şunlardır: (a) elitist bir yaklaşım olmadan da üstün zekâlı eğitime önem verilebileceğini göstermek, (b) Türkiye’nin bu konudaki politikalarının şekillenmesinde yararlı olabilecek bir yaklaşım örneği sunmak ve (c) toplumun bu konuya genelde olumsuz tutumunu değiştirmeye yönelik tatmin edici söylemlerin geliştirilmesine yardımcı olmak. Son olarak, devlet okullarında bu hizmetlerin yeterli bir şekilde verilmediği durumda, sosyoekonomik durumu iyi öğrencilerin büyük bir bölümünün, özel okullarda bu ve benzeri hizmetleri alacağı, mahrum olanların yine ekonomik durumu iyi olmayan üstün zekâlı öğrenciler olacağı unutulmamalıdır.

Türkiye’de Eğitimin Farklı Aşamalarında Üstün Zekâlı Eğitimi Konusunda Neler Yapılabilir?

Okulöncesi ve İlkokul Seviyesinde

ABD ile Türkiye arasında bu yaş grubuna yaklaşım açısından belki de en büyük farklılık, ABD’de okuma yazma öğrenebilecek (hem bilişsel beceri hem motivasyon

açısından buna elverişli) öğrencilerin buna teşvik edilmesi ve imkanların sağlanmasıdır. Türkiye’de ise hem veli hem okul, öğrencinin bu beceri ve merakı olsa bile, birinci sınıfa başladığında sıkılacağı düşüncesiyle okumayı öğrenmesinin önüne geçilmesi gerektiğine inanmaktadır.

ABD’de okumayı öğrenmeye ve bu beceriyi geliştirmeye teşvik edilip evde veya kreşte okumayı öğrenen öğrenciler, basitten zora doğru derecelendirilmiş kitaplar verilerek eğitsel malzeme açısından beslenmektedirler. Bu konuda, farklı zorluk derecelerinde ve farklı alanlardaki okuma malzemelerinin bolluğunun ve bunlara kolayca ulaşmaya imkân tanıyan halk kütüphanelerinin rolü büyüktür. Unutulmamalıdır ki, 4–5 yaşında okumayı öğrenen bir öğrencinin ilkokula başlayıncaya kadar bitirebileceği kitap sayısı ve bilgi birikimi açısından katedeceği mesafe çok büyük olabilmektedir.

Bu mesafeyi katedip ilkokula gelen öğrenciler için temelde iki yaklaşım sergilenebilir. Birincisi, birinci sınıfta kazandırılacak en temel akademik bilgi/beceri, okumayı öğrenmek olduğu ve bu öğrenciler bunu zaten edinmiş olduğu için sınıf atlattırılabilirler. Sınıf atlamada yalnızca bilişsel kriterler değil, başka birçok bireysel ve çevresel kriterler de gözönünde bulundurulmalıdır. Bu amaçla, ABD’nin hemen hemen tüm eyaletlerinde ana sınıftan sekizinci sınıfa kadar sınıf atlama kararlarında Iowa Acceleration Scale (Assouline, Colangelo, Lupkowski-Shoplik, Lipscomb ve Forstadt, 2009) adında bir bilgi toplama ve puanlama aracı kullanılmaktadır. Bu araç kullanılarak, okulla ve evle ilgili faktörlerin yanında psikolojik, sosyal ve akademik faktörlerle ilgili bilgi toplanmakta ve puanlama yapılmaktadır. Sınıf atlama kararı ise, toplanan bu bilgilerin ve puanların ışığında, kararın başarılı bir şekilde uygulanmasında etkisi olacak tüm taraflarla (örneğin, okul müdürü, veli, öğrencinin yeni öğretmeni) ortak olarak alınmaktadır. Özetle, böyle bir karar, şeffaf bir şekilde, bilimsel araştırma sonuçlarına dayandırılarak geliştirilmiş objektif ve çok yönlü kriterler kullanılarak ve ortak olarak alındığı zaman sorumluluk birkaç yönden paylaşılmakta ve sınıf atlamanın başarılı olma olasılığı artmaktadır. Konuya tersinden yaklaşacak olursak, böyle alınmayan kararların, yanlış olma ve başarısızlıkla sonuçlanma olasılığı yüksek olacak; öğrenci için bireysel bir olumsuz etki meydana getirmenin yanında, başarısızlıkla sonuçlanmış bir vaka olarak başka birçok öğrencinin başarıyla sınıf atlamasına da engel olacaktır. Sınıf atlama uygulamasının üstün zekâlı eğitimindeki önemi nedeniyle ve bu uygulamaya yönelik olumsuz tutumları düzeltme amacıyla bu konuda hazırlanan kapsamlı bir rapor (Colangelo, Assouline, ve Gross, 2004) sonucunda, başarılı uygulandıktan sonra sınıf atlamanın verimli bir uygulama olduğu kanaati ABD’de daha da yaygınlaşmıştır.

