

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
EĞİTİMİNDE MENTORLUK VE BİR MODEL
ÖNERİSİ**

**LÜTFÜ ÇAKIR
11705001**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. İBRAHİM KOCABAŞ**

**İSTANBUL
2015**

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
EĞİTİMİNDE MENTORLUK VE BİR MODEL
ÖNERİSİ

LÜTFÜ ÇAKIR
11705001

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: **07.09.2015**

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ

İmza



İSTANBUL
EYLÜL 2015

ÖZ

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE MENTORLUK VE BİR MODEL ÖNERİSİ

Lütfü ÇAKIR

Eylül, 2015

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarından farklı gelişim özelliklerine ve standart eğitim sistemi tarafından karşılanamayan farklı akademik ve bilişsel ihtiyaçlara sahip öğrencilerdir. Bu durum müfredatta belirli değişiklikler yaparak üstün yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme stiline ve öğrenme hızına uygun alternatif eğitim modellerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yurt dışındaki uygulamalar incelendiğinde zenginleştirme, hızlandırma, gruplama ve mentorluk gibi modellerin aktif bir şekilde kullanıldığını görülmektedir. Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk modelini incelemek ve Türkiye şartlarında uygulanabilir bir model ortaya koymaktır. Araştırmada veriler literatür taraması ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya amaçlı örnekleme metodu ile İstanbul'da üstün yetenekli öğrencilere eğitim hizmeti sunan bir devlet ve bir özel eğitim kurumu seçilmiştir. Bu kurumların paydaşları olan; idareci, öğretmen, veli ve öğrenci alt gruplarından 43 kişi ile 9 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve kayıtlar transkript edilerek içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar üstün yetenekli öğrencilerin sorunları, çözüm önerileri, mentorluğun içeriği, avantaj ve dezavantajları ile Türkiye'de mentorluğun uygulanabilirliği başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırmanın son kısmında Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı bünyesinde üstün yetenekli öğrenciler için mentorluk modelinin oluşturulması teklif edilmiş ve modelin kuruluşu, mentor/hizmet alan seçimi, eşleştirme, sistemin işleyişi ve geri bildirim alma gibi konulara ait detaylara yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekliler eğitimi, mentorluk, eğitim modeli.

ABSTRACT

MENTORING IN GIFTED EDUCATION AND A MODEL FOR TURKEY

Lütfü ÇAKIR

September, 2015

Gifted students are different from their peers in terms of developmental characteristics and have different academic and cognitive needs that cannot be met by the education system. Therefore, alternative educational models in accordance with gifted students' interests, learning styles and learning pace should be applied by making certain changes in the curriculum. Enrichment, acceleration, grouping, and mentoring are the most common applied models for gifted education in other countries. The aim of this study is to examine the mentoring model in gifted education and create an appropriate model for the Turkish education system. In the research, data were collected by literature review and focus group interviews. A public school and a private school for gifted students in İstanbul were selected as a research sample by using the purposeful sampling method. Nine focus group interviews were made with 43 people including school administrators, teachers, parents and students. The recordings of the interviews, obtained by using a tape recorder, were turned into text and they were analyzed with the content analysis. The results were evaluated in six main categories: the problems of gifted students, alternative solutions to the problems, the content of mentoring, advantages and disadvantages of mentoring and application of mentoring in Turkey. At the end, a mentoring model was proposed in the Ministry of National Education, General Directorate of Special Education and Guidance Services, Department of Development of the Special Abilities. Detailed information is given about establishment of mentoring, selecting mentor and mentee, matching, mentoring process and feedback.

Key words: Gifted and talented education, mentoring, educational model.

ÖN SÖZ

Bir ülkenin asıl varlığı doğal zenginlikleri ve güçlü ekonomisi gibi sahip olduğu fiziki veya maddi kaynakları değil yetiştirdiği eğitimli gençleridir. Ülkemizi muasır medeniyetler seviyesine ulaştırmak için yapılması gereken en önemli yatırım alanı eğitimidir. Bu bağlamda ülkenin geleceği açısından üstün yetenekli öğrenciler, kısa sürede, az bir yatırımla en büyük verimin alınabileceği öğrenci grubudur. Üstün yetenekli öğrenciler eğitimi son birkaç yıldır gündemde olan, belirli planlamaların yapıldığı yeni bir alandır. Bu öğrenciler akranlarından daha hızlı öğrenen ve akademik olarak farklı ihtiyaçları, ilgi alanları olan öğrencilerdir. Söz konusu ihtiyaçlar standart eğitim sistemi tarafından karşılanmadığında motivasyon eksikliği, düşük başarı, okula ve derslere karşı ilgisizlik gibi sorunlar üstün yetenekli öğrencilerde sıklıkla karşılaşılan sorunlardır. Bu durum alternatif eğitim modellerinin uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Yurt dışında üzerinde pek çok araştırmaların yapıldığı ve farklı uygulamaları olan mentorluk, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için de tavsiye edilen bir modeldir. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk konusu incelenmiş ve Türk Eğitim Sistemi'ne uygun bir model geliştirmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılmasında büyük emekleri olan, her aşamada beni cesaretlendiren ve rehberlik yapan saygıdeğer hocam ve danışmanım sayın Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a en derin teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Araştırma sürecinde deneyimleri ile bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen sayın Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ ve sayın Doç. Dr. Cihat DEMİRLİ hocalarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca bana her türlü güveni ve desteği veren, derin tecrübe ve bilgisini benimle paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Ramazan ABACI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her safhasında bana destek olan, moral veren, tez süresince sabır ve fedakârlıkla bana yardımcı olan sevgili eşim Sümeyye ÇAKIR'a ve kızım Zeynep Ebrar'a çok teşekkür ederim.

İstanbul, Eylül, 2015

Lütfü ÇAKIR

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2.1. MENTORLUK.....	5
2.1.1. Tarihte Mentorluk.....	5
2.1.2. Mentor kimdir?	6
2.1.3. Mentorun Roller.....	7
2.1.4. Mentor ve Hizmet Alan Kişinin Özellikleri	8
2.1.4.1. Mentorun Özellikleri.....	8
2.1.4.2. Hizmet Alanın Özellikleri.....	9
2.1.5. Koçluk ve Mentorluk	10
2.1.6. Mentorluğun Faydalı Yönleri	11
2.1.7. Mentorlukta Riskler	12
2.1.8. Mentorluğun Aşamaları	13
2.1.9. Mentorluk Türleri	14
2.1.10. Yurt Dışındaki Mentorluk Uygulamaları.....	16
2.1.10.1. Amerika.....	16
2.1.10.2. Kanada.....	18
2.1.10.3. Japonya.....	20

2.1.11. Eğitimde Mentorluk Uygulamaları.....	20
2.1.11.1. Stajyer Öğretmen Mentorluğu	20
2.1.11.2. Okul Yöneticileri İçin Mentorluk Programı.....	21
2.1.11.3. Müfettişler İçin Mentorluk Programı.....	23
2.1.11.4. Öğrenciler İçin Mentorluk Programı.....	23
2.1.12. Mentorluk Alanında Yapılmış Çalışmalar	25
2.2. ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ.....	27
2.2.1. Zekâ	27
2.2.2. Üstün Yetenek.....	28
2.2.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri	30
2.2.3.1. Bedensel Özellikleri	30
2.2.3.2. Zihinsel Özellikleri.....	31
2.2.3.3. Kişilik Özellikleri.....	31
2.2.3.4. Sosyal Özellikleri	32
2.2.4. Üstün Yetenekli Çocuk ile Parlak Çocuk	32
2.2.5. Üstün Zekâlılar Eğitiminde Farklı Modeller	33
2.2.5.1. Hızlandırma (Acceleration).....	34
2.2.5.2. Zenginleştirme (Enrichment)	36
2.2.5.3. Gruplama.....	38
2.2.5.4. Genişletme – Yayma (Extension)	39
2.2.5.4. Mentorluk (Mentoring)	40
2.2.6. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitiminin Önemi	40
2.2.7. Türkiye’de Üstün Zekâlılar Eğitimi.....	41
2.2.7.1. Selçuklu ve Osmanlı Devleti Dönemi.....	41
2.2.7.2. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası	42
2.2.8. Türkiye’deki Üstün Zekâlılar Eğitimi Uygulamaları.....	43
2.2.8.1. Fen Liseleri.....	43
2.2.8.2. Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri.....	44
2.2.8.3. Sosyal Bilimler Liseleri.....	44
2.2.8.4. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)	45
2.2.8.5. Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu.....	45
2.2.8.6. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)	46
2.2.8.7. Üniversitelerde Yapılan Çalışmalar	47

2.2.9. Ulusal Mevzuat ve Yönetmeliklerde Üstün Zekâlılar	50
2.2.10. Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitiminde Durum Analizi	55
2.3. ÜSTÜN YETENEKLİLERDE MENTORLUK.....	57
2.3.1. Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Mentorluğun Değeri	58
2.3.2. Mentorluk Programının Aşamaları	59
2.3.2.1. Planlama.....	59
2.3.2.2. Mentor Seçimi.....	60
2.3.2.3. Hizmet Alacak Kişinin Belirlenmesi	61
2.3.2.4. Eşleştirme.....	62
2.3.2.5. Oryantasyon ve Eğitim.....	62
2.3.2.6. Değerlendirme ve Geri Bildirim	63
3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli	64
3.2. Çalışma Grubu.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	68
3.4. Verilerin Analizi.....	69
4. BULGULAR VE YORUM.....	72
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	72
4.2. Birinci Alt Probleme Ait Yorumlar	78
4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	86
4.4. İkinci Alt Probleme Ait Yorumlar.....	91
4.5. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	100
4.6. Üçüncü Alt Probleme Ait Yorumlar	103
4.7. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	106
4.8. Dördüncü Alt Probleme Ait Yorumlar	109
4.9. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	111
4.10. Beşinci Alt Probleme Ait Yorumlar	113
4.11. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	115
4.12. Altıncı Alt Probleme Ait Yorumlar	118
5. ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİNDE MENTORLUK MODELİ.....	122
5.1. Mentorluk Modelinin MEB Merkez Teşkilatında Konumlandırılması.....	122

5.2. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı	124
5.3. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nın Amacı	125
5.4. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nın Görevleri.....	125
5.5. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Yapısı.....	126
5.5.1. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun Amacı.....	129
5.5.2. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun Görevleri	129
5.5.3. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun Oluşturulması.....	129
5.5.4. Mentorluk Süreci	130
5.6. Mentorluk Programları	133
5.6.1. Online Mentorluk.....	134
5.6.2. Okulda Mentorluk.....	134
5.6.3. Bire Bir Mentorluk.....	134
5.6.4. Ödev Kulübü.....	135
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	136
6.1. Sonuçlar.....	136
6.2. Öneriler.....	138
6.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler	139
KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	158
Ek 1. Anket İzin Yazısı	158
Ek 2. Görüşme Formu	159
Ek 3. Mentee Başvuru Formu.....	160
Ek 4. Mentor Başvuru Formu.....	161
ÖZ GEÇMİŞ.....	162

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1:	Mentorun Rollerı	8
Tablo 2:	Hızmet Alan Kişinin Özellikleri	10
Tablo 3:	Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Farklılıklar	11
Tablo 4:	Mentorluğun Olumlu Yönleri	12
Tablo 5:	Mentorluğun Olumsuz Yönleri	12
Tablo 6:	Big Brothers and Big Sisters Hareketinin Tarihsel Gelişimi	17
Tablo 7:	Parlak ve Üstün Zekâlı Çocukların Karşılaştırılması	33
Tablo 8:	Hazır Bulunuşluğu Belirlemeye Dayalı Hızlandırma Türleri	35
Tablo 9:	Mentorluk Programlarına Uygun Olan Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özellikleri	61
Tablo 10:	Kurumlara Göre Örneklem Sayıları	66
Tablo 11:	Çalışma Grubu	66
Tablo 12:	Araştırmaya Katılan İdarecilerle İlgili Demografik Özellikler	66
Tablo 13:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Demografik Özellikler	67
Tablo 14:	Araştırmaya Katılan Veliler İle İlgili Demografik Özellikler	68
Tablo 15:	Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Demografik Özellikler	68
Tablo 16:	İdareci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar	72
Tablo 17:	Öğretmen Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar	74
Tablo 18:	Veli Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar	76
Tablo 19:	Öğrenci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar	77
Tablo 20:	İdareci Görüşlerine Göre Çözüm Yolları	86
Tablo 21:	Öğretmen Görüşlerine Göre Çözüm Yolları	87
Tablo 22:	Veli Görüşlerine Göre Çözüm Yolları	89
Tablo 23:	Öğrenci Görüşlerine Göre Çözüm Yolları	90
Tablo 24:	Eğitim Stratejileri ve Türleri	94
Tablo 25:	İdareci Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği	101
Tablo 26:	Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği	101
Tablo 27:	Veli Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği	102
Tablo 28:	Öğrenci Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği	102
Tablo 29:	İdareci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları	106
Tablo 30:	Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları	107
Tablo 31:	Veli Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları	107
Tablo 32:	Öğrenci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları	108
Tablo 33:	İdareci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Dezavantajları	111

Tablo 34:	Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Dezavantajları .	112
Tablo 35:	Veli Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Dezavantajları	112
Tablo 36:	İdareci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği..	115
Tablo 37:	Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği	116
Tablo 38:	Veli Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği	117
Tablo 39:	Öğrenci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: IQ Normal Dağılım Grafiği.....	28
Şekil 2: Üç Halka Kuramı.....	29
Şekil 3: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması	123
Şekil 4: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Teşkilat Şeması	124
Şekil 5: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Şeması	127
Şekil 6: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Şeması.....	128
Şekil 7: Mentorluk Süreci Şeması	131

KISALTMALAR

BBBS	: Big Brothers Big Sisters
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezleri
NAESP	: National Association of Elementary School Principals
NAGC	: National Association for Gifted Children
TEVİTOL	: Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilim ve Teknoloji Araştırma Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Üstün yetenekli çocuklar; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklardır (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007, 1). Akademik ve bilişsel açıdan akranlarından farklı yeteneklere sahip olan bu öğrencilerin standart eğitim sistemi tarafından karşılanamayan çeşitli özel ihtiyaçları bulunmaktadır. Sak ve diğerlerine (2010, 13) göre bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim almayan üstün zekâlı öğrenciler okul yıllarında göz ardı edilemeyecek sorunlar yaşarlar. Beklenmedik düşük başarı, motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçilik, uyum problemleri, okulu bırakma ve sosyal izolasyon gibi sorunlar üstün yetenekli öğrencilerde sıklıkla karşılaşılan durumlardır (Clark, 2013, 263; Özbay, 2013, 47).

Üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçları ve karşılaştıkları sorunlar farklılaştırılmış müfredat çerçevesinde, yetenek ve ilgi alanlarına uygun özel eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Yurt dışındaki uygulamalar incelendiğinde zenginleştirme, hızlandırma, grupta ve mentorluk gibi farklı modellerin ve uygulamaların üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili uygulamaların oldukça uzun bir geçmişi olmasına rağmen, çağdaş uygulamalar incelendiğinde bu alanda önemli nicel ve nitel yetersizliğin olduğu göze çarpmaktadır (Sak, 2011, 2). Türk Eğitim Sistemi’nde örgün eğitim kapsamında, tam zamanlı olarak sadece üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren bir devlet kurumu bulunmamaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri; ilköğretim ve lise seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin formal eğitimin yanı sıra, okuldan arta kalan vakitlerinde katılabildikleri yetenek atölyelerini içermektedir. Milli Eğitim İstatistikleri (2015,

215)'ne göre 2013-2014 eğitim öğretim yılı sonu itibari ile Bilim ve Sanat Merkezi sayısı 72 ve bu kurumlarda yarı zamanlı eğitim alan öğrencilerin sayısı 14.493'tür. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2015) 2013 yılına ait nüfus ve demografi verilerine göre 5-18 yaş grubunda 17.761.380 çocuk ve genç bulunmaktadır. Nüfusun %2'sinin üstün yetenekli olduğu var sayılırsa (Smith, 2007, 498); üstün yetenekli çocuk ve genç sayısı 355.228 olarak hesaplanmaktadır. Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezleri tam zamanlı kabul edilirse; %4,1 gibi küçük bir oranda üstün yetenekli bireylere devlet eliyle eğitim verildiği var sayılabilir.

Üstün yetenekliler eğitiminde nicel eksikliklerin yanı sıra, eğitim modeli, içeriği ve müfredatı gibi eğitimin nitel boyutlarını oluşturan alanlarda da önemli sınırlılıklar bulunmaktadır. Yeni modellerin Türk Eğitim Sistemi'ne kazandırılması; okulda sıkılan, özel eğitim programlarına ihtiyaç duyan, farklı ilgi alanlarına sahip üstün yetenekli öğrenciler için alternatif bir yol oluşturacaktır. Bu bağlamda mentorluk Amerika, Almanya ve İsrail gibi üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine azami önem gösteren gelişmiş ülkelerde yaygın bir eğitim modeli olmakla birlikte, Türkiye'de özel eğitim alanında uygulaması bulunmamaktadır. Mentorluk kısaca usta çırak ilişkisi olarak tanımlanabilir. Eğitimsel açıdan mentorluk, bilgili ve tecrübeli bir kişinin kendisinden daha az deneyime sahip kişiyi yetiştirme, yönlendirme ve ona rehberlik yapma sürecidir. Akarsu (2001)'ya göre üstün yetenekli öğrenciler için en etkili eğitim metotlarından biri yetişkin mentorların devreye sokulmasıdır. Mentorluk üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi ve desteklenmesi için çok özel bir eğitim sürecidir (Clasen ve Clasen, 2003; Freeman, 2001, 3; Grassinger, Porath ve Ziegler, 2010, 42).

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk sürecini değerlendirmek ve Türk Eğitim Sistemi açısından uygulanabilir bir eğitim modeli geliştirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde temel sorunları ve bu sorunları giderebilmek için eğitim sistemimizde yapılması gereken değişiklikleri belirlemek.

2. Mentorluğun içeriğini ve var olan sıkıntıları giderme noktasında ne kadar etkili olabileceğini tartışmak.
3. Üstün yetenekli öğrenciler için mentorluk programının avantajları ve dezavantajlarını tespit etmek.
4. Üstün yeteneklilerin eğitiminde mentorluk programlarını Türk Eğitim Sistemi açısından değerlendirmek ve uygulanabilir bir model oluşturmak.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya tarihi incelendiğinde; devletlerin kaderini değiştiren liderlerin, önemli buluşların sahibi bilim adamlarının ve muhteşem eserler ortaya çıkaran sanatçıların yetenekli, zeki ve özel kişiler olduğu görülmektedir. Bu nedenle her ulus zeki ve yetenekli kişilerin eğitimi ve yetiştirilmesini belli bir çaba sarf etmiştir. Türk Eğitim Tarihinde bunun en güzel örnekleri; Selçuklu Devleti'nde atabeylerin, Osmanlı İmparatorluğu'nda lalaların şehzadeleri eğitme süreci ve örgün eğitim alanında Enderun Okulları'dır. Bilim adamı, sanatkar ve askeri yöneticilerin haricinde 64 tane Sadrazam'ın (Başbakan) Enderun Okulları'nda yetişmiş olması bu kurumun Osmanlı İmparatorluğu açısından önemini vurgulamak için yeterlidir (MEB, 1993).

Tarihimizdeki başarılı uygulamalara rağmen günümüz Türk Eğitim Sistemi'nde üstün yetenekli öğrenciler en çok ihmal edilen ve görmezden gelinen özel eğitim grubudur. Son yıllarda Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu (TBMM, 2012), MEB 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (MEB, 2013a) ve MEB Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu (MEB, 2013b) gibi üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında önemli rapor ve stratejik planların yayınlanması umut verici gelişmelerdir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde standartlar, akreditasyon, müfredat, eğitim modeli ve eğitim kurumu gibi konularda somut adımlar atılmış değildir.

Bu araştırma mentorluğun yurt dışındaki uygulamalarına yer vermesi, eğitim sistemimizin yapısına uygun bir model önerisi sunması ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine farklı bir bakış açısı kazandırması nedeniyle önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Mentorluk ve üstün yetenekliler eğitimi konularında elde edilen kaynaklar yeterlidir.
2. Odak grup görüşmelerine katılan bireylerin araştırma problemlerini yanıtlamak için yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Görüşme sorularının araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlandığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma aşağıdaki sınırlamalar çerçevesinde yürütülmüştür, araştırma ile ilgili bulgular yorumlanırken bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

1. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul'da üstün yetenekli öğrencilere hizmet sunan bir devlet ve bir özel eğitim kurumunun paydaşları olan idareci, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma nitel bir çalışma olup, araştırmacının değerlendirme ve yorumları ile sınırlıdır. Farklı araştırmacıların yorum ve algıları araştırmada yer almamaktadır.
3. Araştırmanın literatür kısmı ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Üstün yetenek: Aynı yaş, deneyim ve çevre koşullarında akranlarına göre; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yüksek düzeyde performans sergilemek.

Mentor: Bilgili, tecrübeli, yol gösteren, alanında uzman kişi.

Hizmet alan (Mentee): Kendisini geliştirmek isteyen ve uzman kişilerin yardımına ihtiyaç duyan kişi.

Mentorluk: Bilgili ve yetenekli bir kişinin daha az bilgili bir kişiyi eğitme süreci, usta çırak ilişkisi.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. MENTORLUK

Mentorluk yararlı bir deneyime, beceriye ya da uzmanlığa sahip olan kişinin bir başkasının kişisel ve mesleki gelişimine tavsiye vererek, bilgilendirerek ve yol göstererek katkıda bulunmasıdır (Luecke, 2007, 93). Godshalk ve Sosik (2003, 423)'e göre mentorluk; yetenekli ve deneyimli bir kişi ile daha az yetenek ve tecrübeye sahip bir başka kişinin mesleki ve kariyer gelişiminin artırılması amacıyla eşleştirilmesi olarak tanımlanabilir.

Barutçugil (2004) mentorluğu; eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisi olarak tanımlamıştır. Bu ilişkide mentor, kendisinden daha az deneyimli bir kişinin bilgi ve beceri kazanması için zaman ve çaba harcar. Mentordan yardım alan kişi de onun fikirlerinden ve deneyimlerinden aktif olarak yararlanıp kişisel ve mesleki gelişimini yönlendirir.

Mentorluk mesleki yetiştirmeyi, toplumsal uyumu ve kariyer gelişimini gerçekleştirmek amacıyla bireyler arasında ya da küçük gruplar içerisinde kurulan etkileşimdir. (Ali, 2008, 35; Eby, Allen, Evans, Ng, ve DuBois, 2008, 255).

Mentorlukta amaç mentorun hizmet alan kişiye bilgilerini aktarması ve hizmet alan kişinin de bunu sorgulamadan kabul etmesi değildir. Asıl amaç hizmet alan kişinin mentorunun öğretilerine saygı duyarak, bu bilgileri yorumlayıp kişisel gelişimine faydalı olacak kısımları içselleştirmesidir (Klasen ve Clutterbuck, 2002, 12).

2.1.1. Tarihte Mentorluk

Mentorluk kökeni Antik Yunan'a kadar dayanan eski bir kavramdır. Homeros'un ölümsüz eseri Odysseia'da dünyayı gezmeye çıkan Ithaca kralı Odysseus oğlu Telemachus'u sadık dostu Mentor'a emanet eder. Mentor'un görevi, babası Troya Savaşı'nda dövüşürken, oğlunun gelişmesine yol göstermektir. Telemachus krallığın gelecekteki hâkimi olacaktı; buna hazırlanması son derece önemliydi. Kralın yokluğunda Mentor, Telemachus'un eğitimi ile özel olarak ilgilenmiş ve ona akıl

hocalığı yapmıştır. (Klasen ve Clutterbuck, 2002, 5; Miller, 2005, 26; Grassinger ve diğ. 2010, 28). Mentor Telemachus için basit bir öğretmenden öte bilge bir danışman ve karakterini şekillendiren özenli bir koruyucu idi (Freeman, 2001, 1).

Tarihsel süreçte mentorluk yeteneğin geliştirilmesi ve bilginin aktarılması amacıyla kullanılmıştır. Dünya tarihinde Sokrates ve Platon, Aristo ve Büyük İskender, Merlin ve Kral Artur gibi pek çok mentorluk ilişkisi örneği vardır (Gehrke, 1998, 43).

Neredeyse her kültürde mentorluğun farklı bir örneği vardır. Çin'in devrim öncesi dönemlerinde tahta geçecek prensleri yetiştirmek için mentorluk sistemi kullanılmaktaydı. Avrupa'daki Feodal Çağ'da şövalye yetiştirebilmek için yetenek eğitimi merkezli bir tür mentorluk sistemi kullanılmaktaydı. Ortaçağ'da pek çok ticaret ve üretim localarında bilgi ve tecrübelerin bir diğer kuşağa aktarılmasını esas alan bir Usta - Çırak Modeli yaygındı (Bright, 2005, 329; Darwin, 2000, 202). Günümüze kadar pek çok meslekte mentorluk; bilginin eğitimli ve tecrübeli kişilerden daha az tecrübeye sahip kişilere aktarılması amacıyla kullanılmıştır (Stuart ve Pierce, 2006, 138).

2.1.2. Mentor kimdir?

Mentorlar kendilerini mentorluk yaptıkları kişilerin kariyer gelişimine katkıda bulunmaya ve bir üst gelişim evresine geçmelerini sağlamak amacıyla adanmış üstün deneyim ve bilgi birikimine sahip kişilerdir. (Ragins ve Scandura, 1997, 496). Bell (2000, 133)'e göre bir mentor, yalnız başına daha yavaş ya da daha az öğrenebilecek, hatta belki de hiç öğrenemeyecek olan kişinin bir şeyler öğrenmesine yardımcı olan kişidir.

İş yaşamında mentor; işe yeni başladığınızda sizi dinleyen ve sorularınıza cevap veren, yaptıklarınızdan emin olmadığınızda size yol gösteren, önerilere ihtiyacınız olduğunda kime gideceğinizi söyleyen, bir sunum hazırlarken baştan sona yanınızda olan, hangi konularda yetişmeniz gerektiğini anlamanıza yardım eden kişidir (Barutçugil, 2006, 24).

Daloz (1999)'a göre mentorlar kişisel gelişim teorisini bilen ve bu bilgiyi pratiğe aktarma tecrübesi olan güvenilir rehberlerdir. Başka bir tanıma göre mentor; mesleki veya kişisel belli bir etki alanında daha tecrübeli, mentorluk hizmeti almak isteyen kişinin yararı için bu tecrübelerini aktarmaya istekli, aynı zamanda bu kişiye karşı duygusal destek sağlayan ve onu cesaretlendiren kişidir (Kram, 1985).

Mentorlar profesyonel deneyimlerinden ötürü birer sponsor, rehber ve rol modeldirler. Yeni bir mesleğe ya da alana geçişi sürecinde hizmet alan kişilere destek olur, yol gösterir, yardımcı olur ve onları teşvik ederler. Mentorlar destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayarak hizmet alan kişilere yardımcı olur ve doğru potansiyele ulaşmalarını sağlarlar (Ramani, Gruppen, ve Kachur, 2006, 406; Ali, 2008, 37; Dracup ve Bryan-Brown, 2004, 449).

Mentorluk sürecinde, mentor bilgi paylaşımında bulunur, düzenli geribildirim sağlar, hizmet alan kişiye sorumluluk bilinci kazandırır. Aynı zamanda mentor, hizmet alan kişi için uzman bir öğretmen ve rehber, destekleyici rol modeldir (Clark, 1995, 38).

Clutterbuck (1998)'a göre etkili mentor:

Her zaman: Empati kurarak dinler, tecrübelerini paylaşır, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturur, hizmet alan kişiyi cesaretlendirir ve onun sezgilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Bazen: Danışmanlık ve koçluk becerileri kullanır, rol model olur, sponsor ve benzeri olanakları sağlar ve hizmet alan kişinin gelişimi için onun sınırlarını zorlar.

Asla: Ceza vermez, bir hata yaptığında hizmet alan kişiyi küçümsemez, başkalarıyla kıyaslamaz, yargılamaz.

2.1.3. Mentorun Roller

Kram (1985)'e göre mentorluk pek çok fonksiyon ve görevi içinde bulunduran kapsayıcı bir eğitim metodudur. Genel olarak mentorluğu kariyer fonksiyonu ve psikolojik fonksiyonlar olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür. Kariyer fonksiyonu koçluk, sponsorluk ve himaye etme gibi özellikleri içerir. Psikolojik fonksiyonlar hizmet alan kişiyi duygusal olarak destekleyen ve onu motive eden rol model, arkadaş ve danışman olma gibi fonksiyonları barındırır.

Miller (2005, 199) mentorluk türüne ve hizmet alan kişinin durumuna göre mentorun farklı roller ve görevler üstlenebileceğini belirtmiştir. Bu rollerin hepsini aynı anda gerçekleştirmesi mentordan beklenmez ancak ideal mentor yeri ve zamanı geldiğinde oynaması gereken rolü iyi bilmelidir. Tablo 1'de mentorun farklı rollerini ve bu rollerle ilgili yapması gereken davranışlar yer almaktadır:

Tablo 1: Mentorun Rollerı

Mentorun Rollerı	İlgili Mentorluk Davranışları
1. Öğretmen	Proje ve ödev verme ve takip etme, kontrol etme, formal eğitimin eksik bıraktığı yerleri tamamlama, öğretme.
2. Koç	Yeteneklerin ortaya çıkmasına yardımcı olma, geri bildirimde bulunma ve iş hayatına hazırlama.
3. Arkadaş	Sohbet etme, dinleme, problemler karşısında yardımcı olma, öğrenci, arkadaş buluşmaları ayarlama ve sosyal faaliyetlere katılım sağlama.
4. Danışman	Dinleme, soru sorma, destek olma ve sorunlarla yüzleştirme.
5. Bilgi kaynağı	Bilgi sağlama ve problemlere çözüm bulma.
6. İletişim uzmanı	Hizmet alan kişiye daha geniş bir çevre, iletişim ağı oluşturma.
7. Rol model	Kendi değerlerini ve tecrübelerini yol gösterici olarak paylaşma.

Miller, Andrew. 2005. Mentoring Students & Young People: A Handbook of Effective Practice. Kogan Page, UK.

2.1.4. Mentor ve Hizmet Alan Kişinin Özellikleri

2.1.4.1. Mentorun Özellikleri

Gray ve Smith (2000, 1545)'in çalışmasında mentorluk hizmeti alan öğrenciler başarılı bir mentorun öğrenciyi olduğu gibi kabul eden, güvenilir, iletişim becerileri güçlü, iyi bir arkadaş ve öğrenciyi anlayan kişiler olduğunu ifade etmişlerdir. Niehoff (2006, 327)'un 194 kişi ile yaptığı araştırmaya göre iyi bir mentorun özellikleri şunlardır: yeni deneyimlere açık olma, bilinçli hareket etme ve dışa dönük olma. Ayrıca araştırmaya göre daha önce mentorluk hizmeti alma ile mentorluk yapma isteği arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Rose (2003, 479)'a göre özellikle şu iki özellik ideal mentor ile eşleştirilmiştir: geribildirim ve iletişim. İstekli olma, yaratıcılık, liderlik, hizmet alan kişinin ihtiyaçlarına karşı duyarlılık, sağlıklı iletişim kurabilme, problem çözme becerisine sahip olma, esneklik ve akademik olarak yeterlilik gibi özellikler başarılı mentorların belirgin niteliklerindendir (Clasen ve Clasen, 1997)

Cranwell-Ward, Bossons ve Gover (2004, 86)'a göre mentor; iyi bir dinleyici, olumlu, karşısındakini yargılayan cümleler kullanmayan, tecrübe sahibi, bilgili ve farklı perspektifler çizebilen kişilerdir.

Collins (1983; akt. Esas, 2013, 39)'e göre iyi bir mentorun şu özelliklere sahip olmasını öngörmektedir:

- Sabırla dinleyebilmek,
- Hizmet alan kişi ile başarılı bir ilişki kurabilmek,
- Kendine yetme duygusunu besleyebilmek,
- Sınırları belli bir zaman dilimi oluşturabilmek,
- Kendini karşıdakinin yerine koyabilmek,
- Yapıcı olabilmek.

2.1.4.2. Hizmet Alanın Özellikleri

Noe (1988, 460) mentorluk sürecinin başarılı olabilmesi için hizmet alan kişinin sahip olması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır.

a. İçsel Kontrol Odağı: İçsel kontrol odağına sahip bireyler öz denetim, öz disiplin becerilerine ve sorumluluk bilincine sahiptirler. Bu özellikteki bireyler mentorluk toplantılarına düzenli katılırlar ve süreç içerisinde başarılı olabilmek için gayret sarf ederler. Böylece mentorluk ilişkisi için gerekli olan bilgi ve becerilerini en üst seviyede kullanırlar.

b. Motivasyon ve İş Tatmini: Motivasyonu yüksek olan bireyler yaptıkları iş ile aralarında psikolojik bir bağ kurarlar. Bu bireyler yaptıkları işten tatmin duyarlar, görev ve sorumluluklarının önemini farkındadırlar. Hizmet alan kişiler yüksek bir motivasyon ve iş tatmini duygusuna sahip ise işleri ile alakalı stres ve muhtemel sorunlar ile kolaylıkla başa çıkabilirler.

c. Hedef Belirleme ve Planlı Hareket Etme: Hizmet alan kişi mentorluk sürecini başarı ile tamamlamak ve hedefine ulaşmak için belli bir plan dâhilinde çalışmalıdır. Mentorluğa başlamadan önce hedefler ve değerlendirme kriterleri belirlenmelidir. Süreç içerisinde performans ile ilgili mentordan alınan geri bildirimler ve bireyin kendi kendini değerlendirmesi önemli yer tutar. Böylece hizmet alan kişi eksiklerini görerek onları telafi etmenin yollarını arar.

Klasen ve Clutterbuck (2002, 164) hizmet alan kişide olması gereken olumlu özellikleri ve davranışları Tablo 2'deki gibi ifade etmiştir:

Tablo 2: Hizmet Alan Kişinin Özellikleri

Olumlu Özellikler	Davranış
1. İçsel kontrol odağı	Mentorluk ilişkisinin önemini bilir, toplantılara hazırlanır, ajanda tutar.
2. Mentorluk sürecine karşı olumlu tutum	İhtiyaçlarını net bir şekilde belirtir ve amaçlarını tanımlar.
3. Geri bildirim ve mentordan eleştiri almaya açık olma	Eksiklerini gidermek için mentordan geri bildirim bekler, öz değerlendirme yapar.
4. Güvenilir olma	Görevlerini yerine getirir, toplantılarda zamanlamaya dikkat eder.
5. Başkalarına saygı duyma	Mentorluk ilişkisinin mahremiyetini korur, süreç içerisindeki üstlenilen rol ve beklentilere saygı duyar.

Klasen, Nadine, David Clutterbuck. 2002. Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs. Oxford, MA: Butterword-Heinemann Publishing.

Cranwell-Ward, Bossons ve Gover (2004, 88)'a göre hizmet alan kişi; motivasyonu yüksek, geri bildirimleri kabul eden, değişime açık, düzenli ve zamana önem veren kişilerdir. Powell (1997, 40) özellikle risk grubundaki öğrenciler için mentorluğun faydalı olacağını belirtmiş ve risk grubuna giren kişileri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Akademik başarısı düşük olan öğrenciler
- Alkol, uyuşturucu vb. bağımlısı olan öğrenciler
- Ebeveyni madde bağımlısı olan öğrenciler
- Şiddete ve cinsel istismara maruz kalan öğrenciler
- Gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları
- Azınlıklar

2.1.5. Koçluk ve Mentorluk

Cranwell-Ward, Bossons ve Gover (2004, 45)'a göre koçluk bireye ihtiyaç duyduğu bir beceriyi kazandırmak için kullanılır. Kısa süreli ve sonuç odaklı bir eğitimidir. Hizmet alan kişi eksik olan yönünü tamamladığında koçluk sona erer. Mentorluk ise sadece belli bir davranış veya beceri kazandırmaya yönelik değil hizmet alan kişinin gelişimsel ve kariyere yönelik tüm önemli gereksinimlerini karşılamayı hedefleyen uzun süreli bir programdır. Koç emir verir, mentor rehberlik yapar. Aynı zamanda koçun belli bir alanda uzman olması yeterlidir. Mentor ise hizmet vereceği kişinin gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarını analiz eden, bu doğrultuda program geliştiren bir uzmandır.

Luecke (2007, 97) koçluk ve mentorluk arasındaki farkları Tablo 3'teki gibi ifade etmiştir.

Tablo 3: Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Farklılıklar

Koçluk		Mentorluk
Başlıca Amaçlar	Uygunsuz davranışları düzeltmek, performansı iyileştirmek ve çalışanın yeni sorumluluklar almak için gereksinim duyduğu becerileri kazandırmak.	Destek alan kişiyi desteklemek ve kişisel gelişimine rehberlik etmek.
Mentorluk İnisiyatifi	Koç öğrenmeyi yönlendirir ve talimat verir.	Mentorluk yapılan kişi öğrendiği şeylerden kendi sorumludur.
Gönüllülük	Astın koçluğu kabullenme anlaşması esas olmakla birlikte, mutlaka gönüllü olmak zorunda değildir.	Mentor da destek alan da gönüllüdür.
Odak	Somut sorunlar ve öğrenme fırsatları.	Uzun vadeli kişisel kariyer gelişimi.
Roller	Uygun bir geribildirim ve telkin ağırlıktadır.	Dinleme, rol modeli sunma, öneride bulunma ve bağlantı sağlama ağırlıktadır.
Süre	Genellikle kısa vadeli gereksinimler üzerinde yoğunlaşır. Arada bir “gerektiğinde” başvurulur.	Uzun vadelidir.
İlişki	Koç, koçluk yaptığı kişinin amiridir.	Mentor pek ender olarak kişinin amiri olur. Çoğu zaman mentorla diğer kişinin aynı komuta kademesinde yer almaması gerektiği görüşündedir.

Luecke, Richard. 2007. İş Dünyasında Koçlar ve Mentorlar. İstanbul: Türkiye İş bankası Kültür Yayınları.

2.1.6. Mentorluğun Faydalı Yönleri

Barutçugil (2006, 23)'e göre bireyin kendisini tam olarak tanımasının yolu, kendisi ile ilgili geri bildirim verecek bir mentor bulmasıdır. Bu mentor kişiyi dinleyecek ancak yargılamayacaktır. Bu kişiye genellikle açılmadığı tarafları hakkında konuşması için güven duygusu verecektir. Mentorun yararlı geri bildirimde bulunabilecek eğitime ve becerilere sahip olması nedeniyle, hizmet alan kişi onunla konuştuğu zaman eksik yönlerini görmesi de kolaylaşacaktır.

Klasen ve Clutterbuck (2002, 40) mentorluk programının mentor, hizmet alan kişi ve mentorluk hizmetinin uygulandığı kurum açısından olumlu ve olumsuz yönlerini Tablo 4’teki gibi listelemiştir:

Tablo 4: Mentorluğun Olumlu Yönleri

Mentor	Hizmet Alan	Kurum
Kendini değerli hissetme İş tatmini Deneyim Kendini geliştirme	Alanında yeterli olma Hedef belirleme Motivasyon ve tatmin Psikolojik destek Yaratıcılık Çevre edinme Değişim Zamanı verimli kullanma	Performans artışı Verimlilik Motivasyon Kurumsal değişim Güçlenme Kurumsal öğrenme Maliyeti azaltma Kurum kültürü Zaman verimliliği Kurum içi ve kurum dışı iletişim Stratejik planlama

Klasen, Nadine, David Clutterbuck. 2002. Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs. Oxford, MA: Butterword-Heinemann Publishing.

2.1.7. Mentorlukta Riskler

Mentorluğun faydalı yönleri olduğu gibi, bu süreçte alınan bazı riskler ve ilişkinin taraflar için zararlı olabilecek yönleri de vardır. Gibson (2004, 179)’a göre hizmet alan kişinin mentora bağımlı kalması, onsuз karar verememesi bunlardan biridir. Yine aynı yazar mentorun hizmet alan kişi ile yeterince ilgilenmemesi veya onu yanlış yönlendirmesinin de olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir.

Klasen ve Clutterbuck (2002, 43) mentorluğun kişiler ve kurum açısından olumsuz yönlerini Tablo 5’teki gibi listelemiştir:

Tablo 5: Mentorluğun Olumsuz Yönleri

Mentor - Hizmet Alan	Kurum
İlişkinin bozulması	Yasal süreçler
Güvenin sarsılması	Hatalı planlama
Başkalarının olumsuz düşünceleri	Programın amacından sapması
Bağımsızlık	Olumsuz performans değişimi
Beklenmedik olaylar	Verimlilikte azalma

Klasen, Nadine, David Clutterbuck. 2002. Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs. Oxford, MA: Butterword-Heinemann Publishing.

Genellikle mentorluk olumlu bir şekilde sonuçlanır ancak nadir de olsa zayıf ilişkilerin olumsuz sonuçları kalıcı olabilir. Her iki taraf da insanlara karşı güvensizlik problemi yaşayabilir. Bunun stres, mentorluk sürecini bitirme ve endişe gibi sonuçları olabilir (Scandura, 1998, 456). Klasen ve Clutterbuck (2002, 41)'a göre mentorluğun kurum açısından da performansta değişiklik olmaması, güven duygusunun sarsılması ve ikili ilişkileri bozulması nedeniyle örgüt kültürünün zarar görmesi gibi olumsuz sonuçları olabilir.

2.1.8. Mentorluğun Aşamaları

Kram (1985)'e göre mentorluk eğitiminde dört aşama vardır:

2.1.8.1. Başlangıç (Initiation):

Eşleştirme ve tanışma aşamasıdır. Mentorluk sürecinin ilk ayağını oluşturur. Bu aşamada mentor ve hizmet alan kişi birbirlerini tanımaya başlar, karşılıklı bilgi paylaşımında bulunurlar. Düzenli görüşmeler ve etkinlikler organize edilir. Mentor hizmet alan kişide birlikte çalışmaya elverişli, öğrenmeye açık ve düzenli olma gibi özellikler olup olmadığına dikkat eder. Hizmet alan kişi de mentorun önem verdiği konuları, nasıl yol göstereceğini, bilgi seviyesini ve tecrübelerini öğrenmeye çalışır (Kram, 1985; Meyer ve Fourie, 2004).

2.1.8.2. Yetiştirme (Cultivation):

Öğrenme ve gelişme aşamasıdır. Taraflar birbirlerini ve aralarındaki mentorluk ilişkisini daha gerçekçi olarak algırlar. Mentor hizmet alan kişiyi yetiştirir, ona bazı görev ve sorumluluklar verir, onu test eder. Hizmet alan kişi eksik kaldığı, başaramadığı işlerde mentorundan yardım ister, onun gösterdiği yolda ilerler, mentorun bilgi ve tecrübesinden istifade eder. Ayrıca yeni değerler ve davranışlar edinir. Taraflar arasında güven, rehberlik ve arkadaşlığa dayalı güçlü bir ilişki oluşur. Bu aşama genellikle olumlu bir atmosferde geçer. Hizmet alan kişi bağımlılıktan yavaş yavaş bağımsızlığa adım atar (Kram, 1985; Megginson ve diğ., 2006).

2.1.8.3. Ayrılık (Separation):

Mentor ve hizmet alan aralarındaki resmi ilişkiyi karşılıklı olarak sona erdirirler. Bunun mentorun artık öğretecek bir şeyinin kalmaması, hizmet alan kişinin özgür karakterini, kimliğini oluşturması ve yardıma ihtiyacı olamaması, hizmet alan kişinin

kendi yolunu çizmesi gibi farklı sebepleri olabilir. Yetiştirme aşamasından sonra hizmet alan kişinin öz güven ve becerilerini geliştirmesi ayrılık aşamasının ilk belirtilerindendir. Artık hizmet alan kişinin kendi ayakları üzerinde durması, yardım almadan bazı kararlar verebilmesi ve yeni kazanımlarını hayatına uygulaması gerekmektedir. Ayrılık aşamasının başarıya ulaşması her iki taraf tarafın bunu kabullenmesi ve gerekliliklerini yerine getirmesine bağlıdır. Ayrılığın zamanlaması yerinde ise hizmet alan kişi öz güvenini ve bağımsız kimliğini oluşturmuş olur, mentor da yetiştirdiği kişinin başarısı ile gurur duyar. Ancak ayrılığın vaktinden önce veya sonra olması problemlere sebep olur. Erken ayrılıkta hizmet alan kişi mentordan yeteri kadar faydalanmamış olur, psikolojik ve tecrübe açısından ayrılığa hazır değildir. Geç ayrılıkta ise hizmet alan kişi kendi kişiliğini oluşturamaz, mentora bağımlılığı artar ve onsuz karar veremez, risk alamaz (Kram, 1985).

2.1.8.4. Yeniden Tanımlama (Redefinition):

Yeniden tanımlama aşamasında mentorluk ilişkisi biçimsel bir ilişkinin ötesine geçer ve farklı boyutlar kazanır. Mentorluk süreci artık hizmet alan kişinin kişisel ve mesleki gelişimini doğrudan etkilemez. Mentor ve hizmet alan kişi arkadaş olarak yollarına devam edebilirler. Mentor mentorluk yapacağı yeni bir kişi arayabilir. Hizmet alan kişi de farklı bir eksikliğini tamamlamak için farklı bir mentor ile çalışabilir (Kram, 1985).

2.1.9. Mentorluk Türleri

Yapısal olarak mentorluk genellikle formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılır. Rutar (2008, 29)'a göre formal mentorluk planlanmış bir program dâhilinde bir kurum tarafından organize edilir. Ayrıca programın başlama ve bitiş tarihleri bellidir. Fakat informal mentorlukta böyle kalıplar yoktur. Belli bir planlama olmadan anlık gelişebilir. Formal mentorluğa göre daha uzun süreli olabilir. Bitiş tarihi belli değildir.

Mentorluk modelleri belli disiplinlere göre çeşitlilik gösterir. Evrensel olarak kabul edilen sadece tek bir mentorluk modeli yoktur. Gönüllü olarak başlatılan mentorluk ilişkisi mentor ve hizmet alan kişi arasında informal bir şekilde veya bir idareci ve üst düzey yönetici tarafından bir kurum ya da akademik ortam içerisinde formal olarak da kurulabilir (Harrington, 2011, 170).

Formal mentorluk mentor ve hizmet alan kişinin belli bir süre içerisinde birbirlerine tahsis edildiği planlı bir program dâhilinde yürütülür. Formal mentorluk ilişkisi sürecinde idareci mentorluk ilişkisine dâhil olması için bir mentora bir hizmet alan kişi tahsis eder (Vance, 2002, 3). İş dünyasında genellikle formal mentorluk programları kullanılır. Bu programların amacı işe yeni başlayanların oryantasyonuna ve işi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bir diğer amaç ise işten ayrılma ve iş yerindeki sirkülasyonu azaltarak insan kaynaklarına departmanına yardımcı olmaktır (Darwin, 2000, 201; Gibson, 2004, 176; Ragins ve Cotton, 1999, 535).

İnformal mentorluk deneyimli bir kişinin mesleğine ya da kariyerine yeni başlamış bir kişiye rehberlik ettiği ve kariyer gelişimini desteklediği deneyimli ve deneyimsiz iki kişi arasında kurulan ilişkidir (Greene ve Puetzer, 2002, 65). İnformal mentorluk modelinde, mentor ve hizmet alan arasında sözlü ya da sözsüz bağlılığı esas alan gönüllü bir ilişki vardır (Goran, 2001, 122).

Genellikle ortak görüş ve fikre sahip, benzer işler yapan kişiler arasında informal mentorluk gelişir. Hizmet alan kişinin özel bir alanda bir proje veya görev ile ilgilenirken tavsiye, yardım veya rehberliğe ihtiyaç duyması ile gerçekleşebilir. Burada amaç hizmet alan kişinin kişisel ve mesleki gelişimini tamamlamasıdır (American Psychological Association, 2006, 9).

MENTOR/National Mentoring Partnership (2005, 20)'e göre 5 farklı mentorluk türü vardır:

1. **Geleneksel Bire Bir Mentorluk:** Bire bir mentorlukta yetişkin bir mentor ile hizmet almak isteyen genç bir kişi eşleştirilir. Bir yıl boyunca ayda en az 4 saat olmak üzere görüşmeler planlanır. Şartlara göre görüşme sıklığı ve saatlerinde esneklik yapılabilir.
2. **Grup Mentorluğu:** Grup mentorluğunda yetişkin bir mentor hizmet almak isteyen en fazla 4 kişiye mentorluk yapar. Mentor grubun lideridir ve uzun periyotta düzenli görüşmeler organize eder.
3. **Takım Mentorluğu:** Takım mentorluğunda birkaç yetişkin mentor danışmanlık almak isteyen kişilerden oluşan küçük gruplar ile çalışır. Gruplarda yetişkin genç oranı 1/4'ten fazla olmamalıdır.
4. **Akran Mentorluğu:** Genç mentorların akranlarıyla veya daha genç kişilerle çalıştığı mentorluk türüdür. Bir lise öğrencisinin ortaokul öğrencisine okumada veya beceri gerektiren bir aktivitede yardım etmesi buna örnek gösterilebilir. Mentorlar akranları için pozitif rol model olma özelliği taşırlar. Bu süreç bir dönem veya bir eğitim öğretim yılı sürebilir.
5. **E-Mentorluk (Online Mentorluk – Tele Mentorluk):** E-mentorlukta bir yetişkin ve bir genç eşleştirmesi yapılır. İletişim internet aracılığıyla sağlanır ve haftada en az bir defa

olmak üzere 6 aydan bir yıla kadar uzanan bir süre içerisinde mentorluk yapılır. Bazı programlar birkaç defa yüz yüze görüşmeyi de içerebilir. Dönem projesi tamamlamak, gelecekteki eğitim ve kariyer olanaklarını tartışmak gibi konularda e-mentorluk hizmeti kullanılabilir.

2.1.10. Yurt Dışındaki Mentorluk Uygulamaları

2.1.10.1. Amerika

- **Big Brothers/Big Sisters (BB/BS)**

Big Brothers/Big Sisters dünyanın en geniş mentorluk programıdır (Miller, 2005, 4). Programın başlangıcı ve tarihsel gelişimi şu şekildedir. 20. yüzyılın başlarında New York'ta Çocuk Mahkemesi'nde çalışan Ernest K. Coulter çevresinden yeterince ilgi, alaka görememiş ve yeniden suç işleme eğilimleri yüksek olan çocukları cezalandırmak yerine alternatif çözümler düşünmeye başlar. Bu fikrini yakın çevresindeki meslektaşları, iş adamları ve kanaat önderleri ile paylaşır. Kişisel gayretleri neticesinde 39 tane gönüllü abilik yapacak kişi ile işe başlar. Hareketin başlangıç amacı öğrencilerin sosyalleşme, rehberlik yapma ve kişisel ilişkiler geliştirme ihtiyacını karşılayarak toplumdaki sosyal kırılmaları önlemektir. 1921'de BB/BS Federasyonu kurulur ve kurumsallaşma çalışmaları başlamış olur (Miller, 2005, 4).

Freedman (1992, 14)'a göre Amerika'daki mentorluk sürecinin ikinci dalga 1970'lerde başladı. Bu yıllarda mentorluğun amacı iş dünyasındaki kadınlara yönelik ayrımcılığı azaltmak ve cam tavan diye adlandırılan kariyerlerindeki engelleri aşmalarına yardımcı olmaktır. Daha sonraki süreçte mentorluğun merkezinde azınlık gruplar yer almıştır. 1980'lerin sonuna doğru mentorlukta üçüncü dalga hareketi risk grubundaki çocuklara, ergenlere ve genç kitleye yardım etmek amacıyla başladı (Freedman, 1992, 15).

Big Brothers and Big Sisters hareketinin kilometre taşları Tablo 6'daki gibi ifade edilmiştir (BB/BS, 2014).

Tablo 6: Big Brothers and Big Sisters Hareketinin Tarihsel Gelişimi

Tarih	Olay
1904	Ernest K. Coulter 39 gönüllü arkadaşı ile beraber abilik yapmaya başladı.
1912	New York Times’da 26 şehri kapsayan Big Brothers çalışma raporu yayınlandı.
1921	BB/BS Federasyonu kuruldu.
1925	30. ABD başkanı Calvin Coolidge BB/BS Federasyonu başkanlığı yapmaya başladı.
1934	32. ABD başkanı Franklin D. Roosevelt BB/BS Federasyonu başkanlığı yapmaya başladı.
1958	BB/BS Federasyonunun Amerikan Meclisi tarafından ulusal fonlardan yararlanması için yasa çıkarıldı.
1970	Big Sisters International kuruldu.
1977	Big Sisters International ve BB/BS birleşerek Big Brothers Big Sisters of America kuruldu.
1997	Amerika’nın Geleceği temalı Amerikan Başkanları Zirvesi’nde Amerika’daki her çocuğun bir mentor veya koç ile bir ilişki içerisinde olması gerektiği ilan edildi (Lauland, 1998, 31).
1998	Big Brothers Big Sisters International kuruldu.
2003	George W. Bush üç yıl içerisinde mentorluk girişimlerine 450 milyon dolar teşvik verileceğini açıkladı.
2010	Obama Beyaz Saray’da Ulusal Mentorluk Toplantısı’na ev sahipliği yaptı.

BBBS, 2014. 110 Years of History.

http://www.bbbs.org/site/c.9iILI3NGKhK6F/b.5960955/k.E56C/Starting_something_since_1904.htm

- **Kitle Mentorluğu**

BB/BS kitle mentorluğu açısından güzel bir örnektir. 1992’de 49 farklı eyalette 4823 yerel sivil toplum kuruluşu 60.000 gence mentorluk hizmeti sunmaktaydı. 40.000 genç de sıra beklemekteydi (Withers ve Batten, 1995). 1997’deki Amerikan Başkanları Zirvesi’nde 2000 yılına kadar 200.000 gence mentorluk hizmeti sunulması kararı alındı. Kitle mentorluğu için bir örnek de Campus Compact projesidir. Bu projenin hedefi 1.000.000 üniversite ve lise öğrencisinin 4. sınıftan 9. sınıfa kadar risk grubundaki çocuklara mentorluk yapmasını sağlamaktır. George W. Bush’un önderliğinde BB/BS ve dört sivil toplum kuruluşu (Kiwanis, Lions, Optimist ve Rotary International) 5 yıl içerisinde bir milyon mentorun Amerika’da risk grubunda olan on dört milyon gence yardımcı olması için işbirliği yaptı (Miller, 2005, 6).

2.1.10.2. Kanada

Kanada mentorluk programlarında Dünyanın en önde gelen ülkelerinden birisidir (Miller, 2005, 8). Big Brothers and Sisters hareketinin temeli 1904 yılında New York'ta atıldıktan sonra 1912'de Big Sisters of Canada, 1913'te Big Brothers of Canada programları Toronto'da başlamıştır. 1975'te 100'den fazla devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşları 5200 kişiye hizmet sunmaktaydı. 2014 itibariyle 42.000 çocuk ve genç mentorluk programlarına aktif bir şekilde katılmıştır ve binlercesi de sırada beklemektedir (BBBS, 2015).

Kanada'da Big Brothers and Sisters kapsamında uygulanmakta olan bazı programlar aşağıdaki gibidir:

1. Okulda Mentorluk (In-School Mentoring)

Yetişkin bir mentor ile bir öğrencinin okul ortamında bir araya geldiği mentorluk türüdür. Mentor ve öğrenci haftada bir saat spor, oyun, kitap okuma gibi çeşitli aktivite ve etkinlikler yaparak beraber vakit geçirirler. Bu program sayesinde öğrenciler; okul ortamında daha çok vakit geçirirler, rol model alabilecekleri bir abi veya abla ile tanışır ve sağlıklı ilişkiler kurarak öz güvenlerini geliştirirler (Canada BB/BS, 2015).

2. Ödev Kulübü (The Homework Club)

Bir ödev kulübünde 16 öğrenci, 16 mentor ve 2 kulüp danışmanı (supervisor) bulunur. Gönüllülük esasına dayalı bu çalışmada amaç çocuklara akademik, sosyal ve duygusal destek saylayarak, onların başarılarını arttırmak ve öz güvenlerini geliştirmektir. Mentor okul çıkışlarında haftada bir saat öğrencisine vakit ayırır, ödevlerine yardımcı olur ve derslerde anlamadığı noktaları tamamlamaya çalışır. Ödev Kulübü'nde akademik başarısı yeterli (en az %70) ve iletişim becerileri yüksek olan lise öğrencileri ve yetişkinler mentorluk yapabilir. Kulüp danışmanları da öğretmenlik yapmış veya sosyal sorumluluk projelerinde görev almış olmak, liderlik ve organizasyon becerileri, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını bilmek ve takım halinde çalışmayı sevmek gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bu kulübe aşağıdaki kriterlerden bir veya daha fazlasına sahip 3-8. sınıf öğrencileri öğretmenlerinin yönlendirmesi ile katılabilir:

- Düşük akademik ortalama
- Ailevi problemlerden dolayı stres

- Öz güven eksikliği
- Düşük gelirli ailelerin çocukları
- Anadili İngilizce olmayan çocuklar

3. Kızlar İçin Grup Mentorluğu (Go Girls! Group Mentoring)

12-24 yaş aralığındaki kız çocukları ve genç kızlara hizmet sunan grup mentorluğudur. Programın amacı bayanların kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak ve öz güvenlerini arttırmaktır. Her hafta 1.5-2 saatlik seansalar olmak üzere 7-10 hafta süren programda 4 tema işlenir. Bunlar; fiziksel aktiviteler, sağlıklı beslenme, öz güven ve iletişim becerileridir (Canada BBBS, 2015).

4. Oyun Temelli Grup Mentorluğu (Game On! Group Mentoring)

Oyun Temelli Grup Mentorluğu'nun amacı genellikle erkek öğrenciler ve gençler için spor ve oyun temelli bir mentorluk hizmeti sunmaktır. Programda hizmet almak isteyen kişilere yaşam becerileri, iletişim, sağlıklı yaşam ve spor gibi konularda bilgi verilir ve bu alanlarda grup aktiviteleri yaptırılır. Genellikle her biri 75 dakika süren 7 seanstan oluşur (Canada BBBS, 2015).

5. Hayallerine Ulaş (DreamCatcher Mentoring)

Canada BBBS (2015)'e göre lise öğrencilerine yönelik olan e-mentorluk programının asıl amacı öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktır. Bu amaç için öğrenciler 3 tane hayallerini sisteme kaydederler ve bu hayallerinin birini veya birkaçını gerçekleştirmiş olan bir mentor (dream careers) ile eşleştirilir. Öğrenci mentorunun hayat hikâyesini ve hedefine ulaşabilmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini öğrenir. Bu sayede öğrenci bir rol modele, kariyer danışmanına sahip olur ve içsel motivasyonu artar. Program genellikle 2-4 ay sürer ve tüm yazışmalar, mailler vb. kontrol edilir. 2006'da 22 kişi ile başlayan Hayallerine Ulaş Mentorluk Programı'na 2014 itibariyle toplamda 1500 öğrenci katılmıştır. Program 2013 yıllık faaliyet raporuna göre ülke çapında yapılan yarışmalarda girişimcilik, ilham verici yaklaşımlar ve eğitimde fark yaratmak gibi alanlarda birincilik ödülü almıştır. Yukon Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı araştırmaya göre;

- Programa katılan öğrencilerin %90'ı mentorları ile kurdukları iletişimin olumlu olduğunu belirtmiştir.
- Öğrencilerin %85'i bu programı diğer okullara tavsiye etmiştir.

- Öğrencilerin %100'ü mezuniyetten sonraki hedeflerini ifade etmişlerdir.
- Mentorların %90'ı programa katılmaktan memnun olmuşlar ve arkadaşlarına, meslektaşlarına tavsiye etmiştir (Canada BBBS, 2015).

Kanada'da BBBS haricinde mentorluk alanında farklı çalışmalar da mevcuttur. Carr (2001)'e göre mentorluk programlarına katılanların yüzdelik dilimine baktığımızda Kanada dünya lideridir. Kanada merkezli Peer Resources Network Kuzey Amerika'da mentorluk, koçluk vb. alanlarda hizmet sunan en geniş internet tabanlı ağıdır (Miller, 2005, 8). Kanada'da farklı alanlarda mentorluk programları faaliyet göstermektedir. Spor alanında beysbol oyuncuları, kısa/uzun mesafe koşucuları, ralli pilotları için; endüstri ve iş dünyasında CEO, yönetici, girişimciler için; sanat alanında oyunculuk, tiyatro ve müzik ile ilgilenen sanatçı adayları için mentorluk programları bulunmaktadır (Mentor Peer Resources, 2015).

2.1.10.3. Japonya

Japonya'da 1988 yılından itibaren yeni göreve başlayan öğretmenler için hizmet içi öğretmen eğitimi programı başlatılmıştır. İki kurstan oluşan ve bir yıl süren bu programa yeni öğretmenlerin tamamı katılmak zorundadır. 1. Kurs okul dışında yılda en az 25 gün sürmektedir. Bu kursta eğitim yönetimi, sınıf yönetimi, boş zaman merkezlerinde öğretmenlik ve çalışma deneyimi gibi konularda ders anlatımlarını ve uygulamalarını içerir. 2. Kurs deneyimli bir öğretmen eşliğinde yılda en az 300 saat sürmektedir. Bu kapsamda aday öğretmenin dersleri gözlemlenir, aday öğretmen için örnek bir ders anlatılır ve okul işleriyle ilgili pek çok konuda mesleki rehberlik yapılır. Mentor öğretmen göreve yeni başlayan öğretmenin derse hazırlanmasına yardım eder, ders planlarını kontrol eder ve ders sonrası gördüğü hususlarda tavsiyede bulunur (Yirci ve Kocabaş, 2012, 156).

2.1.11. Eğitimde Mentorluk Uygulamaları

2.1.11.1. Stajyer Öğretmen Mentorluğu

Mentorluk kavramı birçok ülkede durmaksızın uygulanan bir yöntem olduğu için 1980lerden bu yana daha da geliştirilmiş ve üzerine düşünülmüştür (Wang ve Odell, 2002). 1980'lerde mentorluk stajyer öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Feiman-Nemser, 1996).

Eğitimde mentorluk değişik amaçlara hizmet edebilir. Mentorluk programları göreve yeni başlama sürecinde stajyer öğretmenlere yardımcı olur, tecrübe sahibi öğretmenlerin kendilerini yenilemiş hissetmelerini sağlar ve gelecek kariyer gelişimi için yerel kaynak oluşturur (Little, 1990, 297).

Lombardi (2006; akt. Yirci ve Kocabaş, 2012, 183)'ye göre stajyer öğretmenlerin uyum sürecinin mentorluk yönü, yeni öğretmenleri mesleğe yönlendirme, onların daha fazla konu alanı ve pedagojik güven kazanmaları ve iyi sınıf yönetimi uygulamaları geliştirmelerine yardımcı olma gibi, yeni öğretmenler için özel ve farklı öğrenme fırsatları sunmasını şekillendirici bir rol oynar.

Odell ve Ferraro (1992)'ye göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin %30'u ilk iki yıl içerisinde istifa etmişlerdir. İnsan kaynaklarındaki bu kaybı azaltmak için ABD'de 22 eyalette stajyer öğretmenler için mentorluk programı başlatılmıştır. Bu programlar çerçevesinde tecrübeli öğretmenler stajyer öğretmenler ile tecrübe paylaşımında bulunmuş; ders planı hazırlama, kaynak temini, öğretme stratejileri ve okul kültürüne uyum gibi konularda onlara yardımcı olmuşlardır (Rutar, 2008, 50).

Wong ve Asquith (2002) Louisiana eyaletinde mentorluk programından önce mesleklerinin ilk üç yılında istifa eden öğretmenin oranı %50 gibi yüksek bir rakamdı. İstifa eden bir öğretmenin yerine yeni bir öğretmenin istihdam edilmesi ve yetiştirilmesinin maliyeti yıllık 50.000 Dolar'ı bulmaktaydı. Eyalette bu sorunlara önlem olarak Öğretmenleri Teşvik, İstihdam ve Destekleme Çatı Programı (FIRST - Framework for Inducting, Retaining, and Supporting Teachers) uygulanmaya başladı. Bu programlar beraber 6 yıl içerisinde istifa oranlarında %7'ye kadar azalma gözlemlendi. Bu program diğer mentorluk programları gibi mesleki gelişimin desteklenmesi, tecrübeli bir mentor tarafından bire bir eğitim ve atölye çalışmalarını kapsamaktaydı.

2.1.11.2. Okul Yöneticileri İçin Mentorluk Programı

Bu programın amacı müdür veya müdür yardımcısı olan kişiler ile tecrübeli müdürler arasında köprüler kurarak, tecrübe ve bilgi aktarımı yapmaktır. Öğretmenleri yönetmek ve onlara rehberlik yapmak, öğrencilerin ve velilerin beklentilerini gerçekleştirmek ve verimli bir okul iklimi oluşturmak karmaşık bir görevdir (Rutar, 2008, 52). Vann (1991, 85)'in da belirttiği gibi okul müdürlüğü için üniversitelerde okutulan bir ders veya kaynak kitap yoktur. Aynı zamanda idareciliğe başladıktan

sonra fikir alışverişinde bulunmak ve birilerinden yardım almak da pek kolay değildir. Okulun örgütsel amaçlarına ulaşması ve müdürün etkili bir liderlik sergileyebilmesi için mentorluk sürecine dâhil edilmesi gereklidir. Hızlı değişimler yaşadığımız bu çağda değişime ayak uyduracak lider okul müdürleri, mentorluk süreci ile gerçek potansiyellerine ulaşabilir (Yirci, 2009, 56).

Bu ihtiyaçlar çerçevesinde okul yöneticileri için mentorluk programları geliştirilmiştir. Örneğin 1991’de Massachusetts eyaletinde yapılan eğitim reformu gereğince müdürlere mesleğe başladıkları ilk iki yıl süresince mentorluk eğitimi verilmektedir (NAESP, 2003). Elementary School Principals Association (MESPA)’ın organize ettiği programda emekli müdürler ile mesleğe yeni başlayan müdürler arasında yüz yüze görüşmeler, telefon, email vb. iletişim ağları kurulmaktadır. Müdürler için tatillerde 6 tane seminer düzenlenir ve liderlik vb. konular üzerine okumalar yapılır.

Amerika Birleşik Devletleri’nin büyük ve kalabalık eyaletlerinden olan Illinois eyaletinde 874 okul bölgesi, 4326 okul bulunmakta ve bu okullarda 2010-2011 öğretim süresince 2.038.078 öğrenci eğitim görmüştür. Özel okullar da dâhil yaklaşık 5500 müdür ve müdür yardımcısı görev yapmaktadır. 2008 yılında Illinois devlet okullarından 400’ün üzerinde açık vardır. Bu durum devlet okulu okul müdürlüğü sıralamalarında yıllık %10 kaybı yansıtır. Açık kadroların büyük çoğunluğunun yeni veya deneyimsiz müdürlerle doldurulmasının önüne geçmek için 2007-2008 öğretim yılının başında Illinois yeni müdürler için eyalet çapında kapsamlı bir mentorluk programı uyguladı ve eyalet parlamentosu 3.1 milyon dolarlık mali katkıyla bu programı destekledi. Program çerçevesinde mentor olarak görev yapacak eğitimcilerin en az üç yıl “geliştirici düzey” yeterliliğine sahip, 5 yıl ara vermeden okul müdürü olarak çalışmış olma ve mentor müdür yetiştirme programlarında eğitim vermiş olmaları gerekmektedir. Eyalette çıkarılan mentorluk yasasına göre mentor veya okul müdürü olmak isteyen kişilerin en az 50 saatlik bir eğitim almaları gerekmektedir. İletişim genel olarak telefon ve e-posta yoluyla sağlanmaktadır. Ancak bir yıl içerisinde en az üç kez yüz yüze görüşme yapılması zorunludur. Ayrıca dönem ortasında elde edilen gelişmelerin gözden geçirilmesi, yılsonunda onay formlarının doldurulması gerekmektedir. Okul müdürlerinin mentorla olan etkileşiminin yönetim uygulamalarını hangi özel durumlarda, nasıl etkilediğini içeren mentor deneyimlerini anlatan bir özet yazması istenmektedir. Eğer varsa dönem sonu

raporu onay formuna eklenmeli ve bu rapor müdür ve mentor gözlemcisi tarafından da imzalanmalıdır (Yirci ve Kocabaş, 2012, 38).

2.1.11.3. Müfettişler İçin Mentorluk Programı

Mentorluğun eğitim alanındaki bir diğer alan hizmet alanı müfettişler içindir. Örneğin Arkansas eyaletinde müfettiş lisansı alabilmek için Arkansan Okul Müfettişleri Mentorluk Programı'nı (Arkansas School Superintendent Mentoring Program) başarı ile tamamlamak gerekmektedir (Arkansas Association of Educational Administrators, 2015). Bu programda müfettiş adayları bir yıl süre ile emekli veya çalışmakta olan tecrübeli müfettişler ile çalışırlar. Minimum 18 saat mentor müfettişler tarafından müfredat ve öğretim, etik kurallar, insan kaynakları, okulun finansal konuları, teknoloji ve Arkansas Akreditasyon Standartları alanlarında eğitim verilir. Ek olarak 12 saatlik bir mentorluk pratiğinin de kayıt altına alınması gerekmektedir. Son olarak da aday müfettişler için bir değerlendirme yapılır veya adayların tüm süreci kapsayan bir proje yapmasıyla eğitim sona erer.

2.1.11.4. Öğrenciler İçin Mentorluk Programı

Okulda akademik başarısı düşük olan, ödevlerde yardıma ihtiyaç duyan, okuldaki olumsuz davranışlar sergileyen veya motivasyon eksikliği olan öğrenciler için Okul Temelli Mentorluk (School Based Mentoring), Okulda Mentorluk (In School Mentoring), Ödev Kulübü (Homework Clup) ve Hayallerine Ulaş (DreamCatcher Mentoring) gibi çeşitli mentorluk programları uygulanmaktadır (BBBS, 2015; BBBS Canada, 2014). Bununla beraber farklı ihtiyaçları olan, özellikle risk grubundaki öğrenciler için hazırlanmış programlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Amerika'daki mentorluk programlarını incelediğimizde risk grubuna dâhil olan pek çok öğrenci için mentorluk programlarının uygulandığını görmekteyiz. Eyaletlere göre risk grupları için yapılan uygulamalar aşağıdaki gibidir:

a. Hapishanedeki Ebeveynlerin Çocukları İçin Mentorluk Programı (Amachi)

Texas'ta ebeveyni hapishanede olan yaklaşık 400.000 çocuk bulunmaktadır. İstatistiklere göre ebeveyni hapse girmiş çocukların %70'i işledikleri suçlar neticesinde hapse atılmaktadır. 2001'de eyalet çapında bu çocuklara yardımcı olmak için 2001 yılında Zincirleri Kır (Break the Chain) sloganı ile Amachi Mentroluk Programı (Amachi Mentoring Program) başlatılmıştır. Amachi Nijerya kökenli bir terimdir ve "Tanrı'nın bu çocuk için kaderde neler yazdığını kim bilebilir ki." gibi

bir anlam ifade etmektedir. Bu programda çocuklara pozitif rol model olabilecek mentor adaylarında şu kriterler aranır: En az lise mezunu olma, sabıka kaydı temiz olma ve referanslar (BBBS Texas, 2014).

b. İşitme Problemi Yaşayan Çocuklar İçin Mentorluk Programı (Deaf or Hard-of-Hearing Mentoring)

Bu programda sağır olan veya işitme problemi yaşayan çocuklar bir uygulanan mentorluk modelidir. Öğrenciler mentora sahip olmak için online başvuru yaparlar ve yaklaşık bir - bir buçuk saat süren bir mülakatın ardından kayıt yaptırırlar. Bu programda sağır/ışitme problemi yaşayan veya işaret dilini kullanabilen yetişkinler mentorluk yapabilir. Ayrıca 18 yaşından büyük, sorumluluk sahibi ve olumlu rol model olma gibi özelliklere de sahip olmalıdır (BBBS Texas, 2014).

c. Asker Çocukları İçin Mentorluk Programı (Military Mentors Program)

Ailesi askeri birimlerde hizmet veren öğrenciler için hazırlanmış mentorluk programıdır. Ailesinden özellikle babasından ayrı kalan çocuklara yardımcı olmak amacıyla başlatılmıştır. Askeri birimlerde çalışan, yedek subay yetiştirme programlarında (ROTC) kayıtlı olan veya askeri okullarda eğitim alan yetişkin bireyler bu program dâhilinde mentorluk yapabilir (BBBS Texas, 2014).

ç. Afro-Amerikanlar İçin Mentorluk Programı (African-American Mentoring)

Afro-Amerikan yetişkinler ile Afro-Amerikan öğrencilerin eşleştirildiği mentorluk türüdür (BBBS Massachusetts Bay, 2014). Mentoring USA (New York) ve Movement City bu programa örnek gösterilebilir. Her iki programın da amacı göçmen ailelerin çocuklarına öncelikle dil eğitimi, daha sonra duygusal, sosyal ve akademik alanlarda hizmet sunmaktır (Mentoring USA, 2014; Movement City, 2014)

d. Hispanik Kökenliler İçin Mentorluk Programı (Hispanic Mentoring)

Amerika'da yaşayan İspanyol-Latin kökenli öğrencilerin hizmet aldığı mentorluk programıdır (BBBS Massachusetts Bay, 2014). Örneğin, California merkezli PUENTE Mentorluk Programı 1981'de kurulmuş ve bu zamana kadar 400.000'den fazla öğrenciye rehberlik yapmıştır. Programda Latin kökenli ilköğretim ve lise öğrencilerine bir üst eğitim kurumunda eğitimlerine devam etmeleri için yardım

edilir. Ayrıca İngilizce ve yazma konularında bire bir destek sağlanır (Puente Mentoring Program, 2014).

2.1.12. Mentorluk Alanında Yapılmış Çalışmalar

Amerika Eğitim Bakanlığı'nın 2009'da öğrencilerle yapılan mentorluk programlarının etkililiğini inceleyen bir rapor yayınlamıştır (Bernstein ve diğ., 2009, 22). Bu rapora konu olan çalışmaya mentorluk hizmeti sunan 32 farklı kuruluştan toplamda 2573 ortaokul seviyesinde (4-8. sınıf) öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 1272 tanesi deney grubunda yer alırken, 1301 tanesi kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

- Mentorluk programına katılan erkek ve kız öğrenciler kontrol grubuna göre daha yüksek akademik başarı göstermişlerdir.
- 12 yaş ve altı öğrencilerde okuldan izinsiz kaçma oranları azalmıştır.
- Program kız öğrencilerin toplumun yararına olan davranışlarını olumlu etkilemiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmıştır.

Kanada Big Brothers Big Sisters kurumunun 2005'te mentorluk programı yürüten 250 farklı şirketin katılımıyla yürüttüğü araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir (Northstar Research Partners, 2005):

- Katılımcıların %85'i topluma daha olumlu etkileri olduğunu hissetmeye başladılar
- Katılımcıların %77'si şirketleri yardım kurumlarını desteklediği için aynı şirkette çalışmaya devam ettiler.
- Katılımcıların %66'sı şirketleriyle gurur duyduklarını ifade ettiler.
- Katılımcıların %61'i çalıştıkları şirketi arkadaşlarına tavsiye ettiler.

Grossman ve Tierney (1998, 30) tarafından yapılan 10-16 yaş aralığındaki 1138 kişi ile yürütülen bir çalışmada programın çocuklar ve gençler üzerindeki faydaları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yasadışı uyuşturucu ve hap kullanımı %46 oranında azalmıştır.
- Alkol tüketimine başlama oranı %27 azalmıştır.
- Son bir sene içerisinde başkasına fiziksel şiddet uygulama %32 oranında azalmıştır.
- Okuldan kaçma oranlarında azalma gözlemlenmiştir.

Roche (1979; akt. Luecke, 2007, 103)'un 4014 yönetici ile yaptığı araştırma şu sonuçları vermiştir:

- Bir mentorla çalışan yöneticiler, mentorsuz yöneticilere oranla daha erken yaşlarda daha çok para kazanmış; daha eğitilmiş ve bir kariyer planı izlemeye daha eğilimli kişiler olmuşlardır.
- Bir mentoru bulunan yöneticiler kariyerlerinin gelişiminden memnundur ve işlerinden büyük zevk almaktadırlar.

Gill (2004; akt. Yirci ve Kocabaş, 2012, 184) bir araştırmasında Kanada, New Brunswick'teki Yeni Öğretmen Uyum Programını incelemiştir. Yazar araştırma kapsamında, tüm okul müdürleri ile ilçe koordinatörlerinin ve mentorla yeni öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programı desteklediğini ifade etmektedir. Gill (2004)'in belirttiğine göre mentorlar yeni öğretmenlere yardım ederek kendilerini mesleki olarak geliştirmekten, bilgi ve uzmanlıklarını paylaşmaktan, yeni öğretme stratejileri ve teknikleri öğretmekten ve kendi öğretmenliklerine de yansıyacak fırsat sahibi olmaktan; yeni öğretmenler ise bir mentora sahip olmaktan ve diğer okulları ve sınıfları dolaşmaktan daha çok fayda görmektedirler.

Philip ve Hendry (2001, 211)'in mentorlar üzerinde yaptığı bir araştırmada; mentorlar bu sürecin öz yeterliliklerini arttırdığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Soucy ve Larose (2000, 125)'a göre mentorluk sürecinden faydalanan gençler ailesiyle daha iyi bir iletişim kurmaktadır.

Linnehan (2001, 322)'a göre resmi veya doğal bir mentorluk süreci hizmet alan kişilerde öz saygı ve işe bağlılığı arttırmaktadır.

Herrera, DuBois ve Grossman (2013, 10)'ın risk grubundaki 1310 öğrenci ile yaptığı araştırmaya göre hizmet alan öğrencilerde depresif belirtiler azalmıştır. Öğrencilerin dörtte biri kaygı verici davranışlarının en temel seviyeye indiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca mentorluk süreci öğrencilerin sosyal kabul edirliliği, akademik tutum ve başarılarına katkıda bulunmuştur.

Öğretmen yetiştirmede kullanılan mentorluk programlarının mesleğin sürdürülebilirliği açısından olumlu katkıları bulunmaktadır (Ingersoll ve Kralik, 2004, 1). Mentorlar yeni başlayan öğretmenlere öğretme stratejileri, mesleki gelişim ve uygulamalarda yardımcı olmaktadır (Fluckinger, McGlamery, ve Edick, 2006,

12). Jones ve Pauley (2003, 23)'e göre bir mentorluk hizmeti almayan öğretmenler, bu hizmeti alan öğretmenlere göre %70 daha fazla işi bırakma eğilimindedirler.

2.2. ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ

2.2.1. Zekâ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yayımladığı Üstün Zekâ ve Özel Yetenekliler Modülü'ne göre zekâ; bireyin gerek sorunları çözerken gerek çevreye uyum sağlarken var olan tüm yetenek ve becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir. Aynı kaynakta zekâ için şu tanım da kullanılmıştır: İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamına zekâ denir (MEB, 2009, 3).

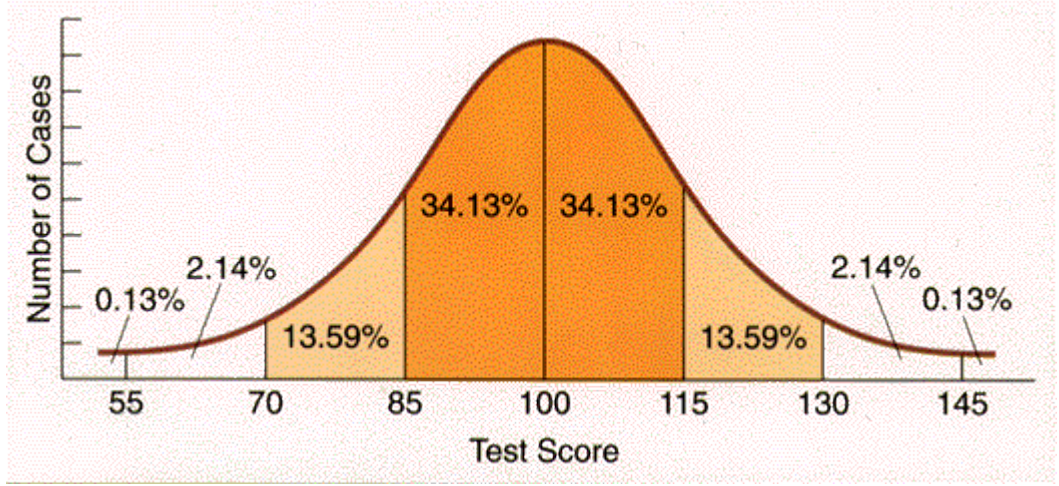
Zekâ yaşının takvim yaşına bölündüğünde çıkan oranın zamanla değişmeyeceği varsayımını ilk kez ortaya atan Stern (1912), bu varsayımdan yola çıkarak elde ettiği oranı, Intelligence Quotient (IQ) olarak tanımlamıştır (Akt. Uzun, 2004, 17). Stern'e göre IQ şu şekilde hesaplanır:

$$\text{Zeka Bölümü (IQ)} = \frac{\text{Zeka Yaşı}}{\text{Takvim Yaşı}} \times 100$$

Bu formüle göre örneğin 10 yaşında iken 15 yaşında olan bir çocuğun performansını sergileyen çocuğun zekâ bölümü 150 olarak hesaplanır.

Zekâ ve üstün yeteneklilik alanında önemli çalışmalara imza atan Terman, Binet-Simon Zekâ Testi'ni revize ederek günümüzde Stanford-Binet Zekâ Testi olarak bilinen zekâ ölçeğini 1916'da yayınlamıştır (Walker, 2002). Terman'a göre zekâ; zekâ testleri veya ölçekleri ile ölçülebilir ve bu testlerden 140 ve üzeri puan alarak %1'lik dilime giren kişiler üstün zekâlıdır/yeteneklidir. Terman zekânın tek boyutlu olduğunu, kalıtsal olarak nesilden nesle aktarıldığını ve değişmediğini iddia etmiştir (Smith, 2007, 498).

Son 20 - 25 yıl içinde zekânın dinamik bir özellik gösterdiği kabul edilmiştir. Çevrenin sağladığı imkânlarla, beynin gelişiminin arttırılması veya engellenmesi mümkündür. Zekâ kavramı bilişsel, duyuşsal, sezgisel/yaratıcı ve hareki/duyuşsal ifadeleri içerecek şekilde genişletilmiştir (Özkan, 2009, 20).



Şekil 1: IQ Normal Dağılım Grafiği

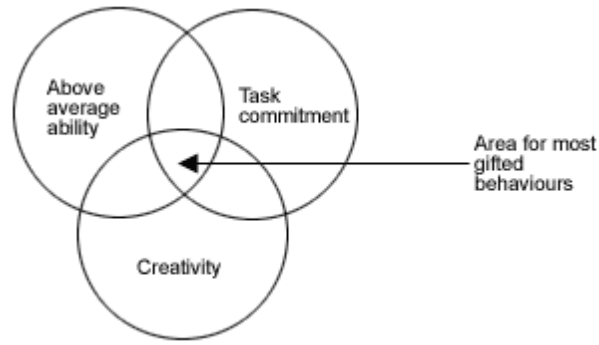
Woolfolk, A., Winne, P. H. ve Perry, N. E. 2012. Educational Psychology, Fifth Canadian Edition. Pearson Education Canada: Canada.

2.2.2. Üstün Yetenek

1972’de ABD Eğitim Komisyonu tarafından yayınlanan Marland Raporuna (Marland, 1972) göre üstün zekâlı ve yetenekliler sıra dışı üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu çocuklar normal okullarda verilen eğitimden farklı olarak kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmek için farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar. Bu rapora göre yüksek performans gösteren bireyler aşağıdaki başarı veya potansiyel yeteneklerden biri ya da birkaçını sergilemektedirler:

1. Genel zihinsel yetenek
2. Özel akademik yetenek
3. Yaratıcı veya üretici düşünebilme
4. Liderlik yeteneği
5. Görsel ve performansa dayalı sanatlarda yetenek
6. Psikomotor yetenek

Renzulli (1986)’nin Üç Halka Kuramına (Three Ring Model) göre üstün yetenek şu üç özelliğin etkileşiminden ortaya çıkmaktadır:



Şekil 2: Üç Halka Kuramı

Renzulli, J. S. 1986. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. ed. R. J. Sternberg and J. E. Davidson. Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press.

1. Ortalamanın üzerinde yetenek (Above average ability)
2. Yaratıcılık (Creativity)
3. İş bitirebilme becerisi / Motivasyon (Task commitment)

Bireyin üstün yetenekli olduğunun kabul edilebilmesi için bu özelliklerden en az birinde %98 ve üzeri veya her üç özelliğe %85 ve üzeri akranlarına göre daha başarılı olması gerekir.

Sternberg'e göre üstün yetenekliliğin analitik, sentezci (yaratıcı) ve pratik zeka olmak üzere üç temel bileşeni vardır. Bireyin başarıya ulaşabilmesi için bu üç özellik arasında bir denge kurması gerekmektedir. Sternberg'e göre analitik zekâ analiz, karşılaştırma, kıyaslama ve değerlendirme becerilerini; sentezci zekâ yaratıcılık, keşif ve yeni durumlarla başa çıkma becerilerini ve pratik zekâ ise analitik ve sentezci zekâyı günlük şartlara ve çevreye uyum sağlama becerilerini ifade eder (Human Intelligence, 2015). Akarsu (2004, 133)'ya göre çoğu kişi bu üç tür zekâyı belli bir ölçüde sahiptir. Önemli olan kişinin bu yeteneklerinin ne derecede güçlü olduğunu bilmesi ve bunu güçsüz yeteneklerini telafi etmek için kullanabilmesidir. Sternberg'in modeli de Renzulli'ninki gibi dinamikdir. Zamana ve çevre ile etkileşimine bağlı olarak değişebilir.

Üstün yeteneklilik hakkında literatürde farklı tanımlar olmakla birlikte, ortak bir tanım yoktur. Ancak Davis ve Rimm (2004)'e göre zekâ, yaratıcılık ve yetenek terimleri üstün yeteneği tanımlamada kullanılan anahtar kelimelerdir. Passow ve Rudnitski (1993; akt. Levent, 2011a, 21)'ye göre 1993'te ABD Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen şu tanım genel olarak kabul görmektedir.