İkinci yaklaşım ise, aynı sınıftaki öğrencilerin her birine kendi düzeyinde okuma malzemesi sunmaktır. Bu uygulamada, öğretmen bazı öğrencilere okumayı öğretirken okumayı zaten bilenler kendi düzeylerinde ve kendi ilgi alanlarında kitap okumaya devam ederler. Tabii burada öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenecek formasyon ve motivasyona sahip olması ve sınıf mevcutlarının buna elverişli olması önemlidir. Aslında bu, yalnızca üstün zekâlı eğitimi için gereken bir durum değil, en azından ilkokulun ilk yıllarında her durumda gereken bir ortam ve öğretmen özelliği olmalıdır.

Özetle, ikinci yaklaşım da bir alternatif olmakla beraber sınıf atlama daha makul bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf düzeyi ilerledikçe ders içerikleri daha özelleşeceği ve çeşitleneceği için her yıl sınıf atlama daha da zorlaşacaktır. Bu nedenle, yüksek bilgi düzeyinin yanısıra üstün zekâ ve akademik motivasyona sahip öğrencilerin önünü açma, sınıf atlama yoluyla en başarılı şekilde ilk sınıflarda olabilir.

Okuma dışında ilkokulda temel iki dersten biri olan fen bilgisi alanında üstün zekâlı öğrencilere sınıf içinde farklı uygulamalar yapmak veya yaptırmak da çok önemli değildir. Okuma becerisi ileri olan bir öğrenci, doğru ve merak uyandıracak, hatta merakı en azından öldürmeyecek fen bilgisi kaynaklarına yönlendirilse, birçok başlıkta kendini geliştirebilir. Fen bilgisi alanında (canlılar, uzay, coğrafya, vb.) ansiklopedik bilgi miktarı hiç de az değildir. Dolayısıyla, ileri okuma becerisi fen bilgisi alanında ilerlemeye ve bu konudaki merakı beslemeye yetecektir.

İkinci temel ders olan matematik alanında, ilkokul öğrencilerinin kendi kendilerine merak edip öğrenmek isteyecekleri konular olmayacağı için bu konuda sınıf içinde ek bir uygulama çok gerekli olmayabilir. Bir karşılaştırma yapacak olursak, öğrenciler, fen bilimleri alanında, günlük hayatlarında karşılaştıkları veya televizyon, dergi gibi medya yoluyla farkına vardıkları kavram ve prensipleri merak edip daha fazla öğrenmek isteyebilirler. Böylesi bir merakı tatmin etmemek, öğrencinin öğrenme ve araştırma motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki meydana getirebilir. Matematik ise genelde sınıfta öğrenilen ve öğrencinin günlük hayatında doğrudan gözlemediği (özellikle ilkokul seviyesinde) bir alan olduğu için bu konuda bir merakın oluşması ve oluşan bir merakın tatmin edilmemesi söz konusu olmayacaktır. Dolayısıyla, sınıf içinde ek bir uygulamanın olmaması, öğrencinin bu alandaki potansiyelinin gelişmesinde bir gecikmeye neden olabilse de, öğrencinin ilgi ve merakının köreltilmesi olumsuz sonucunu doğurmayacaktır. Son olarak, bu yazıda öncelikli ve göreceli olarak daha pratik tekliflerde bulunduğu unutulmamalı ve bu bölümden ilköğretim düzeyinde fen bilgisi ve matematik alanlarında üstün zekâlı eğitimi açısından hiçbir şeye gerek olmadığı veya hiçbir şey yapılamayacağı anlamı çıkartılmamalıdır.