“Aynı yaş, deneyim veya çevre şartlarına sahip akranlarına göre, üstün performans gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar veya gençlerdir. Bu çocuk ve gençler entelektüel, yaratıcı ve olağanüstü bir liderlik kapasitesine sahip oldukları için sanatsal alanlarda ve özel akademik alanlarda yüksek performans sergilerler. Bu özellikteki bireyler, genellikle okul tarafından sağlanmayan eğitim hizmeti veya faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli çocuklar ve gençler tüm kültürel gruplarda, tüm ekonomik tabakalar arasında bulunabilmektedir.”

Resmî Gazete’de 31/05/2006 tarih ve 26184 sayısı ile yayımlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 3)’ne göre “üstün yetenekli birey; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi ifade etmektedir”. Benzer bir şekilde Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’nde “Üstün Yetenekli Çocuk/Öğrenci: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileri ifade eder” tanımı yapılmıştır (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007, 1).

2.2.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin genel olarak aşağıda ifade edilen bedensel, zihinsel, kişilik ve sosyal özelliklere sahiptirler (Taylor, Smiley ve Richards, 2009, 519; Çağlar, 2004a, 113; Akarsu, 2004, 136; Ataman, 2014, 183; Özbay, 2013, 21; MEB, 2009, 20; Baykoç Dönmez, 2009, 286).

2.2.3.1. Bedensel Özellikleri

1. Gelişimin tüm alanlarında yaşıtlarının ilerisindedirler.
2. Fiziksel yapı ve genel sağlıkları normalin üstündedir.
3. Erken yürür, erken konuşur, okumayı erken yaşta öğrenirler.
4. Her yaşta akranlarından daha iri, kuvvetli ve sıhhatlidirler.
5. Üstün nitelikte sinir sistemine sahiptirler.
6. Beş duyuyla ilgili tüm uyaranlara karşı aşırı duyarlıdırlar.
7. Hastalıklara karşı daha dirençlidirler.
8. Diğer gruptakilere oranla daha fazla yaşarlar.
9. Fiziksel ve zihinsel enerjileri yüksektir.
10. Diğer çocuklara oranla uykuya daha az gereksinim duyarlar.

2.2.3.2. Zihinsel Özellikleri

1. Aşırı meraklı olma, çok soru sorma eğilimindedirler.
2. Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de uzun süre belleklerinde koruyabilme özelliğine sahiptirler.
3. Mükemmel, uzun süreli bellekleri vardır. Hafızaları güçlü olduğu için önemli detay, kavram ve prensipleri unutmazlar.
4. Geniş sözcük dağarcığına sahiptir. Kelimeleri kolaylıkla ve yerinde kullanırlar. Akıcı bir konuşmaları vardır. Okumaya düşkündürler.
5. Çok hızlı bir biçimde bilgileri anımsama ve özümsemeye sahiptirler.
6. Sayılara erkenden ilgi duyma ve matematiksel akıl yürütme başarısı yüksektir.
7. Çok ilginç fikirlere sahip olabilirler. Yaratıcılık ve mucitlik özellikleri vardır.
8. Hayalleri güçlüdür. Sanat dallarında orijinal eserler verirler, estetik duyarlılığa sahiptirler, ritim ve hareket kontrolleri gelişmiştir.
9. Yaşından beklenmeyen konularda meraklıdır.
10. Detaylı ve dikkatli gözlem yetenekleri vardır.
11. Hızlı ve doğru kavrama, anlama, algılayabilme, çabuk ve kolay öğrenme yetenekleri vardır.
12. Yarıştan, bilhassa nefsi ile yarıştan ve her şeyi mükemmel yapmaktan özel bir haz duyarlar.
13. Derin ve soyut düşüncelerden, karışık problemler çözmekten hoşlanırlar. Basit ve yüzeysel şeylerden hoşlanmazlar.
14. Kendilerini ifade etmek ve kuvvetli öğrenme arzularını doyumak için çeşitli alanlara ihtiyaç duyarlar.
15. Meseleleri sorgular, net bir şekilde düşünür, ilişkileri fark eder ve anlamları idrak ederler.

2.2.3.3. Kişilik Özellikleri

1. Bağımsız olma özellikleri gösterirler. Bu özellikleri öğrenme etkinliklerinde de görülür.
2. Mükemmeliyetçidirler.
3. Özgüvenleri yüksektir.
4. Azimli ve sebatlıdır.
5. Aşırı duygusal olabilirler. Yapılan haksızlıklar arkadaşlarına yönelik bile olsa, böyle bir durum gözlerinin yaşla dolmasına neden olabilir.

6. Faaliyetlerini başlatmak için bir dış kuvvete ihtiyaç duymazlar yani içten denetimlidirler.
7. Sorumluluk duyguları yüksektir ve aldıkları görevleri yerine getirmeye çalışırlar.
8. Empati / kendini başkasının yerine koyabilme yetenekleri güçlüdür.
9. Gelişmiş mizah duyguları vardır.
10. Kararlı bir hayatları vardır, sakinirler.
11. Uyanık, keskin gözlemci ve hazır cevaptırlar.

2.2.3.4. Sosyal Özellikleri

1. Yaşıtlarına göre sosyal ve duygusal yönden ileri düzeyde olgunluk, beklenmeyen düzeyde olgun davranışlar gösterirler.
2. Yeni ve değişik durumlara kolay ve çabuk uyum sağlarlar.
3. Espri yetenekleri gelişmiştir.
4. Okula karşı isteklidirler ve ders dışı etkinliklere katılmaktan zevk duyarlar.
5. Akranları ile ilişkilerinde daha etkili ve olgundurlar.
6. Yaşından büyüklerle çalışmayı ve iletişim kurmayı tercih ederler.
7. Hoşgörülü, merhametli ve alçak gönüllüdürler.
8. Haksızlığa karşı aşırı tahammülsüzlük ve yoğun tepki gösterirler.
9. Başkalarının duygu ve düşüncelerine, ihtiyaçlarına karşı duyarlıdırlar.
10. Toplumsal olaylara karşı yaşıtlarından ileri düzeyde duyarlılık gösterir ve çözüm yolları bulup, geliştirirler.
11. Organizasyon yetenekleri vardır.
12. Kendi koydukları kuralların geçerli olmasını ve bu kurallara uyulmasını isterler.
13. Bildiği, tanıdığı yetişkinlerin, gençlerin ve akranlarının büyük bir çoğunluğu tarafından açıkça kabul edilirler.
14. Bir yandan birçok sosyal problemlerle karşılaşırken, diğer yandan bunlara uygun çözüm yolları bulurlar.

2.2.4. Üstün Yetenekli Çocuk ile Parlak Çocuk

Ataman (2000, 477) üstün zekâlılar eğitiminde çocuğun olumlu özelliklerinin olumsuz sonuçlar oluşturmaması için dikkat etmesi gerekenlerin başında; üstün zekâlı çocukların sınıflarındaki parlak çocuklarla karıştırılmamaları gerektiğini ifade etmiştir. Parlak ve üstün zekâlı öğrencileri birbirinden ayıran özellikler Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7: Parlak ve Üstün Zekâlı Çocukların Karşılaştırılması

Parlak Çocuk	Üstün Yetenekli Çocuk
Cevapları bilir	Soru sorar
İlgilidir	Meraklıdır
Parlak düşünceleri vardır	Garip ve saçma düşünceleri vardır
Soruları cevaplandırır	Ayrıntıları sorgular
Grubun üstündedir	Grubun ötesindedir
İlgiyle dinler	Duygusal tepkiler verir ve düşüncelerini söyler
Uyanıktır	Keskin gözlem yapar
Ustalaşmak için 6-8 tekrar yapar	Ustalaşmak için 1-2 tekrar yapar
Düşünceleri anlar	Soyut düşünür
Akranlarından keyf alır	Yetişkinleri tercih eder
Kolayca kavrar	Çıkarımlar yapar
Verilen işi tamamlar	Projeler tasarlar
Doğru kopyalar	Yeni tasarım yapar
Okuldan hoşlanır	Öğrenmeden hoşlanır
Bilgiyi olduğu gibi alır	Bilgiyi kendine göre değiştirir
Bir teknikerdir	Bir yenilikçidir
Güçlü belleği vardır	İyi tahmin edicidir
Düzenli ardışık sunumdan hoşlanır	Karmaşıklık ve giriftik onu heyecanlandırır
Kendi öğrenmesinden hoşnuttur	Kendi kendisini eleştirir

Ataman (2000, 478); Özbay (2013, 10).

2.2.5. Üstün Zekâlılar Eğitiminde Farklı Modeller

Üstün zekâlı öğrenciler sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özelliklerden dolayı farklı eğitim modellerine ve uygulamalarına ihtiyaç duymaktadırlar. Normal okul müfredatlarının üstün yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamadığı, müfredatların çok yönlü ve yaratıcı özellikler taşıması gerektiği, birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından kabul edilmektedir (Baykoç Dönmez, 2009, 291). Kanlı (2011, 87)'ya göre eğitim programının farklılaştırılması tanım olarak, sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre programda düzenlemeye gidilmesi ve öğretimin buna uygun hale getirilmesidir. Farklılaştırma eğitim programında,

öğretim yapıları ve uygulamalarında modifikasyonu kapsar ve başarılı ve öz-denetimli öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayacak tutarlı, esnek ve ihtiyaçlara cevap veren bir öğretim programıyla kombine edilir (Kanlı, 2011, 87). Amerika Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ulusal Mükemmellik Raporu (National Excellence, 1993)'na göre normal müfredat kapsamında verilen eğitim üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel yeteneklerine ve öğrenme hızlarına uygun değildir. Bu nedenle bu öğrenciler derslerde çabuk sıkılmakta ve konulara, okula karşı motivasyonlarını kaybetmektedirler. Aynı raporda müfredatta bazı değişiklikler yapılarak üstün zekâlı öğrencilerin de ihtiyaçlarının karşılanabileceği belirtilmiştir. Meclis Araştırma Komisyonu'nun Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi alanında hazırladığı rapora göre (TBMM, 2012, 239) başta eğitim fakültesi olmak üzere fen-edebiyat ve diğer fakültelerle üstün yeteneklilik konusunda zenginleştirme, farklılaştırma, destek odaları vb. eğitim uygulamaları, alan çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca raporda şu öneride bulunulmuştur: Üstün yeteneklilik alanında yürütülecek sınıf atlama, destek odaları açma, eğitim programlarını farklılaştırma/zenginleştirme, üst sınıftan ders alma, erken bitirme, mentorluk, üniversiteden ders alma, atölye çalışmaları, okul dışı uygulamalar vb. çalışmaların asgari standartları belirlenmelidir.

Üstün zekâlıların eğitimi alanında uygulanmış ve uygulanmakta olan bazı modeller aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır.

2.2.5.1. Hızlandırma (Acceleration)

Hızlandırma, okula erken başlama, bütünüyle sınıf atlama, ileri olduğu derslerde sınıf atlama, normal programı süresinden daha kısa sürede tamamlama, kurslar alma ve seminerlere katılma gibi pek çok şekilde uygulanabilmektedir (Levent, 2011b, 25). Hızlandırma modeli Amerika'da yayınlanan "A Nation Deceived" Raporuna göre üstün zekâlılar eğitimi alanında müfredat açısından en verimli modeldir (Colangelo ve diğ., 2004). Maliyet açısından da bu model en uygun modellerden biridir. Çünkü fazladan bir öğretmene, özel sınıfa veya programa ihtiyaç yoktur, ulaşım masrafı olmayacaktır ve program üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Miller, 2011).

Southern, Jones ve Stanley (1993; akt: Levent, 2013, 69) hazır bulunuşluğa göre hızlandırma türlerini Tablo 8'deki gibi ifade edilmiştir.

Tablo 8: Hazır Bulunuşluğu Belirlemeye Dayalı Hızlandırma Türleri

Hızlandırma Türü	Açıklama
1. Anaokuluna erken başlama	Öğrenci, normal başlama yaşından önce anaokuluna kabul edilir.
2. Yıl veya düzey ilerleme	Öğrenci, normal düzeyde yerleştirmenin bir adım ötesine geçilir.
2. Sürekli yerleştirme (Continuous placement)	Öğrenciye ileri öğrenme için hazır olduğunda uygun olan materyaller sağlanır.
3. Kendi öğrenme hızında öğretim (Self-paced instruction)	Öğrenciye kendi tercih edeceği hızda öğrenmeye devam etmesi için uygun materyaller sağlanır.
4. Konu-alan hızlandırma (Subject-matter instruction)	Öğrenci, günün bir bölümünde daha ileri düzeydeki öğrencilerin bulunduğu sınıfa yerleştirilir.
5. Birleştirilmiş sınıflar (Combined classes)	Öğrenci, kendi yaşından iki ya da daha ileri sınıf düzeyindeki büyük çocuklarla akademik ve sosyal etkileşim kurması için birleştirilmiş sınıflara yerleştirilir.
6. İleri yerleştirme (Advanced placement)	Öğrenci, yüksekokul / üniversite kredisi alabileceği sınavlara hazırlanmak için liseden dersler alır (Örneğin olimpiyat eğitimi).
7. Uzaktan eğitim	Öğrenci, lise veya üniversite derslerini uzaktan eğitim yoluyla alır.
8. Sınavla kredi alma	Öğrenci, sınavda başarılı olması halinde kredi alır.
9. Üniversitede hızlandırma	Öğrenci, ileri öğretim düzeyine en az bir yıl erken kabul edilir.

Southern, W.T., Jones, E.D., ve Stanley, J.C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options.

Sınıf atlatma genellikle anaokulu ve ilkokul gibi eğitim kademelerinde uygulanır. Bu yaşlardaki üstün zekâlılar çoğunlukla okumayı, yazmayı ve problem çözmeyi bilmektedirler (Smith, 2007, 515). Colangelo ve diğerleri (2004) hızlandırma modelinin avantajlarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

1. Öğrenci normal müfredatı akranlarına göre daha kısa sürede bitirebilir. Üniversiteye daha erken yaşta başlayabilir.
2. Öğrenci akademik konuları daha hızlı bir şekilde tamamlayabilir, konuları daha derinlemesine öğrenir.
3. Araştırmalar bu modelin geçerliliğini doğrulamaktadır.
4. Bazı öğrenciler daha iyi benlik algısı geliştirebilir ve okuldaki derslere karşı daha olumlu tutum sergiler.
5. Üstün zekâlı öğrenciler diğer öğrencilerden çok farklı değildir. Aynı yaş grubu olmasa da bu model dâhilinde genel eğitim kurumlarında eğitim alırlar.

Çağlar (2004b, 267)'a göre okula erken başlama ve sınıf atlatmanın dezavantajları aşağıdaki gibidir:

1. Çocuk bedenen, sosyal ve duygusal olarak akranları düzeyinde gelişmemiş olduğundan onlarla iletişim kurmada ve etkileşimde başarısız olabilir.
2. Çocuğun okuldan hoşlanmamasına sebep olabilir.
3. Okula erken başlatılan çocuklarda parmak kasları yeteri kadar gelişmemişse bu kaslarda deformasyona sebep olabilir.
4. Spor gibi bedensel etkinliklerde akranlarından geri kaldığını görerek kendisine karşı güvensizlik geliştirebilir. Buna bağlı uyum sorunları yaşayabilir.

Okula erken başlatılan veya sınıf atlatılan çocukların bedensel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin zihinsel gelişimlerine paralel olarak hızlı gelişmiş olması gerekir. Bu durumdaki çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de çok sistemli olarak incelenmesi, aynı düzeyde gelişim görülüyorsa erken başlatılması veya sınıf atlatılması uygun olur (Çağlar, 2004b, 268).

Rogers (2004; akt. Kanlı, 2011, 93), 11 farklı hızlandırma uygulaması içeren 380 araştırma üzerinde yaptığı incelemesinde, uygulanan farklı hızlandırma çeşitlerinin tümünün olumlu sonuçlar verdiğini ve eğitim hayatlarında hızlandırmaya tabi tutulan öğrencilerin akademik başarılarının hızlandırmaya tabi tutulmayan öğrencilerden daha ileride olduğunu bulmuştur. Steenbergen-Hu ve Moon (2011; Akt. Kanlı, 2011, 93), gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında hızlandırmanın üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar 1984 ve 2008 yılları arasında yapılanlardan seçilmiş ve toplam 28 çalışma meta analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları eğitimlerinde hızlandırma uygulamalarına tabi tutulan üstün zekâlı öğrencilerin hızlandırılmayan üstün zekâlı öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimleri kıyaslandığında ise aralarında anlamlı farklar bulunamamıştır. Bu durum elbette aşırı genellemeye tabi tutulmamalıdır. Üstün zekâlı öğrencinin hızlandırma uygulamasından faydalanabilmesi için zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeyinin mutlak surette buna hazır olması ve öğrencinin bu uygulamaya müdahil olmayı arzu etmesi gerekmektedir.

2.2.5.2. Zenginleştirme (Enrichment)

Zenginleştirme modelinde üstün zekâlı öğrenci normal sınıflarda akranları arasında tutulur; normal süreç ve içerik kapsamında ders konuları, projeler ve etkinliklerin farklılaştırılmasına yer verilir (Davaslıgil, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (MEB, 2013a, 70)'na göre

zenginleştirme, eğitim imkânlarını ve müfredatı çeşitlendirerek, genel müfredatın içeriğini ileriye taşımak amacıyla kullanılan bir farklılaştırma stratejisidir. Farklılaştırmalar, derslerin içeriklerini, öğretim yöntemlerini ya da müfredatın diğer boyutlarını kapsayabilir. Öğrencilerin bireysel ya da grup özelliklerine göre yapılan farklılaştırmalar, eğitim uygulamalarında en çok kullanılan farklılaştırma türleridir (MEB, 2013a, 70).

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde zenginleştirme uygulamalarında genel olarak göze çarpan 7 ortak özellik bulunmaktadır (MEB, 2013b, 25).

1. Zenginleştirme, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlikleri kapsar.
2. Üst düzey içerik, süreç ve ürünleri bütünleştirir.
3. Kapsamlı ve disiplinler arası bir içeriğe sahiptir.
4. Etkili, bağımsız ve kendi kendine öğrenmeyi destekler.
5. Müfredatın ve öğretimin bireyselleştirilmesini ve farklılaştırılmasını gerektirir.
6. Yaratıcı problem çözme becerisini ve yaratıcılığı geliştirir.
7. Ürün geliştirmede profesyonel uygulamalarda kullanılan araçların kullanımını gerektirir.

Baykoç Dönmez (2009, 292)'e göre zenginleştirme modelinde aşağıdaki faaliyetler örnek gösterilebilir:

- Bağımsız çalışma ve araştırma projeleri,
- Kültürel ve bilimsel alanlara veya mesleki kuruluşlara geziler,
- Cumartesi programları,
- Sınıfta veya okulun kaynak odasında oluşturulan Öğrenme Merkezleri,
- Yaz eğitim programları ve yaz kampları,
- Müzik, sanat, dil, bilgisayar ve yaz kursları,
- Yaratıcı sorun çözmeyi geliştiren programlar,
- Öğrencilerin hem klasik edebiyatla tanışmalarını sağlamak hem de onların yorum ve tartışma becerilerini kuvvetlendirmek üzere düzenlenmiş programlar,
- Çeşitli yarışma ve münazaralar.

Taylor, Smiley ve Richards (2009, 528)'a göre üstün zekâlılar ve yetenekliler eğitiminde zenginleştirme çok sık kullanılan bir modeldir. Bu bağlamda öğrencilerin araştırma projelerine, akademik yarışmalara ve benzeri etkinliklere hazırlanması

teşvik edilir. Bu şekilde öğrenci üst düzey düşünme becerileri geliştirebilir ve çeşitli alanlarda derin bilgi sahibi olabilir (Taylor, Smiley ve Richards, 2009, 529).

Özbay (2013, 81)'a göre zenginleştirme modelinde alınması gereken bazı önlemler söz konusudur. Bunlar;

- Bireyin gereksinimine göre müfredatı iletme, aşamalarını belirleme,
- İlgi ve gereksinimlere göre materyalleri çeşitlendirme,
- Yaratıcılık ve eleştirisel düşünmeyi, problem çözme, iletişim ve toplumsal becerileri geliştirmedir.

Zenginleştirme, kişinin gelişimini sağlayacak öğrenilmiş bilgilerin, gereksiz yineme ya da konulardan yetenek düzeyinin altındaki konuları işlerken sıkılması yerine, bir seçenek olarak kullanılan bir uygulama biçimi olduğu da söylenebilir (Özbay, 2013, 81).

Ataman (2014)'e göre zenginleştirme modelinin yaraları aşağıdaki gibidir:

- Üstün zekâlı çocukları normal akranlarından ayırmadan birlikte eğitimlerine olanak tanıdığından toplumsal bütünleşmeyi sağlar.
- Üstün zekâlı, üstün yetenekli ve yaratıcı çocukların hem ileri oldukları alanlarda kendi hız, yeterlik ve kapasitelerine göre gelişmelerini sağlarken, akranlarıyla diğer alanlarda birlikte olmalarını, yarışmalarını, etkileşimde bulunmalarını, birlikte proje üretmelerini olanaklı kılar.
- Çocukların daha uyumlu ve esnek olmalarını olanaklı kılar.
- Tüm çocuklar bir arada eğitildiği için ebeveynler tarafından daha fazla destek görür.

2.2.5.3. Gruplama

Baykoç Dönmez (2009, 292)'a göre gruplama yetenekleri yönünden benzer özellikler gösteren çocukların, birlikte çalışabilmeleri için sınıf içi veya sınıf dışı uzun veya kısa süreli çeşitli gruplamalar yapılmasıdır. Davashgil (1995)'e göre 3 çeşit gruplama metodu vardır:

A. Tam Gün Homojen Sınıflar: Özel sınıflar, özel okullar ve Amerika'da Magnet Okulları bu grupta gösterilebilir. Bunlar sanat, matematik, fen, iş ve ticaret becerilerine ilişkin alanlarda uzmanlaşmış öğretim veren okullardır.

B. Tam Gün Heterojen Sınıflar: Üstünlerle normal öğrencilerin birlikte okutuldukları sınıflara örnek olarak, normal sınıflarda oluşturulan seviye grupları örnek gösterilebilir. Bu durumda çocuğun sınıfından ayrılmasına gerek yoktur.

C. Yarım Gün veya Geçici Gruplamalar: Bu başlık altında “Pull out” programlardan söz edilebilir. Bu tür programlar, üstün ve yetenekli çocukların genelde haftada bir öğleden sonra iki üç saatliğine normal sınıflardan çekilerek, üstünlerin eğitimi konusunda uzman bir öğretmenin veya bölge koordinatörü bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine tabi tutulmaları şeklinde işlerlik gösterir.

Kulik (2003)’e göre kümelenendirme, sınıf içi gruplama, farklı yaş ve sınıftaki öğrencileri gruplama, XYZ gruplama gibi üstün zekâlılar eğitiminde farklı gruplama yöntemleri kullanılabilir. Kümelenendirme metoduna göre benzer öğrenme ihtiyaçları olan 5-10 üstün zekâlı öğrenci grubu rehber öğretmen eşliğinde farklılaştırılmış müfredata göre eğitim alırlar. Sınıf içi gruplamada öğrencilere yeteneklerine göre farklı eğitim hizmeti sunulur. Farklı yaş ve sınıftaki öğrencilere de gruplandırma yöntemi ile eğitim verilebilir. XYZ gruplama metodunda ise öğrenciler IQ seviyelerine göre yüksek, orta ve düşük diye üç gruba ayrılır ve her grup ihtiyaçlarına göre farklı eğitim alır.

2.2.5.4. Genişletme – Yayma (Extension)

Genişletme öğrencilere öğretim programının normalden daha hızlı bir şekilde verilmesidir. Hızlandırma (acceleration) ya da öğretim programındaki bazı bölümleri atlamak anlamına gelebilir. Öğretim programını daha yoğun ve karmaşık hale getirmek için yeniden biçimlendirme anlamına da gelebilir. Bu farklılaştırma türünde öğrencinin konuyu derinlemesine ve kendi hızında çalışması sağlanmalıdır. Dikey zenginleştirmede, herhangi bir konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılması söz konusudur. Bu dikey ve yatay esneklik, farklı sınıf düzeylerine karşılık gelen öğretim programlarına ve farklı disiplinlerin bir arada çalışmasına izin verir. Öğrencilerin belli alanlarda daha üst sınıf düzeylerindeki öğrencilerle çalışmasını da sağlar (MEB, 2012, 9).

Genişletme ve zenginleştirme, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü örgün eğitim kurumlarında yapılabilir; sadece üstün yetenekli öğrenciler çekilerek oluşturulan bir grupta yani sınıf dışında da yapılabilir (MEB, 2012, 9).

2.2.5.4. Mentorluk (Mentoring)

Mentorluk, her yaştaki üstün zekâlı öğrencilere akademik ve duygusal yararlar sağlayan etkili bir çalışma stratejisidir. Temel olarak, çocukla vakit geçirerek onun kendi fikirlerini, yeteneklerini, görüşlerini ve duygularını net bir şekilde öğrenmektir. Mentorluk yapacak kişi, bir yetişkin, öğretmen veya yaşça kendinden daha büyük bir çocuk olabilir (MEB, 2012, 10).

Bir “Mentor” bulma, çocuğun yetenek alanında o konudan iyi-anlayan, bir anlamda o işin ustası olan bir yetişkinle çalışması, kendisine rol modeli alabileceği nitelikte bir yetişkinle iletişim içine girmesi, gelişimini hızlandırır ve yönlendirir (Özbay, 2013, 111).

2.2.6. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitiminin Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün hazırladığı 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (MEB, 2013a, 3)’na göre üstün zekâlılar eğitimi politik, stratejik, bilimsel ve teknolojik, sosyolojik ve psikolojik açılardan önemli bir konudur. Planda bu önem şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ülkelerin bilim ve teknoloji alanında gelişmişlik düzeylerini artırma istek ve çabaları özellikle uzay araştırmaları ve uzaya çıkma yarışı ile belirgin bir hale gelmiştir. Özel yetenekli bireylerle ilgili yapılan tüm çalışmalar aynı zamanda ülkelerin politik stratejilerini de belirlemesi açısından önem kazanmıştır.

İnsan kaynağının eğitilmiş ve nitelikli olması ülkenin sahip olduğu diğer kaynakların da daha verimli kullanılmasına ve ülkenin teknolojik, ekonomik, siyasi ve askeri anlamda güçlü olmasına yardım eder.

Gelişme için ülkelerin kendi üniversitelerinde, fabrikalarında, laboratuvarlarında, araştırma ve geliştirme birimlerinde çalışacak, bilim ve teknoloji üretip geliştirebilecek özel yetenekli bireylerin eğitiminin desteklenmesi şarttır.

Toplumların yaklaşık % 2’sini oluşturan özel yetenekli bireylerin eğitilmesi, üretken hale getirilmesi ve potansiyellerini toplumsal gelişme için kullanmaları toplumun refahı, geleceği ve dünya ülkeleri içindeki yerlerini belirleme açısından önemlidir. Özel yetenekli bireyler liderlik özellikleri, motivasyonları, kararlılıkları, hızlı düşünme ve yaratıcı problem çözme yetenekleri ile toplumlara yön veren, gelişme ve değişmeyi hızlandıran bireylerdir.

Özel yetenekliler keşfetmeye, üretmeye ve duyularını kullanmaya yaşlarına göre daha erken yaşlarda başladıkları için daha çok psikolojik desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, özel yetenekli bireylerin yetenek ve özelliklerine uygun eğitimi almaları, yetenek, yaratıcılık, liderlik gibi özelliklerini ortaya koyabilmeleri, kendileri ile barışık ve çevreleri ile uyumlu bireyler olabilmeleri açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, özel yetenekli bireyler uygun

yönlendirilmediğinde, kendini gerçekleştirme fırsatını bulamadığı için kendilerine ve çevrelerine zarar verici hale de gelebilmektedirler.”

2.2.7. Türkiye’de Üstün Zekâlılar Eğitimi

Türkiye’de üstün zekâlılar eğitimi tarihi gelişim açısından Selçuklu ve Osmanlı Dönemi ile Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası olarak iki başlık altında incelenebilir.

2.2.7.1. Selçuklu ve Osmanlı Devleti Dönemi

Özel yetenekli bireylerin eğitiminin Selçuklular Dönemi’nde Nizamiye Medreselerinde, Osmanlı İmparatorluğunda ise Enderun Mekteplerinde yürütüldüğü ifade edilebilir (TBMM, 2012, 162). Osmanlı Devleti’ne has olan Enderun Mektepleri; Hristiyan tebaadan alınan yetenekli çocukların iyi ve güvenilir devlet adamı ve asker yapma amacıyla kurulmuş üstün zekâ ve niteliklere sahip çocukların alınıp yetiştirildiği özel bir eğitim kurumudur (Akyüz, 1994; akt. Çamdeviren, 2014, 35).

Akkutay (1984)’e göre Enderun Mektebi Osmanlı Devleti’nin kudretini muhafaza etmek için nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulmuş bir eğitim müessesesidir. Odalar halinde ve çeşitli kademelerde eğitim ve öğretim verilen, öğrencileri de acemi oğlanlar arasından seçilen bu okul Osmanlı eğitim sisteminde elitler eğitimi meydana getirmektedir. Enderun Mektebi’nin kurulduğu güne kadar ona benzer başka bir kuruluş bulunmamaktadır. Selçuklularda ve Avrupa’da hanedan mensuplarının özel itinaya dayalı öğrenim gördükleri mevcut ise de, Enderun Mektebi’nin eğitim sistemi bunlardan tamamen farklıdır (Akkutay, 1984).

MEB (1993)’e göre Osmanlı Devleti’nde pek çok devlet adamı bu okullarda yetişmiştir. Gedik Ahmet Paşa, Damat İbrahim Paşa, Sokullu Mehmet Paşa ve Köprülü Mehmet Paşa Enderun’un yetiştirdiği 64 Sadrazamdan (Başbakan) en tanınmış olanlarıdır. Enderun, yaklaşık olarak altı yüzyıl boyunca Osmanlı Devletinin yönetim ve askeri kademesini ve bilim adamlarını yetiştiren tek eğitim kurumu olarak görülmektedir (MEB, 1993; akt. MEB, 2013a, 31).

Enç (1973)’e göre Enderun’da genel olarak aşağıdaki eserler ve kitaplar okutulmaktaydı:

1. Kuran tefsirleri,
2. Hukuk eserleri,
3. Felsefe eserleri,

4. Mantık kitapları,
5. Astronomi eserleri,
6. Geometri kitapları,
7. Matematik ve aritmetik eserleri.

2.2.7.2. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında yapılan çeşitli yasal düzenlemeler ve uygulamalar aşağıdaki gibidir.

1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun 16 Nisan 1929 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Durudan üstün yetenekli öğrencileri kapsamamakla beraber lise ve yükseköğrenimini bitirenlerin devlet adına yabancı ülkelerde öğrenim görebilmeleri sağlanmıştır. Kanunun ikinci maddesinde "... ecnebi memleketlere gönderilecek talebe Maarif Vekaletince müsabaka ile seçilir." İfadesi kullanılmıştır. 1/3/2014 tarihli ve 6528 sayılı Kanunun 1 inci maddesiyle bu fıkra da yer alan "müsabaka" ibaresi "yazılı ve sözlü sınav" şeklinde değiştirilmiştir (Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun, 1416, 1929). Bu kanun kapsamında 2007 yılından itibaren her sene Millî Eğitim Bakanlığı ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin koordinasyonunda lisans eğitimi Türkiye'de tamamlayan öğrenciler ALES, mezuniyet ortalaması, yazılı ve sözlü sınavlar dikkate alınarak zorunlu hizmet karşılığında yurt dışında yüksek lisans ve/ya doktora eğitimine gönderilmektedir. Örneğin 2014 yılında yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilecek adayları seçme sonuçlarına göre 4173 kişilik sözlü sınav kontenjanına 9803 başvuru yapılmış ve bu adaylardan 3928 tanesi sözlü sınava davet edilmiştir (ÖSYM, 2014).

12 Temmuz 1948 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 5245 sayılı "İdil Biret ve Suna Kan'ın Yabancı Memleketlere Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun" çıkarılmıştır. Bu kanundan yararlanan İdil Biret ve Suna Kan, Fransa Paris Konservatuarı'na müzik eğitimi almak üzere gitmişlerdir (TBMM, 2012, 221). 1948'den 1978'e kadarki sürede hemen hemen hepsi Dünya çapında ünlü 20'ye yakın sanatçı devlet himayesinde yetiştirilmiştir (Akkanat, 1999, 179).

1957 yılında söz konusu yasa, kapsamı genişletilerek '6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek gösteren Çocuklar Hakkında Kanun yürürlüğe

konmuştur. Bu kanun halen yürürlüktedir. Ancak 1978'den sonra, Kanun kapsamına hiç kimsenin alınmadığı gözlemlenmektedir (Akkanat, 1999, 179).

“6660 sayılı Kanun’a dayanılarak 1963 yılında çıkarılan “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkındaki Yönetmelik” çerçevesinde söz konusu alanlarda üstün yetenek gösteren çocukların tespiti, başvuru işlemleri, eğitimleri ve yurt dışına gönderilmelerine ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir. Yönetmeliğin 4. maddesinde, “fevkalade istidatlı (üstün yetenekli) çocuklar” sözü ile çok üstün bir kabiliyet gösteren ve ileride ülkemizi sanat alanında uluslararası alanda temsil edebileceği umulan çocukların kastedildiği belirtilmiştir (TBMM, 2012, 222). Harika Çocuk Yasası olarak da bilinir.”

1976 yılında Devlet Konservatuvarında yoğun eğitime imkân sağlayan Özel Statü Yönetmeliği çıkartılmıştır. Özellikle yetenekli piyano öğrencilerinin artması karşısında 6660 sayılı yasanın işletilememesinin yarattığı boşluğu farklı bir yöntemle giderebilmek amacıyla, Mithat Fenmen ile İlhan Baran’ın öncülüğünde, üstün yetenekli çocukların Ankara Devlet Konservatuvarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimine alınması ve çeşitli burslarla yurt dışına gönderilmelerine olanak sağlanmıştır (Wikipedia, 2015).

2.2.8. Türkiye’deki Üstün Zekâlılar Eğitimi Uygulamaları

2.2.8.1. Fen Liseleri

1962 yılında VII. Millî Eğitim Şûrası’nda alınan kararlar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir bilim lisesi açılması ile ilgili hazırlık çalışmalarına başlanılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde 1964’te Ankara Fen Lisesi fen ve matematik alanında üstün yetenekli çocukları, ülkenin gereksinim duyduğu bilim insanı ve araştırmacı olarak yetiştirmek üzere kurulmuştur (TBMM, 2012, 245). Öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavında (ÖSS) gösterdiği başarılar nedeni ile hızlı biçimde fen lisesi sayısı artırılmıştır (MEB, 2013a, 57). Ancak daha sonraki süreçte bu okullar; seçilmiş öğrencilere, normal liselere kıyasla birkaç ek matematik ve fen dersi dışında bir eğitim vermemekte; bireyselleştirilmiş ya da öğrencinin hızına, ilgisine, öğrenme biçimine göre farklılaştırılmış ve yaratıcılığını ortaya çıkarmasına fırsat veren bir eğitim yerine fen ve matematikte tekdüze eğitim veren okullar hâline gelmiştir (Akarsu, 2001).

Fen liselerinde donanım, fiziki altyapı yetersizliği ve öğretmen açığı bulunmaktadır. Fen liselerinde uygulanan öğretim programlarının Anadolu liselerinde uygulananlarla

aynı olması, öğretmen seçme kriterlerinde farklılık olmaması, üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarında öğrenciye ek puan verilmemesi, fen liselerinin kuruluş amacından uzaklaştığının göstergesidir (TBMM, 2012, 246). 10.04.2015 tarihli verilere bakıldığında ülkemizde 232 tane fen lisesi bulunmaktadır ve bu kurumlara devam eden öğrenci sayısı ise 62.621'dir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, 125).

2.2.8.2. Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri

Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği'nde 16.12.2006 tarihinde yapılan ek ve değişikliklere göre Anadolu güzel sanatlar ve spor liseleri; Anadolu lisesi statüsünde olup güzel sanatlar ve spor eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ortaokul sonrası 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır (TBMM, 2012, 248). 2014-2015 öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de 73 tane güzel sanatlar lisesi 13.123 öğrenciye hizmet sunmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, 125).

Spor liseleri, ilk olarak 2004-2005 eğitim yılında öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve becerilerini kazanmaları için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini ve başarılı sporcular olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla açılmıştır (Levent, 2011b, 54). Ülkemizde 55 tane spor lisesi bulunmaktadır ve bu kurumlarda eğitim alan öğrenci sayısı 9.587'dir (MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2015, 125).

2.2.8.3. Sosyal Bilimler Liseleri

Sosyal bilimler liseleri (SBL) 2003 yılında, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesi amacıyla kurulmuştur (TBMM, 2012, 247). 17/11/2003 tarihli ve 25292 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliğine göre açılan sosyal bilimler liseleri, eğitim öğretim süresi hazırlık sınıfı hariç 4 yıl olan yatılı ve karma okuldur. Edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında ihtiyaç duyulan özel nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi hedeflemektedir. Sosyal Bilimler Lisesinde sözel alanlarda başarılı, "sosyal zekâsı yüksek" öğrencilerin eğitim öğretim görmesi amaçlanmıştır (MEB, 2013a, 57). 2014-2015 eğitim yılı verilerine göre 88 tane sosyal bilimler lisesinde 17.846 tane öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, 125).

2.2.8.4. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)

İş adamı Sezai Türkeş'in kurduğu İnanç Türkeş Vakfı bünyesinde 1993 yılında 416 dönümlük arazi üstünde üç yüz öğrencinin yatılı eğitim göreceği Özel İnanç Lisesini açıldı. Türk Eğitim Vakfı 10 Temmuz 2002'de okulu devraldı. Şu anda okul, Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTOL) adı altında eğitimine devam etmektedir. 2005 - 2006 yılında IB programının uygulanmaya başlandığı okul Hazırlık + 4 yıldır (TEVİTOL, 2015).

Ülkemizde orta öğretim düzeyindeki özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları özel eğitimi veren bir okul olan Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesinde, özel yetenekli çocukların tanılmasında üç aşamadan oluşan kapsamlı bir tarama çalışması uygulamaktadır. Birinci aşama aileleri tarafından aday gösterilen öğrencilerin Progresif Matrisler Grup Testi uygulamasına alınması, ikinci aşama WISC-R zekâ ölçeği ile bireysel incelemeye alınması uygulamasıdır. Üçüncü aşama ise 1 haftalık süreyle devam eden eğitim kampında çocukların fen bilimleri, matematik, dil sanatları, resim ve müzik alanlarında performans değerlendirmesine tabi tutulmasıdır (Bildiren ve Uzun, 2007, 34).

2013-2014 eğitim yılı itibari ile okulun 520 mezunu ve 2014-2015 eğitim yılında 42 farklı ilden toplamda 275 öğrencisi bulunmaktadır (TEVİTOL, 2015).

2.2.8.5. Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu

Beyazıt İlköğretim Okulu; Millî Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereği İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen “Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi” için uygulama okulu olarak belirlenmiştir (TBMM, 2012, 39). Okul 2002–2003 eğitim ve öğretim yılından itibaren özel yetenekli öğrencilere eğitim vermeye başlamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere bu okulda başlatılan farklılaştırılmış program uygulamasında özel yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren yaşitlarından ayrılmadan eğitim görmektedirler (MEB, 2013a, 59). Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu uygulamasında, öğrenciler normal zekâ bölümü sınırlarında olan yaşitlarıyla aynı sınıfları paylaşmaktadırlar. Bu modelde her sınıfta 12'si üstün, 12'si normal zekâ sınırları içinde olmak üzere 24 öğrenci olması gerekirken çeşitli nedenlerle bu denge bozulabilmektedir. Üstün zekâlılar

Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda okuyan ęđretmen adayı ¼niversite ęđrencileri her hafta bir g¼n okulda uygulama yapmaktadırlar (Tantay, 2010; akt: ¼amdeviren, 2014, 45).

Beyazıt Ford Otosan İlkęđretim Okulu 2012-2013 eğitim yılının sonunda pilot uygulama olarak başlatıldığından bu yana uzunca bir s¼re ge¼mesine rağmen uygulama yaygınlaştırılmadığı i¼in kapatılıp ilkokula d¼n¼řt¼r¼lm¼řt¼r (Ęđretmen Platformu, 2015).

2.2.8.6. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezleri 6/6/1997 tarihli ve 23011 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 573 sayılı Ȗzel Eğitim Hakkında Kanun H¼km¼nde Kararname ile Ȗzel yetenekli ¼ocukların Ȗrg¼n ilkęđretim ve ortaęđretim kurumlarında aldıkları eğitime ilave olarak, yetenek alanlarına uygun destek eğitim almalarını sağlamak amacıyla kurulmuştur. 17.09.1995 tarihinde Ankara'da pilot uygulama olarak hizmet vermeye başlayan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi T¼rkiye'nin ilk Bilim ve Sanat Merkezi'dir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 10.04.2015'te yayınladığı verilere g¼re T¼rkiye'de 72 tane BİLSEM bulunmaktadır ve bu kurumlarda 562 ęđretmen 14.493 ęđrenciye hizmet vermektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, 215).

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri YȖnergesi (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri YȖnergesi, 2007)'ne g¼re Bilim ve Sanat Merkezlerinin Ama¼ları ve İlkeleri'nden bazıları aşağıdaki gibidir:

- c) Yetenek alanı/alanlarının geliştirilmesinin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlanarak b¼t¼nl¼k i¼inde değerlendirilmesini,
- ¼) Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini,
- d) Bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en ¼st d¼zeyde kullanmalarını,
- e) Bilimsel d¼ř¼nce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, ¼retken, sorun ¼Ȗzen kendini ger¼ekleřtirmiř bireyler olarak yetişmelerini,
- f) İş alanlarındaki ihtiya¼a yȖnelik yeni d¼ř¼nceler Ȗnerebilmelerini, teknik buluş ve ¼ađdař ara¼lar geliştirebilmelerini,
- g) Ȗst¼n yetenekleri doğrultusunda bilimsel ¼alıřma disiplini edinmelerine imk¼n sağlayan şartların, ortam ve fırsatların oluşturularak disiplinler arası ¼alıřmalardaki kazanımlarla sorunları ¼Ȗzmeye ya da ihtiya¼ı karşılamaya yȖnelik ¼eřitli projeler ger¼ekleřtirmelerini,
- ğ) Yaşam projelerini ger¼ekleřtirme fırsat ve imk¼nlarının verilmesini sağlamaktır.

Ȗzel yetenekli ęđrenciler i¼in ¼lkemizde şu an uygulanmakta olan en kapsamlı eğitim modeli BİLSEM'dir ve ęđrenciler BİLSEM'lerde Ȗrg¼n eğitimleri dışındaki

zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha çok proje tabanlı eğitim almaktadırlar (MEB, 2013a, 56).

BİLSEM’lerde gerçekleştirilen eğitim; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi olmak üzere toplam beş aşamadan oluşmaktadır. Seçilen öğrenciler bu aşamalarda başarılı ve istekli oldukları sürece eğitimlerine devam etmektedir (Sezginsoy, 2007).

TBMM (2012, 243)’nin raporunda BİLSEM’ler hakkında aşağıdaki tespitler yapılmıştır:

1. Zenginleştirme ve farklılaştırma çalışmalarına yön verecek üstün yeteneklilik eğitim programı bulunmamaktadır.
2. Laboratuvar ve eğitim aracı ihtiyaçları yeterli ölçüde karşılanmamaktadır.
3. Yönetici ve öğretmenler düzenli olarak üstün yeteneklilik eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim almamaktadır.
4. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliği’ne göre, BİLSEM’lerde öğretmen ihtiyacı bulunmaktadır.
5. 2008 yılı haricinde BİLSEM’lere öğretmen seçimi ve ataması kriterler doğrultusunda yapılmamıştır.

MEB (2013a, 56)’in raporuna göre Bilim ve Sanat Merkezi modelinde yaşanan sorunların başında, öğrencilerin tanınması ile ilgili sorunlar gelmektedir. Gerek nitelik gerekse nicelik açısından mevcut tanılama uygulaması yetersizdir. Bu merkezler için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen niteliklerinin artırılmasında da güçlükler yaşanmaktadır. Büyük oranda şehir merkezlerinde olmalarına rağmen öğrencilerin okul dışı saatlerde bu merkezlere gelerek eğitim almaları, bu merkezlerdeki eğitimlerle ilgili öğrenci devamsızlığını artırmaktadır. Ayrıca merkezi sınavlara girecek öğrencilerin de bu merkezlerdeki eğitimlerine son vererek merkezlerden ayrıldıkları görülmektedir (MEB, 2013a, 56).

2.2.8.7. Üniversitelerde Yapılan Çalışmalar

a. Lisans Programları

Türkiye’de 2014-2015 eğitim yılı itibariyle aşağıdaki üniversitelerde Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı bulunmaktadır:

1. İstanbul Üniversitesi (2002)
2. Maltepe Üniversitesi (2010)

3. Biruni Üniversitesi (2013)
4. İstanbul Aydın Üniversitesi (2013)
5. Yakın Doğu Üniversitesi (2013)

Üstün zekâlılar öğretmenliği alanında bir devlet kadrosu bulunmadığı için, bu bölümün mezunları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında sınıf öğretmeni olarak atanmaktadırlar.

b. Lisansüstü Programlar

2014-2015 eğitim yılı itibariyle sadece iki üniversitede üstün zekâlılar eğitimi alanında lisansüstü eğitim verilmektedir. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren Yüksek Lisans, 2006-2007 yılından itibaren de Doktora Programına öğrenci almaya başlamıştır. Ancak 2011-2012 eğitim yılından günümüze kadar asgari öğretim üyesi koşulunu sağlamadığı için yüksek lisans ve doktora programına öğrenci alınmamaktadır.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Doktora Programı 2011'de açılmıştır. Anadolu Üniversitesi aynı zamanda yüksek lisans programına da ev sahipliği yapmaktadır.

c. Çocuk Üniversiteleri ve Araştırma Merkezleri

Son yıllarda ülkemizde üstün yetenekliler alanında üniversite bünyesinde gerçekleştirilen araştırma ve faaliyetlerde artış gözlemlenmektedir. Bunların en önemlileri çocuk üniversiteleri ile araştırma uygulama merkezleridir.

Genellikle yaz aylarında olan ve tüm yıla yayılabilen eğitim programları uygulayan çocuk üniversiteleri; isteyen herkesin katılabildiği, özel programların uygulandığı; öğrencilerin bilim, kültür, sanat, spor gibi çeşitli alanlarda akademisyenlerden eğitim alabildiği ortamlardır (TBMM, 2012, 255).

Çocuk Üniversitesi, çocuklara, üniversite ile etkileşim içerisinde, yaparak, yaşayarak ve eğlenerek, bilimsel ve eleştirel düşünme, yaratıcı olma, yargılama, sorgulama, soru sorma, merak duyma, sorun çözme gibi temel yaşam becerilerini kazandırmak amacını güden; bu amaçla onları erken yaşta bilimin ve sanatın eğlenceli yüzü ile tanıştıran bir yapılandır. Bu modelde, üniversite öğretim elemanları ve öğrencileri, deneyimlerini çocuk ve gençlerin ilgilerini bilime, bilimsel düşünceye ve

sanata çekecek biçimde yapılandırarak aktarırlar. Çocuk Üniversitesinde sanatın desteği ile bilimsel bilgi, yaratıcılığı ve yaratıcı düşüncüyü destekleyecek biçimde paylaşılır. Bilim çocuklar için somut, gözle görülür ve doğrudan deneyimlenebilir hale gelir (Kemerburgaz Çocuk Üniversitesi, 2015).

Türkiye genelinde yaklaşık 20 farklı üniversitede çocuk üniversitesi faaliyet göstermektedir. 2009 yılında kurulan Ankara Çocuk Üniversitesi'nin ardından İstanbul Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi gibi devlet üniversitelerinde ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Kemerburgaz Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi gibi özel üniversitelerde çocuk üniversiteleri yetenekli öğrencilere hizmet sunmaktadır.

Çocuk üniversitelerinde olduğu gibi son yıllarda üniversitelerin kurdukları araştırma ve uygulama merkezlerinde de artış olmuştur. “Üstün Yetenekliler Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi”, “Üstün Yetenekli Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi” ve “Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi” isimleri altında Hacettepe Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneklerinde olduğu gibi yaklaşık 20 üniversitede eğitim ve uygulama merkezleri bulunmaktadır.

İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (İnönü Üniversitesi, 2015):

“Üstün yetenekli olarak belirlenmiş çocukların mümkün olan en erken yaşlarda üniversite ortamına ve bilime aşina olmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, genç ve yaratıcı beyinler bilimdeki son gelişmeler hakkında konuların uzmanları tarafından bilgilendirilerek, görsel yönü yüksek, cezp edici deney ve uygulamalar yapacaklardır. Böylece, çocukların doğal yeteneğe sahip oldukları alanlardaki merak ve motivasyonlarının en üst düzeyde devam etmesi ve gelecek ile ilgili bir perspektif oluşturmaları başlıca hedefler arasındadır. Ayrıca, çalıştaylar düzenlenerek bilimsel çalışmaların nasıl kurgulanıp yapıldığı, proje, rapor ve yayınların nasıl hazırlandığı uygulamalı olarak işlenecektir. İlgili öğrenci grubunun öğretmen, eğitmen ve velileri ile belli dönemlerde konunun uzmanları tarafından seminer ve söyleşiler organize edilerek, nelerin yapılabileceğinin tartışılması tüm taraflar için bir gerekliliktir”.

2.2.9. Ulusal Mevzuat ve Yönetmeliklerde Üstün Zekâlılar

a. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın üçüncü bölümü, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi konulu 42. Maddesine göre Devletin özel eğitime muhtaç olan çocuklar için tedbir alma yükümlülüğü bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

MADDE 42: Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz... Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

b. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

24.6.1973'te Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölümünde Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri'nden bazıları ve ilgili maddeler aşağıdaki gibidir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973):

I – Genellik ve eşitlik:

Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:

Madde 5 – Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III – Yöneltilme:

Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

IV – Eğitim hakkı:

Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.

İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V – Fırsat ve imkan eşitliği:

Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.

Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

Anılan Kanun'un ilkelerinden anlaşılacağı üzere ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yeteneğe sahip çocukların bu kapasite ve yeteneklerinin tespiti ile bunları geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak devletin görevidir. Devlet bu görevinin ifası sırasında üstün yetenekli çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda her türlü desteği sağlamalı, eğitim ve öğretim hizmetlerini buna göre tasarlamalıdır (TBMM, 2012, 220).

c. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

14 Eylül 2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı yeniden yapılandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011). Bu süreçte Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü oluşturulmuş ve Türkiye’de ilk defa yetenekli öğrencilere hizmet sunmak üzere genel müdürlüğe bağlı Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı kurulmuştur. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığının görevleri aşağıda sıralanmıştır (MEB Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı, 2015):

- a) Özel yetenekli bireylerin tespit edilmesi, tanınması, yönlendirilmesi ve yerleştirilmeleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmek ve politikalar geliştirmek,
- b) Özel yetenekli bireylerin eğitimi yaygınlaştırmak ve eğitime erişimlerini artırmaya yönelik stratejiler hazırlamak, geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,
- c) Özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili eğitim modelleri geliştirmek, değerlendirmek ve yaygınlaştırmak,
- ç) Özel yetenekli bireylerin eğitiminde görev alan öğretmen ve personele yönelik verilecek eğitimleri tespit etmek, planlamak ve uygulamak,
- d) Özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik ihtiyaç ve beklentileri karşılamak üzere araştırma, geliştirme ve planlama çalışmalarında bulunmak,
- e) İlgili sektör ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği ve koordinasyonu sağlamak,
- f) Görev alanı ile ilgili düzenlenecek olan hizmet içi eğitim kurs ve seminerler ile çalıştaylara katılacak yönetici, kursiyer ve öğretim görevlilerini belirlemek,
- g) Görev alanıyla ilgili yargıya intikal eden davalara yönelik görüş vermek,
- ğ) Görev alanlarıyla ilgili projelere destek vermek,
- h) Görev alanıyla ilgili resmi yazışmaları yapmak ve arşivlemek,
- ı) Genel Müdürlüğün işleyişi ile ilgili verilecek diğer görevleri yapmak.

d. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 11. Bölüm Madde 84'te özel yetenekli öğrencilerin yararlanabileceği özel eğitim hizmetlerinden ve destek eğitim odalarından bahsedilmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014):

- (1) Kaynaştırma öğrencileri ile özel yetenekli öğrenciler için okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında özel eğitim desteği verilmesi amacıyla okulun fiziki imkânları doğrultusunda destek eğitim odası açılabilir.
- (2) Destek eğitim odasındaki eğitim hizmetleri, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda yürütülür.
- (3) Destek eğitim odasının öğretim materyalleri ve donanım ihtiyaçları öğrencilerin ihtiyaç ve özellikleri dikkate alınarak sağlanır.

Madde 32'de ise sınıf yükseltme imkânına değinilmiştir (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

- (1) İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıf öğrencilerinden bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanlar velisinin yazılı talebi, sınıf öğretmeninin önerisi ile eğitim ve öğretim yılının ilk ayı içinde sınıf yükseltme sınavına alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa yükseltir. (c) Sınıf yükseltme sınavına değişik sınıflarda olmak üzere bir defadan fazla da girilebilir. Ancak sınıf yükseltme aynı öğrenci için bir kez yapılır.

e. İlköğretimde Yöneltilme Yönergesi

Eylül 2003 tarihli ve 2552 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan İlköğretimde Yöneltilme Yönergesi 10. ve 12. Maddelerinde rehberlik ve psikolojik danışma biriminin önemine değinilmiştir (MEB İlköğretimde Yöneltilme Yönergesi, 2003). Bu maddelere göre şube rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeni;

“Üstün yetenekli öğrenciler ile özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesi ve yöneltilmelerinin sağlıklı yapılabilmesi için -varsa- okulundaki rehberlik ve psikolojik danışma servisi, yoksa bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezi ile işbirliği yapar”.

f. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Resmi Gazetede 7 Eylül 2013 tarihi ve 28758 sayı ile yayımlanmıştır. Yönetmeliğin 10. Maddesi f bendinde özel eğitim grubundaki öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması ile ilgili ifadeler yer almaktadır:

Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları esas alınarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda 31/5/2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümlerine göre okulda kurulan bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimince bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu öğrencilerin başarıları, bu Yönetmeliğin sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre belirlenir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Ayrıca 103. Maddede okullarda destek eğitimi odası açılması ile ilgili ifade bulunmaktadır:

Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için okulun bünyesinde destek eğitim odası açılır. Burada yürütülecek iş ve işlemler, 31/5/2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülür (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

g. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin amacı 1. Madde’de belirtildiği gibi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

28. maddede destek eğitim odalarının açılmasının gerekliliğinden ve bu odalar hakkındaki esaslardan bahsedilmiştir:

MADDE 28 – (1) Okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır.

(2) Destek eğitim odasında eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a) Destek eğitim odaları, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından açılır.
- b) Destek eğitim alacak öğrenci sayısına göre okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir.
- c) Destek eğitim odasında yürütülecek eğitim hizmetlerinin planlaması okul yönetimince yapılır.

- ç) Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, BEP geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir. Her öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda ve azami ölçüde bu eğitimden yararlanması sağlanır.
- d) Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır.
- e) Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak birebir eğitim yapılır. Ancak, gerektiğinde eğitim performansı bakımından aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilir.
- f) Destek eğitim odasında, öğrencilerin eğitim performansı ve ihtiyaçları, yetersizlik türüne uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri bulunur.
- g) Destek eğitim odası açılan okullarda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre görme, işitme, zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri öncelikli olmak üzere, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri görevlendirilir. Destek eğitim odasına öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere RAM'da görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.
- ğ) Öğrencinin genel başarı değerlendirmesinde, destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınır.
- h) Destek eğitim odasında verilen destek eğitim hizmetleri okulun veya kurumun ders saatleri içinde yapılır.
- ı) Destek eğitim odasının okul veya kurum içindeki yeri, öğrencilerin yetersizlik türü dikkate alınarak belirlenir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Yönetmeliğin 43. Maddesinde üstün yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla açılacak kurumlara ve verilecek eğitim öğretim hizmetlerinin esaslarına yer verilmiştir:

- (1) Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla Bakanlıkça gündüzlü özel eğitim kurumları açılır.
- (2) Bu kurumlarda eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:
- a) Bireysel eğitim-öğretim yapılması esastır.
- b) Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, sosyal ve duygusal gelişim bütünlük içerisinde ele alınır.
- c) Kurumdaki eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarındaki programlara destek olacak şekilde planlanır ve yürütülür.
- ç) Öğrencilerin özel yetenek alanlarıyla ilgili örgün eğitim kurumlarında izledikleri program ile kurumdaki yapacakları çalışmalar arasında paralellik sağlanır.

- d) Öğrencilere, geleceğe yönelik düşünme, tahminlerde bulunma ve bunları tartışarak çalışmalarına yansıtma becerileri kazandırılır.
- e) Eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencileri dıştan yönelimli ve yönetimli bir disiplin ile denetim yerine içten odaklı disiplin ve denetim anlayışını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenir.
- f) Öğrencilere, kapasiteleri ölçüsünde benlik gelişimi ve iletişim becerileri kazandırılır.
- g) Öğrencilerin, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünme yetenekleri, ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirilir.
- ğ) Öğrencilere, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerileri kazandırılır.
- h) Öğrencilere, öğrenme, araştırma, problem çözme ve bağımsız karar verme becerileri kazandırılır.
- ı) Eğitim-öğretim süreci; öğrenci, veli, okul ve kurumun iş birliğinde devam ettirilir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

2.7.3.7. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi

Şubat 2007 tarihli ve 2593 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan, mevcut yasal düzenlemeler içerisinde doğrudan özel yetenekli çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerini ilgilendiren tek düzenleme Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesidir (MEB, 2013a, 36). Yönergenin amacı 1. Maddede de belirtildiği gibi:

Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere öğrenci seçimi, kayıt kabul, eğitim-öğretim, yönetici ve öğretmen seçimi ile yetiştirilmesi ve açılan bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Yönergede Amaç ve İlkeler, Tanılama ve Yerleştirme, Eğitim-Öğretim ve Uygulama, İşleyiş ve Görevler gibi farklı bölümler altında bu merkezlerde uygulanacak usul ve esaslar detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

2.2.10. Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitiminde Durum Analizi

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün hazırladığı Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017 içerisinde Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi uygulama sürecinde iyileştirilmesi gereken zayıf yönler ile karşılaşılabilecek risk faktörlerinin belirlenmesi, bunların giderilmesi için kullanılabilecek fırsatlar ve güçlü yönlerin değerlendirilmesi

yapılmıştır. Değerlendirmede yer alan güçlü yanlar, zayıf yanlar, fırsatlar ve tehditler aşağıdaki gibidir (MEB, 2013a, 8):

A. Güçlü Yanlar

1. Ülkemizdeki genç nüfusun fazlalığı sebebiyle özel yetenekli öğrenci sayısının fazlalığı,
2. Ülke genelinde 60 ilde toplam 66 Bilim ve Sanat Merkezinin özel yeteneklilere yönelik eğitim hizmeti verebilme potansiyeli,
3. Eğitsel tanılamaya yönelik toplam 218 Rehberlik ve Araştırma Merkezinin ortam ve yetişmiş personel açısından özel yeteneklileri objektif tanılama sürecinde hizmet verebilme potansiyelinin olması,
4. Her tür ve kademedeki okullarda rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin hizmet verebilmesi,
5. Üniversiteler bünyesinde özel yetenekli çocuklar eğitim merkezlerinin açılması,
6. Bilimsel çalışmalara TÜBİTAK tarafından destek sağlanması,
7. E-okul veri tabanı,
8. Tüm branşlarda öğretmen yeterliliklerinin belirlenmiş olması.

B. Zayıf Yanlar

1. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada kullanılan yeterli ve güncel araçların (gözlem formları, zekâ/yetenek testleri, müzik, resim, yaratıcılık ve liderlik testleri vb.) yetersizliği,
2. Ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilerin büyük bir bölümünün tanılanmamış olması,
3. Özel yeteneklilerin eğitime yönelik farklılaştırılmış eğitim modellerinin ve programlarının olmaması,
4. Farklı eğitim modelleri içeren akademik çalışma sayısının azlığı ve lisans düzeyinde ilgili ders ve programların yetersizliği,
5. Özel yetenekli öğrencilerle çalışabilecek eğitimcilerin nitelik ve niceliğinin yetersiz olması,
6. Özel yeteneklilerin tanılanması sürecinde disiplinler arası (aile hekimi, çocuk doktoru, okul öncesi eğitim öğretmeni, psikolog vb.) işbirliği ve eş güdümünün yetersiz olması,
7. Kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, STK'lar arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması,
8. Özel yeteneklilerle ilgili yapılandırılmış bir aile rehberliği programının olmaması,
9. Eğitim kademeleri arasında geçişlerin sağlanamaması,
10. Bilim, teknoloji ve sanayi entegrasyonu ile beceri geliştirme ve istihdam ilişkisinin sağlanamaması.

C. Fırsatlar

1. Ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin tanılanmaya yönelik istekliliği ve özel yetenekli bireylerin eğitiminin ülke politikası haline gelmesi için ailelerin, eğitimcilerin ve STK'ların çaba göstermesi,
2. Özel yetenekli bireylere yönelik politika ve eğitim uygulamaları konusunda toplumsal farkındalık düzeyinin artıyor olması,
3. Ülkemizde teknolojinin eğitimde aktif bir şekilde kullanılıyor olması,

4. Öğrenci değişim programları ile diğer ülkelerin tecrübe ve imkanlarından artan oranda faydalanma.
5. Çeşitli kamu, kurum ve kuruluşlarınca hazırlanan proje destek programları ile gençlere yönelik faaliyet ve projelerinden özel yetenekli gençlerimizin de faydalanma imkanının mevcut olması.

D. Tehditler

1. Beyin göçünün durdurulamaması,
2. Özel yetenekli bireylerin eğitiminin maddi kazanç temelli gelişim göstermesi tehlikesi,
3. Gelişmiş ülkelerin eğitim stratejilerindeki değişimleri zamanında uyarlayamamak,
4. Yükseköğretim düzeyinde ülkelerin sunduğu fırsat ve kaynakların çeşitliliği,
5. Tam zamanlı araştırma personelinin azlığı,
6. Genel eğitim seviyesinin yetersizliği.

2.3. ÜSTÜN YETENEKLİLERDE MENTORLUK

Yurt dışı kaynaklar incelendiğinde özellikle son yıllarda mentorluk programlarının yaygınlaştığı ve bu alanda pek çok farklı araştırmanın yapıldığı gözlemlenmektedir. Toplumun her kademesinde insanların akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş mentorluk hizmetleri bulunmaktadır. Clasen ve Clasen (2003)'a göre mentorluk üstün yetenekli öğrencilerin de eğitilmesi ve desteklenmesi için önemli bir süreçtir. Grassinger, Porath ve Ziegler (2010, 27)'a göre üstün yetenekliler alanında nadir kullanılmakla beraber mentorluk en etkili pedagojik yöntemdir ve bu ihmalin en önemli sebeplerinden biri mentorluğun üstün yetenekliler açısından kavramsal alt yapısının eksik oluşudur. Freeman (2001)'a göre özel eğitimsel ihtiyaçları okul tarafından karşılanamayan öğrenciler için mentorluk çok özel bir yardım çeşididir. Torrance (1984)'e göre pek çok yetenekli kişi bir mentora sahip olmadığı için bu yeteneklerini geliştirememiş veya yetenekli olduğu alandan vaz geçmek durumunda kalmıştır.

Vaillant (1977) Amerika'daki en başarılı kişilerin çoğunluğunun gençlik döneminde bir mentorunu olduğunu ifade etmiştir. Bloom (1985) tenis, yüzme, piyano, matematik ve moleküler biyoloji gibi farklı alanlarda yüksek başarılar elde etmiş 120 kişi ile mülakat yapmış ve bu kişilerin hayatlarının erken yaşlarından itibaren bir mentor gözetiminde eğitildiğini ortaya koymuştur.

Amerika, İngiltere ve Avusturalya gibi pek çok ülkede üniversiteler üstün yetenekli öğrenciler için mentorluk programları geliştirmişlerdir (Middlesex Üniversitesi, Columbia Üniversitesi ve William and Mary Üniversitesi vb.). Bu programların

bazıları yaz okulu gibi kısa ve ürün/proje odaklı olurken; bazıları ise 1 yıl ve daha fazla süren uzun süreli programlardır. İsrail’de PERACH projesi kapsamında 19.000 üniversite ve lise öğrencisi 45.000 çocuk ile ilgilenmektedir (Fresko ve Kowalsky, 1997, 35). Beck (1989, 27)’e göre bu tür programlara katılan üstün yetenekli öğrenciler daha fazla yaşam becerisi kazanmaktadırlar.

2.3.1. Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Mentorluğun Değeri

Templin, Doran ve Engemann (1999, 208)’a göre pek çok insan, üstün yetenekli öğrencilerin yüksek IQ seviyeleri sebebiyle her şeyi kendi kendilerine öğreneceklerini düşünmektedirler. Fakat bu öğrenciler okulda ileri seviye çalışmalar olmadığı için çok çabuk sıkılabilirler. Bu noktada mentorluk akademik destek ve motivasyon açısından verimli bir yoldur (Templin, Doran ve Engemann, 1999, 208).

Aile, öğretmenler ve okul ortamı üstün yetenekli öğrenci için her şeyi kuşatamaz. Üstün yetenekli öğrenciler, doğalarının bir parçası olarak çok çeşitli ilgi alanlarına sahiptirler. Bu öğrenciler okulun ötesinde farklı kaynaklara ihtiyaç duyduklarında, mentorlar geleneksel kaynaklardan edinemeyecekleri bilgileri onlara sunabilirler (Siegle, 2001, 1). Üstün yetenekli bir öğrenci öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmadığı özel bir konuyu araştırmak istediğinde, bu konu üzerinde çalışan, öğrenciye rehberlik ve danışmanlık yapabilecek alanında uzman kişilerle çalışması iyi bir çözüm olacaktır (Bisland, 2001). Mentorluk süreci ile üstün yetenekli bir öğrenci akranlarına göre daha kısa sürede bir konu üzerinde anlamlı ve derin bilgiye sahip olabilir (Purcell ve diğ., 2001)

Uzman kişilerin mentorluğu haricinde diğer mentorluk modeli öğrencinin akranlarına veya yaşı daha küçük olan öğrencilere yaptığı mentorluktur. Üstün yetenekli öğrenciler genelde azınlık gruplarıdır. Bazen yalnızlık, sosyal izolasyon ve başarıya karşı düşük motivasyon sorunlarıyla karşılaşabilirler. Bu gibi durumlarda aynı şartlarda olup da başarılı olmuş bir abi abla pozisyonundaki kişi ile eşleştirme yapmak, öğrenciyi motive edecek ve kendisinin de başarılı olabileceği hissini uyandıracaktır. Aynı zamanda akranı olan öğrenci hizmet alan kişi için bir rol model olacak ve duygusal olarak onu destekleyecektir (Bisland, 2001). Bu bağlamda lise öğrencileri ortaokul öğrencilerine, üniversite öğrencileri de lise öğrencilerine mentorluk yapabilir (Grybek, 1997).

Bir mentor ile çalışan öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri (Dubois ve Karcher, 2005) ve liseden mezun olmaya daha istekli oldukları gözlemlenmiştir (Drevon, 2011, 5).

Özellikle kendi potansiyellerinin farkında olmayan, beklenmedik düşük başarı gösteren ve dezavantajlı üstün yetenekli öğrenciler için mentorluk programı özel bir müdahale ve iyileştirme aracıdır (Goff ve Torrance, 1999). VanTassel-Baska (2000)'ya göre üstün yetenekli öğrenciler arasında mentorluğa en çok ihtiyaç duyan 3 grup bulunmaktadır. Bunlar çok üstün yetenekli öğrenciler (highly gifted), dezavantajlı risk grubundaki öğrenciler ve beklenmedik düşük başarı gösteren öğrencilerdir. Çok üstün yetenekli öğrenciler okul haricinde ekstra kaynaklara ve bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar; dezavantajlı öğrencilerin rol model, rehberlik ve yönlendirme ihtiyaçları vardır. Beklenmedik düşük başarı gösteren öğrenciler de anlamlı öğrenme ortamından, bireysel ilgi ve alakadan faydalanırlar.

Shevitz ve diğ. (2003, 40) mentorluğun iki kere farklı (twice-exceptional) öğrenciler için de faydalı olduğunu belirtmiştir. Mentorluk süreci bu öğrenciler için güçlü oldukları alanlarda öz güvenlerini geliştirici ürünler ortaya koymalarını sağlar.

Üstün yetenekli bir öğrenci aileden yeteri kadar destek almıyorsa ve sadece okuldaki resmi eğitim ile yetinmek zorunda ise, bu durum öğrencinin başarabileceği alanların kalitesini ve çeşitliliğini sınırlar (Freeman, 2001).

2.3.2. Mentorluk Programının Aşamaları

Etkili bir mentorluk programının aşamaları aşağıdaki gibidir (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005):

2.3.2.1. Planlama

Mentorlukta planlama birinci ve en önemli adımdır. Çünkü diğer programın diğer basamakları bu adıma göre şekillenecektir. Planlama alanında uzman ve tecrübeli kişiler tarafından dikkatli bir biçimde yapılmalıdır. Siegle ve diğ. (2015, 19)'ne göre planlama komitesinde; öğretmenler, okul idarecileri, okul danışmanı/psikoloğu, öğrenciler, aileler ve toplumun diğer üyeleri bulunabilir. Planlama komitesi bu aşamada şu kriterleri açığa kavuşturmalıdır (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005):

- Programın akademik destek, rehberlik, kariyer olanakları vb. alanlardaki amaçları
- Mentorluk program türü
- Programın mentor, hizmet alan kişi ve kurum açısından kazanımları
- Mentor seçimi
- Hizmet alacak kişinin seçilmesi
- Eşleştirilmesi
- Program süresi, görüşme sıklığı ve türü
- Program için gerekli maddi kaynaklar
- Ölçme ve değerlendirme araçları

Programın amacı akademik kazanımlar, kariyer desteği, rol model olma, motivasyon, duygusal ve mesleki gelişim gibi amaçlardan biri veya bunların kombinasyonu olabilir. Belirlenen amaca göre program türü ve diğer detaylara karar verilir (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005).

2.3.2.2. Mentor Seçimi

Program türü belirlendikten sonra programın amacına hizmet edebilecek mentorun belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin amaç bir lise öğrencisine derslerinde yardım etmek ise üniversite öğrencileri; kariyer ve iş olanakları konusunda yardımcı olmak ise ilgili sektörde çalışan kişiler mentor olarak seçilebilir (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005). Örneğin Washington Üniversitesi'nin koordinatörlüğünde lise öğrencilerine yönelik mentorluk hizmeti sunulan “Öğrenciler Kişisel Başarıyı Birlikte Güçlendiriyor” (STEPS- Students Together Empowering Personal Success) programında mentor adaylarının aşağıdaki özellikleri taşıması gerekmektedir (STEPS, 2012):

- Üniversite eğitimine önem vermek
- Lise öğrencileri ile çalışmaya istekli olmak
- En az 18 yaşında ve Washington Üniversitesi'nde okuyor olmak
- Öğrencilerle haftalık görüşme yapmak için müsait olmak
- Farklı kültürel gruplardaki öğrencilerle çalışmaya istekli ve yetenekli olmak
- Etkili iletişim becerilerine sahip olmak
- Sicil kaydı olmamak

Schatz (1999)'göre bir alanda yetenekli ve bilgili olmak mentor olmak için yeterli değildir. Mentorlar rehberlik yapmaya istekli ve aynı zamanda mentorluk ilişkisini yürütebilecek kabiliyette olmalıdırlar.

Sak (2014, 168)’e göre mentorluk programının başarısı önemli derecede mentorlara bağlıdır. Mentorluk yapacak kişinin alanında uzman ve yetenekli olmasının yanında aşağıdaki özelliklere de sahip olması önemlidir:

- “Üstün zekâ” ve “üstün yetenek” olgularını benimsemiş olmalıdır.
- Üstün zekâlı öğrencilerin özel ihtiyaçları olduğuna inanmalıdır.
- Uzmanlığını genç biriyle paylaşmaya istekli olmalıdır.
- Öğrencinin duygu dünyasına karşı duyarlı olmalıdır.
- İyi iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
- Mentorluk yaptığı öğrenciye yeteri kadar zaman ayırmaya uygun olmalıdır.

2.3.2.3. Hizmet Alacak Kişinin Belirlenmesi

Mentorluk programına öğrenci seçerken aşağıdaki soruların cevapları önemlidir (Berger, 1990).

- Öğrencinin mentor ile çalışmak istiyor mu veya özel bir konuda, kariyer alanında yardıma ihtiyacı var mı?
- Öğrencinin ne tür bir mentora ihtiyacı var?
- Öğrenci mentora vaktinin önemli bir kısmını ayırabilecek mi?
- Öğrenci mentorluk ilişkisinin amacını, yararlarını ve sınırlılıklarını biliyor mu?

Roberts ve Inman (2001)’a göre motivasyonu yüksek, ders çalışma alışkanlığı olan ve mentorluğa ihtiyaç duyan öğrenciler mentorluk programı için en ideal öğrencilerdir. Rogers (2002)’a göre mentorluk programına üstün zekâlı öğrencilerin seçiminde Tablo 9’da verilmiş olan özelliklerin temel alınması yararlı olur (Akt. Sak, 2014, 168).

Tablo 9: Mentorluk Programlarına Uygun Olan Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci Özellikleri	
Zihinsel Özellikler	• Ortalama üzerinde yetenek düzeyi • Bulunduğu sınıf düzeyinden en az iki sınıf üstte performans • Öğrenme, planlama ve iletişim alanlarında iyi olma
Zihinsel Olmayan Özellikler	• Spesifik akademik alanlardan en az birinde çok yoğun ilgi düzeyi ve merakı • Birebir ilişkilere, tartışmalara ve projelere karşı hevesli olma • Özgür düşünme ve davranabilme • Öğrenmeye ve başarıya odaklı olma • Öğrenmeyi sevmek • Kendi ilgilerini ve odaklarını merakla kovalama

Sak, Uğur. 2014. Üstün Zekâlılar - Özellikleri Tanımlanmaları Eğitimleri. 4. Baki. Ankara: Vize Yayıncılık.

2.3.2.4. Eşleştirme

Freeman (2001, 7)'a göre üstün yetenekli bir öğrenciye mentorluk yapmak demek; öğrencinin hangi alanda yetenekli olduğunu ve hangi becerilerin çocuğa faydalı olacağını bilmek demektir. Bu nedenle tüm mentorluk programlarının en zor aşaması eşleştirme aşamasıdır. Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2012)'ya göre mentorlukta eşleştirme ne kadar uygun ve uyumlu olursa mentorlugin yararı ve çıktıları o derece yüksek olur; eğer eşleştirme uygun olmazsa süreç işlemez ve başlamadan biter.

Klasen ve Clutterbuck (2002, 237)'a göre eşleştirme sürecinde yardımcı olabilecek materyaller aşağıdaki gibidir:

- Başvuru formu (Mentor ve hizmet alan kişi için)
- Mentor hakkında doldurulacak form: Hizmet alacak kişinin çalışmak istediği mentor olumlu ve olumsuz özelliklerini yazar.
- Öğrenci hakkında doldurulacak form: Mentor adayı çalışmak istediği öğrenci veya hizmet alacak kişi hakkında genel tercihlerini, kariyer tercihini ve yaş, cinsiyet, ilgi alanları gibi özelliklerini yazar.
- Öğrenme stilleri, iletişim becerileri ve kişisel mülakatlar.

MENTOR/National Mentoring Partnership (2005)'e göre mülakatlar sırasında aşağıdaki alanlar incelenmelidir:

- Program ile ilgilenme derecesi
- Programa başvuru sebebi
- Daha önceki mentorluk tecrübeleri
- Öğrenme stili
- Referanslar
- Kişisel tercihler (Yaş, cinsiyet, kariyer vb.)
- Mizaç ve karakter
- İlgi alanları (Hobi, yaşam şekli vb.)

2.3.2.5. Oryantasyon ve Eğitim

Hem mentor hem de hizmet alan kişinin mentorluk sürecine başlamadan oryantasyona ihtiyacı vardır (Megginson ve diğ., 2006). Oryantasyon ve eğitim programları hem mentor hem de hizmet alan kişi için mentorluk ilişkisinin psikolojik kontratıdır. Eğitimin içeriğinde sağlıklı iletişim, beklentiler, amaçların belirlenmesi, çatışma yönetimi becerileri ve mentorluk programının genel yapısı yer almalıdır (American Psychological Association, 2006, 9). Her iki tarafın da rol ve beklentileri açıkça ifade edilmeli ve taraflar arasında bir anlaşma yapılmalıdır (Berry, 2003).

Clutterbuck ve Abbot (2003, 40) mentorların eğitimi mentorluk sürecinin başarıya ulaşmasında %40 oranında etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

2.3.2.6. Değerlendirme ve Geri Bildirim

Mentorlukta değerlendirme gerekli ve kolay bir süreçtir. Mentor ve hizmet alan kişiye şu 3 önemli konuda sorular sorularak basit bir değerlendirme yapılabilir (Siegle, 2015, 36):

1. Eşleştirmenin etkililiği
2. Mentortun hizmet alan kişiyi tanımada ve yeteneğini geliştirmedeki istekli oluşu
3. Hizmet alan kişinin süreçten tatmin olup olmadığı.

MENTOR/National Mentoring Partnership (2005)'e göre mentorlukta süreç ve sonuç değerlendirmesi olmak üzere iki farklı değerlendirme türü kullanılabilir:

a. Süreç Değerlendirmesi: Bu değerlendirme çeşidine göre programın hedeflerine uygun olarak ilerlemesi, tarafların süreçten memnun olması, değişikliğe ihtiyaç duyulması gibi konulara odaklanır. Mülakatlar, anketler ve görüşme kayıtları gibi kaynaklar süreç değerlendirmesinde önemlidir.

b. Sonuç Değerlendirmesi: Sonuç değerlendirmesinde önemli olan sürecin hizmet alan kişide bıraktığı etkidir. Mentorluk hizmeti alan ve almayan öğrencilere göre karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılabilir. Bu değerlendirme şeklinde öğrencinin kendini ifade ettiği raporlar, sınıf öğretmeninin görüşleri, derslerdeki başarı durumu ve mentorluğun davranışlarında bıraktığı etki ölçme araçları olarak kullanılabilir.

Kaliteli bir mentorluk hizmeti ortaya koyabilmek için titiz değerlendirmelere, geri bildirimlere ve kanıt temelli hareket etmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Rhodes ve DuBois, 2008).

3. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırma metodu, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluğu incelemek ve uygulanabilir bir model oluşturmak amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmış ve literatür taraması ile desteklenmiştir.

Literatür tarama; bilimsel alanda, bir bilim dalının çeşitli konularında kitap, dergi, makale gibi çeşitli biçimlerde verilmiş yapıtların tamamında var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplanmasıdır (Çolak, 2012, 3). Araştırmacı tarafından alan ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar incelenmiş, özellikle Türkiye'ye model olabilecek uygulamalara vurgu yapılmıştır.

Araştırmada veriler nitel veri toplama yöntemlerinden olan odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Şahsuvaroğlu ve Ekşi (2008, 128)'ye göre odak grup görüşmesi kısaca önceden belirlenmiş bir konu hakkında, yine önceden belirlenmiş bir grup katılımcının düşüncelerini öğrenmek için planlanmış bir tartışmalar serisidir.

Odak grup görüşmeleri, belirli yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, 97). Akşit (1992, 2)'e göre odak grup görüşmesi; grupların kendilerinin de bilinçli, yarı bilinçli veya bilinçsiz oldukları psikolojik ve sosyo-kültürel özellikler ve yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi almayı, davranışları ve bu davranışların arkasındaki nedenleri öğrenmeyi amaçlayan niteliksel bir yöntemdir (Akt. Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008, 128).

Araştırmada nitel veri toplama teknikleri ve özellikle içerik analizi konularında Yıldırım ve Şimşek (2003), Karasar (2012), Balcı (2009), Patton (1990) ve Punch (2005)'un sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri alanındaki eserlerinden yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada üstün yetenekli öğrenciler için eğitim hizmeti sunan kurum sınırlılığı göz önünde bulundurulmuş ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul sınırları içerisinde ilköğretim kurumlarında eğitim almakta olan üstün yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve idarecileri ile odak grup görüşmeleri yapılması planlanmıştır.

Odak grup görüşmelerinde grubun büyüklüğü, görüşme sayısı ve görüşme süresi gibi konularda kesin bir kural yoktur. Nitel araştırma hakkındaki literatür incelendiğinde grup üyelerinin sayısı hakkında 4 ile 10 arasında değişen farklı görüşlere rastlanmaktadır ancak araştırma soruları, görüşmenin yapısı ve odak grubun türüne göre detayları belirleyecek olan araştırmacıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, 102).

Araştırmaya İstanbul'da üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren bir devlet kurumu (Okul A) ve bir özel eğitim kurumu (Okul B) çalışma grubu olarak seçilmiştir. Her iki kurum için de müdür ve müdür yardımcısı pozisyonundaki idarecilerin tamamı çalışma grubuna dâhil edilmiş; diğer katılımcılara kurum müdürleri aracılığı ile bilgilendirme yapılmış ve randevular alınmıştır. Gönüllülük ilkesine ve araştırmanın amacına uygun olarak, bu eğitim kurumlarının paydaşları olan 7 idareci, 14 öğretmen, 10 veli ve 12 öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken kullanılan ölçüt, Wisc-r zekâ testi sonucuna göre üstün yetenekli olduğu belgelenmiş öğrencilerdir. Okul A ve Okul B olmak üzere iki eğitim kurumu Wisc-r zekâ testi sonuçlarına göre öğrenci kabul etmektedirler.

Grup üyelerine ait yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb. demografik bilgiler araştırmacı tarafından görüşmelere başlamadan not edilmiştir. Örnekleme farklı gruplar yer aldığı için standart bir bilgi toplama formu kullanılmamıştır.

Kurumlara göre örneklem dağılımına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Kurumlara Göre Örneklem Sayıları

	İdareci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Veli Sayısı	Toplam	%
Okul A	3	4	6	6	19	44,19
Okul B	4	10	6	4	24	55,81
Toplam	7	14	12	10	43	100

Çalışmaya Okul A'dan 19 (%44,19), Okul B'den 24 (%55,81) kişi katılmıştır. Yapılan oturum sayıları ve örneklemin dağılımı Tablo 11'de ifade edilmiştir.

Tablo 11: Çalışma Grubu

	Odak Grup Görüşmesi Oturum Sayısı	Katılımcı Sayısı	%
İdareci	2	7	16,28
Öğretmen	3	14	32,56
Öğrenci	2	12	27,90
Veli	2	10	23,26
Toplam	9	43	100

Tablo 11'de görüşmelere en az katılımın idareci pozisyonundaki kişilerden olduğu görülmektedir. Bu durum kurumlarda çalışan idareci sayısı sınırlılığından kaynaklanmaktadır. Okul A'da görev yapan 3 idareci ve Okul B'de görev yapan 4 idareci olmak üzere tüm idareciler örnekleme dâhil edilmiştir. Okul B'de görev yapan öğretmenlerle daha ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla beşer kişiden oluşan gruplarla iki farklı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmen pozisyonundaki kişiler ile Okul A'da 1, Okul B'de 2 olmak üzere toplamda 3 görüşme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan idarecilerle ilgili demografik özelliklere Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan İdarecilerle İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Düzy	Okul A	Okul B	Toplam	%
Cinsiyet	Erkek	2	4	6	85,7
	Kadın	1	0	1	14,3
Yaş	30 - 39	1	2	3	42,9
	40 - 49	2	2	4	57,1
Kıdem	10 – 19	1	2	3	42,9
	20 – 29	2	2	4	57,1
Branş	Tarih	2	1	3	42,8
	Coğrafya	0	1	1	14,3
	Bilgisayar	1	0	1	14,3
	Sosyal Bilgiler	0	1	1	14,3
	İlahiyat	0	1	1	14,3
Lisansüstü Eğitim	Yüksek Lisans	3	3	6	85,7

Araştırmaya katılan 7 idareciden doktora seviyesinde lisansüstü eğitim almış katılımcı bulunmamaktadır. Ancak 7 katılımcının 6 tanesinin (%85,7) yüksek lisans yaptığı görülmektedir. İdarecilerden 1 tanesinin (%14,3) kadın olması, kurumlarda idareci olarak çalışan kadın sayısı sınırlılığı ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özelliklere Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Düzy	Okul A	Okul B	Toplam	%
Cinsiyet	Erkek	3	5	8	57,14
	Kadın	1	5	6	42,86
Yaş	30 - 39	2	5	7	50,00
	40 - 49	2	3	5	35,71
	50 - üstü	0	2	2	14,29
Kıdem	10 – 19	2	5	7	50,00
	20 – 29	2	3	5	35,71
	30 – üstü	0	2	2	14,29
Branş	Edebiyat	1	0	1	7,14
	Biyoloji	1	0	1	7,14
	Fizik	1	0	1	7,14
	PDR	1	2	3	21,42
	Sınıf Öğretmenliği	0	3	3	21,42
	Matematik	0	2	2	14,28
	Fen Bilgisi	0	2	2	14,28
	Sosyal Bilgiler	0	1	1	7,14
Lisansüstü Eğitim	Yüksek Lisans	3	2	5	35,71
	Doktora	1	0	1	7,14

Branş açısından araştırmaya katılan öğretmenler incelendiğinde en fazla katılımın %21,42 oranında sınıf öğretmenliği (3 kişi) ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik (3 kişi) branşlarından olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 14 öğretmenden 5 tanesinin (%35,71) yüksek lisans mezunu olduğu, 1 tanesinin (7,14) doktora seviyesinde lisansüstü eğitim aldığı ve 8 tanesinin (57,15) lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan velilere ait demografik özellikler Tablo 14'te ifade edilmiştir.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Veliler İle İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Düzy	Okul A	Okul B	Toplam	%
Cinsiyet	Erkek	2	1	3	30,00
	Kadın	4	3	7	70,00
Yaş	30 - 39	1	2	3	30,00
	40 - 49	3	2	5	50,00
	50 - üstü	2	0	2	20,00
Eğitim Seviyesi	Lise mezunu	0	1	1	10,00
	Üniversite mezunu	5	3	8	80,00
	Yüksek Lisans	1	0	1	10,00

Araştırmaya katılan velilerin özellikleri incelendiğinde %70 oranında (7 kişi) kadın ve %80 oranında (8 kişi) üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili demografik özellikler Tablo 15’te ifade edilmiştir.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Düzy	Okul A	Okul B	Toplam	%
Cinsiyet	Erkek	2	3	5	41,66
	Kadın	4	3	7	58,34
Yaş	10 – 11	2	3	5	41,66
	12 – 13	1	2	3	25,00
	13 – 14	3	1	4	33,34
Sınıf	4. sınıf	1	0	1	8,33
	5. sınıf	1	3	4	33,34
	6. sınıf	1	2	3	25,00
	7. sınıf	3	1	4	33,34

Araştırmaya daha detaylı bilgi toplamak amacıyla 4. Sınıf ve üzeri sınıflardan öğrenci dâhil edilmiştir. 8. Sınıftaki öğrenciler liseye giriş sınavlarına hazırlandıkları için, okullardaki idareciler daha alt sınıflardaki öğrencileri odak grup görüşmeleri için yönlendirmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler literatür taraması ve odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce İstanbul Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmış; 31/10/2014 tarih ve 59090411/20/4927965 sayılı araştırma izin yazısı Ek-1’de sunulmuştur.

Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları yapısal açıdan yapılandırılmış, yarı

yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılır (Karasar, 2012, 167). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda önceden belirlenmiş sorular görüşme esnasında sorulur. Ancak görüşme sürecinde farklı sorular sorma ihtiyacı hissedilirse, bu sorular da araştırmacı tarafından görüşülen kişilere yöneltilir (Punch, 2005, 168). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili literatür taranmış ve daha sonra görüşme soruları iki uzman görüşü doğrultusunda revize edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Türkiye'de üstün zekâlılar eğitiminde temel sorunlar nelerdir?
2. Bu sorunları giderebilmek için eğitim sistemimizde ne gibi değişiklikler yapılmalıdır? Çözüm yolları nelerdir?
3. Mentorluk sizce nedir? Var olan sıkıntıları giderme noktasında ne kadar etkili olabilir?
4. Üstün zekâlılarda mentorluk programının avantajları sizce nelerdir? Neden?
5. Üstün zekâlılarda mentorluk programının dezavantajları sizce nelerdir? Neden?
6. Üstün zekâlılarda mentorluk programı Türkiye'de uygulanabilir mi? Neden?

Çalışma grubunda yer alacak kişiler ile mail ortamında mentorluk programının tanımı, içeriği ve uygulamaları hakkında araştırmacı tarafından hazırlanan 6 sayfalık bir konu özeti paylaşılmıştır. Görüşmelere başlamadan katılımcıların hazır bulunuşluğunu kontrol etmek için bir tartışma ortamı oluşturulmuş ve gerekli yerlerde açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların konu ile ilgili merak ettikleri noktalarda açıklamalar yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada 8 farklı çalışma grubu grubu ile 9 adet odak grup görüşmesi yapılmış ve katılımcıların izni ile odak grup görüşmeleri sırasında ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu görüşmeler araştırmacı tarafından transkript edilerek yazılı metin haline getirilmiştir.

Nitel analizde amaç; kavramlar yaratmak, veriler arasında anlamlı ilişkiler kurmak ve verilerle ilgili açıklamalarda bulunmaktır (Şimşek, 2010, 111). Grup

görüşmelerinden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek transkript edilmiş ve Word formatına aktarılmıştır. Daha sonra metinler defalarca okunarak kodlama işlemi yapılmıştır. Mevcut verilerden yola çıkarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların verdiği cevapları belli kategorilerde gruplamak için içerik analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2003, 162)'e göre içerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, 162).

Ayrıca idareci, öğretmen, veli ve öğrenci gibi üstün yetenekliler eğitiminde aktif olarak yer alan farklı paydaşlar araştırma örneklemine dâhil edilmiş ve çeşitlilik artırılmıştır. Temaların oluşturulmasında ve yorumlanmasında iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Ses kayıtları, transkript edilmiş metinler ve içerik analizi uzmanlarla paylaşılmış ve geri dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Alan ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranarak doküman incelemesi yapılmış, özellikle Türkiye'ye model olabilecek uygulamalar incelenmiştir.

Odak grup görüşmelerinde öncelikli hedef mümkün olduğunca farklı görüşü ortaya çıkarmak olduğundan, katılımcıların kullandıkları ifadelerin sıklığını belirtmek yerine kullandıkları ifadelerin neler olduğunu belirtmek önem taşımaktadır (Creswell, 1998; akt. Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013, 307). Bu sebeple bulgular kısmında temaların frekans tabloları yer almamaktadır. Bunun yerine hangi kod ve temaların ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Görüşmeler analiz edilirken her bir katılımcı için farklı bir kod kullanılmıştır. Bu kodlar aşağıdaki gibidir:

İdareci A1 - A3: A okulundaki idareciler

Öğretmen A1 – A4: A okulundaki öğretmenler

Veli A1 – A6: A okulundaki veliler

Öğrenci A1 – A6: A okulundaki öğrenciler

İdareci B1 - B4: B okulundaki idareciler

Öğretmen B1 - B10: B okulundaki öğretmenler

Veli B1 – B6: B okulundaki veliler

Öğrenci B1 - B4: B okulundaki öğrenciler

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve mentorluğun eğitimde kullanılması konuları Türk Eğitim Sistemi açısından yeni konular olduğu için Mentorluk Modeli oluşturulurken özellikle yabancı literatürden faydalanılmıştır (BBBS, 2015; Clark, 2013; Clasen ve Clasen, 1997; 2003; Clutterbuck, 1998; Levent, 2011b; TBMM, 2012, Sak, 2014; Siegle, 2005; Smith, 2007; Yirci, 2009).

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde her bir görüşme sorusu için elde edilen bulgular idareci, öğretmen, veli ve öğrenci olmak üzere dört alt katılımcı grubuna göre değerlendirilmiştir. Verilen cevaplar önce tema ve alt temalar halinde kategorize edilmiş, daha sonra katılımcıların detaylı ifadelerine yer verilmiştir.

Yorum kısmında analizlerden elde edilen veriler ilgili literatür ışığında değerlendirilmiştir. Genel olarak odak grup görüşmeleri paydaşlar açısından incelendiğinde idareciler ve öğretmenlerin, veliler ve öğrencilere kıyasla görüşme sorularına daha detaylı ve farklı cevaplar verdiği gözlemlenmiştir. Veliler ve öğrenciler genellikle soruları kendi açısından değerlendirirken; idareci ve öğretmen pozisyonundaki katılımcılar sorulara bütüncül bir yaklaşımla cevaplar vermişlerdir. Bu durum idareci ve öğretmenlerin daha fazla öğrencinin eğitimi ile ilgilenmeleri, sürekli eğitim ortamında yer almaları ve okul ikliminin diğer paydaşları ile iletişim halinde olmaları ile açıklanabilir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

4.1.1. İdareci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Üstün zekâlılar eğitiminde temel sorunlar idareci görüşlerine göre Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16: İdareci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Tema	Alt tema
Eğitim Politikaları	Devlet desteğinin yetersiz kalmaktadır.
	Üstün yetenekliler eğitiminde standartların ve müfredatın eksikliği önemli bir sorundur.
	Sürdürülebilir eğitim politikaları planlanmamaktadır.
	Zekâ ve yetenek türüne göre farklılaştırılmış bir eğitime ihtiyacımız var.

Tablo 16 - devam

Tema	Alt tema
İnsan Kaynakları	Üstün zekâlılar öğretmenliği lisans programı sınırlı sayıda üniversitede bulunmaktadır.
	Türkiye’de yetişmiş öğretmen eksikliği bulunmaktadır.
	Eğitim fakültelerinde üstün yetenekliler hakkında çok az bilgi verilmektedir.
	Hizmet içi eğitimde üstün zekalı öğrenciler konusu mutlaka yer almalıdır.
Tanılama	Geniş kapsamlı bir tanılama yapılmamaktadır.
	Türkiye’ye şartlarına uygun testler geliştirilmelidir.
	Tanılama devlet eliyle, nitelikli uzmanlar tarafından yapılmalıdır.
	Ölçme ve değerlendirmede tutarsızlıklar olabilmektedir.
	İlköğretim çağında çocukların zihin haritalarının, yetenek alanlarının belirlenmesi gerekir.
Aile Eğitimi	Aileler çocuklarını birkaç kez zeka testlerine yönlendirmektedir.
	Çocuğuna üstün zekâlı tanısı konulan ebeveynler çocuklarından büyük beklentiler içerisindeyler.
	Öğretmenden idareciye, hizmetliden veliye kadar herkesin belli bir bilinç düzeyine ulaşması lazım.

Tablo 16’da idareciler, dört tema başlığı altında üstün zekâlılar eğitimindeki temel sorunları ifade etmişlerdir. Tablodaki fikirleri destekleyen idareci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Müfredat geliştirme noktasında öğretmenlerin veya planlayıcıların bir altyapısı yok. Zenginleştirmeye, hızlandırmaya veya gruplamaya yönelik asgari düzeyde de olsa Türkiye’de 600.000 700.000 tane öğretmenin önemli bir eksikliği olduğunu düşünüyorum. Eğitim fakültelerinde buna benzer bir eğitim verilmediği gibi mesleği yeni başlayan öğretmenler için verilen hizmet içi eğitimlerdeki oranlara baktığımızda, üstün zekâlı öğrenciler için handikapları görüyoruz.” (İdareci A3)

“Bizim okulda 20 kişilik üstünler sınıfı var. Ancak bu sınıfı da bölsek 2 3 tane daha grup çıkar. Bazı öğrencilerin sözel performans, bazı öğrencilerin sayısal performansı yüksek olabiliyor. Bazılarının öğrenme güçlüğü olabiliyor. Bazı öğrencilerin sanatsal, bazı öğrencilerin sportif yetenekleri olabiliyor veya el becerisi yüksek olanlar olabiliyor. Onlara yönelik atölye çalışmalarının biraz daha somut bir şekilde yapılması lazım. Tüm derslerde ayırmak değil, ancak bazı derslerde ilgi alanlarında ayırmak gerekiyor.” (İdareci B1)

“Bu konuda aileye çok görev düşüyor. Bazen aileler çocuklarını üstün çıkarmak için hırslı olabiliyorlar. Birkaç kez wiscr testi alma, altı ayda bir yapılması gereken testi üç ayda bir yapma, google dan wiscr testinin alt maddelerini bulup, çocuklarını bu teste hazırlama gibi.” (İdareci B4)

4.1.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Üstün zekâlılar eğitiminde temel sorunlar öğretmen görüşlerine göre Tablo 17'deki gibidir.

Tablo 17: Öğretmen Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Tema	Alt tema
Eğitim Politikaları	Bir sistem olmadan işler düzgün yürümüyor.
	Devlet desteği yeterli değil.
	Mevcut eğitim üstün yetenekli bir öğrenciyi sınırlıyor.
	Özellikle bu çocukların alışkanlıklarının yerleşmesi için sürekliliğe ve istikrara çok ihtiyaç var.
	Liselere yerleştirmede yetenekli olmak veya bir alanda çok iyi projeler çıkarmak yeterli olmuyor. Önemli olan Teog sınavından alınan puanlar.
	Eğitim kurumları sınırlı sayıda.
	Zeka seviyelerine göre farklılaştırılmış bir eğitim yok.
	Uluslararası alanda neler yapılıyor haberdar değiliz.
	Rehberlik hizmetleri ve yönlendirme yeterli değil.
İnsan kaynakları	Kaliteli öğretmene ihtiyaç duyuluyor.
	Eğitim fakültelerinde üstün yetenekliler eğitimi bir paragrafta anlatılıyor.
Tanılama	Nitelikli tanılama yapılmıyor.
	Farklı yetenekleri ölçen farklı tanılama modelleri gerekli.
Aile Eğitimi	Çocuktan daha fazla aileler yoruyor bizleri.
	Aileler bu konuda bilinçsiz.
	Başarısızlığa tahammülleri yok, üstün zekâlı ise her şeyi başarmalı diye düşünüyorlar.
	Çocuk başarısız olunca okulu, öğretmeni suçluyorlar.
Materyal eksikliği	Yetenek ve zekâ türlerine uygun materyal bulmakta güçlük çekiyoruz.
	Yurt dışından getirilen kaynaklar ve aktivite kitapları Türkiye'ye uygun değil.

Tablo 17'de öğretmenlerin diğer katılımcılardan farklı olarak materyal eksikliği konusuna da vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenler derslerde materyal bulma konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablodaki fikirleri destekleyen bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tanılamada kullanılan ölçme araçlarının standardize edilmiş ve günümüze uyarlanmış olması lazım. Wisc 4 gibi yeni testler kullanmak lazım. Biz 1982 yılında standardize edilmiş testi kullanıyoruz.” (Öğretmen A4)

“Bu çocukların bir sorunu standardize edilmiş bir eğitime tabii olmaları. Bu eğitim yaratıcılık özelliklerini engelliyor.” (Öğretmen A1)

“Yetişmiş insan gücü, kaynaklar ve doküman eksikliği.” (Öğretmen B5)

“Öğrencinin zekâsını göre yeteneğine göre farklı konular anlattığımızda, çocuk denemelerden düşük puan alabiliyor. Bu durumda veli kaygılanıyor. Veli çocuğunun üstün zekâlı olduğunu bilmesine rağmen soru sormaya başlıyor. Örneğin bu çocuk teog sınavında ne yapacak, Kabataş erkek lisesine yerleşebilecek mi. Örneğin her sınıf seviyesinde üstün zekâlı öğrenciler şubeleri var. Ancak sekizinci sınıfta yok. Çünkü teog sınavı var ve okulun başarısını bu belirliyor.” (Öğretmen A2)

“Bana göre üstün zekâlı demek her alanda süper bir çocuk demek değil. Farklı alanlarda yetenekleri var. Ben bu anlamda yönlendirmenin eksik olduğunu düşünüyorum. Çocuğun üstün olduğu alanının, yeteneğinin keşfedilmesi gerekiyor. Bu eğitimin çok küçük yaşta başlaması gerekir, yerleşmesi gerekir. Ben bu noktada eksiklik görüyorum. Bizim üstün zekâlılar sınıflarımız var ama gördüğüm kadarıyla bir alana odaklanıp o alanda ilerleme gösterme yok. Bireysel kişiye özel bir yol haritası çizilmiyor. Aile de bu konuda bilinçsiz. Onların da eksiği olduğunu düşünüyorum. Bu şekilde bir dönem geçiriyor çocuklar ve zaman da ilerliyor, ortada bir şey yok. Onları farklı kılan bana göre alan geliştirme eksik Türkiye’de.” (Öğretmen B10)

“Biz bu okulda şunu sağlıyoruz. Bu çocuk normallerin arasında kalıp da hayata küseceğine, burada bir öğrenme ortamına kavuşuyor. Biz fazlasını yapamıyoruz. Onun yaratıcılığına katkıda bulunamıyoruz. Çabamız var mesela zekâ oyunları akıl oyunları gibi dersler var. Ama çok yetersiz bunlar. Biz sadece onların hayata küsmemelerini sağlıyoruz. Biz bu kolejde sınıfları ayırdık. Üstün zekâlılara özel sınıflar oluşturduk. Ancak bu öğrenciler de kendi aralarında farklı olabiliyorlar. Dâhi düzeyinde öğrenciler de var normal üstün zekâlılar da var. Algılamada da farklar olabiliyor, öğrenme güçlüğü de olabiliyor, farklı bakış açıları da olabiliyor. Çok hareketli çocuklar var. Sadece hareket ederek öğrenen çocuklar var. Oturarak öğrenemiyor. O da çok büyük bir sıkıntı oluyor.” (Öğretmen B2)

“Üstün zekâlı öğrencilere verilen eğitimde öğrenme sitelerine göre, merak ve yetenek alanlarına uygun şekilde oluşturulmuş eğitim ortamları, eğitim materyalleri, gerektiğinde pahalı malzemeleri alıp sürdürülebilir eğitim politikaları oluşturulması ve bu politikalara tabi tutulması gerekiyor.” (Öğretmen A3)

4.1.3. Veli Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Üstün zekâlılar eğitiminde temel sorunlar veli görüşlerine göre Tablo 18’deki gibidir.

Tablo 18: Veli Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Tema	Alt tema
Eğitim Politikaları	Devlet desteği yeterli değil.
	Üstün zekâlı çocuklar eğitim sistemine adapte olamayabiliyorlar.
	Standart okullar bu çocukları bana göre eğitmiyor, sadece baskı altına alıyor.
	Bilsem bir destek eğitimi ancak yetersiz.
	Çocukların tamamen farklı bir eğitim almaları gerekiyor.
	Teog sınavı gibi sınavlar bu çocukların geleceğini büyük ölçüde etkiliyor.
	Zekâ türüne göre eğitim verilmiyor.
	Öncelikle üstün zekâ konusundaki anlayışların değişmesi lazım.
	Bu alanda eğitim veren okulların sayısı kısıtlı.
	Aile ve okul beraber koordineli çalışmıyor.
	Çocuk zekâsını nasıl kullanacağını bilmiyor, yönlendirme yok.
İnsan kaynakları	Yönetim kadrosuna kişilerin eğitim eksikliği bulunmakta.
	Çocukların dilinden anlayan öğretmenlere ihtiyacımız var.
	Öğretmenlerin bu alanda bilgisi eksik.
Tanılama	Çocuklarda tanılama erken yaşlarda yapılmalı.
Aile Eğitimi	İnsanlar ve aileler bu konuda bilinçsiz.

Tablo 18’de velilerin daha çok eğitim politikaları ve insan kaynakları konularında görüş bildirdiği, tanılama ve aile eğitimine daha az değindikleri görülmektedir.

Tablodaki fikirleri destekleyen veli görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“En başta yönetim kadrosuna kişilerin bir eğitim alması gerekir. Bazı çocuklar eğitim sistemine adapte olabiliyorlar. Bu onları yavaşlatıyor ama bir sorun çıkmıyor. Ama adapte olamayan daha farklı çocuklar için bu önemli bir sorun. Oğlumun IQ su diğer kardeşlerine göre daha yüksek. Ancak lisede olmasına rağmen hala sisteme uyum sağlayamadı. Normal eğitim sistemi Onu hiç tatmin etmedi. Okulda gördükleri çok aşırı yavaş geldi. Bu da okulu sevmemesine, derslerden soğumasını, müthiş bir motivasyon düşüklüğüne sebep oldu. Çok zeki ama hiç bir şey yapamıyor gibi bir durum oluştu. Kızlarım uyum sağladı, sistem içerisinde yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışırlar. Ancak oğlum bunu başaramadı, bizlerde gayretli anne babalar olmamıza rağmen bir şey yapamadık. Hâlbuki ilkokuldan itibaren onlara farklı bir eğitim verirsin, sisteme uyum sağlamak zorunda olmasalar, daha iyi olurdu. bilsem tek başına yeterli değil. Bir destek eğitimi ancak yetersiz.” (Veli B3)

“Ben destek eğitim olarak bakmıyorum, bu çocukların tamamen farklı bir eğitim almalarından yanayım. Bu çocuklar kendilerine vakit ayırmalı. Spor gibi, sanat gibi. Benim oğlum özel okulda. Özel okul 16:00 - 17:00’a kadar yoğun, bir de burada daha çok vakit

geçirmeyi istiyor, burayı seviyor. Eğitim göreceği okulun bilim sanat gibi olmasını bu okul gibi okulunu sevmesini istiyorum. Bu çocukların kalıplara girmemesi gerekiyor. Teog sınavı gibi sınavlar bu çocukların geleceğini büyük ölçüde etkiliyor. Bu çocukların düşünme stilleri farklı. Sorulara farklı bakabiliyorlar. Çocukların soruya soruyu hazırlayan kişi gibi bakmaları bana göre yanlış. Standart okullar bu çocukları bana göre eğitmiyor, sadece baskı altına alıyor.” (Veli B5)

“Biz bu zamana kadar zeki gözüyle bakıyorduk çocuğumuza. Buralara geldikten sonra üstün kavramıyla tanıştık. Materyal diğer konulara göre küçük bir sorun bence. Öncelikle anlayışların değişmesi lazım. Teog sınavının olduğu bir sistem bu çocuklar için doğru değil. Biz oğlumuzun çok zeki olmadığını düşünüyoruz. Üstün zekâlı olma sıfatını sıra dışı insanların taşıdığını düşünüyorum. Mesela bu çocuklara sen istediğin okula gidebileceksin dense çocuk tüm enerjisini bu tür bilsem gibi kurumlara harcar. Bilsem den de çocuğa bir ödev verilse korkuyor, mesela makale yaz dense vakti yok.” (Veli A2)

“Üstün zekâlı çocuk normal eğitime tabi olduğunda çabuk sıkılır, motivasyonu düşer. Çocuğun zekâsına göre gördüğü konular basit olunca göz ucuyla baksam yeter, hiç çalışmasam da yaparım zannediyor. Bu bir yere kadar böyle gidiyor. Bu sefer öğretmen çocuğu arıza çocuk olarak nitelendirebiliyor.” (Veli A6)

4.1.4. Öğrenci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Üstün zekâlılar eğitiminde temel sorunlar öğrenci görüşlerine göre Tablo 19'daki gibidir.

Tablo 19: Öğrenci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Temel Sorunlar

Tema	Alt tema
Mevcut Eğitim Sistemi	Bilsem'deki grupların homojen değil, öğrenciler farklı yaş ve sınıflardan olduğu için birikim farkı var.
	Normal okulun yoğunluğu sebebiyle Bilsem'e vakit az kalıyor.
	Bilsem'den haberi olmayan arkadaşlar var.
	Üstün zekâlı öğrenciler diğer öğrenciler ile aynı okulda eğitim aldığında çekememezlik olabiliyor.
	Müfredat çok yavaş ilerliyor.
İnsan Kaynakları	Öğretmen sayısı eksik, daha fazla öğretmen olması lazım.
	Öğretmenlerin beklentileri yüksek.
	Öğretmenleri bizim gibi düşünebilen bizim gibi çalışabilen insanlar olmalıdır. Öğretmenleri bizi anlamıyor.

Tablo 19'da öğrencilerin tanılama ve aile eğitimi gibi konularda fikir üretmediği görülmektedir. Öğrenciler, kurum ve öğretmen açısından karşılaştıkları sorunları ifade etmişlerdir.

Tablodaki fikirleri destekleyen öğrenci görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Normalde Bilsem de kimya dersi de alacaktım. Ancak okuldaki ödevlerin okuldaki çalışmaların yoğunluğu sebebiyle vaktim olmadı, kimya dersi alamadım. Cumartesi programı da var hafta içi ödevlerimiz de var.” (Öğrenci A2)

“Benim okulumda üstün zekâlılar sınıfları ayrı. Ancak öğretmenlerin beklentisi yüksek. Örneğin sınavlardan daha yüksek not almamızı bekliyorlar.” (Öğrenci B3)

“Üstün zekâlı öğrenciler ile üstün zekâlı olmayan öğrenciler aynı okulda eğitim aldığında çekememezlik olabiliyor.” (Öğrenci B1)

“Üstün zekâlı öğrencilerin sınıflarında kavgalar sık olabiliyor. Öğrenciler birbirini daha çok eleştiriyor.” (Öğrenci A6)

“Ben dört yaşındayken okuma yazmayı öğrenmiştim. Birinci sınıftayken arkadaşlarım A B diyordu, okuma yazma öğreniyordu; ben kitap okuyordum. Öğretmenim bana hiç yardım etmiyordu. Ben zaten okuma yazma biliyordum. Bu durum beni üzüyordu.” (Öğrenci B4)

“Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri, onlar gibi düşünebilen onlar gibi çalışabilen insanlar olmalıdır. Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri onları anlamalıdır. Öğretmenlerin daha iyi daha eğitimli olması gerekir. Öğrencinin eksik yanlarını tamamlanmalıdır.” (Öğrenci B2)

4.2. Birinci Alt Probleme Ait Yorumlar

Üstün yetenekliler eğitiminde temel sorunlar eğitim politikaları, insan kaynakları, tanılama ve değerlendirme, aile eğitimi ve materyal eksikliği olmak üzere 5 alt başlık halinde incelenebilir.

4.2.1. Eğitim Politikaları

Paydaşların görüşlerine göre Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminde en önemli ve en sık vurgulanan sorun eğitim politikalarının ve devlet desteğinin yetersiz oluşudur. TBMM’nin üstün yetenekli çocuklar hakkında yayınladığı Meclis Araştırma Komisyonu Raporu (TBMM, 2012, 329)’na göre ülkemizde üstün yeteneklilik alanındaki politikalarının etkin olmamasının başlıca nedenleri aşağıdaki gibidir:

- Kapsamlı ve sürdürülebilir bir devlet politikası olarak ele alınmaması, hayata geçirilmesini sağlayacak otoriter bir yapının bulunmaması,
- Bireyin gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik “eğitimde fırsat eşitliğini” sağlayamaması,
- Kurumlar arası iş birliği ve koordinasyon yetersizliği,
- Mevcut mevzuattaki işlevsizlik,

- Eğitim kademeleri arasındaki geçiş sisteminin merkezi sınava dayalı olması vb.

Bu fikirleri destekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Aslında temel sorun devletin üstün zekâlılara yönelik bir müfredatının olmaması. Herkes el yordamıyla bir şeyler yapmaya çalışıyor. Her şey sınıf öğretmeninin sırtına yükleniyor. Ben bunun çok sorunlu buluyorum. Özellikle üstün zekâlı öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri çeşitli olmalı. Bireysel eğitim planları denen bir şey var. Bu planların uygulanması gerekir. Biz bunu asla ve asla uygulamıyoruz. Çocukları 20 kişilik bir sınıfa topluyoruz. Toplu olarak bir BEP planı yapılıyor. Zaten bu özel bir sınıf, B planına gerek yok deniyor. Aslında olay bu değil. O sınıf üstün zekâlılar sınıfı olabilir ancak hepsi aynı alana ilgi duymuyor. Öğrenme stilleri farklı. Bir şeyleri aşıyoruz ama çok zaman kaybımız oluyor. Hem çok efor sarf ediyoruz.” (Öğretmen B7)

“Eğitimde genel olarak da süreklilik çok önemli. Özellikle bu çocukların alışkanlıklarının yerleşmesi için sürekliliğe ve istikrara çok ihtiyaç var. Bunlar için denenmiş test edilmiş uygulanmış bir müfredat oluşturulmalı. Bu müfredat üzerinden ısrarlı takip gerekir. Ailenin de takibi çok önemli. Sene başında bir şeye başlıyorsunuz aileler soruyor, takip ediyor, beraber çalışma yapıyoruz. Ancak belli bir süre sonra siz sınıfta tek başınıza kalıyorsunuz. Bakanlık ta bir istikrar sağlayamıyor. Ben birinci sınıfları aldığım sene sistem değişti dört artı dört artı dörde geçtik. Derslere başladık, iki ay sonra materyal temini yapıldı. Planlı olma, zamanlama ve sürekliliğin sağlanması çok önemli. Her sene aynı sorunları yaşıyoruz. Bu sene birinci sınıflara fen dersi konuldu. Ama kitabı öyle bir aceleyle basmışlar ki içerik düzgün değil, yardımcı kitabı veya çalışma kitabı yok.” (Öğretmen B5)

Üstün yetenekli öğrenciler özel gereksinimleri olan öğrencilerdir ve yabancı literatürde özel eğitim grupları arasında yer almaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi kapsamında zihinsel veya bedensel bir engeli olan öğrenciler gibi üstün yetenekli öğrencilere de farklılaştırılmış bir eğitim sunulmalıdır. Bu öğrencilerin kabiliyetlerini geliştirebileceği bir eğitim almaları onların en doğal haklarındandır. Ancak Türkiye’de üstün zekâlılar eğitimi ihmal edilmekte ve nitelikli bir eğitim stratejisi uygulanmamaktadır.

Üstün yetenekli öğrencileri için diğer önemli sorunlar eğitim politikaları ile paralel olarak bu alandaki müfredat ve standartların eksikliği, farklı eğitim modellerinin uygulanmaması ve eğitim kurumlarının sınırlı sayıda oluşudur.

Reis ve Renzulli (2004)’ye göre üstün zekâlı öğrencilerin standart eğitim kurumları tarafından karşılanamayan çeşitli ve özgün ihtiyaçları vardır. Amerika’da Eğitimde Mükemmellik Komisyonu’nun yayınladığı Risk Altındaki Topluluk Raporu’na (National Commission on Excellence in Education, 1983) göre üstün zekâlı

öğrencilerin yarısı potansiyellerini gerçekleştirememektedir. Ayrıca Amerika Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Ulusal Mükemmellik Raporu (National Excellence, 1993)'na göre formal eğitim sistemi üstün yetenekli öğrencileri sınırlamakta ve bu çocukları ihmal etmektedir. Standart sınıflarda üstün zekâlı öğrencilerin detaylı eğitimsel ihtiyaçları odak noktası değildir (Jordan, 2007).

Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli eğitim programları, farklılaştırılmış müfredat ve eğitim kurumu ihtiyaçları konusunda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yedi ve sekizinci sınıftaki öğrenciler teog sınavlarına yönlendiriliyor. Ancak kulüp gibi seçmeli ders gibi alanlar kısıtlanıyor. Spor alanlarda başarılı olan öğrenciler için seçmeli dersler konmuyor. Öğrenciler ana derslere yönlendiriliyor. Spor gibi jimnastik gibi dersler almıyorlar. Ben iki yaşında olimpik yüzme havuzunda yüzme dersleri aldım. Gerçekten jimnastik alanında çok iyiyim. Fakat bizim yaş grubumuzda bu etkinliklerin hiçbiri yapılmıyor. Bence bu çok kötü bir şey.” (Öğrenci B2)

“Biz bu okulda şunu sağlıyoruz. Bu çocuk normallerin arasında kalıp da hayata küseceğine, burada bir öğrenme ortamına kavuşuyor. Biz fazlasını yapamıyoruz. Onun yaratıcılığına katkıda bulunamıyoruz. Çabamız var mesela zekâ oyunları akıl oyunları gibi dersler var. Ama çok yetersiz bunlar. Biz sadece onların hayata küsmemelerini sağlıyoruz. Biz bu kolejde sınıfları ayırdık. Üstün zekâlılara özel sınıflar oluşturduk. Ancak bu öğrenciler de kendi aralarında farklı olabiliyorlar. Dâhi düzeyinde öğrenciler de var normal üstün zekâlılar da var. Algılamada da farklar olabiliyor, öğrenme güçlüğü de olabiliyor, farklı bakış açıları da olabiliyor. Çok hareketli çocuklar var. Sadece hareket ederek öğrenen çocuklar var. Oturarak öğrenemiyor. O da çok büyük bir sıkıntı oluyor.” (Öğretmen B2)

Üstün zekâlı öğrenciler için program hazırlarken akademik, sanatsal, liderlik, yaratıcılık gibi çeşitli alanlardaki yetenekler, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar ile gruplama süreci göz önünde bulundurulmalıdır (Purcell ve Eckert, 2006).

Kaplan (1986; akt. Çamdeviren, 2014, 20), üstün ve özel yetenekli öğrenciler için, farklılaştırılmış bir müfredat programının prensiplerini şöyle sıralamıştır:

1. İçerik, birbirinden bağımsız üniteler yerine; geniş kapsamlı tartışma konuları, temalar veya problemlere dayandırılmalıdır.
2. Çeşitli disiplinler çalışma alanıyla bütünlenmeli, yani ele alınan konu Tarih, Coğrafya, Türkçe, Matematik, Müzik, Resim vb. gibi çeşitli disiplinler açısından ele alınmalıdır.
3. Çalışma alanı içinde kapsamlı, ilişkili ve birbirlerini karşılıklı pekiştirici deneyimler sunulmalıdır. Araya birbirinden bağımsız materyal parçalarını eklemekten kaçınılmalıdır.
4. Öğrencinin ilgi alanı dikkate alınmalı, öğrenci tarafından seçilmiş konunun derinlemesine öğrenimine imkân sağlanmalıdır. Bu amaçla, sınıfın dışındaki kaynaklardan yararlanmalıdır.
5. Üstün öğrencilerde sıklıkla rastlanan bağımsız çalışma eğiliminin sağlıklı bir şekilde işlerlik göstermesi için bağımsız çalışma becerileri geliştirilmelidir.

6. Bilgi yükü yerine, bilgi kazanma süreçlerine önem verilmelidir. Araştırmacılık, keşif, inceleme ile karmaşık ve soyut düşünme üzerinde durulmalı, analiz sentez, değerlendirme yapma gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Genelde bilgi aktarımı ve kavratılmasına önem verilip bu basamakta takılan, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye geçmekte zorlanan geleneksel eğitim sistemiyle üstün çocukların sağlıklı eğitim ve öğretimlerini gerçekleştirmek çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesi de ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Öğrencileri sorunlara yeni çözümler geliştiren üretken bireyler haline getirmek üstünlerin eğitim ve öğretiminde başlıca amaçlarından biri olmalıdır.

7. Açık-uçlu görevlerde yoğunlaşılmalıdır.

8. Araştırma beceri ve yöntemleri geliştirilmelidir.

9. Temel beceriler ve yüksek düzeyli düşünme becerileri müfredat programıyla bütünleşmelidir.

10. Yeni düşüncelerin üretilmesini sağlayacak ürünlerin geliştirilmesi teşvik edilmelidir.

11. Yeni teknik, malzeme ve şekilleri kullanan ürünlerin geliştirilmesine imkân tanınmalıdır.

12. Öğrencinin kendi hakkında bilgi sahibi olması, yani yeteneklerini fark edip kullanması, kendi kendini yönlendirmesi, kendi ile diğerleri arasındaki benzerlik ve ayrılıkları hoşgörüyle değerlendirmesi konularında gelişmesi teşvik edilmelidir.

13. Öğrencinin ürünleri özel kriterler ve standardize edilmiş araçlarla değerlendirilmelidir.

Özellikle üstün zekâlı öğrencilerin derslerden sıkılmasının ve okula gitmek istememelerinin en önemli sebebi eğitimin standart oluşudur. Tek tip kıyafetin herkese uymasını beklemek, standart eğitim ile her öğrencinin başarılı olmasını beklemek gibi uygun değildir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim sürecinde çeşitlilik, farklı model ve programların uygulamaya geçirilmesi sadece üstün zekâlı öğrenciler için değil diğer öğrenciler için de verimli olacaktır. Kurulması önerilen merkezi kurum; grupta, hızlandırma, zenginleştirme ve mentorluk gibi farklı modelleri kullanarak öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını arttırabilir. Farklı modeller sayesinde öğrenciler ilgi duyduğu alanlarda araştırma yapmaya, uzmanlaşmaya vakit ve imkân bulabilir.

4.2.2. İnsan Kaynakları

Katılımcı görüşlerine göre üstün yetenekliler eğitiminde diğer bir sorun insan kaynaklarıdır. İnsan kaynakları konusunda genellikle öğretmen ihtiyacına ve niteliklerine değinilmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar yöneticiler ve öğretim üyelerinin özelliklerini de insan kaynakları grubunda değerlendirilmiştir. Bu görüşleri destekleyen bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bu çocukların doğal ihtiyaçlarını karşılamanın bir numaralı yolu üstün zekâlılar ile ilgili asgari düzeyde bilgi seviyesini sahip insan kaynakları yetiştirmektir. Öğretmenden idareciye, hizmetliden veliye kadar herkesin belli bir bilinç düzeyine ulaşması lazım. Henüz Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nda veya Milli Eğitim Bakanlığı’nda sağlıklı bir planlama yapılmış değil.” (İdareci B4)

“Bu alanda yapılan çalışmalar daha çok akademisyenler tarafından takip edilmeli. Dünyada neler olup neler bitiyor takip edilmeli.” (Öğretmen A)

Meclis Araştırma Komisyonu Raporu (TBMM, 2012, 336)’na göre özel bir alan olan üstün yeteneklilik eğitiminde, eğiticinin akademik seviyede iyi bir alan eğitimi alması, gelişmelere açık ve kendini yenileyebilen, araştırmacı, yaratıcı, lider özellikler taşıması öngörülmektedir. Öğretmen yetiştirme programındaki başlıca eksiklikler aşağıdaki gibidir:

- Alan bilgisinin yetersiz olması,
- Özel eğitim ve bireysel farklılıklara yer verilmemesi,
- Meslek bilgisinin uygulamaya dönüştürülebilmesi (TBMM, 2012, 336).

Tomlinson ve Callahan (1994) üstün zekâlılar alanında gerekli eğitimi ve tecrübesi olmayan öğretmenlerin, bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayamayacağını ifade etmişlerdir. McKinsey Raporu’na (Barber ve Mourshed, 2007) göre, üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi konusunda bilgisiz öğretmenlerin sınıfına yerleştirilen öğrenciler için bu öğretmenle geçirdikleri süre eğitimsel olarak geri dönüşü olmayan bir kayıptır. Renzulli ve Reis (1985)’e göre öğretmenler; üstün zekâlı öğrenciler için uygulanacak eğitim modelleri, öğrenme stilleri ve bu öğrencilerin davranışsal özellikleri konularında bir oryantasyon ve eğitim sürecinden geçmelidir. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimdeki eksiklikler öğrencilerde motivasyon eksikliği, düşük başarı ve akademik konulara isteksizlik ile sonuçlanacaktır (Reis, 2008).

Öğretmenler hakkındaki öğrenci görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Ben burada fizik kimya biyoloji dersi alıyorum. Öğretmen yetersiz olduğu için yani öğretmen sayısı yetmediği için farklı yaş grubundaki öğrencilerle ders alıyorum. Bilsen’e gelebilmek için günlerim kısıtlı, hangi gün gelebiliyorsam o dersi aldım. Mesela geçen hafta proje öğrencisi ile aynı dersi aldım. Bize soru kalmadı. Biz de bizden daha küçüklerle aynı dersi almak aldığımızda onlara sorun kalmıyor. Bu konuda gruplar daha farklı olabilir. Proje gruplarıyla aynı dersi alınca öğretmen onlarla ilgilense biz ne yapacağız. Bizle ilgilense onlar sıkılıyor.” (Öğrenci A6)

“Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri, onlar gibi düşünebilen onlar gibi çalışabilen insanlar olmalıdır. Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri onları anlamalıdır. Öğretmenlerin daha iyi daha eğitilmiş olması gerekir. Öğrencinin eksik yanlarını tamamlanmalıdır.” (Öğrenci B2)

“Öğretmenler üstün zekâlı öğrencilerden daha çok şey bekliyor. Sınavlardan daha yüksek puan almalarını istiyor.” (Öğrenci B4)

Sak (2014, 363)’a göre üstün zekâlı öğrenciler diğer öğrencilere göre öğretmen tutumlarından daha fazla etkilenebilmektedirler. Bu öğrencilerin öğretmenlerinin, tüm iyi öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere sahip olmalarının yanı sıra eğitim verdikleri branşta uzmanlığa, üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri ve bu öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan modeller, stratejiler ve teknikler konusunda derin bilgiye sahip olmaları ve de en önemlisi üstün zekâ olgusunu benimsemiş olmaları gerekir (Sak, 2014, 363).

4.2.3. Tanılama ve Değerlendirme

Tanılama konusunda bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Üstün yetenekli öğrenciler eğitiminde diğer bir sorun tanılama, çocuklarda zekânın geç keşfedilmesi. 10 - 12 yaşından sonra üstün zekâ tanısı koymak geç kalınmış bir çalışmadır. Kızım iki buçuk yaşında kreşe gitmeye başladı. Üç yaşındayken kızımın ne olduğunu biliyorduk. Anaokulu eğitimindeyken öğrenciler tanınabilir.” (Veli B4)

“Tanılama konusunda hala Türkiye kendi tanılama unsurlarını, araçlarını geliştirebilmiş değil. Türkiye’de 16 milyon öğrenciden söz ediliyor, ancak 16.000 öğrenciyi tanımlayabilmiş değiliz henüz. Üstün zekâlı öğrenciyi normal dünyadan ayıracak mekanizmayı oluşturmuş değiliz. Onları normal dünyanın parçası olarak gördükçe hiçe saymış oluyoruz. Özel eğitim kapsamında olduğunu göz ardı ediyoruz. Beden özürlü olan öğrenciler tamam ancak üstün yetenekliler ile ilgili geniş kapsamlı bir tarama yapılmalıdır. Onların varlığını kabul etmemişsiniz, kabul etmediğiniz bir şeyi içinde çözüm önerisi getiremezsiniz.” (İdareci A1)

Baykoç Dönmez (2009, 289)’e göre üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların gerek taranmasında gerekse tanılanmasında en sağlıklı olanı, çocuğun fiziksel, hareket, bilişsel, sosyal ve duygusal, dil gelişimi alanlarındaki düzeyini ölçekler kullanılarak belirlemektir. Gelişim alanlarının değerlendirilmesine ilişkin standartlaştırılmış testler ve ölçekler kullanılmalı, 0-18 yaş grubu çocukların gelişim alanları konusunda lisans eğitimi almış ve/veya uzman psikologlar, çocuk gelişimciler ve rehber öğretmenler tarafından değerlendirme yapılmalıdır (Baykoç Dönmez, 2009, 289).

MEB (2009, 16)’e göre akranlarından olan farklılığı belirgin olmayan yani ortalamanın biraz üstünde yetenek gösteren çocukların durumlarını belirleme amacıyla bazı saptamaların yapılması gerekmektedir. Bu araçlardan bazıları aşağıdaki gibidir (MEB, 2009, 16):

- Çocuk Gelişim Profilleri
- Grup Zekâ Testleri
- Başarı Testleri
- Bireysel Zekâ Testleri
- Öğretmen ve Gözlem Kanaati
- Aile Geçmişi

Üstün yetenekli bireylerin değerlendirilmeleri hakkında bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Diğer bir sorun ölçme araçları. Üstün zekâlı çocuklar diğer çocuklar gibi ölçülüp değerlendiriliyor ancak bu çocuklar farklı düşünüyorlar. Örneğin sekizinci sınıfta girecekleri bir teog sınavı var. Bu çocukların yorum ve muhakeme yetenekleri farklı. Örneğin üstün zekâlı çocukların benim sınıfımda en çok yanlış yaptıkları konu hayat bilgisi. Çünkü olayı kendilerine göre yorumluyorlar. Hepsi kendine göre algılıyor. Hepsinin kendine göre bir haklılık payı var. Dolayısıyla bu şekilde bir kıyaslamada zorluk çekiyoruz. Farklılaştırılmış zenginleştirilmiş bir eğitim yapmaya çalışıyoruz, yapıyoruz. Ancak kâğıt üzerinde aynı şekilde değerlendiriliyorlar. Bu çocukların süreç odaklı, ürün odaklı ölçme araçları olmalı. İleride mülakat ile ölçme aracı olabilir.” (Öğretmen B9)

“Biz sekizinci sınıfa kadar bir şekilde eğitim vermeye çalışıyoruz. Ama sekiz. Teog sınavı var. Bundan sonra çocuk normal bir liseye gidiyor. Bizim harcadığımız bütün emek burada kaldı gitti. Yani ilerisinin de olması lazım.” (Öğretmen B2)

Üstün yetenekli bireylerde tanılama anaokulundan itibaren sistematik ve tüm bireyleri kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Bir yeteneğin teşhisi ne kadar erken olursa, ilgili yeteneğin gelişimi ve takibi için o kadar avantaj sağlanmış olur. Bununla birlikte üstün yetenekli bireylerin yetiştirilme, değerlendirme ve istihdam edilmesi konularında aşağıdaki gibi çeşitli düzenlemeleri ihtiyaç duyulmaktadır:

- İlköğretimi bitiren yetenekli öğrencilere veya MEB Bu Benim Eserim gibi yarışmalarda derece çıkaran öğrenciler güzel sanatlar, sosyal bilimler ve fen lisesi gibi kurumlar için ek puan uygulaması,
- TÜBİTAK yarışmalarında veya uluslararası olimpiyatlarda dereceye giren öğrenciler için lisans yerleştirme sınavlarında ek puan uygulaması,
- Özel okul teşvikleri,
- Araştırma bursları vb.