Ortaokul Seviyesinde

Ortaokul, öğrencilerin akademik alanlarda belli bir bilgi ve beceri birikimine eriştikleri ve ilkokula göre daha da olgunlaştıkları bir dönemdir. Bu dönemde, şimdiki 4+4+4 sisteminde tüm öğrenciler için hedeflenen seçmeli derslerle öğrencilerin ilgi ve becerilerini daha iyi belirleyebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Bu fırsatlar, üstün zekâlı öğrenciler için de önemlidir. Seçmeli derslerin bu amaca hizmet edebilmesi, sayılarının beş altıda kalmayıp olabildiğince artmasına bağlıdır. Seçmeli dersler, öğrencilere farklı etkinlik alanlarının ve mesleklerin kapılarını aralayacak, gelecekle ilgili olarak gözönünde bulundurabilecekleri seçenekleri öğrencilere mümkün olduğu kadar geniş bir yelpazede sunacak çeşit ve formatta tasarlanmalıdır.

Ortaokul düzeyinde kolay uygulanabilecek başka bir proje, akademik yarışmaların hem sayı hem çeşit olarak artırılmasıdır. Öğrencilerin yalnızca bir gün bir

sınava girerek katılacakları akademik yarışmalar değil, uzun süre hazırlanacakları, derinlemesine araştırma, planlama, uygulama, geribildirime göre revizyon ve benzeri aşamaları olan uzun soluklu proje yarışmaları, ilgi ve becerisi olan öğrenciler için paha biçilmez olacaktır. Böylesi yarışmalar, üstün zekâlı eğitimindeki belli başlı uygulamalardan biri olan farklılaştırmaya (differentiation) önemli katkıda bulunacaktır. İdeal bir akademik yarışmanın formatının nasıl olması gerektiği konusunda Maker’ın (1982) farklılaştırma için sıraladığı dört boyuttan yararlanılabilir. Bunlar, içerikte, işlemde, üründe ve öğrenme ortamında farklılaştırmadır. Tüm bu boyutlar açısından farklılaştırmanın nasıl sağlanabileceği, ABD’deki akademik yarışmalardan da örnekler verilerek Ozturk ve Debelak (2008b) tarafından açıklanmaktadır.

Bir başka açıdan bakıldığında ise, diğer tüm üstün zekâlı eğitimi programları için geçerli olduğu gibi, düzenlenecek bu yarışmaların da öğrencilere hem seçenek (choice) sunmaları hem de onları becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri için zorlamaları (challenge) önemlidir (Rakow, 2005). Seçenek sunma, hem herbir yarışmanın öğrenciye çalışacağı/meşgul olacağı başlıkla ilgili seçim yapabilme imkânı tanıyan bir formatta tasarlanmasıyla hem de ülkedeki herbir yaş grubundaki öğrencilerin katılabileceği yarışma sayı ve çeşidinin çok olmasıyla sağlanabilir. Öğrencilerin, becerilerini kullanma ve geliştirmeleri konusunda zorlanmaları ise yarışmayla ilgili sürecin, öğrencilerin tipik sınıf ortamlarında çok karşılaşmadıkları formatlarda etkinliklerle tasarlanmasıyla mümkün olabilir. İyi bir planlama, efektif zaman yönetimi, bilimsel yaklaşım, eleştirel düşünce, takım çalışması, farklı kaynaklardan bilgi edinme, başarılı bir sentez ve benzeri becerileri gerektiren ve geliştiren yarışma formatları, öğrencilere okullarında ender karşılaştıkları ancak çok önemli becerileri kullanma ve geliştirme imkanı sunacaktır.

Bu yarışmalar, öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılama konusunda da önemli katkıda bulunma potansiyeline sahiptirler. Ancak, makalenin başında ifade edildiği gibi, bu yazının eksenini üstün zekâlı eğitimi konusunda akademik açıdan yapılabilecekler oluşturmaktadır. Akademik yarışmaların öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerini hangi şartlarda en etkili bir şekilde giderebileceği konusunda Ozturk ve Debelak (2008a) tarafından yazılan bir makaleye bakılabilir.

Bu yarışmalar için, öğrenciler kendi okullarındaki öğretmenlerden ve/veya yakınlarındaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarından destek alabilmelidirler. Bu amaçla okul-üniversite işbirliğine gidilip bir mentörlük sistemi kurulabilir. Bu tür bir sistem, sosyal sorumluluk çerçevesinde değerlendirilebileceği gibi, Milli Eğitim Bakanlığı ve/veya YÖK tarafından da desteklenebilir.