4.2.4. Aile Eğitimi

Aile eğitimi ve üstün yetenekli bir çocuk yetiştirme konusunda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Benim en çok zorlandığım alan aile ayağı. Aileler çok cahil, çok bilgisiz bu konuda. Olaya çok popüler bakıyorlar. Benim çocuğum üstün, emret ya kulum oluyorlar. Çocuk ne olduğunu şaşırıyor. Bir fikir söylediğinde, o üstün onu dinleyelim oluyor. Böyle saçma sapan bir boyuta geçiyor herkes. Zaten bu genetik ben de üstünüm diyor. Üstünlüğü de bir hadsizlik olarak algılıyorlar. Bizim en çok savaştığımız ve zorlandığımız alan aile.” (Öğretmen B3)

“Ben oğlumla altı yaşına kadar çok güzel vakit geçirdim. Ne zaman okul başladı kâbuslarımız başladı. Benim de psikolojimi etkiledi. Bir veli olarak hırslanıyorsunuz, benim oğlum da başarısın istiyorsun. Ama buraya geliyoruz, bilsem de bir rekabet yok. Burada daha mutluyuz. İster istemez eğitim sistemi içerisinde o girdabın içine giriyorsunuz.” (Veli A5)

Jeon (1990) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin kişisel ve ailevi dinamikleri değiştirmeye odaklanarak üstün zekâlı bir çocuğun sosyal ve duygusal yaşantısını düzenleyebileceğini ifade etmiştir. Bu noktada bireysel danışma seanslarının yanı sıra, grup ve aile danışmanlığı da etkili olabilir (Jeon, 1990).

Cornell (1989) ebeveynlerin üstün zekâ etiketini fazla kullandığı için çocukların gelişimini olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmiştir. Ayrıca üstün zekâlı olma vurgusu çocuğun sosyal ilişkilerde yalnız kalmasına sebep olmaktadır (Cornell, 1989). Levent (2013, 101)’e göre bir çocuğun yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk, hiç kuşkusuz ailenin omuzlarındadır. Ailelerin çocukları ile ilgili üstlenmiş olduğu görev ve sorumluluklar, üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmaları durumunda bir kat daha artmaktadır (Levent, 2013, 101).

4.2.5. Materyal Eksikliği

Katılımcılar kaynak ve materyal konularında şu görüşleri paylaşmışlardır:

“Kaynak konusunda bir şey ilave etmek istiyorum. Aslında kaynak var ancak Türkiye’ye uygun değil. Matematik ve fen gibi alanlar sayılar üzerinden işlemler üzerinden yürüyor. Bu anlamda analitik düşünmeyi ön plana çıkarmıyoruz. Sonra bu çocukların yorum yapma becerisi yok diyoruz. Eğitim sistemimiz böyle. Ama yurtdışından gelen kaynakların çoğu düşünmeye yorumlamaya yönelik şeyler. Mesela matematik dersinde üstün zekâlı bir öğrenciye testi verdiğimizde çok çabuk bitiriyor. Normalde bir ders saati içerisinde iki testin bitmesi gerekirken, bu öğrenci 15 16 testi çözebiliyor. Çünkü o konuda arkadaşlarından bir kademe yukarıda. Önümüzde okulda yapılan denemeler var sınavlar var.” (Öğretmen B7)

“... üstün zekâlı öğrencilere verilen eğitimde öğrenme sitelerine göre, merak ve yetenek alanlarına uygun şekilde oluşturulmuş eğitim ortamları, eğitim materyalleri, gerektiğinde pahalı malzemeleri alıp sürdürülebilir eğitim politikaları oluşturulması ve bu politikalara tabi tutulması gerekiyor.” (Öğretmen A3)

“Başlıca sorunlar tanılama, eğitim programları, insan kaynakları ve materyal temini.” (İdareci A2)

Ersoy ve Avcı (2004)’ya göre zenginleştirilmiş normal sınıf programında normalde bulunmayan daha zor konular ve farklı materyaller, değişik öğrenme alanları eklenmelidir. Normal sınıf programında yer alan konularla ilgili tekrar içeren monoton ve anlamsız ev ödevlerinden ve sınıf çalışmalarından kaçınılmakta onun yerine ilgi ve merak cezbedecek bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak çalışmalar sunulmalıdır.

4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

4.3.1. İdareci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitimindeki Sorunlar İçin Çözüm Yolları

Üstün zekâlılar eğitimindeki sorunlara yönelik çözüm yolları idareci görüşlerine göre Tablo 20’deki gibidir.

Tablo 20: İdareci Görüşlerine Göre Çözüm Yolları

Tema	Alt tema
Eğitim Politikaları	Üstün yetenekliler eğitiminde revizyona ihtiyaç duyulmaktadır.
	Bakanlık veya Talim Terbiye Kurulu bünyesinde bir birimin oluşturulması gereklidir.
	Çeşitli eğitim modellerine, farklılaştırılmış eğitim programları uygulanmalıdır.
	Standartlar ve müfredat net olmalıdır.
	Kademelendirilmiş bir eğitim sistemi olmalıdır.
	Sanat ve spor alanında yetenekli öğrencileri de desteklemek gereklidir.
İnsan Kaynakları	Eğitim fakültelerinde asgari düzede üstün yetenekliler eğitimi verilmelidir.
	Hizmet içi eğitimde zekâ ve yetenek konularına da yer verilmelidir.
Tanılama	Kendi kültürümüze uygun bir test geliştirilmesi gereklidir.
	Herkesi kapsayan bir tanılama hareketi başlatılmalıdır.
	Zihin haritaları çıkarılmalıdır.
Aile Eğitimi	Aile eğitimi bu konuda çok büyük önem arz etmektedir.
	Toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 20’de idareciler daha önce ifade ettikleri sorunlar hakkında düşündükleri çözüm yollarını ifade etmişlerdir.

Tablodaki fikirleri destekleyen idareci görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Bu çocukların doğal ihtiyaçlarını karşılamanın bir numaralı yolu üstün zekâlılar ile ilgili asgari düzeyde bilgi seviyesini sahip insan kaynakları yetiştirmektir. Öğretmenden idareciye, hizmetliden veliye kadar herkesin belli bir bilinç düzeyine ulaşması lazım. Henüz Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında veya Milli Eğitim Bakanlığında sağlıklı bir planlama yapılmış değil.” (İdareci A1)

“Birinci sorun tanımlama. Öncelikle kendi kültürümüze uygun bir test geliştirmek lazım. Dışardan alınan testler zaman zaman bizim kültürümüzde bizim altyapımıza uymuyor.” (İdareci B3)

“Diğer bir husus aile eğitimi, kesinlikle çok önemli. Ailelere ciddi bir eğitim vermek lazım. Bir de üstün zekâlılara hizmet veren öğretmenleri ve insan kaynaklarını çok iyi eğitmek gerekiyor. İyi eğitmediğiniz zaman üstün zekâlı bir çocuğu çok çabuk köreltebilirsiniz.” (İdareci B4)

“Eğitim fakültelerinde mentorluk ile ilgili dersler konabilir.” (İdareci A3)

4.3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitimindeki Sorunlar İçin Çözüm Yolları

Üstün zekâlılar eğitimindeki sorunlara yönelik çözüm yolları öğretmen görüşlerine göre Tablo 21’deki gibidir.

Tablo 21: Öğretmen Görüşlerine Göre Çözüm Yolları

Tema	Alt tema
Eğitim Politikaları	Sürekli ve merkezi bir sistem olmadan bu işlerin yürütülmesi çok zor.
	Planlama, zamanlama ve sürekliliğin sağlanması çok önemli. Eğitimin erken yaşta başlaması ve yerleşmesi gerekmektedir.
	Yaratıcılığı, liderliği veya problem çözme destekleyecek bir programa ihtiyacımız var.
	Zekâ seviyelerine göre farklılaştırılmış eğitim gereklidir.
	Sınav odaklı değil süreç ve ürün odaklı bir değerlendirme sistemi olması gerekli.
	Performansa dayalı ölçme geliştirilmeli ve periyodik değerlendirmeler yapılmalıdır.
	Her okulda bir birim oluşturulması lazım.
	Tanımlama ve uygulamada “üstün” kelimesinin kullanılmaması lazım
	Farklı eğitim kurumları oluşturulmalı. Aynı okul içerisinde farklı eğitimlerin yapılması mümkün gözüküyor.

Tablo 21 - devam

Tema	Alt tema
Eğitim Politikaları	Denenmiş, test edilmiş ve uygulanmış bir müfredat oluşturulmalı. Bu müfredat üzerinden ısrarlı takip gerekir.
	Uluslararası alanın akademisyenler tarafından takip edilmesi yerinde olacaktır.
	Bireysel eğitim planlarının uygulanması gerekir.
	Rehberlik hizmetleri çeşitli olmalı.
	Grupla psikolojik danışma ve grup oturumları faydalı olacaktır.
İnsan Kaynakları	Üniversite bünyesinde üstün yetenekliler alanında çalışmaların olması ve ilgili öğretmenlerin farklı donanımlara sahip olması lazım.
	Eğitim fakültelerindeki müfredata ders eklenmelidir.
	Öğrencilerin bu alanda staj yapmaları sağlanmalıdır.
Tanılama	Ölçme araçlarının standardize edilmiş ve günümüze uyarlanmış olması lazım.
Aile Eğitimi	Aile eğitimine büyük önem verilmelidir.
Materyal Eksikliği	Yurt dışındaki kaynaklar incelenmeli ve farklı materyal ve dokümanlar kullanılmalıdır.

Tablo 21’de öğretmenlerin diğer temalara kıyasla daha çok eğitim politikaları üzerinde çözüm yolları teklif ettikleri görülmektedir.

Bu fikirleri destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Türkiye’de üstün zekâlılar eğitimi yeni bir alan. Biz çocukları düzeltmeye çalışıyoruz. Ancak düzeltmeye önce öğretmenlerden başlamak lazım. Üniversite bünyesinde böyle bir çalışmanın olması ve bu öğretmenlerin farklı donanımlara sahip olması lazım. Bir kere böyle bir birimin olması lazım okullarda. Bir de eğitimin içeriğinden yani tanının içeriğinden üstün kelimesi kalkmalı. Belki okulları farklı olmalı. Özel gibi üstün gibi çocuğu şımartacak bir terim olmamalı. Çocuklarda gördüğüm sıkıntı onların şıarmaları, her şeyi üst seviyede yaşıyor olmaları. Veya üst seviyede olduklarını zannetmeleri.” (Öğretmen B7)

“Üstün yetenekli öğrenciler kişisel ve duyuşsal anlamda tam anlamı ile desteklenmiyor. Çözüm olarak grupla psikolojik danışma kullanılabilir. Veya grup oturumları Bilsem’lerde yaygınlaştırılabilir. Duygusal gelişimini desteklemek için programlar geliştirmelidir.” (Öğretmen A2)

“Performansa dayalı ölçmenin geliştirmesi lazım insan kaynakları seçildikten sonra. Ama bu performans değerlendirmeyi kim yapacak? Ve nasıl yapacak bunun da bir standarda bağlanması lazım. Tanılama yapıldıktan sonra ara ara bu öğrencilerin kontrol edilmesi gerekiyor. Performans değerlendirme veya periyodik olarak izlemek gerekir.” (Öğretmen A4)

“Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde zekâ seviyesine göre bazı taksimler yapılmalı. Örneğin belli bir aralık özel okula, belli bir aralık Bilsem’lere, belli bir aralık destek odalarına yönlendirilmeli.” (Öğretmen A3)

“40 dakikalık bir sınıfa kapatarak standart bir eğitim bu çocuklara gitmiyor. Bazıları hiperaktif olabiliyor. Ders işleyişleri farklı olmalı, okul farklı olmalı. Aynı okul içerisinde farklı eğitimlerin yapılması mümkün gözüküyor. Osmanlı’da Enderun vardı. Bu sistemler de incelenmeli.” (Öğretmen B10)

“Hocam biz bir şeylerden bahsediyoruz. Ancak sistem olmadan bunların başarılması çok zor. İlköğretimde belli çalışmalar yapılıyor bu okulda. Ortaöğretimde biz bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ancak bunlar bir sistem dâhilinde olmalı, parçalar ahenk içinde uyumlu olmalı. Örneğin bir olimpiyat sınavı yapıyoruz matematikte. Çocukları ciddi anlamda zorluyoruz. Bir öğrenci bu sınavı geçebilmişse matematik alanında girişleri kırmış demektir. Bu öğrenciye millî eğitimin verdiği puan %7. Bu çocuk için hiçbir anlam ifade etmiyor.” (Öğretmen B2)

4.3.3. Veli Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitimindeki Sorunlar İçin Çözüm Yolları

Üstün zekâlılar eğitimindeki sorunlara yönelik çözüm yolları veli görüşlerine göre Tablo 22’deki gibidir.

Tablo 22: Veli Görüşlerine Göre Çözüm Yolları

Tema	Alt tema
Eğitim Politikaları	Eğitim modelleri çeşitli olmalı, standart eğitim bu çocuklar için uygun değil.
	Devlet eliyle köklü değişiklikler yapılması lazım.
	İlkokuldan itibaren bu çocuklara farklı bir eğitim verilmeli.
	Bu alanda hizmet veren okul sayısı arttırılmalı.
	Bu çocuklar bilim sanat merkezleri gibi kurumlarda eğitim görmeli.
	Bu çocukların eğitim gördükleri sınıfların kalabalık olmaması gerekiyor.
	Çocukların mutlu olacağı bir eğitim sistemi olmalı.
İnsan Kaynakları	Öğretmenlerin bu alanda bilgili olması gerekiyor.
	Öğretmenler bu çocukların dilinden anlamalı.
	Yönetim kadrosuna kişilerin bir eğitim alması gerekir.
Tanılama	Erken yaşta tanılama yapılması gerekmektedir. Anaokulu eğitimindeyken öğrenciler belli testlere tabi tutulabilir.
Aile Eğitimi	Ailelere düzenli eğitim verilmeli.
	Aile bilinçlendirilmeli, çocuğunun farklı olduğunu hissettirilmeli.
	Aile ve okul beraber koordineli çalışmalı.

Veliler bu fikirlerini şu ifadelerle desteklemişlerdir:

“Bu çocuklar Bilim Sanat Merkezleri gibi kurumlarda eğitim görmeli. İkincisi öğretmenler bu çocukların dilinden anlamalı. Bu çocukların eğitim gördükleri sınıfların kalabalık olmaması gerekiyor. Karma eğitimin bu çocuklar için yararlı olduğunu düşünmüyorum.” (Veli A2)

“Üstün yetenekli kim bunu ayırmak lazım. Pek çok zekâ çeşidi var. Pek çok farklı yetenek var. Bu çocuklar keşke ana derslere büyük vakitlerini ayırsalar. Ara dersler ile vakit kaybetmeseler. Mesela fizik öğretmek yerine bir fizik laboratuvarı imkanı sunsalar daha güzel olur. Ayrıca bu çocukların geleceğini garanti altına almak lazım. Mesela biz çocuğumuzu oraya koşturuyoruz buraya taşıyoruz. Ama sonuç olarak ne oluyor bir teog sınavı var ve bu sınava göre çocuk liseye yerleşiyor. Bu çocuklar nasıl mutlu olur bununla uğraşmalıyız.” (Veli A5)

“Mesela Bilsem gibi bir kurum yaz aylarında üç dört ay boş duruyor. Burası bu anlamda değerlendirilebilir. Şu da var: akademik başarıyı hedefleyen aileler ve çocuklar için burası çok bir önem arz etmiyor.” (Veli A1)

“Bu alanda eğitim veren okulların sayısı kısıtlı. Her çocuk her aile aynı şansa sahip olmuyor. Bu işin devlet eliyle yapılması lazım.” (Veli B5)

“Çocuklar öğrenmeye aç. Her zaman yeni bir şey istiyorlar. Ama öğretmenler ile ailelerin bazıları çok bilinçli. Ailelerin eğitilmesi çok önemli. Öğretmenlerin bu alanda bilgili olması gerekiyor. Diğer özel öğretim grupları da bu şekilde zihin engelliler gibi. Ülke olarak eksiklerimiz çok. İnsanlar ve aileler de bu konuda bilinçsiz.” (Veli B4)

4.3.4. Öğrenci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitimindeki Sorunlar İçin Çözüm Yolları

Üstün zekâlılar eğitimindeki sorunlara yönelik çözüm yolları öğrenci görüşlerine göre Tablo 23'teki gibidir.

Tablo 23: Öğrenci Görüşlerine Göre Çözüm Yolları

Tema	Alt tema
Mevcut Eğitim Sistemi	Müfredatta üstün zekâlı öğrencilere özel ayrı dersler olmalı, IQ up dersi gibi.
	Bilsem hakkında reklam duyuru yapılabilir.
	Maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için de devlet okullarında üstün zekâlılar eğitim olmalıdır.
	Okullarda çeşitlilik arttırılmalı.
İnsan kaynakları	Öğretmen sayısı arttırılabilir, daha çok öğretmene ihtiyaç var.
	Öğretmenler bizden daha fazla şey beklememeliler.

Tablo 23'e göre öğrencilerin diğer çalışma gruplarındaki katılımcılara göre daha az çözüm yolu ürettikleri söylenebilir.

Öğrenciler tablodaki fikirlerini şu ifadelerle desteklemişlerdir:

“Müfredatta üstün zekâlı öğrencilere özel ayrı dersler olmalı IQ up dersi gibi. Sürekli üst sınıflardan yeni konular öğrenmek yerine o seneki derslerin konuları daha ayrıntılı öğretilmelidir.” (Öğrenci A2)

“Üstün zekâlı öğrenciler ile diğer öğrenciler ayrı sınıflarda ders görmelidir.” (Öğrenci B3)

“Özel okullarda üstün zekâlı öğrencilerin eğitimleri mevcut. Ancak maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için de devlet okullarında üstün zekâlılar eğitim olmalıdır.” (Öğrenci B4)

4.4. İkinci Alt Probleme Ait Yorumlar

4.4.1. Eğitim Politikaları

Üstün yetenekliler eğitimi için MEB bünyesinde merkezi bir birimin oluşturulması, sürdürülebilir eğitim politikalarının planlanması, farklı eğitim modellerinin geliştirilmesi, müfredat ve standartların belirlenmesi ve bu alandaki eğitim kurumlarının arttırılması çözüm önerileri olarak sunulmuştur.

Bu fikirleri destekleyen bazı katılımcı görüşleri ve çözüm önerileri aşağıdaki gibidir:

“Türkiye bir revizyon modeli bir de ilave modellerle beraber çoklu modeller geliştirmelidir. Bu modelleri uygulayacak örgün eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır. Örgün ilkokul, ortaokul, lise modelleri ortaya koymamız gerekir. Bir de bunların üstünde 250.000’de bir gelen dahi çocuklar var. Türkiye’de 80, 100 hadi 120 olsun. Bunlar için ayrı bir program oluşturmamız gerekir. Mesela sadece üstün zekâlılar değil normal öğrencilerin alt seviyesinde olan öğrenme güçlüğü olan veya zekâ geriliği olan çocuklar içinde farklı modelleri olmalı. Birinci dört yıllık da tüm zekâ hataları çıkarılmalı, temel bir eğitim verilmeli. İkinci dört yılda sosyal bilimler ortaokulları, güzel sanatlar ortaokulları, spor okulları kurulmalıdır. İmam hatip ortaokulları kurulmuştur ancak tek başına yeterli değildir. Üçüncü dörtlük süreç de bu okullar üzerinden planlanmalıdır. İlk dört yılda kesin çizgilerle değil ama gri çizgilerle sınırlar belirlenmelidir. Üniversitedeki kontenjanlar belirlenirken bu çocuklar göz önünde bulundurulmalı. İş dünyasının istekleri de hesaba katılmalıdır. Böyle bir sistem kurduğumuzda iş dünyası, eğitimi dünyası, hizmet dünyası ve yönetim dünyası ayrı vadelerde olmakla beraber aynı pota içerisinde sağlıklı bir etkileşim ve işbirliği içerisinde hareket etmiş olacaklardır.” (İdareci A1)

“Milli Eğitim sistemimizin bir zafiyeti de devamlılığın olmaması. Ford Otosan ilköğretim okulu açıldı sonra kapandı. Belki kapatmamak gerekirdi. Başka bir alana kaydırmak çözüm olabilirdi. Eğitimin kişilere bağlı kalmaması lazım, milli olması lazım. Gerekirse bakanlık veya talim terbiye kurulunda bununla ilgili bir daire kurulması lazım. Orada sürekli eğitim yapılması ve geri bildirimlerin alınması lazım. Bir sistem olmadıktan sonra iş var olan kişi ile sınırlı kalıyor. Birkaç kişinin heyecanı ile olacak iş değil. Kimisi geliyor işi ileri götürüyor, sonra başka bir idareci geliyor ya bunlara ne gerek var diyor. İki ileri bir geri ile bu iş yürümez.” (İdareci B4)

Katılımcıların da ifade ettiği gibi üstün yetenekliler alanında merkezi bir kuruma ve etkili eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. MEB veya Başbakanlık bünyesinde oluşturulacak bağımsız bir kurum bu alanda devletimizin atacağı en etkili adım olacaktır. Bu konuda TBMM (2012, 330)’nin önerisi aşağıdaki gibidir:

“Üstün yeteneklilik alanında ülke politikasına temel teşkil edebilecek, çeşitli stratejiler içeren ve ülke genelini kapsayıcı master plan hazırlanmalıdır. Master planı hayata geçirecek, sürdürülebilir, etkin ve süreci değerlendirmeyi mümkün kılacak bir yapı oluşturulmalıdır. Bu yapı/kurum/kuruluş/kişinin çalışma şartları ve nitelikleri, yasa ile belirlenmelidir. Kurulacak yapı özerk ve bağımsız olmalı, yaşam boyu desteği hedeflemelidir. Özel bir bütçeye sahip olmalı, görevleri aşağıdaki ana başlıkları içermelidir;

- Üstün yeteneklilik eğitim politika ve stratejilerinin üretilmesi,
- Fon kaynaklarının belirlenmesi,
- Araştırma geliştirme çalışmalarının yapılması,
- Standartların oluşturulması,
- Tanılama araçlarının geliştirilmesi,
- Eğitim programlarının ve modellerinin geliştirilmesi,
- Eğitim materyallerinin geliştirilmesi,
- Eğitici eğitimi programlarının hazırlanması,
- Aile eğitim programlarının geliştirilmesi,
- Uygulamaların süreç içinde düzenli olarak değerlendirilmesi”.

Üstün Yetenekli Çocuklar Politika ve Strateji Belirleme Raporu (Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili, 2004, 22)’nda ülkemizde üstün yeteneklilerle ilgili yaygın eğitim etkinliklerini temsil eden *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar ve Gençler Kurumu* isimli bir kuruluş önerilmektedir. Kurumun görevleri şöyle sıralanabilir:

- Ülke ölçeğinde stratejik bilgi üretmek, bilimsel araştırmalar yapmak, yapılanları desteklemek ve bilgi merkezi oluşturmak.

- Yetenek eğitimiyle ilgili politikalar oluşturmak, mevcut politikaları değerlendirmek ve güncelleştirmek,

- Tanılama araç ve yöntemleriyle ilgili geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını koordine etmek ve araştırmaları desteklemek

- Üretim, istihdam ve beyin gücü ilişkilerini incelemeye, planlamaya ve uygulamaya katkıda bulunmak

- MEB, üniversite, özel sektör, uzman sivil toplum kuruluşları ve medya ile işbirliği yaparak örgün ve yaygın eğitime destek vermek

- Uluslararası işbirliği yapma uluslararası projelere katılmak.

Kurumun oluşturulmasında TÜBİTAK modelinden yararlanılabilir. Mali kaynaklar Milli Piyango ve RTÜK gelirlerinden alınacak paylar ve özel sektör katkısı ile oluşturulacak fonla karşılanabilir. Üstün yeteneklilerle ilgili bir kurumun kuruluşunu düzenleyecek bir gurubun derhal oluşturulması için çalışmalara başlanması önerilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli eğitim programları, farklılaştırılmış müfredat ve eğitim kurumu ihtiyaçları konusunda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yaratıcılığı, liderliği veya problem çözme destekleyecek bir programa ihtiyacımız var. Türkiye’de yöntemler de çok az. Üstün zekâlı bir öğrencinin gideceği kurum sayısı sınırlı. Bilsem var, yetenek atölyesi var, destek odası kavramı henüz pek anlaşılmadı. Bilsem’e bu sene 3050 başvuru yapıldı nakillerle beraber 82 öğrenci alındı.” (Öğretmen A4)

“40 dakikalık bir sınıfa kapatarak standart bir eğitim bu çocuklara gitmiyor. Bazıları hiperaktif olabiliyor. Ders işleyişleri farklı olmalı, okul farklı olmalı. Aynı okul içerisinde farklı eğitimlerin yapılması mümkün gözüküyor. Osmanlı’da Enderun vardı. Bu sistemler de incelenmeli.” (Öğretmen B10)

Rogers (1991)’a göre kısa veya uzun süreli grupta seçenekleri hem zenginleştirme hem de hızlandırma programları açısından üstün zekâlı öğrenciler için oldukça faydalıdır. Farklılaştırılmış müfredatın uygulandığı zenginleştirme ve hızlandırma uygulamaları üstün zekalı öğrencilerde akademik başarıyı arttırmaktadır (Kulik, 1992; Reis ve diğ., 2004). Özbay (2013, 45)’a göre üstün yetenekli çocuklara, özelliklerine uygun ve potansiyellerini geliştirebilecekleri bir eğitim içeriği sunulmalıdır. Bu programlar çocukların ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırılmış ve bireysel eğitim programı niteliğinde olmalıdır (Özbay, 2013, 45).

Üstün zekâlı öğrenciler için yurt dışında uygulanmakta olan ve Türkiye’de de izlenebilecek farklı eğitim stratejileri ve türlerine Tablo 24’te yer verilmiştir (Colangelo ve diğ., 2004; Çağlar, 2004b, 266; Davis ve Rimm, 2004; Sak, 2014; Smith, 2007, 513; Taylor, Smiley ve Richards, 2009, 532):

Tablo 24: Eğitim Stratejileri ve Türleri

Strateji	Tür
1. Gruplama	• Okul içinde okul • Özel okul • Üstün yetenekliler okulları • Magnet okullar • Tam özel sınıf • Kısmen özel sınıf • Karma sınıf • XYZ sınıfları • Sınıf içi gruplama
2. Hızlandırma	• Okula erken başlatma • Sınıf ilerletme • Üniversiteye erken başlama • Yetenek grupları • Uzaktan eğitim • Onur sınıfları • Üstten ders alma • Sınavla ders geçme • Uluslararası Bakalorya Programı (IB)
3. Zenginleştirme	• Müfredat daraltma • İçerik transferi • Bağımsız çalışma • Saha gezileri • Okul sonrası programlar
4. Mentorluk	• Bire bir mentorluk • Akran mentorluğu • Grup mentorluğu • E-mentorluk

Colangelo ve diğ., 2004; Çağlar, 2004b, 266; Davis ve Rimm, 2004; Sak, 2014; Smith, 2007, 513; Taylor, Smiley ve Richards, 2009, 532

4.4.2. İnsan Kaynakları

Üstü yetenekli öğrencilerin eğitimi için nitelikli insan kaynağı yetiştirme konusunda çözüm önerisi olarak; eğitim fakültelerindeki müfredata seçmeli ders eklenmesi, üstün zekâlılar öğretmenliği lisans programı sayısının artırılması, hizmet içi eğitimlerde üstün zekâlılar alanında seminerler verilmesi ve toplumsal duyarlılığın sağlanması konuları ön plana çıkmıştır. Bu görüşleri destekleyen bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Kaliteli öğretmene ve insan kaynağına ihtiyacımız var. Çözüm olarak üniversitelerde bu alanda hizmet verecek öğretmenlerin yetiştirildiği fakültelerin daha üst düzey öğrenci seçmesi lazım. PDR lisans programlarında üstün zekâlılar ile ilgili ders yok. Eğitim

fakültelerinde bazen bir paragraf olarak geçiyor. Bilsem’lerin kısa bir tanımı var. Mesela Bilsem’lerde öğretmen adayları bir uygulama yapabilir.” (Öğretmen A3)

“Öğretmen sayısı arttırılabilir, daha çok öğretmene ihtiyaç var. Öğretmenler bizden daha fazla şey beklememeliler. Devlet okullarında akıllı başarılı arkadaşlarımız var. Ancak bilsem sınavından haberi olmadığı için bu sınava girmemiş burada eğitim alamıyor. Bilsem ile ilgili anket duyuru yapılabilir.” (Öğrenci A1)

TBMM (2012, 336)’nin insan kaynakları konusunda başlıca önerileri aşağıdaki gibidir:

- ÖYP ve yurt dışı eğitim burslarında üstün yeteneklilik eğitimi alanında kontenjan arttırmalıdır.
- Üstün yeteneklilik eğitimi alanında yeterli akademisyen yetiştirilmesi için eğitimeciler yurt dışına gönderilmelidir.
- Akademisyenler arasında iş birliği sağlanmalıdır.
- YÖK tarafından eğitim fakültelerine (özellikle sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik programları) üstün yeteneklilik eğitimi konusunda zorunlu ders konulmalıdır.
- Üstün yeteneklilik eğitiminde görevlendirilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için yüksek lisans, doktora ve kısa dönemli (3-6 aylık) sertifika programları açılmalıdır.
- Bütün eğitim kademelerinde görev alan öğretmen ve yöneticilerin üstün yeteneklilik eğitimi konusunda farkındalığın artırılması ve yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik, hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, bu konuda öğretmen el kitapları ve diğer öğretim materyalleri hazırlanmalıdır.
- Eğitim bölgelerinde, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için okul destek hizmetlerine rehberlik edecek, planlama ve harekete geçirme sürecinde eğiticiye destek sağlayacak sorumlu koordinatörler istihdam edilmelidir.
- Bölge ve okul koordinatörü ve yönetici olmaya aday kişiler, alan ve sürece bağlı özel sertifika programlarına alınmalıdır.

Üstün yeteneklilerin eğitiminde mesafe kat etmiş olan ülkelerde aday öğretmenler seçim sürecinde birçok aşama bulunmaktadır. Bu aşamaların en önemlilerinden birisini adaylar ile uzman psikologların gerçekleştirdiği derinlemesine mülakatlar oluşturmaktadır. Bu mülakatlarda amaç bireylerin sahip olduğu karakter özelliklerini ortaya çıkarmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2004).

Türk Eğitim Sistemi’nde üstün yetenekliler alanında nitelikli bir eğitim sunmak için öğretmen yetiştirme standartları oluşturulmalı, eğitim fakültelerindeki programlar ve mezuniyetten sonraki yetiştirme süreci bu standartlara göre şekillendirilmelidir. Örnek olarak Amerikan Ulusal Üstün Zekâlı Öğrenciler Derneği’nin yayınladığı Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme Standartları aşağıdaki gibidir (NAGC, 2015):

Standart 1: Öğrenci Gelişimi ve Bireysel Öğrenme Farklılıkları: Üstün zekâlılar alanındaki eğitim uzmanları farklı zekâ ve yeteneklere sahip bireyler arasındaki öğrenme ve gelişim sürecini anlar ve bu sürecin bilişsel etki alanlarını bilir. Öğretmenler bu farklılık ve sürece göre sıra dışı özelliklere sahip öğrenciler için anlamlı ve zorlayıcı eğitim sunarlar.

Standart 2: Öğrenme Ortamı: Üstün zekâlılar alanındaki eğitim uzmanları zeki ve yetenekli öğrencilerin başarılı bir öğrenci olmaları ve sosyal-duygusal gelişimlerini güçlendirmek için güvenli, kapsayıcı ve kültürel farklılıklara esneklik tanıyan öğrenme ortamları oluştururlar.

Standart 3: Müfredat İçeriği Bilgisi: Üstün zekâlılar alanındaki eğitim uzmanları zeki ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerini ileri seviyeye taşımak için genel ve özelleştirilmiş müfredat bilgisini kullanır.

Standart 4: Ölçme: Üstün zekâlılar alanındaki eğitim uzmanları zeki ve yetenekli öğrencilerin tanılanmalarında eğitimsel kararlar vermek için farklı kaynaklardan veri toplar ve çoklu ölçme metotları kullanır.

Standart 5: Öğretimsel Planlama ve Strateji Geliştirme: Üstün zekâlılar alanındaki eğitim uzmanları zeki ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerini ileri seviyeye taşımak için kanıt temelli öğretimsel stratejiler seçer ve adapte eder.

Standart 6: Mesleki Gelişim ve Etik Prensipler: Üstün zekâlılar alanındaki eğitim uzmanları zeki ve yetenekli öğrencilere pratik yapma, hayat boyu öğrenme ve mesleki gelişim imkânları sunmak için alana ait temel bilgiler, mesleki etik prensipleri ve programlama standartlarını kullanır.

Standart 7: İş Birliği: Üstün zekâlılar alanındaki eğitim uzmanları zeki ve yetenekli öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için aileler, diğer eğitim uzmanları, üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde çalışır.

Ülkemizde ne üstün zekâlılar, ne de özel yeteneklilere yönelik yeteri kadar eğitim olanaklarının bulunmaması nedeniyle olağan akranları ile birlikte kaynaştırma ortamı içinde ama kendilerine uygun olmayan bir eğitim almak durumundadırlar. Bu nedenle, normal sınıf öğretmeninin sınıfındaki üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için bazı düzenlemeler yapması kaçınılmaz olmaktadır (MEB, 2009, 30). Öğretmen, sınıfında bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilen ve buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturan bir öğretim lideridir. Her öğrencinin ilgi, yetenek ve becerileri birbirinden çok farklıdır. Bu doğrultuda öğretmenin görevi, bu farklılıklara uygun öğrenme fırsatları düzenleyerek mümkün olduğu kadar çok çeşitte materyal ve program içeriği sunmaktır (Levent, 2011a, 32).

Alanında uzman, üstün zekâlı öğrencilerle beraber olmayı seven, aile ve diğer çevre ile işbirliği içerisinde hareket eden, öğrenciye rehberlik yapabilen ve farklı eğitim modelleri ve stratejilerini aktif bir şekilde kullanan nitelikli öğretmenler sayesinde üstün zekâlılar alanında başarılı bir eğitim sağlanabilecektir. Bu nedenle bu alanda atılması gereken ilk adım öğretmen yetiştirme sisteminde gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmektir.

4.4.3. Tanılama ve Değerlendirme

Tanılama ve değerlendirme konularında bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Birinci sorun tanımlama. Öncelikle kendi kültürümüze uygun bir test geliştirmek lazım. Dışardan alınan testler zaman zaman bizim kültürümüzde bizim altyapımıza uymuyor.” (İdareci B3)

“Tanılamada kullanılan ölçme araçlarının standardize edilmiş ve günümüze uyarlanmış olması lazım. Wisc 4 gibi yeni testler kullanmak lazım. Biz 1982 yılında standardize edilmiş testi kullanıyoruz.” (Öğretmen A4)

“Bu çocukların bir sorunu standardize edilmiş bir eğitime tabii olmaları. Bu eğitim yaratıcılık özelliklerini engelliyor.” (Öğretmen A1)

“Üstün zekâlı çocuk normal eğitime tabi olduğunda çabuk sıkılır, motivasyonu düşer. Çocuğun zekâsına göre gördüğü konular basit olunca göz ucuyla baksam yeter, hiç çalışmasam da yaparım zannediyor. Bu bir yere kadar böyle gidiyor. Bu sefer öğretmen çocuğu arıza çocuk olarak nitelendirebiliyor.” (Veli A6)

Pek çok araştırmacı üstün zekâlıları tanılamak için çok yönlü (multifaceted) ölçme araçlarını tavsiye etmişlerdir (Callahan, 1986; Coleman, 2003; Grimm, 1998; Reis ve McCoach, 2002). Vaidya (1990) IQ testleri ile birlikte portfolyo, aile ve öğretmen gözlemleri, yaratıcılık testi ve başarı testinin beraber kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Portfolyo, öğrencinin gelişimsel sürecini takip etmek; aile ve öğretmen gözlemi merak ve soyut düşünme becerilerini değerlendirmek; yaratıcılık testi, orijinallik ve esneklik gibi düşünme becerilerini keşfetmek ve başarı testi, özle ilgi alanlarındaki güçlü ve zayıf yanları tespit etmek için kullanılabilir (Vaidya, 1993). Ayrıca akademisyenlerin de katkısı ile kendi kültürümüze uygun geçerliliği ve güvenilirliği yüksek zekâ testlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

TBMM (2012, 339)’ye göre üstün yetenekli çocukların potansiyellerini kullanmalarını sağlayacak, yeteneklerine uygun eğitim almaları ve istihdam endişesi taşımamaları başarı ve motivasyonları açısından önemli bir konudur. İstihdam ve değerlendirme konusunda Meclis Araştırma Komisyonu’nun bazı önerileri aşağıdaki gibidir (TBMM, 2012, 340):

- TÜBA ve TÜBİTAK üstün yetenekli ve bilim insanı adayı gençlerin özgür bilimsel ortamda araştırma yapmalarını ve istihdam edilmelerini sağlayacak biçimde donanımlı araştırma enstitüleri kurmalıdır.

- Özel sektörün üstün yetenekli çocukların çalışmalarına sponsor olmaları teşvik edilmelidir.
- Üstün yeteneklinin beyin göçünün engellenmesi için, özel ve kapsayıcı, üstün yetenekli bireyleri cesaretlendirecek tedbirler içeren istihdam politikaları oluşturulmalıdır.

4.4.4. Aile Eğitimi

Aile eğitiminin önemini vurgulayan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Çocukların tabiri caizse aç kurt gibi her şeye saldırıyorlar. Acaba bu çocukların üstün olduğunu hissettirmemek mi lazım? Bu şekilde mi bir eğitim lazım? Aile ve okul beraber koordineli çalışmayınca bu sefer çocuk yaramaz konumuna düşüyor, sürekli baskı altında oluyor. Aile bilinçlendirilmeli, çocuğunun farklı olduğunu hissettirilmeli bence. Çocuk zekâsını nasıl kullanacağını bilmiyor, yönlendirme yok. Bizim çocuklarımız aslında şanslı, dezavantajlı olan diğer çocuklar.” (Veli B1)

“Bu konuda aileye çok görev düşüyor. Bazen aileler çocuklarını üstün çıkarmak için hırslı olabiliyorlar. Birkaç kez wiscr testi alma, altı ayda bir yapılması gereken testi üç ayda bir yapma, google dan wiscr testinin alt maddelerini bulup, çocuklarını bu teste hazırlama gibi.” (İdareci B4)

“Diğer bir husus aile eğitimi, kesinlikle çok önemli. Ailelere ciddi bir eğitim vermek lazım... İyi eğitmediğiniz zaman üstün zekâlı bir çocuğu çok çabuk köreltebilirsiniz.” (İdareci B4)

MEB 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (MEB, 2013a, 24)’nda Aile Eğitim Programı hakkında şu ifadeler yer almaktadır. Özel yetenekli bireylerin aileleri uygulanacak “Aile Eğitim Programı” yoluyla bilinçlendirilmelidirler. Ailelere uygulanacak programların evde çocukların eğitimine nasıl destek verebilecekleri konusunda fonksiyonel bilgiler içermesi gerekirken; etiketlemeden çocuğun nasıl uzak tutulacağı ve çocuğun potansiyeli konusunda gerçekçi değerlendirmeler yapabilecekleri bilgiler içermelidir (MEB, 2013a, 24).

TBMM (2012, 338)’nin aile eğitimi konusundaki bazı önerileri aşağıdaki gibidir:

- Etkili anne babalık becerilerinin yaşam becerileri hâline getirilmesi için seminer, kurs, atölye vb. çalışmalar yapılmalıdır. MEB ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Protokolü ile Aile Eğitim Programları-Modülleri Hazırlanmalı, eğitici eğitiminden başlayarak uygulamalı aile eğitimleri gerçekleştirilmelidir.
- Anne baba, okul öncesi dönemden başlayarak çocuğun potansiyelini fark etmesi ve çocukta var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanabilmesini destekleyici çalışma ve eğitimlere dâhil edilmelidir.

- Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, aile ve topluma yönelik; koruyucu, önleyici, eğitici, geliştirici rehberlik ve rehabilite edici, sosyal hizmet faaliyetleri kapsamında, ailelere rehberlik edecek aile eğitim programları hazırlanmalıdır.

Mülakatlar sırasında öğretmenler özellikle aile konusunda zorlandıklarını, bazı ailelerin üstün yetenekli olma konusunda yanlış bilgilere sahip olduğunu ve bazı ailelerin de çocuklarından çok fazla beklenti içerisinde olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler de zaman zaman rekabet ortamı içerisine girdiklerini ve rehberlik veya yönlendirme faaliyetlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli bir çocuğu yetiştirirken karşılaşılabilecek sorunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

1. Mükemmeliyetçilik
2. Erken gelişim
3. Düşük başarı ve düşük motivasyon
4. Çok soru sorma
5. Aşırı meraklı olma
6. Depresyon
7. Kuralcı olma
8. Aşırı duyarlılık

Bu ve benzeri sorunlar karşısında ailelerin uzman yardımı alarak, çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği konusunda düzenli eğitimler alması gerekmektedir. Aksi takdirde çocuklar ailenin kurduğu baskıya karşı olumsuz tutumlar sergileyeceklerdir.

4.4.5. Materyal Eksikliği

Materyal ve kaynak konusunda MEB 2013-2017 planında şu hedefler yer almıştır (MEB, 2013a, 21):

- Özel yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması için etkinlik ve materyal geliştirilmesine katkı sağlamak.
- Farklılaştırılmış eğitim programlarına yönelik etkinlik ve öğretim materyalleri oluşturmak.

Kaynak ve materyal konusunun önemini A Okulu velilerinden A6 şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela benim çocuğum özel okulda, laboratuvarında gördüğü bir malzemeyi bulabilmek için İstanbul’u fellik fellik aradık. Çok istedi diye. Aksi takdirde var olan yetenekleri de kaybedebiliriz.” (Veli A6)

Levent (2013, 117) üstün yetenekliler eğitiminde kaynak ve materyal ihtiyacına yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

- 2009 bütçe gerçekleştirmelerinde özel eğitime ayrılan bütçenin sadece binde birlik kısmı üstün zekâ gruplarına ayrılmıştır. Devlet bütçesinden üstün yetenekliler eğitimine daha fazla pay ayrılabilir.
- Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, vakıflar, ticaret ve meslek odaları bu alana yönelik etkinliklerin mali ve sosyal desteğini karşılama sorumluluğunu üstlenebilir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin gerçekleştirdiği projeler için TÜBİTAK destek fonlarından yararlanılabilmesi için uygun koşullar oluşturulabilir.
- Ülke genelinde sporcular, sanatçılar ve devlet adamlarının aktif desteği ile üstün yeteneklilerin maddi ve sosyal ihtiyaçları için kamuoyunda bir kampanya başlatılabilir.