Bu tür yarışmalarda dikkat edilecek önemli bir nokta, bu yarışmaların özel okullar için bir reklam alanı, veliler için de çocukları üzerinden yapacakları bir yarış haline gelmemesidir. Çoğunlukla uzun bir sürece yayılan, azim ve emek gerektiren ve çok çeşitli becerilerin kullanılmasını zorunlu kılan yarışmalarda, hak edenin belirlenip ödüllendirilmesi zor olmayacaktır.

Bu yarışmalar her alanda olacağı için hem çocuklara ilgi ve beceri alanlarını keşfetme, hem varolan bilgi ve becerilerini geliştirme, hem de okulda büyük olasılıkla

kendilerini tatmin etmeyen derslerin yanında meraklarını besleyecek yararlı bir etkinlik yapma fırsatı tanıyacaktır. Üstelik bu tür yarışmaların organizasyonu çok büyük bir emek ve masraf da gerektirmeyecektir.

Lise Seviyesinde

Lise seviyesinde üstün zekâlıların eğitimine yapılabilecek en büyük katkı, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar bir uygulama olarak, başarılı öğrencilerin yakınlarındaki üniversitelerden ders almalarına imkân tanımadır. ABD’de çoğu eyalette varolan PSEO (Postsecondary Enrollment Options) programları, bu fırsatı tanımaktadır. Federal düzeyde değil de eyalet bazında düzenlenen ve yönetilen bu programlarda, eyaletten eyalete farklılıklar görülmektedir. Örnek olarak, Ohio eyaletindeki PSEO programıyla ilgili soru-cevap formatında hazırlanmış bir dokümana bakılabilir (Ohio Department of Education, 2012). Genelde, bu programlarda, Türkiye’deki yapılanmada ilçe milli eğitim müdürlüğüne karşılık gelebilecek okul bölgeleriyle (school district) civardaki üniversiteler arasında anlaşmalar yapılmakta; üniversiteden ders alma şartlarını tutturana lise öğrencilerine hangi dersleri alabilecekleri, aldıkları bu derslerin lisedeki hangi derslerinin yerine sayılabileceği bildirilmektedir. Öğrencinin aldığı derslerde başarılı olması şartıyla, üniversiteden alınan derslerin masrafını da ilçe milli eğitim müdürlüğü karşılamaktadır. Öğrenci liseden mezun olup bir üniversiteye girdiğinde de bu dersleri saydırabilmektedir.

Türkiye’de böyle bir program, liselere veya Milli Eğitim Bakanlığı’na hiçbir maddi yük getirmeden hayata geçirilebilir. Hem devlet hem vakıf üniversitelerinde az bir kontenjanın bu amaçla ayrılması hiç de zor olmayacaktır. Lise öğrencisiyken üniversiteden alınan her bir dersin üniversitede hangi bölümlerin hangi derslerine saydırılabileceği de kolaylıkla belirlenebilir. Üstün zekâlı öğrencinin önünü açma, bu formatta hem çok kolay hem öğrencinin işine çok yarayacak şekilde hem çeşit sunularak hem de lisede sunulabilecek hizmetlere göre çok daha kaliteli bir şekilde sağlanabilir.

Okulöncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise Seviyelerinin Tümünde

Günümüzde birçok şeyi mümkün kılan, zaman, mekân ve kaynak sınırlılıklarını büyük oranda azaltan teknoloji, üstün zekâlı eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabilir. ABD’de öğrencilere farklılaştırma (differentiation) ve/veya zenginleştirme (enrichment) amaçlı etkinlikler sunmayı kolaylaştıracak sistemler, İnternet’te ticari olarak kurulmuş olup okullara hizmet vermektedirler. Bunlara bir örnek, Renzulli Learning adında bir sistemdir (Renzulli Learning, n.d.). Bu sistemde öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve iletişim kurma ve çalışma yöntem tercihlerine göre profilleri çıkarılmakta ve öğretmen veya mentörler tarafından öğrencilere bu profillere göre etkinlik atanmaktadır. Bu yolla öğrenciler, kendi özellik ve tercihlerine göre tasarlanmış etkinlikler yaparak kendilerini geliştirmektedirler. Etkinlik boyunca kaynak sağlama, yönlendirme ve benzeri hizmetler sunulmakta; bu yolla etkinlikten mümkün

olduğu kadar fazla verim alma hedeflenmektedir. İçinde yüzlerce proje başlığı ve bunlar için gereken bilgi ve kaynak barındıran, öğrenciyi yönlendirecek yöntemlerle dolu böylesi sistemlerin öğretmen ve/veya mentörlerin işini oldukça kolaylaştıracağında şüphe yoktur. Öğrenci aktivitesini elektronik ortamda takip edebilme gibi başka güçlü yönleri de bulunan bu tür sistemleri Türkiye, devlet veya özel sektör eliyle gerçekleştirebilir.

Üstün Zekâlı Eğitimi İçin Öğretmen Yetiştirme

Üstün zekâlı eğitimini öğretmen açısından güçlendirmenin en etkili yöntemi, başka bir alanda öğretmenlik hakkı kazananlara, yüksek lisans formatında bir eğitim vermek olabilir. Üstün zekâlı öğrenciler de, en temel özellikleriyle diğer öğrenciler gibi çocuktur; gençtirler; öğrencidirler; ülkenin eğitim sisteminde, okullarında ve sınıflarında öğrenim görmektedirler. Dolayısıyla, üstün zekâlı eğitiminde bir şekilde etkin rol üstlenecek öğretmenlerin, öncelikle tüm öğrenciler için geçerli olan eğitim psikolojisi, öğretme-öğrenme prensipleri, program geliştirme, milli eğitim sistemi ve benzeri konulara hâkim olması önemlidir. Öğretmenlerin, normal öğrenciler için geçerli olan bu bilgilere hâkim olmadan, bütün bu başlıkların üstün zekâlı öğrenciler için nasıl farklılaştığını veya farklılaşması gerektiğini kavraması zor olacaktır.

Böylesi bir programın, her biri bir dönemde tamamlanacak dört bileşeni olması, doğru bir yaklaşım olarak gözükmektedir. İlk dönem, programın kuramsal kısmı olup, üstün zekâlı eğitimi alanında aşağıdaki üç dersten oluşabilir:

1. Üstün zekâlı eğitime giriş: Üstün zekâlı eğitimi tarihi, “üstün zekâlı” tanımı, tanı (identification) yöntemleri, üstün zekâlıların bilişsel özellikleri
2. Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim ve gereksinimleri
3. Üstün zekâlı eğitiminde müfredat ve program alternatifleri

İkinci dönem, her öğrencinin kendi branşında ve sınıf düzeyinde üstün zekâlı eğitimi için materyal hazırlaması olarak tasarlanabilir. Bu yüksek lisans programlarına hâlihazırda bir branşta öğretmenlik hakkı kazanmış öğrenciler alınacağı için, bu tür bir materyal hazırlama için gereken alan ve yöntem bilgisine sahip olacaklardır. Öğrenciler, bu dönemdeki etkinlikle hem kendi alan ve sınıf düzeylerinde farklılaştırma/zenginleştirmenin materyal açısından nasıl yapılacağını uygulayarak öğrenmiş olacaklar, hem de ülkenin bu alandaki materyal birikimine katkıda bulunmuş olacaklardır. Bu derslerde geliştirilen ürünler, ulusal bir veritabanında toplanıp ülkede bu alanda çalışanların istifadesine sunulabilir.

Üçüncü dönem, büyük ölçüde gözlemden oluşan üstün zekâlı eğitiminde okul deneyimi olarak tasarlanabilir. Bu deneyim yoluyla, öğrenciler ilk dönemde kuramsal olarak öğrendikleri üstün zekâlı özelliklerini ve gereksinimlerini alanda gözlemlemiş olacaklardır.

Dördüncü dönem ise üstün zekâlı eğitiminde öğretmenlik uygulaması olarak planlanabilir. Bu dönem boyunca, yüksek lisans öğrencileri, üstün zekâlı öğrencilere öğretmenlik yapma imkânı bulacaklardır.