Zenginleştirme eğitimi kapsamında kaynak ve materyallerdeki çeşitlilik üstün yetenekli öğrencilerin ilgisini çekecek ve motivasyonunu arttıracaktır. Bu sayede öğrenci standart aktivite ve ödevlerle uğraşmak zorunda kalmayıp, yeni şeyler öğrenmenin merakı içerisinde olacaktır. Görüşme sırasında idareci, öğretmen ve veli grupları materyal konusuna değinmişlerdir. Bu bağlamda her zekâ ve yetenek seviyesine uygun gerektiğinde pahalı materyallerin sağlanması için devlet bütçesinde belli bir pay ayrılmalıdır. Farklı sınıf seviyelerinde kullanılabilecek zekâ oyunları, etkinlik kitapları ve yazılım ürünlerinin tespiti, yurt dışından temini ve gerekliyse Türk kültürüne uyarlanarak kullanılmaya hazır hale getirilmesi için bir komisyon oluşturulmalıdır. Örneğin astronomi ve uzay bilimlerine ilgi duyan öğrenciler için yer çekimsiz bir uzay aracı simülasyonu veya uzay gözlem evi vb. tecrübeler çocukların yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilir. Benzer bir şekilde farklı zekâ oyunları ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen etkinlik kitapları da yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli avantajlar sağlayacaktır.

4.5. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

4.5.1 İdareci Görüşlerine Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Mentorluk programının tanımı ve içeriğine yönelik idareci görüşleri Tablo 25’teki gibidir.

Tablo 25: İdareci Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Tema	Alt tema
Mentorluk Süreci	Çocuğun uzmanlaşmak istediği alana hâkim, tecrübeli ve birikimli bir kişinin çocuğu eğitme süreci.
	Yol göstermek, rehberlik yapmak.
	Tam anlamıyla bir usta çırak ilişkisi.
	Tecrübe - fikir aktarımı yapmak.
Mentor	Ön plana çıkmayan, lideri tecrübesiyle arkadan destekleyen ve farklı bir insan olmasını sağlayan kişi.
	Daha önce çocuğun geçeceği yollardan geçmiş, çocuğu çok iyi bilen ve çocuğu önemseyen kişiler mentor olmalıdır.

Bu fikirlere yer veren bazı idareci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mentorluk sistemi işletilecekse mentorluk yapacak kişinin kalitesi çok fazla önem arz edecektir. Alt düzeydeki öğrenci ile üst düzeydeki öğrenciye yapılacak mentorluk tamamen farklı olmalı. Bu öğrenciler için ayrı bir BP planları oluşturulmalı.” (İdareci A2)

“Mentorlukta daha önce bu yoldan geçmiş, bu yolu çok iyi bilen, birikim ve altyapıya sahip kimselerin tecrübesini aktarma esası vardır.” (İdareci B1)

“Mentorluk çocuktaki lider şahsiyeti ortaya çıkarabilecek fakat geriden destekleyecek bir programdır. O yoldan daha önce geçmiş, o çocuk çok iyi bilen ve çocuğu önemseyen, kişilerin yapabileceği bir süreçtir.” (İdareci B4)

4.5.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Mentorluk programının tanımı ve içeriğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 26'daki gibidir.

Tablo 26: Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Tema	Alt tema
Mentorluk Süreci	Mentorluk her durumda rehberlik yapmaktır, motive etmektir.
Mentor	Mentor öğrenciye yol gösteren, ışık tutan kişidir.
	Eğitici ve sabırlı bir yetiştiricidir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, mentorluk ve işleyişi ile ilgili kısa açıklamalarda bulunmuşlardır. Tablodaki fikirlere yer veren bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mentorluk her durumda rehberlik yapmaktır.” (Öğretmen A4)

“Mentor eğitici ve sabırlı bir yetiştiricidir.” (Öğretmen B2)

“Mesela ben yatılı okuldayken mezun olan abiler ara ara liseye gelirlerdi. Onları görmek bile bizi motive ederdi. Veya duyardık falan kişi kalan bölümü kazanmış. Biz de onlar gibi olmak isterdik ve başarı yüksekti bizim okulumuzda.” (Öğretmen B4)

4.5.3. Veli Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Mentorluk programının tanımı ve içeriğine yönelik veli görüşleri Tablo 27’deki gibidir.

Tablo 27: Veli Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Tema	Alt tema
Mentorluk Süreci	Rehberlik, abilik / ablalık yapmak.
	Yol göstermek.
Mentor	Çocuğun sadece dersleri ile değil, her şeyi ile ilgilenen kişi.
	Dışardan bir hoca veya uzman.
	Yaş ve tecrübe olarak çocuktan üstün biri.

Bu fikirlere yer veren bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mentor yol gösterici demektir. Sabit bir programdan ziyade biraz çocukların belirleyici olduğu bir programdır öğretmen yol gösteriyor rehberlik yapıyor.” (Veli A3)

“Üstün zekâlılarda mentorluk yapacak kişinin niteliğinin çok iyi ayarlanması lazım. Mentorun çocuğu iyi analiz etmesi lazım. Çocuğun müziğe mi yeteneği var, matematiği mi iyi, biyolojide mi ilerlemeli bunu bilmesi lazım. Çocuğa bir yol haritası çizmesi lazım. Birebir devam etmesi lazım bu sürecin. Ekonomik olarak da desteklenmesi lazım. Mesela benim çocuğum özel okulda, laboratuvarıda gördüğü bir malzemeyi bulabilmek için İstanbul’u fellek fellek aradık. Çok istedi diye. Aksi takdirde var olan yetenekleri de kaybedebiliriz.” (Veli A6)

“Sınavlarda soruları hazırlayan kişiler bizim çocuklar kadar zeki değil, veya onlar gibi düşünmüyorlar. Bu anlamda bu tür insanlar bu çocuklara mentorluk yapmamalı. Yani onları anlamayan kişiler onlara mentor olmamalı. Mentor olacak kişi bu çocuklar kadar zeki veya onlardan daha zeki olmalı. Bu çocukların düşünebileceği gibi düşünmeli, onların bakabileceği gibi bakmalı konulara.” (Veli B2)

4.5.4. Öğrenci Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Mentorluk programının tanımı ve içeriğine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 28’deki gibidir.

Tablo 28: Öğrenci Görüşlerine Göre Mentorluğun Tanımı ve İçeriği

Tema	Alt tema
Mentorluk Süreci	Atabeylik gibi bir şey.
	Ablalık abilik yapmak.

Görüşmelere katılan öğrenciler mentorun özellikleri hakkında açıklama yapmamışlardır. Öğrenciler süreç hakkında da kısa kısa tanımlar kullanmışlardır.

Mentorluğun tanımı hakkındaki öğrenci görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Sosyal bilgiler dersinde mentor kelimesini duymuştum. Atabeylik gibi bir şey.” (Öğrenci A1)

“Ben ikinci sınıftayken ... Kolejindeydim. Her öğrenci bir abi abla ile eşleştirmişti. Ama çok bir faaliyet yapmıyorduk. Mesela koridorda bir şey oldu abla geliyordu yanımıza.” (Öğrenci A4)

4.6. Üçüncü Alt Probleme Ait Yorumlar

Mentorluk hakkındaki yorum ve tartışma mentorluk süreci ve mentorun özellikleri olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.6.1. Mentorluk Süreci

Mentorluk süreci hakkında bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Avrupa'da ve Amerika birleşik devletlerine kullanılmaktadır. Tecrübe aktarımı, fikir aktarımı, yol göstermek, rehberlik, yapmaktır. Ama tam anlamıyla bir usta çırak ilişkisidir.” (İdareci A2)

“Mentorlukta daha önce bu yoldan geçmiş, bu yolu çok iyi bilen, birikim ve altyapıya sahip kimselerin tecrübesini aktarma esası vardır.” (İdareci B1)

“Üstün zekâlı bir çocukta doğal bir patlama, doğal bir istek, doğal bir merak, doğal bir adanmışlık vardır. Hele bir de yüksek konsantrasyon, ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcılık varsa; bu çocuk durmadan soru soran, durmadan araştıran, durmadan merak eden birilerine dönüşünce size zaten bir mentorluk hizmeti gerekiyor doğal olarak.” (İdareci A1)

“Sosyal bilgiler dersinde mentor kelimesini duymuştum. Atabeylik gibi bir şey.” (Öğrenci A1)

“Mentorluk her durumda rehberlik yapmaktır.” (Öğretmen A4)

Mentorluk hakkında yapılmış bazı tanım ve değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

- Mentorlukta genellikle başarı odaklı ve bire bir ilişkiler vardır (Jacobi, 1991; Bird ve Didion, 1992; Hall, 2005).
- Mentorluk sürecinde hizmet alan kişiye bireysel, akademik ve mesleki rehberlik hizmeti sunulur (Bauer, 1999; Donaldson, Ensher, ve Grant-Vallone, 2000; Fagenson, 1989; Kram, 1985).
- Mentorluk bir yetiştirme ve yardım etme sürecidir (Russell ve Adams, 1997; Mertz, 2004).

- Mentorlukta tecrübeli bir kişi deneyim ve fikir aktarımında bulunur (Davis ve Rimm, 2004; Orland-Barak ve Yinon, 2005).
- Mentorluk formal - informal, kısa süreli - uzun süreli veya online yapıda olabilir (Kasprisin ve diğ., 2003; Siegle, 2005; Clasen ve Clasen, 1997; Ragins ve Cotton, 1999).

Literatür ve katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında, katılımcıların mentorluğun tanımı ve içeriği hakkında isabetli değerlendirmelerde bulundukları sonucuna ulaşılabilir. Tarih branşındaki idareci ve öğretmenler mentorluk uygulamaları hakkında daha detaylı açıklama ve örnekler sunmuşlardır. Bu durum Selçuklu ve Osmanlı Devleti Dönemleri hakkındaki detaylı tarih bilgisi ile açıklanabilir. B okulunun idarecilerinden B1'in mentorluk süreci hakkındaki şu düşüncayı paylaşmıştır:

“Mentorluk kavram olarak batıdan gelmesine rağmen bizim içimizde olan bir yapıdır. Eskiden krallar ve üst düzey yöneticiler çocuklarını mentorlara emanet ederlerdi, Atabeylere teslim ederlerdi, lalalara teslim ederlerdi. Hiçbir zaman lider bir şahsiyet çocuklarını yanında yetiştirmemiştir. Osmanlı hükümdarlarının çocuklarını sancaklara göndermesinin temel sebebi budur. Kendi yanında yetişirse çocuğu ezebilir veya debdebe içinde yetiştirebilir” (İdareci B1).

Bu ve benzeri katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak bilim üreten ve ülkeye yön verecek etkili liderler yetiştirmek için bire bir, özel eğitim programları uygulanması gerektiği sonucuna varılabilir. Mentorluk bu bağlamda en etkili yöntemlerden birisi olacaktır.

4.6.2. Mentorun Özellikleri

Görüşmelere katılan her bir odak grup mentorun özellikleri hakkında görüş bildirmiştir. Katılımcılara göre mentorluk sürecinin başarılı olmasında en önemli etken mentorluk yapacak kişinin özellikleridir. Görüşmelerde iki özellik ön plana çıkmıştır. Birincisi mentor en azından çocuğun sorduğu her soruya tatmin edici cevaplar verecek kadar bilimsel açıdan alanında uzman olmalıdır. İkinci olarak mentor, bilgiyi çocuğa uygun bir yöntemle iletebilecek formasyon bilgisine sahip olmalıdır. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mentorluk sistemi işletilecekse mentorluk yapacak kişinin kalitesi çok fazla önem arz edecektir. Alt düzeydeki öğrenci ile üst düzeydeki öğrenciye yapılacak mentorluk tamamen farklı olmalı. Bu öğrenciler için ayrı bir BEP planları oluşturulmalı.” (İdareci A2)

“Üstün zekâlılarda mentorluk yapacak kişinin niteliğinin çok iyi ayarlanması lazım. Mentorun çocuğu iyi analiz etmesi lazım. Çocuğun müziğe mi yeteneği var, matematiği mi iyi, biyolojide mi ilerlemeli bunu bilmesi lazım. Çocuğa bir yol haritası çizmesi lazım. Birebir devam etmesi lazım bu sürecin. Ekonomik olarak da desteklenmesi lazım. Mesela benim çocuğum özel okulda, laboratuvarıda gördüğü bir malzemeyi bulabilmek için İstanbul’u fellek fellek aradık. Çok istedi diye. Aksi taktirde var olan yetenekleri de kaybedebiliriz.” (Veli A6)

Benzer bir şekilde ideal bir mentorun sahip olması gereken özellikler aşağıdaki gibidir:

- Alanında uzman, bilgili ve nitelikli olma (Emerson-Stonnell ve Carter, 1994; Davis ve Rimm, 2004; Johnson ve Nelson, 1999)
- Tecrübelerini paylaşmak için istekli olma (Niehoff, 2006; Gordon, 1991; Bullough, 2005)
- Rol model, örnek olma (Nash ve diğ., 2003; Bisland, 2001; Cohen, 1995)
- Etkili iletişim becerileri kullanma (Rose, 2003; Awaya ve diğ., 2003)
- Güvenilir bir arkadaş ve rehber konumunda olma (Mullen, 1998; Kram, 1985; Gray ve Smith, 2000; Allemon ve Clarke, 2000)

Freeman (2001)’e göre üstün yetenekli öğrenciler öğrenme stili, yaratıcılık, gelişim hızı ve sosyal davranışlar açısından diğer öğrencilerden farklıdır. Bu nedenle mentor, öğrencideki cevheri ortaya çıkarmada, ona kimlik kazandırmada ve destek olmada ailenin ve öğretmenlerin yapamayacağı işleri başaran kişidir (Freeman, 2001). İdareci B1’in görüşü Freeman (2001)’in ifadeleri ile örtüşmektedir.

“Mentor, ön plana çıkmayan, lideri tecrübesiyle arkadan destekleyen, farklı bir insan olmasını sağlayan kişidir.” (İdareci B1)

MENTOR/National Mentoring Partnership (2009)’a göre mentor iyi bir eğitici, olumlu rol model, sadık bir arkadaş, rehberlik yapan, doğru kaynakları sağlayan ve zaman zaman öğrencisini zorlayan kişidir.

4.7. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

4.7.1. İdareci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Mentorluk Programının Avantajları

Üstün zekâlılar eğitiminde mentorluk programının avantajlarına yönelik idareci görüşleri Tablo 29'daki gibidir.

Tablo 29: İdareci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları

Tema	Alt tema
Mentorluk Sürecinin Avantajları	Ailenin ve okulun yeterli olmadığı alanları mentor öğretebilir.
	Mentor farklı bir insan yetiştirebilir.
	Çocuğun keşfedilmesi sağlanır.
	Mentor öğrenciyi nasıl yönlendireceğini bilir.
Öğrenci Açısından Avantajlar	Üstün yetenekli öğrencinin özel ihtiyaçları vardır ve bunları ancak mentor karşılayabilir.
	Öğrenciye rehberlik hizmeti sağlanır.
	Çocuk kendisini önemli hisseder, değer verildiğini düşünür.
	Durmadan soru soran, araştıran bir öğrenciyi ancak bilgili bir kişi tatmin edebilir.
	Öğrenci mentorunu örnek alır, onun gibi olmaya çalışır.

Bu fikirleri destekleyen idareci görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Üstün zekâlılarla konuyu birleştireceksek bana göre buradaki öğretmenlerin tamamı mentordur. Yol gösteriyorlar, yol açıyorlar. Burada mesela iki sene öncesine kadar robotik çalışması yoktu. Yeni bir öğretmenimiz geldi heyecanlı alanında bilgili. Çocuklar hemen öğretmenin etrafında toplanmaya başladılar. Yarışmalara katıldılar, çalışmalar yaptılar. Niye çünkü kapıyı açtı onlara yol gösterdi.” (İdareci A3)

“Üstün zekâlı bir çocukta doğal bir patlama, doğal bir istek, doğal bir merak, doğal bir adanmışlık vardır. Hele bir de yüksek konsantrasyon, ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcılık varsa; bu çocuk durmadan soru soran, durmadan araştıran, durmadan merak eden birilerine dönüşünce size zaten bir mentorluk hizmeti gerekiyor doğal olarak.” (İdareci A1)

4.7.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Mentorluk Programının Avantajları

Üstün zekâlılar eğitiminde mentorluk programının avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 30'daki gibidir.

Tablo 30: Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları

Tema	Alt tema
Mentorluk Sürecinin Avantajları	Verimli vakit geçirilmiş olur.
	Doğru bir yönlendirme hizmeti sunulur.
	Bilgi, tecrübe vb. şeyler paylaşılmış olur.
	Rehberlik hizmeti sağlanır.
Öğrenci Açısından Avantajlar	Öğrenci mentorluk yaparsa akranına ve arkadaşına konuyu daha iyi ifade edebilir.
	Öğrencinin motivasyonu artar.
	Öğrenci rol model alabileceği bir uzman ile tanışır.

Bu fikirleri destekleyen öğretmen görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Akran mentorluğu yerine arada en az üç dört yaş fark olan büyüklerin mentorluğu daha verimli olur. Mentorun bilgi seviyesini ve bu bilgiyi aktarabilecek mi ölçmek lazım. Ancak güçlü bir iletişim kurulursa çok verimli olabilir. (Öğretmen A1)

“Örneğin İstanbul erkek lisesinde okuyan bir öğrencim var. Serviste giderken diğer öğrencilere şöyle bir teklifte bulunmuş. Almanca matematikte kimin yardımı ihtiyacı varsa beni bulsun. Bu güzel bir mentorluk örneği.” (Öğretmen A3)

“Almanya’da buna benzer bir uygulama yapılıyor. Arkadaşım anlatmıştı. Üniversite öğrencileri hem harçlıklarını çıkarsın, hem de edindikleri bilgileri paylaşsın diye ilköğretim veya lise çocuklarına dersler veriyor. Mesela işletme öğrencisi başka bir öğrenciye matematik anlatabiliyor. Hem öğrenci akademik olarak ders veriyor hem de öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılıyor.” (Öğretmen B5)

4.7.3. Veli Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Mentorluk Programının Avantajları

Üstün zekâlılar eğitiminde mentorluk programının avantajlarına yönelik veli görüşleri Tablo 31’deki gibidir.

Tablo 31: Veli Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları

Tema	Alt tema
Mentorluk Sürecinin Avantajları	Çocuğun fark edilmesini sağlar.
	Bire bir, özel eğitim hizmeti verilmiş olur.
	Özellikle tek çocuklar için abilik ablalık yapılır.
Öğrenci Açısından Avantajlar	Mentor çocuğun psikolojik ve duygusal sıkıntıları ile ilgilenir.
	Öğrenciler paylaşmayı ve yardımcı olmayı öğrenirler.
	Öğrenci danışmanlık ve rehberlik hizmeti alır.

Veliler bu fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu çocuklar baskıya gelmiyor. Mesela kolejde İngilizce öğretmeni sınıftan iki kişiyi çağırmış biri benim oğlum. İngilizce eserlerden oluşan bir kütüphane kuruldu buradan isterseniz istediğiniz kitabı alıp istediğiniz sürede okuyabilirsiniz demiş. Bu çok hoşuna gitmiş oğlumun. Bir bayram süresinde koca bir İngilizce kitabı bitirdi. Biz oku desek okumaz. Bu da aslında güzel bir mentorluk örneği. Oğluma yol gösterdi hocası.” (Veli A3)

“Sınav sürecinde seçmeli derslerden iki seçeneğimiz vardı. Ya spor seçecektik ya sanat seçecektik. Biz doktor tavsiyesi ile sporu seçtik ancak çocuğun sanata da ilgisi vardı. Dolayısıyla resim gibi sanat tarihi gibi derslerde bir mentorlu olursa daha iyi olabilir. Dışardan bir hoca olabilir, konservatuardan üniversiteden birisi olabilir. Yaşı yakın olan ancak yetkin alanında uzman birisi de olabilir. Önce onu bir tartar, bilgili ve yeterliyse kabul eder. Ama tersi olursa o kim ki bana hocalık yapar der atar. O yüzden başta ikna olması lazım. Zaten bu çocuklarda özgüven fazla, her şeyi ben biliyorum diyorlar. Ana dersler değil ama seçmeli derslere böyle bir şey dâhil edilmesi çok iyi olur.” (Veli B5)

4.1.4.4. Öğrenci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Mentorluk Programının Avantajları

Üstün zekâlılar eğitiminde mentorluk programının avantajlarına yönelik öğrenci görüşleri Tablo 32’deki gibidir.

Tablo 32: Öğrenci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Avantajları

Tema	Alt tema
Mentorluk Sürecinin Avantajları	Mentorluk beyin göçünü önleyebilir.
	Yurt içinde de bilim insanı yetişmesine katkı sağlar.
	Danışmanlık hizmeti sağlanır.
Öğrenci Açısından Avantajlar	Öğrenci öğretmenden çekindiği gibi mentordan çekinmez, kendisini daha iyi ifade eder.
	Kardeşi olmayan çocuklar için abi abla ihtiyacını karşılar.
Mentor Açısından Avantaj	Mentor anlatım yeteneğini geliştirir, tecrübe kazanır.

Tablo 32’deki verilere göre, araştırmaya katılan gruplardan sadece öğrenciler mentorluk sürecinin mentor açısından avantajına değinmişlerdir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin olaylara farklı bir bakış açısı ile yaklaşabilme yeteneği ile açıklanabilir.

Tablodaki fikirleri destekleyen bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Daha iyi bir mentorluk sistemi olsaydı Türkiye’de beyin göçü olmazdı. Çok iyi sanatçılarımız veya belirli alanlarda iyi doktorlar profesörler yurt dışında da tanınabilirdi.” (Öğrenci A2)

“Bir öğretmen öğrenciye teneffüste yanıma gel deyince sıkıntı oluyor. Öğrenci içine kapanık olabiliyor. Sorununu söylemek istemiyor. Öğretmen söyleyince bir korku oluşuyor insanın içinde.” (Öğrenci A4)

“Mentorluk tek çocuk olanlar için daha önemli olabilir. İki kardeş olanlar veya bir abisi veya küçük kardeş olanlar için çok sorun olmayabilir. Onlar kardeşleriyle bir şeyler paylaşabilir. Tek çocuğun abisi ablası yoksa anne babası da çalışıyorsa yol gösterecek birine ihtiyacı olur.” (Öğrenci A1)

“Daha önce gittiğim okulda güzel bir etkinlik vardı. Bir veya ikinci sınıftaki öğrenciler yedi veya sekizinci sınıftaki öğrencilerle eşleştiriliyor üst sınıflar alt sınıflara abilik veya ablalık yapıyorlardı. Altı sınıflar anlayamadıkları konuları abilerine veya ablalarına soruyorlardı onlar açıklama yapıyordu.” (Öğrenci B4)

“Üst sınıflarla yaş farkı az olduğu için, onlar da kısa bir süre önce öğrencilik yaptığı için daha iyi olur. Alt sınıflara anlatmak da güzel olur.” (Öğrenci B1)

“Mentorluk yapan kişi ile hizmet alan kişinin yaşları yakın olduğu için arkadaş gibi olur, öğrenme daha iyi olur.” (Öğrenci B2)

“Hem hizmet alan kişi öğrenmiş olur, hem de mentorluk yapan kişi anlatım yeteneğini geliştirir, onun için tecrübe olur.” (Öğrenci B5)

4.8. Dördüncü Alt Probleme Ait Yorumlar

Mülakatlarda idareci, öğretmen, veli ve öğrenci olmak üzere tüm alt gruplar mentorluk programını hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir. Veliler kendi çocuklarının böyle bir programda imkânlar dâhilinde hem mentor hem de hizmet alan olarak yer almalarını destekleyeceklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde öğrenciler de mentorluk programına katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı veli, öğrenci ve idareci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Benim çocuğum da arkadaşlarına ödevlerde veya bazı konularda yardımcı oluyor. Örneğin karateye gidiyor, kendinden küçüklere yardımcı oluyor. Birileriyle bir şeyleri paylaşmak güzel bir şeydir. Bir şey öğreniyorsunuz bunu başkalarıyla paylaşıyorsunuz, bu beni mutlu eder. Bu şekilde bir paylaşım olursa çocuğumuzun buna katılmasını isteriz. Bu devirde aileler genelde tek çocukla kalıyor. Bu anlamda da mentorluk bu çocuklara faydalı olur. Örnek alacağı bir abisi ablası olmasını isterim.” (Veli A2)

“Bizim bir komşumuz var çocuğu ikinci sınıfta, bir de kuzenim var üçüncü sınıfta. Vakit buldukça onların dersinde yardımcı oluyorum. Kötü olaylarda da yardımcı oluyorum. Onların da çok hoşuna gidiyor. Annesi söylemişti. Okulda sınıftaki hiç kimsenin bilmediği bir şeyi ben bir ders esnasında anlatmışım. O konuyu öğrenci bilince aile de sevinmiş.” (Öğrenci A5).

“Kişisel özellikler burada çok önemli. Eğer roller güzel tanımlanırsa çok da faydalı olur. Öğretmen öğrenci ilişkisini bir anlamda hasta doktor ilişkisi vardır. Akranın devreye girmesiyle içtenlik, samimiyet, samimiyet, öğretmen duygusu, rencide olmama devreye girer.” (İdareci A3)

Herrera, Dubois ve Grossman (2013, 10) 8-15 yaş aralığındaki 1310 öğrenci ile yaptığı araştırmaya göre mentorluk programlarının duygusal ve psikolojik destek sağladığını, akran ilişkilerini güçlendirdiğini, akademik tutumları ve başarıyı olumlu etkilediğini belirtmiştir. Torrance (1984) mentorluk hizmeti alan ve almayan 220 genç ile 22 yıl süren araştırmasına göre mentorlu olan gençlerin diğer gençlere göre daha başarılı bir eğitim hayatı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üstün yeteneklilerde mentorluk programının olumlu yönleri hakkında diğer katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazı dershanelerde olmuştu. Öğrencinin sınav kaygısını azaltmak için abilik ablalık sistemi vardı. Sadece dersler değil çocuğun psikolojisi gelişimi her şeyiyle ilgileniyorlardı. Sizin bahsettiğinizi bilim sanat merkezleri uyguluyor. Bu sene hazırlık görüyor. Sene sonunda branşlara ayıracaklar.” (Veli B4)

“Mesela ben yatılı okuldayken mezun olan abiler ara ara çalışmalarına gelirlerdi. Onları görmek bile bizi motive ederdi. Veya irade dilerim falan kişi kalan bölümü kazanmış. Biz de onlar gibi olmak isterdik ve başarı yüksekti bizim okulumuzda.” (Öğretmen A2)

Renzulli ve Reis (2000)’e göre mentorluk merak ve öğrenme aşkı ile birlikte zengin eğitimsel fırsatlar sunduğu için içsel motivasyonu arttırmaktadır. VanTassel-Baska (2000)’ya göre mentorluk programı sayesinde hizmet alan kişi kendisi ile bireysel olarak ilgilenecek ve ona rol model olabilecek güvenilir bir yetişkin ile tanışacaktır.

Mentorluk programı sadece hizmet alan kişi açısından değil hizmet veren mentor açısından da faydalıdır. Görüşmelerde bir öğrenci mentorluk sürecinin mentor açısından faydasını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Bence mentorluk programı uygulanırsa güzel olur. Ancak mentorluk yapacak kişi bilgili olmalı, mentor yeterli ise mükemmel olur. Hem hizmet alan kişi öğrenmiş olur, hem de mentorluk yapan kişi anlatım yeteneğini geliştirir, onun için tecrübe olur.” (Öğrenci B6)

Benzer bir şekilde Freeman (2001) mentorluk yapan öğrencilerin yaş ve tecrübe olarak hizmet alan kişilere yakın bir seviyede olduğu için taraflar arasında öğrenme ortaklığı ve çift yönlü etkileşim sürecinin oluşacağını ifade etmiştir. Mentorluk süreci mentorlara; bilgi, tecrübe ve fikirlerini paylaşma imkânına sahip olmak; başkalarını geliştirmek için yeni yollar keşfetmek ve farklı bakış açıları kazanmak gibi faydalar sağlayacaktır (University of Wolverhampton, 2010).

4.9. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

4.9.1. İdareci Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Mentorluk Programının Dezavantajları

Üstün zekâlılar eğitiminde mentorluk programının dezavantajlarına yönelik idareci görüşleri Tablo 33’teki gibidir.

Tablo 33: İdareci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Dezavantajları

Tema	Alt tema
Mentorluk Sürecinin Dezavantajları	Alanında uzman kişiler istihdam edilmezse öğrenciler sürece karşı olumsuz bir tavır takınır ve isteksiz davranırlar.
	İyi bir planlama yapılmazsa vakit israfı olur.
Öğrenci Açısından Dezavantajlar	Mentor tecrübeli değilse öğrencide motivasyon eksikliği olur.
	Mentorun bilgi seviyesi yeterli değilse çocuk konuları yanlış öğrenebilir.
	Mentor öğrenciye karşı bir üstünlük kuramazsa, öğrenci mentoru ve mentorluk sürecini reddeder.

İdareciler bu fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Benim buradaki bir sıkıntım şu. Ülkemizde bir dönem NLP’ciler çıktı, koçluk çıktı, mental aritmetik çıktı. Mentorluk de bunlar gibi 3.05 saatlik bir programla alınıp alelade bir şekilde yapıp bu da diğerleri gibi kaybolup gidecek. Şu anda mental aritmetik bitti. NLP bitiyor, kişisel gelişim bitiyor. Doğru çalışmalar doğru insanların elinde şekillenir. Örneğin NLP psikolojinin pratik hale getirilmiş halidir. Ama şimdi ne yapılıyor? Adam alan uzmanı değil, her önüne gelen NLP uzmanı olunca insanlar yok yok bunda iş yok diyor. Aslında var. Seküler mantıkla, kapitalist amaçlarla, çıkar amaçlı, ticari bir metaya dönüşünce işin rengi değişiyor. Bunu ehil olmayan kişiler de kullanmaya başlayınca bunlar bir süre sonra sulanıyor.” (İdareci B1)

“Bir kere mentorun hakikaten olgunluk seviyesine erişmiş olması lazım. Bilgide meta bilişsel düzeye ulaşmış olması lazım. Aynı şey duygusal boyutta da böyledir. Sabır, olgunluk,

isteklilik olmadığı takdirde hadi mentorluk yap demekle olmaz. Aksi takdirde olumsuz sonuçlar meydana getirir.” (İdareci A3)

4.9.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Mentorluk Programının Dezavantajları

Üstün zekâlılar eğitiminde mentorluk programının dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 34’teki gibidir.

Tablo 34: Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Dezavantajları

Tema	Alt tema
Mentorluk Sürecinin Dezavantajları	Süreklilik sağlanmazsa her iki taraf da ilişkiyi bitirmek ister.
Öğrenci Açısından Dezavantajlar	Mentorun formasyon bilgisi tam değilse, mentor bilgili de olsa öğrenciye bunu aktaramaz.

Öğretmenlerin bu konuda kullandıkları bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Mentor olacak öğrenci diğer öğrencilerin hazır bulunurluklarını bilmeyebilir. Bazı pedagojik faktörleri göz ardı edebilir. Akrana göre değişebilir ancak bazen öğrenci akranına soru sormaktan çekinebilir.” (Öğretmen A2)

“Bizim bir diğer dezavantajımız da standart bir eğitim anlayışı sahip olmamız. Sistem farklı olana pek izin vermiyor, bunlara fazla imkân tanımıyor.” (Öğretmen A1)

“Dezavantajı şu olabilir: Akranlar aynı yaştakiler birbirilerini zedeleyebilir. O kadar anlatıyorum anlamıyorsun diyebilir. Yaşı büyük insanlar bu konuda daha başarılı olabilir.” (Öğretmen B8)

4.9.3. Veli Görüşlerine Göre Üstün Zekâlılar Eğitiminde Mentorluk Programının Dezavantajları

Üstün zekâlılar eğitiminde mentorluk programının dezavantajlarına yönelik veli görüşleri Tablo 35’teki gibidir.

Tablo 35: Veli Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Dezavantajları

Tema	Alt tema
Mentorluk Sürecinin Dezavantajları	Ticari amaçlarla mentorluk yapılırsa işin kalitesi düşer ve para endeksli bir süreç ortaya çıkar.
Öğrenci Açısından Dezavantajlar	Mentor en az öğrenci kadar zeki değilse öğrenci mentor ile çalışmak istemeyebilir.

Velilerin bu konuda kullandıkları bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Mentorlukta eşleştirme çok iyi yapılmalı, duygusal zekâ da dâhil incelenmeli. Çocuğun hassas olduğu noktalar vardır. Ona abilik yapacak kişi ise başka şeylere önem veriyor olabilir, bu çocukta başarı yerine başarısızlık getirebilir.” (Veli A5)

“Üstün zekâlılık kavramı Türkiye’de bir kaç seneden beri ortaya çıktı. Bunlar ticarete dönüşmeye başladı. Mentorluk programı da kar amacıyla yapılırsa, programdan bir şey beklememek lazım.” (Veli A1)

Mentorluk sürecinin dezavantajları hakkında idareciler detaylı açıklamalarda bulunmuş; öğretmen ve veliler kısa kısa görüş bildirmiş ve öğrenciler bu konu hakkında yorum yapmamışlardır.

4.10. Beşinci Alt Probleme Ait Yorumlar

Katılımcılar genel olarak mentorluk hakkında olumlu fikirlere sahip olmalarına rağmen mentorluğun olumsuz yönlerinden de bahsetmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

“Bilgide meta bilişsel düzeye ulaşmış olması lazım. Aynı şey duygusal boyutta da böyledir. Sabır, olgunluk, isteklilik olmadığı takdirde hadi mentorluk yap demekle olmaz. Aksi takdirde olumsuz sonuçlar meydana getirir. Üstün zekâlı çocuklar zor çocuklardır. Buradaki öğrencilerin bir kısmı göz teması kurmaz, konuşamaz ama her şeyi biliyor. Bilgisi çok iyi olmak mentor olmak için yeterli değildir.” (İdareci A1)

“Benim buradaki bir sıkıntım şu. Ülkemizde bir dönem NLPciler çıktı, koçluk çıktı, mental aritmetik çıktı. Mentorluk de bunlar gibi 3.05 saatlik bir programla alınıp alelade bir şekilde yapıp bu da diğerleri gibi kaybolup gidecek. Şu anda mental aritmetik bitti. NLP bitiyor, kişisel gelişim bitiyor. Doğru çalışmalar doğru insanların elinde şekillenir. Örneğin NLP psikolojinin pratik hale getirilmiş halidir. Ama şimdi ne yapılıyor? Adam alan uzmanı değil, her önüne gelen NLP uzmanı olunca insanlar yok yok bunda iş yok diyor. Aslında var. Seküler mantıkla, kapitalist amaçlarla, çıkar amaçlı, ticari bir metaya dönüşünce işin rengi değişiyor. Bunu ehil olmayan kişiler de kullanmaya başlayınca bunlar bir süre sonra sulanıyor.” (İdareci B1)

“Mentorlukta eşleştirme çok iyi yapılmalı, duygusal zekâ da dâhil incelenmeli. Çocuğun hassas olduğu noktalar vardır. Ona abilik yapacak kişi ise başka şeylere önem veriyor olabilir, bu çocukta başarı yerine başarısızlık getirebilir.” (Veli A5)

NSW Department of Education and Training (2007)’e göre mentorluk basit bir öğrenci öğretmen ilişkisi değildir. Mentor hizmet alan kişiyi dikkatlice izleyen, onun güçlü yanlarını bilen ve gerektiğinde risk alması için onu cesaretlendiren kişidir

(NSW Department of Education and Training, 2007). Mentorluk farklı zenginleştirme metotlarını bilen, özel yetenek, bilgi ve tecrübe sahibi kimselerin yapabileceği bir iştir (Milam, 2001). Bu nedenle mentorluk bir uzmanlık alanıdır. Joseph (2015)'e göre mentorluk ilişkilerinde taraflar arasında yanlış eşleştirmelerden kaynaklanabilecek verimsiz bir ilişki oluşabilir ve isteksizlik, bıkkınlık gibi durumlar baş gösterebilir. Mentorluğa başlamadan önce mutlaka mentorun niteliği ve hizmet alan kişinin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Üstün yetenekli öğrencilerde yönlendirme ve rehberlik ihtiyacı B okulundaki bir öğretmen tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“Benim fikrimi sorarsanız zaten bu çocukların bir mentoru olması şart. Veli toplantılarında da bunu dile getirdim. Literatürde de bu mevcut. Bu bir akraba olabilir dede olabilir dayı olabilir arkadaş olabilir. Mutlaka sık sık görüştüğü bir rol modeli olmalı. Hiç olmazsa haftada bir, yirmi günde bir buluşacağı, belli bir vakit geçireceği, bir şeyler paylaşabileceği birisi olmalı. Yoksa çocuk farklı alanlar seçebiliyor. İlerideki durumlarda tehlikeli olabiliyor.” (Öğretmen B5)

Mentorluk özellikle dezavantajlı üstün zekâlı öğrenciler için tavsiye edilen bir metottur (Burney ve Beilke, 2008; Wright & Borland, 1992). Kerr ve Nicpon (2003) özellikle babası veya mentoru olmayan üstün zekâlı öğrencilerin ergenlik sürecinde yalnızlaştıklarını ve depresyon eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Siegle (2005) mentorluğun üstün zekâlı öğrencilerde ihtiyaç duyulan kişisel ve mesleki rehberlik alanında faydalı olacağını ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler birden fazla alanda yetenekli ve ilgili oldukları için yönlendirmeye, özellikle mesleki rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Akran mentorluğunun olumsuz yönleri hakkındaki bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dezavantajı şu olabilir: Akranlar aynı yaştakiler birbirilerini zedeleyebilir. O kadar anlatıyorum anlamıyorsun diyebilir. Yaşı büyük insanlar bu konuda daha başarılı olabilir.” (Öğretmen B8)

“Mentor olacak öğrenci diğer öğrencilerin hazır bulunurluklarını bilmeyebilir. Bazı pedagojik faktörleri göz ardı edebilir. Akrana göre değişebilir ancak bazen öğrenci akranına soru sormaktan çekinebilir.” (Öğretmen A2)

Dennison (2000) akran mentorluğu üzerine yaptığı bir araştırmada akran mentorluğunun öz güveni geliştirdiğini ve akademik başarıyı arttırdığını ifade

etmiştir. Ancak akran mentorluğunda bazı riskler de bulunmaktadır. MENTOR/National Mentoring Partnership (2006) bu tür programlarda yeteri kadar destek alınmadığı, eğitim ve yetiştirmenin eksik olduğu ve süreç takibinin iyi yapılmadığı durumlarda mentorluğun negatif sonuçları olabileceğini belirtmiştir.

4.11. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

4.11.1. İdareci Görüşlerine Göre Türkiye’de Mentorluk Programının Üstün Zekâlılar Eğitiminde Uygulanabilirliği

Türkiye’de mentorluk programının üstün zekâlılar eğitiminde uygulanabilirliğine yönelik idareci görüşleri Tablo 36’daki gibidir.

Tablo 36: İdareci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği

Tema	Alt tema
Sistemin Özellikleri	Öncelikle mentorluğun altyapısının, felsefesinin oluşturulması lazım.
	Mentor yetiştirecek bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır.
	Ana noktalar, kavramsal yapının bizim kültürümüze uyarlanması lazım.
	Akademik çalışma ile desteklenmelidir.
Mentorun Özellikleri	Nitelikli, alanında uzman mentorlar bu süreçte yer almalıdır.
	Kişisel özellikleri tam olmalıdır.
	Üniversite öğrencileri kullanılabilir.

Bu fikirleri destekleyen bazı idareci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mentorluk şu an Türkiye’de aktif bir şekilde kullanamıyor çünkü danışmanlara sıcak bakan bir yapımız yok. Biz kendimiz biliriz ile hareket ediyoruz.” (İdareci B1)

“Bizim şu an yetişmiş bir mentor öğrencimiz var. Bu öğrenci İstanbul erkek lisesinde robotik kulübü kurdu. Bu konuda bütün okulu cesaretlendirmiş, burada aldığı altyapıyla orda bir şeyler yapmış. Buradaki bazı öğrenciler gitmiş o çocuğun olmuş. Abi sen burada öğrenci olduğun için ben bu okulu seçtim demiş. Bu öğrenci orda ciddi bir bilgi aktarımı yapıyor. Tecrübelerini paylaşıyor. Bu çocuk bize geldiğinde tükenmişlik duygusu içerisindeydi. Bir günde olsa hocam ne olur buraya geleyim diyordu. Bir olgunlaşma sindirme süreci yaşadı ondan sonra bu noktaya geldi. Örneğin ben robotik konusunda şunları yaptım: öğretmenimiz bize şöyle tarif etmişti, makale yazarken şunlara dikkat etmiştim, bu işin püf noktaları şunlardır. Sende bu noktalardan geçecek misin? O zaman benim tecrübelerim bunlar. O zaman şunu şöyle yap burada buna dikkat et diyebilir.” (İdareci A3)

“Bizler üstün zekâlı üstün yetenekli lider şahsiyetli çocukları onlara çok sabredecek, onların dilinden anlayacak, onlar kadar zeki ve nereye götüreceğini bilen mentorlarla hayata

hazırlayabiliriz. Öncelikle bunun etiğinin, altyapısının, felsefesinin oluşturulması lazım. Türkiye'nin şu an buna ihtiyacı var diye düşünüyorum.” (İdareci B3)

“Buradaki temel sıkıntı bizim bu anlayışa sahip olan bir felsefeden yetişmiş olan mentorlarımızın olmamasıdır. Lalalar yok, Atabeyler yok. Bir ülke asıl evlatlarını yani zeki evlatlarını geleceğin vizyonunu oluşturmak için kullanmalıdır. Bu evlatlara yatırım yapabilecek bir eğitimimiz bir politikamız olmadı.” (İdareci B1)

4.11.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Mentorluk Programının Üstün Zekâlılar Eğitiminde Uygulanabilirliği

Türkiye’de mentorluk programının üstün zekâlılar eğitiminde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 37’deki gibidir.

Tablo 37: Öğretmen Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği

Tema	Alt tema
Sistemin Özellikleri	Süreklilik sağlanmalı.
	Kurum kültürü oluşturulmaya çalışılmalı.
	Standart eğitim anlayışı değişmeli.
	Online destek ile eğitim takviye edilmeli.
Mentorun Özellikleri	Pedagojik olarak yeterli.
	Öğrencilere için rol model.
	Tecrübeli, bilgili ve yetişkin.
	Üniversite öğrencileri yer alabilir.