Bu yüksek lisans programına kabul için en az iki veya üç yıl öğretmenlik deneyimi zorunluluğu olması, öğrencilerin programdan istifadesini önemli ölçüde artıracaktır. Bu programlara öğrenci kabullerinde, adayların öğretmenlik başarılarının ve üstün zekâlı öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek için gerekecek olan motivasyon düzeylerinin gözönünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Böyle bir programla her branşta eğitim öğretimi, programı, malzemeleri üstün zekâlılar için tasarlayabilecek ve uygulayabilecek öğretmenler yetiştirilebilir. Bu öğretmenler, kendi okullarında üstün zekâlı eğitimi açısından bir çekirdek eleman/kadro rolünü üstleneceklerdir. Dolayısıyla, hem okullarında üstün zekâlı eğitiminin genel işleyişinin doğru ve en etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunacaklar hem de en azından kendi branşlarındaki öğretmenlerin bu konudaki gereksinimlerini karşılamada faydalı olacaklardır.

Üstün Zekâlı Tanısı (Identification) İçin Gereken Ölçme Değerlendirme Altyapısı

Üstün zekâlı eğitiminin önemli bir ayağı olan tanı (identification) için ölçme değerlendirme alanında ivedilikle yatırım yapılması ve standartlaştırılmış zekâ ve başarı testleri geliştirilmesi gerekmektedir. Şu anda Türkiye’de en fazla kullanılan zekâ testi olan WISC-R, ABD’de 1974 yılında geliştirilmiş bir test olup (Wechsler, 1974) 1995’te Savaşır ve Şahin (1995) tarafından Türkiye için uyarlanıp standardizasyonu yapılmıştır. Dolayısıyla, günümüzde Türkiye’de kullanılan zekâ normları aslında 1995’te veri toplanan gruptan elde edilen 17 yıl önceye ait normlardır. Üstelik, ABD’de Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeğinin WISC-R versiyonundan sonra WISC-III versiyonu ve sonra WISC –IV versiyonu çıkmış olmasına rağmen ülkemizde halen WISC-R kullanılmaya devam edilmektedir. Bu tür kapsamlı, bireysel olarak uygulanan ve zaman alan ölçüklerin uyarlanmalarının ve ulusal normlarının geliştirilmesinin, bireyler için veya kaynakları kısıtlı özel kurum ve kuruluşlar için her yönden çok zor bir çalışma olduğunu ifade etmek, böyle bir çalışma yapmayı arzu eden fakat cesaret edemeyen akademisyen veya uzmanların durumunu açıklama adına önemlidir. Dolayısıyla, bu tür çalışmalar, devlet desteğiyle ve yeterli kaynak ayırarak çok daha kolay ve hızlı tamamlanabilir.

Kendisi güncel ve Türkiye normları da güncel olan bir zekâ testine olan ihtiyacın yanında, ana sınıftan itibaren her yıl için farklı alanlarda akademik başarıyı ölçecek standartlaştırılmış testlere de ihtiyaç vardır. ABD’deki uygulamalarda, üstün zekâlılara sunulan akademik hizmetlere öğrencilerin hak kazanmasının tek kriteri, zekâ puanı değildir. Zekâ puanına alternatif olarak, kabul edilen standartlaştırılmış akademik başarı testlerinde çok yüksek puan alan öğrenciler de bu hizmetlere hak kazanmaktadırlar. Örnek olarak Ohio eyaletinde uygulanan üstün zekâlı hizmetlerine hak kazanma kriterlerine bakılabilir (Ohio Department of Education, n.d.). Dolayısıyla, bu hizmetlerde amaç geniş tutulmakta; yalnızca zekâ puanı yüksek olan öğrencilere değil, ortalama öğrenci için tasarlanıp sunulan eğitimin ötesindeki fırsatlardan yararlanabileceği düşünülen tüm öğrencilere bu imkânlar sunulmaktadır.

Bulunulan Öneriler İçin Ortamın Elverişliliği

Makalenin başında, Türkiye’de üstün zekâlı eğitimiyle ilgili pratik önerilerde bulunulacağı ifade edilmiş; bunların, yapılan reformlara ters düşmeyen veya en az ters düşen, sistemde köklü değişiklikler gerektirmeyen ve az kaynakla gerçekleştirilebilecek uygulama önerileri olduğu açıklanmıştı. Burada açıklık getirilmesi gereken bir konu, bir önerinin pratik olmasının en üst düzeyde sonuç alınmasını garantilemeyeceği; verimin, şartların elverişliliğiyle sınırlı kalacağıdır. Makaleyle ilişkilendirilerek ifade edilecek olursa, bulunulan önerilerin uygulanmasından verim almanın üst sınırını aşağıda çok genel bir şekilde ifade edilen değişkenler belirleyecektir:

1. Toplumun üstün zekâlı eğitime bakışı
2. Eğitim alanında her seviyede görev yapan yöneticilerin üstün zekâlı eğitime yaklaşımı
3. Okullarda görev yapan öğretmenlerin genel kalitesi
4. Öğrencilerin ulaşabileceği veya öğrenciler için hazırlanacak akademik kaynakların nicelik ve niteliği
5. Üstün zekâlı eğitiminde görev alacak öğretmenleri yetiştirecek veya üstün zekâlı eğitimi alanında altyapı çalışmalarında rol üstlenecek akademisyenlerin nicelik ve niteliği

Bu değişkenlerden söz edilmesinde, adı geçen grupları toptan suçlama veya değerden düşürme gibi bir niyet olmadığını ifade etmek önemlidir. Zaten bu değişkenlerin okuldan okula, ilden ile ve üniversiteden üniversiteye farklılık gösterecekleri de inkâr edilemez.

Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Yolun Sonu

Üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel becerilerini ve akademik meraklarını besleyerek, en azından söndürmeyerek üniversite yıllarına kadar getirmek gerçekten zor bir iştir. Bu yazıda yalnızca eğitim sisteminde neler yapılabileceği ele alınmış; bu öğrencilerin aile ve toplumda da bu özellikleriyle kucaklanmalarının nasıl sağlanabileceği konusuna girilmemiştir.

Bu zor iş tamamlandıktan sonra bu bireylerin ülkelerine ve insanlığa faydalı olmaları için ortam sunulması ise yine tamamen ayrı bir başlıktır. Üstün zekâlı bireylerin üstün zekâlı eğitimi sürecinden geçtikten sonra bir çıkmaz sokağın sonuna gelmemeleri, bu bireylerin milli bir servet olarak görülmesi ve bu konuda devlet politikalarının geliştirilmesine bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Assouline, S.G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Lipscomb, J., ve Forstadt, L. (2009). *Iowa Acceleration Scale manual: A guide for whole-grade acceleration K-8* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., ve Gross, M.U.M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The Connie Belin ve Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Davidson Institute for Talent Development. (2004). *Educational options for gifted learners*. http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10287.aspx (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Declaration of Independence. (1776). http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Gallagher, J.J. (1997). Least restrictive environment and gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3ve4), 153-165.
- Hjelle, L.A. ve Ziegler, D.J. (1981). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications* (2nd ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C.§ 1400 (2004).
- Maker, C.J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, MD: Aspen Publications.
- National Association for Gifted Children ve Center for Gifted Education, College of William and Mary. (2007). *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners*. [http://www.nagc.org/uploadedFiles/Publications/Overlooked%20Gems%20\(password%20protected%20-%20gifted\).pdf](http://www.nagc.org/uploadedFiles/Publications/Overlooked%20Gems%20(password%20protected%20-%20gifted).pdf) (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Ohio Department of Education. (2012). *Postsecondary enrollment options program for Ohio high school students*. [http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/School-Choice/Private-Schools-\(1\)/Forms-and-Program-Information-for-Nonpublic-School/PSEOP_Fact-Sheet.pdf.aspx](http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/School-Choice/Private-Schools-(1)/Forms-and-Program-Information-for-Nonpublic-School/PSEOP_Fact-Sheet.pdf.aspx) (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Ohio Department of Education. (n.d.). *Chart of approved assessment and gifted education*. <http://education.ohio.gov/Topics/Other-Resources/Gifted-Education/Gifted-Screening-and-Identification/Chart-of-Approved-Assessment-and-Gifted-Education> (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Ozturk, M.A. ve Debelak, C. (2008a). Affective benefits from academic competitions for middle school gifted students. *Gifted Child Today*, 31(2), 48-53.
- Ozturk, M.A. ve Debelak, C. (2008b). Academic competitions as tools for differentiation in middle school. *Gifted Child Today*, 31(3), 47-53.
- Rakow, S. (2005). *Educating gifted students in middle school: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Renzulli Learning. (n.d.). *Renzulli Learning*. Retrieved November 10, 2012 from <http://www.rezullilearning.com>
- Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC – R) el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised*. New York: Psychological Corporation.