Öğretmenlere ait bu konudaki fikirlerin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Önemli bir faktör de kurum kültürü. Burada önemli görev idarecilere ve öğretmenlere düşüyor. Ondan sonra öğrencilere yansıtacak ve öğrenciler diğer öğrencileri yetiştirme aşamasına geçecek.” (Öğretmen A2)

“Eğer online mentorluk programı kurulabilirse bu da avantajlı olur. Bu kurumda bir öğrenci grubu ayarlamak için akla kararı seçiyorum. İnteraktif sistemleri kullanmak lazım. Örneğin ben kimya grubunda ed modo adlı bir program kullanıyorum. Facebook gibi bir ara yüzü var. Her sınıf kendi arkadaşlarını görüyor. Online olarak dosya paylaşımı ve bilgi paylaşımı ve duyuru yapıyoruz. Bende robotik çalışması için bir WhatsApp grubu oluşturdum. Daha önceden öğrenci haftada bir gelirse görüşüyorduk. Ancak şimdi grupta çocukları takip edebiliyorum. Çalışıyorlar mı neler yapıyorlar bunu görebiliyorum. Gruba bir hareketlilik geldi. Çalışıyorlar, bir şeyler paylaşıyorlar.” (Öğretmen A4)

“Proje bazlı daha uygulanabilir gibi duruyor. Bu aşamada mentorluğun eğitime entegre edilebilmesini çok sağlıklı görmüyorum. Proje bazlı olabilir. Daha programlı olur.” (Öğretmen B3)

4.11.3. Veli Görüşlerine Göre Türkiye’de Mentorluk Programının Üstün Zekâlılar Eğitiminde Uygulanabilirliği

Türkiye’de mentorluk programının üstün zekâlılar eğitiminde uygulanabilirliğine yönelik veli görüşleri Tablo 38’deki gibidir.

Tablo 38: Veli Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği

Tema	Alt tema
Sistemin Özellikleri	Ticarete dökülmemeli.
	Kurum kültürü oluşturulmalı.
	Eşleştirmeye büyük önem verilmeli.
	Başta aile eğitimi yapılmalı.
	Abilik ablalık şeklinde olabilir.
Mentorun Özellikleri	Çocuğu tanımalı ve anlamalı.
	Yol gösterici .
	Yetkin, alanında uzman.
	Zeki.
	Üniversite öğrencileri kullanılabilir.
	Belli bir yaş farkı olmalı.
	Psikolojik ve duygusal ilgi.

Bu fikirleri destekleyen bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence her çocuk özeldir. Bire bir danışman ile bu iş yapılmalı. Gruplamadan ziyade lalalık sisteminde olduğu gibi birebir eğitim yapılmalı. Ama şunu da kabul etmek lazım ki her zaman eğitimde bir hata vardır. Sonuç olumsuz da olabilir.” (Veli A6)

“Mentorluk güzel bir şeydir, ancak her güzel olan şey gibi zordur. Bilgili ve kaliteli insanlarla yapılırsa çok verimli olur.” (Veli A3)

“Öğrencilerin mentorluğunu düşündüğümüzde, yaşları yakın olanlar sorun olabilir ancak bir üniversite öğrencisi cazip gelebilir, lise olabilir.” (Veli B2)

“Bizim çocuklarımız da mentorluk yapabilir. Ancak ilk aşama sıkıntılı geçer.” (Veli B5)

4.11.4. Öğrenci Görüşlerine Göre Türkiye’de Mentorluk Programının Üstün Zekâlılar Eğitiminde Uygulanabilirliği

Türkiye’de mentorluk programının üstün zekâlılar eğitiminde uygulanabilirliğine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 39’daki gibidir.

Tablo 39: Öğrenci Görüşlerine Göre Mentorluk Programının Uygulanabilirliği

Tema	Alt tema
Sistemin Özellikleri	Abilik ablalık gibi olabilir.
	Arkadaşlık ilişkileri gibi olmalı.
Mentorun Özellikleri	Yol gösterebilecek biri olması lazım.
	Tecrübeli.
	Bilgili ve yeterli.

Bu fikirleri destekleyen öğrenci görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Devlet okullarında mentorluğa çok daha fazla ihtiyaç var. Çok fazla devlet okulu var ve bu okulların imkânları özel okullar gibi değil.” (Öğrenci A1)

“Mentorluk ayrı bir şey. İlla sistemli olmak zorunda değil. Bazen bazı haftalar hiç ihtiyacımız olmaz gitmeyiz mentorumuza. Bazen sorunlu bir hafta geçiririz daha çok görüşmek isteriz.” (Öğrenci A6)

“Haftada bir veya iki saat üst sınıftan durumu iyi olan öğrenciler diğer alt sınıflara yardım edebilir.” (Öğrenci B4)

4.12. Altıncı Alt Probleme Ait Yorumlar

Katılımcılar üstün yetenekli öğrenciler için mentorluk modelinin faydalı olacağını ancak günümüz şartlarında mentorluğun uygulanabilmesi için iki önemli eksikliğin olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan birincisi mentorluk sistemini uygulayacak, yönetecek ve değerlendirecek bir yapının veya sistemin olmayışıdır. Diğer ise yetişmiş, nitelikli mentorların eksikliğidir. Sistem ve yetişmiş mentor eksikliği hakkındaki bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Bizler üstün zekâlı üstün yetenekli lider şahsiyetli çocukları onlara çok sabredek, onların dilinden anlayacak, onlar kadar zeki ve nereye götüreceğini bilen mentorlarla hayata hazırlayabiliriz. Öncelikle bunun etiğinin, altyapısının, felsefesinin oluşturulması lazım. Türkiye'nin şu an buna ihtiyacı var diye düşünüyorum.” (İdareci B3)

“Buradaki temel sıkıntı bizim bu anlayışa sahip olan bir felsefeden yetişmiş olan mentorlarımızın olmamasıdır. Lalalar yok, Atabeyler yok. Bir ülke asıl evlatlarını yani zeki evlatlarını geleceğin vizyonunu oluşturmak için kullanmalıdır. Bu evlatlara yatırım yapabilecek bir eğitimimiz politikamız olmadı.” (İdareci B1)

“Lala olarak yetiştirmek çok kolay değil. Katı bir sistem var. İkinci Murat'a hacı Bayram veli olmak veya fatihi Akşemseddin olmak kolay değil. Yavuz gibi sert bir hükümdara İbni kemal olmak kolay değil. Yarınlar için büyük ilim adamları, iddialı siyasetçiler, yetiştirmek istiyorsak onları anlayan ve kavrayan, ufuk açan, onlara büyük paradigmlar katan, mefkûre katan, önemli ilim insanları ve mentorlar yetiştirmemiz lazım. Onlar da bundan sonra öğrencilere yetiştirsin.” (İdareci A1)

Katılımcılar mentorluğun Türkiye’de uygulanabilmesi için öncelikle eğitim politikaları ve stratejik planlar dâhilinde bu işin altyapısının ve felsefesinin oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Daha sonra sistem ile birlikte tarihimizde

atabeylerin ve lalaların şehzadeleri yetiştirdiği gibi mentorlar da öğrencilerini eğiteceklerdir. Yurt dışında mentor yetiştiren, farklı mentorluk programları uygulayan, mentorları ve öğrencileri bir araya getiren çeşitli eğitim kurumları bulunmaktadır. Örneğin Amerika'nın toplam 50 eyaletinde 5000'den fazla kurum ve kuruluş mentorluk alanında hizmet vermektedir (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2015). Yurt dışında mentorluk alanında ön plana çıkan bazı kuruluşlar aşağıdaki gibidir:

Big Brothers Big Sisters (ABD): 110 yıl önce New York'ta çocuk mahkemesinde yargılanan çocukların topluma kazandırılması ile başlayan hareket bugün Amerika'nın tüm eyaletlerinde ve Avusturalya, Rusya, Polonya ve İrlanda gibi 12 ülkede faaliyet göstermektedir. Dünyanın en geniş mentorluk ağına sahiptir. Genellikle akran mentorluğu ve okulda mentorluk gibi bire bir mentorluk programları uygulamaktadır (BBBS, 2015).

Ulusal Mentorluk Ortaklığı (ABD - MENTOR/National Mentoring Partnership - ABD): Yaklaşık 25 yıldır mentorluk hizmeti sunan Amerika'nın mentorluk alanında önde gelen kuruluşlarından biridir. 23 eyalette temsilciliği bulunmaktadır. Bire bir mentorluk, grup mentorluğu, risk grubundaki öğrenciler ve gençler için mentorluk gibi farklı mentorluk programları uygulamaktadır (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2015).

Uluslararası Mentorluk Ağı (İngiltere – Mentor International): Uluslararası Mentorluk Ağı çocukları ve gençleri özellikle sigara, alkol ve uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıklardan ve madde bağımlılığından korumak amacıyla 1994'te İngiltere'de kurulmuştur. Almanya, Litvanya ve Kolombiya gibi 8 ülkede temsilciliği bulunmaktadır (Mentor International, 2015).

Türkiye'de mentorluk programı uygulanmak isteniyorsa yurt dışındaki örneklerde olduğu gibi öncelikle genel veya özel amaçlara hizmet edebilecek farklı kurumların kurulması ve desteklenmesi gerekmektedir. Böyle bir sistemin kurulması ve yönetilmesi sürecinde öğretim üyelerinin desteği önemli bir katkı sağlayacaktır. Alandaki öğretim üyesi eksikliğini A okulunun idarecilerinden A3 şöyle ifade etmiştir:

“Bir kere mentorları yetiştirecek mentorlar lazım bu ülkeye. Akademik dünyanın spesifik çalışmalar yapması ve bu anlamda program yapabilecek uzmanlaşmış, nitelikli akademisyenler yetiştirilmesi lazım” (İdareci A3).

Görüşmelerde bazı katılımcılar mentorluk sistemi Türkiye’de uygulanmaya başladığı takdirde para kazanmak amacıyla kurulabilecek kurumların bu alanda karşılaşılabilir bir güçlük olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

“Benim buradaki bir sıkıntım şu. Ülkemizde bir dönem NLP’ciler çıktı, koçluk çıktı, mental aritmetik çıktı. Mentorluk de bunlar gibi üç beş saatlik bir programla alınıp alelade bir şekilde yapılırsa, bu da diğerleri gibi kaybolup gidecek. Şu anda mental aritmetik bitti. NLP bitiyor, kişisel gelişim bitiyor. Doğru çalışmalar doğru insanların elinde şekillenir. Örneğin NLP psikolojinin pratik hale getirilmiş halidir. Ama şimdi ne yapılıyor? Adam alan uzmanı değil, her önüne gelen NLP uzmanı olunca insanlar bunda iş yok diyor. Aslında var. Seküler mantıkla, kapitalist amaçlarla, çıkar amaçlı, ticari bir metaya dönüşünce işin rengi değişiyor. Bunu ehil olmayan kişiler de kullanmaya başlayınca bunlar bir süre sonra sulanıyor.” (İdareci B1)

“Üstün zekâlılık kavramını Türkiye’de bir kaç seneden beri çıktı. Bunlar ticarete dönüşmeye başladı. Bu işler ticarete döndükten sonra eğitimden zaten bir şey beklemeyin. Amerika’da da bu işleri genelde özel kurumlar yapıyor. Onlar da ticaret döküyor. Ama orada bir kurum kültürü söz konusu. Bir iklim söz konusu. Zekâyı törpüleyen zekâyı körelten bir yapımız var. Bizim iklimimiz bu anlamda kötü. Zekâyı değil aynışmış insanları onaylayan, onları çoğaltan bir yapımız var.” (Veli A2)

Amerika’da BBBS, MENTOR/National Mentoring Partnership ve Mentoring USA gibi mentorluk alanında başarılı olan ve binlerce kişiye hizmet sunan önde gelen kuruluşlar kar amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşları statüsündelerdir. 501(c)(3) yasası ile bu tür kuruluşlar gelir ve emlak vergisinden muaf tutulurlar, çeşitli kamu fonlarından destek alırlar ve bağış toplayabilirler (Visible Arbitrage, 2015). Bu kuruluşlar sıkı bir mali denetim altındadır. Yapılan her toplantının ve alınan kararların düzenli bir şekilde kaydedilmesi, çeşitli mali formların her yıl ibraz edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bu kurumlar 501(c)(3) statülerini kaybederler. Ayrıca asli amaçları dışında büyük miktarlarda mali kazanç elde etmek de statü kaybına sebep olmaktadır (Yegin, 2015). Türkiye’de mentorluk sisteminin kurulması ile birlikte sıkı denetimlerin yapılması, belli standartların oluşturulması ve kar amacı gütmeyen kuruluşların desteklenmesi gerekmektedir.

“Üstünlere onlar gibi zeki olan kişiler mentorluk yapabilir. O kişi onları anlamalı. Yaş olarak onlara abi abla olabilecek yaşlardaki kişiler olmalı. Daha önce özel bir kurumdayken buna benzer bir şey yaptık. Boğaziçi’nden öğrenciler ücret karşılığında birkaç öğrenciye abilik yaptılar. Sadece akademik anlamda abilik değil, belli zamanlarda geziler yaptılar. Bazen ödev

kontrolü yaptılar. Belli zamanlarda yönlendirme yaptılar. Öğrencilerin sıkıntılı olduğu her dönemde yanlarında oldular. Burada bir idarecinin çocuklara tavsiye de bulunmasıyla yakın dönem bir abisinin tavsiyede bulunmasını çok farklı. Örneğin biz desek ki bir puan bile çok önemli dikkat edin. Abisi ben şöyle bir şey yaşadım gerçekten bir puan çok önemli dese daha etkili olur.” (İdareci B4)

“Modelde bir sorun yok olabilir. Ancak iki kriter önemli yaş ve deneyim. Veliler arasında da çekememezlik olabilir. Niye onun çocuğu bir şeyler anlatıyor da benim çocuğum anlatmıyor diyebilir. Diğer veliler tarafından hep hedefte oluyoruz.” (Veli B1)

“Bir çocukla tanıştım. Soyadı “Kaşar” olduğu için arkadaşları onunla dalga geçiyormuş. Ben de bir, iki ve üçüncü sınıfta soyadı ile dalga geçen bir çocuktum. Mesela bu konuda çocuğa yardımcı olabilirdim, bunu takmaması gerektiğini söyleyebilirdim.” (Öğrenci A5)

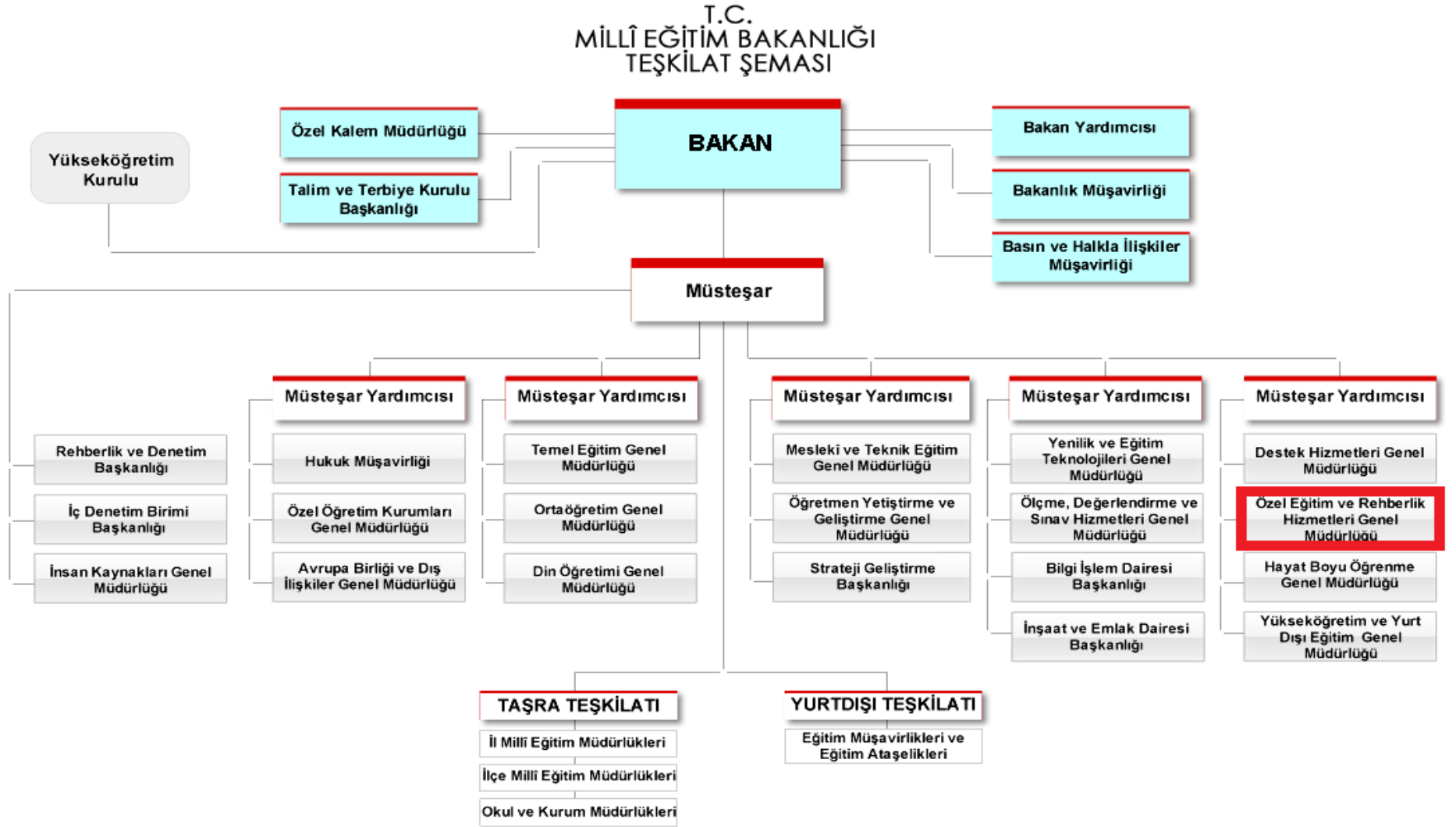
5. ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİNDE MENTORLUK MODELİ

5.1. Mentorluk Modelinin MEB Merkez Teşkilatında Konumlandırılması

Bu araştırmada Üstün Yetenekliler Eğitiminde Mentorluk Modeli'nin Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı bünyesinde oluşturulması teklif edilmiştir. Özel Öğretim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü'nün Bakanlık teşkilat şemasındaki yeri Şekil 3'teki gibidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 14 Eylül 2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden yapılandırılma sürecinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün işleyiş ve yapısında çeşitli değişiklikler yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011). Bu değişikliklerden bir tanesi de genel müdürlük bünyesinde Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'nın kurulmasıdır. Türkiye'de ilk defa kurulan daire başkanlığının görevlerinden bazıları aşağıdaki gibidir (MEB Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı, 2015):

1. Özel yetenekli bireylerin tespit edilmesi, tanınması, yönlendirilmesi ve yerleştirilmeleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmek ve politikalar geliştirmek,
2. Özel yetenekli bireylerin eğitimini yaygınlaştırmak ve eğitime erişimlerini artırmaya yönelik stratejiler hazırlamak, geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,
3. Özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili eğitim modelleri geliştirmek, değerlendirmek ve yaygınlaştırmak,
4. Özel yetenekli bireylerin eğitiminde görev alan öğretmen ve personele yönelik verilecek eğitimleri tespit etmek, planlamak ve uygulamak,
5. Özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik ihtiyaç ve beklentileri karşılamak üzere araştırma, geliştirme ve planlama çalışmalarında bulunmak.
6. İlgili sektör ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği ve koordinasyonu sağlamak.



Şekil 3: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

MEB Teşkilat Şeması (MEB, 2015a). <http://meb.gov.tr/meb/teskilat.html>

Özel yeteneklerin geliştirilmesi için mentorluk sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Smith, 2007, 516; Clark, 2013; Sak, 2014, 163). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk programlarını en etkili bir şekilde faaliyete geçirebilmek için Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'nın ismi "*Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı*" olarak değiştirilebilir. Bu sayede genel müdürlüğün yetenek geliştirme ve mentorluk alanındaki görevleri tek çatı altında toplanmış olur.

5.2. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı 7 tane daire başkanlığı bulunmaktadır ve genel müdürlüğün teşkilat şeması Şekil 4'teki gibidir. Teşkilat şemasında Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'nın ismi "Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı" olarak değiştirilmiştir.



Şekil 4: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Teşkilat Şeması

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB, 2015b).
http://orgm.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php adresinden uyarlanmıştır.

Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'ndaki isim değişikliği ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Eğitiminde Mentorluk Modeli'nin planlanması, faaliyete geçirilmesi, tanıtılması ve yaygınlaştırılmasında koordinasyon merkezi olması özellikle “Özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili eğitim modelleri geliştirmek, değerlendirmek ve yaygınlaştırmak” hedefi ile uyumlu olacaktır.

Mentorluk Modelinin oluşturulmasında tüm yetki ve sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne aittir. Genel Müdürlüğün yapacağı ön çalışma ile Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nda öncelikle mentorluk alanında çalışacak kişilerin nitelikleri belirlenmeli, alanında uzman kişilerin seçilmesine dikkat edilmelidir. İkinci olarak; kurum içi teşkilat şeması, görev dağılımı ve sorumluluk paylaşımı, diğer kurumlar ile ilişkiler, mali destekleme biçimi vb. konuları kapsayan Mentorluk Uygulama Yönergesi oluşturulmalıdır. Daire Başkanlığı'nın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez ve taşra teşkilatları ile koordineli çalışmasına önem verilmeli ve bakanlığın bütçesinden belli bir pay ayrılmalıdır.

5.3. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nın Amacı

Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nın amacı yetenek geliştirme alanındaki diğer amaçlar haricinde; farklı ülkelerdeki mentorluk modellerini inceleyerek Türk Eğitim Sistemi içerisinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik sürdürülebilir ve verimli eğitim politikaları üretmek; mentorluk faaliyetlerini planlamak, yürütmek ve koordine etmek; hizmet içi eğitim vb. organizasyonlar ile mentor yetiştirmek ve geri bildirim alarak mentorluk modelinde gerekli değişiklikleri yapmaktır.

5.4. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nın Görevleri

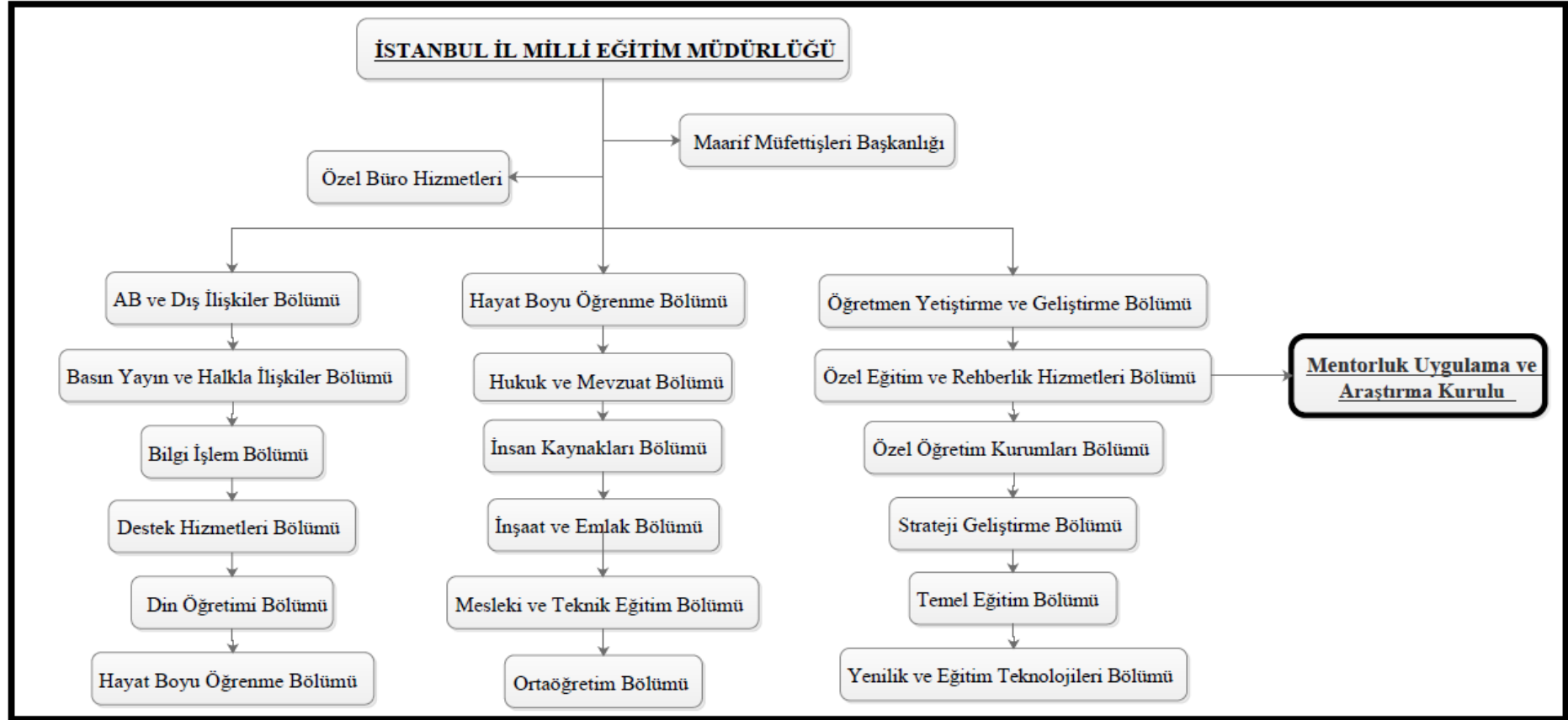
Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nın mentorluk alanındaki görevleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1. Ülke genelinde üstün yetenekli öğrenciler için uygulanacak mentorluk programlarını planlamak ve yürütmek.
2. MEB bünyesindeki merkez ve taşra teşkilatları ile işbirliği yapmak.

3. Üstün yetenekli öğrencilere rehberlik yapacak mentorları yetiştirmek, hizmet içi eğitim programları düzenlemek.
4. Mentorluk programına katılacak mentor ve hizmet alacak kişilerin sahip olması gereken özellikleri belirlemek.
5. Mentorun ve hizmet alan kişinin uyması gereken etik kuralları belirlemek.
6. Tarafların uyması gereken kural ve standartları açıklamak.
7. Yurt dışındaki örnek uygulamaları araştırmak.
8. MEB il ve ilçe teşkilatlarında ilgili birimlerin açılmasını sağlamak ve kontrol etmek.
9. Mentorluk hakkında MEB İl / İlçe Müdürlükleri bünyesinde kurulacak mentorluk biriminin iletişim bilgilerini de içeren detaylı bir web sitesi hazırlamak.
10. Geri bildirim alarak sistemi revize etmek.

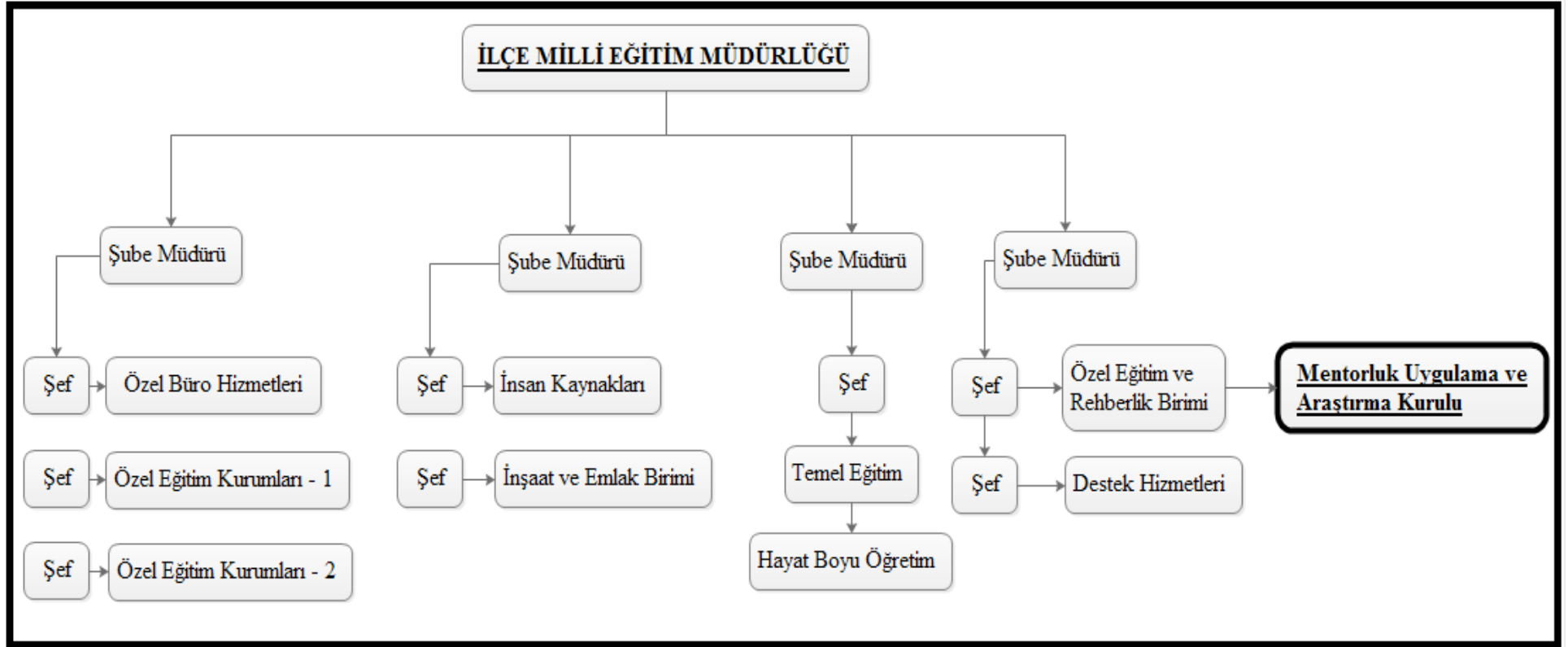
5.5. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Yapısı

Mentorluk modelinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi ve daha geniş bir kitleye ulaşılması için İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde “Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu” oluşturulmalıdır. İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki hizmet birimleri müdür yardımcılara veya şube müdürlerine bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu bu birimlerden Özel Eğitim ve Rehberlik Bölümü altında, bir müdür yardımcısı veya şube müdürünün koordinasyonunda oluşturulacaktır. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu’nda iletişim becerileri güçlü, organizasyon yeteneği olan ve programı yürütmeye istekli kişiler yer almalıdır. Ayrıca kurul, Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı birimler, üniversiteler, Bilim ve Sanat Merkezleri ve Rehberlik Araştırma Merkezi ile koordineli çalışmalıdır. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu’nun örnek olarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü teşkilat şemasındaki yeri Şekil 5’te, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü teşkilat şemasındaki yeri Şekil 6’da ifade edilmiştir.



Şekil 5: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Şeması

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015a) <http://istanbul.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3> adresinden uyarlanmış ve sadeleştirilmiştir.



Şekil 6: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Şeması

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015b) <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/mem/index.asp?ILKODU=34> adresinden uyarlanmış ve sadeleştirilmiştir.

5.5.1. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun Amacı

İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulacak Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun amacı il ve ilçe genelinde yetenekli öğrenciler için çeşitli mentorluk programları uygulamak, mentor yetiştirmek, yetenekli öğrencileri bu programlara teşvik etmek ve bu öğrencilerin akademik ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamaktır.

5.5.2. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun Görevleri

1. Mentorluk programlarını planlamak ve yürütmek.
2. Mentorluk yapabilecek kişileri tespit etmek ve eğitmek.
3. Yetenekli öğrenciler için mentorluk hakkında bilgilendirme yapmak.
4. Programa başvuran mentorların ve hizmet alacak kişilerin online başvuru, referans mektubu ve mülakat gibi işlemlerini takip etmek.
5. Taraflar arasında eşleştirme yapmak.
6. Tanışma ve oryantasyon sürecini organize etmek.
7. Süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yapmak.
8. Geri bildirimler doğrultusunda işleyişte gerekli değişiklikleri yapmak.
9. Dönemlik ve yıllık raporlar hazırlamak.

5.5.3. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun Oluşturulması

Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun oluşturulmasında temel yetki ve sorumluluk İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine aittir. İlk aşamada İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulun oluşturulması, ardından ilçelerde teşkilatlanmanın sağlanması planlanmalıdır. İlçeler arası koordinasyonu il teşkilatı sağlayacaktır. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'na İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yetkisi dâhilinde öğretmen veya idareci görevlendirilebilir. Bununla birlikte tam zamanlı veya yarı zamanlı personelin de istihdam edilmesi gerekmektedir. Kurulda en az bir rehber öğretmen, bir sınıf öğretmeni, bir psikolog, sayısal ve sözel alanlardan branş öğretmenleri ve idareciler yer almalıdır.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki kariyer gelişimlerinde farklı basamaklar bulunmaktadır. Bakioğlu (1996, 4), öğretmenlik meslek kariyeri

açısından Deneycilik/Aktivizm Evresi'nde olan 11-15 yıllık kariyere sahip öğretmenlerin, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde ettiğini ve bunun enerji, gayret, hırs ve kendine güvenden kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca bu evredeki öğretmenler, okulda profesyonel olarak öğrenmenin gerçekleştiğini ve bu gelişmenin onlarda okula bağlılık hissi uyandırdığını belirtmişlerdir (Bakioğlu, 1996, 4). Bakioğlu (1994, 22), 4-8 yıl deneyim sahibi olan, kariyerlerinin gelişim basamağındaki okul yöneticilerinin; kendi profesyonel gelişimi ve okulun iyileştirilmesi açısından etkin bir periyoda girdiğini; yönetsel işlerin yerine getirilmesinde kendilerini rahat hissettiğini; personel ilişkileri, personel disiplini ve personel yeterliği gibi konularda daha etkin bir uygulamalar ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenler arasından seçim yapılırken en az 10 yıllık tecrübeye sahip olma; yönetici seçilirken en az 5 yıl süre ile okullarda yönetici olarak çalışmış olma şartı aranmalıdır.

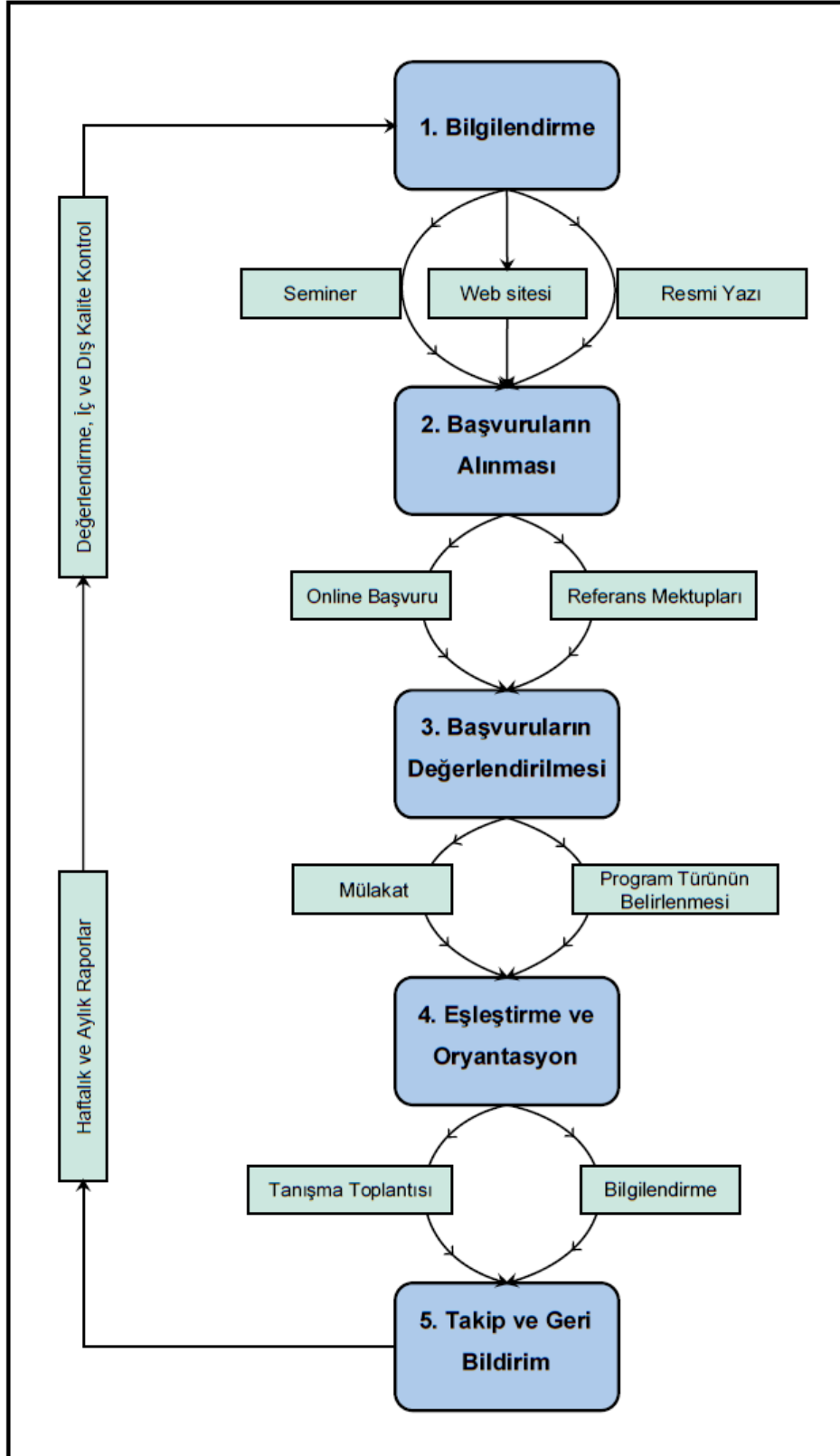
Mesleki tecrübe ile birlikte hem öğretmenler hem de idareciler için aşağıdaki nitelikler de göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Programlama ve ğretim ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanlarından birinde yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olmak.
2. Görev yaptığı süre içerisinde maaşla ödüllendirme veya teşekkür belgesi ve takdirname gibi ödüller almış olmak.
3. Etkili iletişim becerilerine sahip olmak.
4. Yönetim ve rehberlik gibi alanlarda kurs, seminer ve kongre gibi faaliyetlere katılmış olmak.

5.5.4. Mentorluk Süreci

Mentorluk sürecinin aşamaları ve bu aşamalar hakkındaki açıklamalar aşağıdaki gibidir. Mentorluk sürecini anlatan şemaya şekil 7'de yer verilmiştir.

1. Mentorluk programları hakkında bilgilendirme
2. Başvuru alınması
3. Başvuruların değerlendirilmesi ve sonuçların ilanı
4. Eşleştirme ve oryantasyon
5. Sürecin takibi ve değerlendirilmesi



Şekil 7: Mentorluk Süreci Şeması

5.5.4.1. Bilgilendirme

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nın tasarlayacağı web sitesinde mentorluk, mentorluğun önemi, mentorluk programları, avantajlar, yurt içi ve yurt dışı ilgili web sitelerinin adresleri vb. temel bilgilere yer verilecektir. Bununla birlikte her bir İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulan Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun web adreslerine de bu siteden ulaşılabilir. İl ve ilçenin yönettiği web sitelerinde, uygulanacak mentorluk programları hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Ayrıca hizmet içi eğitim dönemlerinde seminer konularından bir tanesi de mentorluk olacaktır. Bu sayede il ve ilçede yapılacak uygulamalardan öğretmen ve idareciler haberdar olacaklardır. Mentorluk başvuruları başladığında okullar, ilçeden gidecek resmi yazı ile de bilgilendirileceklerdir.

5.5.4.2. Başvuru Süreci

Programa başvurular Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun belirlediği tarihlerde online olarak alınacaktır. Hizmet almak isteyen öğrencilerin (Mentee) Başvuru Formu Ek-3'te, Mentor adaylarının dolduracağı Başvuru Formu Ek-4'te ifade edilmiştir. Bu bilgiler haricinde mentorluk için başvuranlar adaylardan referans mektupları talep edilecektir.

5.5.4.3. Başvuruların Değerlendirmesi

Başvurular değerlendirilmeden önce yetişmiş mentor sayısı ve bu kişilerin rehberlik yapabileceği öğrenci sayısı göz önünde bulundurulmalıdır. Online başvurular ve referans mektupları incelendikten sonra mentor ve hizmet alacak öğrenci adaylarına kurul tarafından mülakat yapılır. Mülakatın amacı kişileri yakından tanımak ve kişisel özellikleri, iletişim becerileri gibi konularda daha detaylı bilgi sahibi olmaktır. Kurul gerekli gördüğü takdirde öğrencinin ailesi ve öğretmenleri ile de görüşme yapılabilir. Benzer bir şekilde mentorlar için de referans olan kişilerin fikirlerine başvurulabilir. Sonuçlar e-mail veya telefon yoluyla duyurulabilir. Ayrıca kurul başvuru yapan mentor ve mentee adaylarının özelliklerine göre online, ödev kulübü veya bire bir mentorluk gibi uygulanacak program türüne bu aşamada karar verilmelidir.

5.5.4.4. Eşleştirme ve Oryantasyon

Eşleştirme mentorluğun en önemli adımlarından biridir. Doğru eşleştirme her iki taraf için de motivasyonu, mentorluk faaliyetlerine düzenli katılımı arttıracak ve programın kazanımlarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Mentor ve öğrencilerin gerek kişisel gerek akademik özellikleri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak kurul tarafından eşleştirme yapılır. İl / İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde veya kurulun uygun göreceği başka bir yerde tanışma toplantısı organize edilir. Tanışmaya kuruldan en az bir görevli eşlik eder ve programın amacı, tarafların görev ve sorumlulukları, uyulması gereken etik değerler konuları hakkında açıklama yapar. Toplantıda, programın süresi, yapılacak faaliyetler ve görüşme sıklığı gibi önemli noktalar planlanır.

5.5.4.5. Sürecin Takibi ve Değerlendirilmesi

Eşleştirme ve oryantasyon aşamasından sonra mentorluk kurulu aradan çekilir ve sadece denetleme ve rehberlik yapma görevi ile süreci takip eder. Mentor ve hizmet alan kişi mentorluk web sitesi aracılığıyla kendi hesaplarını oluşturacak ve süreç ile ilgili haftalık ve aylık değerlendirmelerini online olarak sisteme yükleyeceklerdir. Mentorluk kurulu takip ve değerlendirmeyi bu raporlar üzerinden yapacaktır. Yolunda gitmeyen, verimsiz ilişkilerde mentorluk kurulu gerekli tedbir ve önlemleri almalıdır. Gerekirse mentor değişikliğine gidilmelidir. Mentorluk süreci bittiğinde, sürecin taraflar üzerindeki etkisini ölçmek için kurul tarafından mülakatlar yapılmalı ve öğrencinin akademik başarısı, sosyal ilişkileri, tutum ve davranışları konularında gerekli bilgiler not edilmelidir. Mentorluk sürecinde iç denetleme görevi İl / İlçe Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nda; dış denetleme görevi Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'nda olacaktır. İl ve ilçedeki kurullar, bölgelerinde yapılan faaliyetleri nicel ve nitel verilerle birlikte dönemlik ve yıllık olarak Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı'na iletmelidir. Bu veriler üzerinden Daire Başkanlığı mentorluk politikalarında gerekli düzenlemeleri ve Türkiye'de yapılan mentorluk çalışmaların değerlendirmesi yapılabilecektir.

5.6. Mentorluk Programları

Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu tarafından ihtiyaca göre aşağıdaki mentorluk programları ve benzerleri kullanılabilir.

5.6.1. Online Mentorluk

Online mentorluk yüz yüze görüşmenin pek mümkün olmadığı ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgileri online olarak karşılayabileceği bir mentorluk türüdür. Örneğin yurt dışında yüksek lisans veya doktora yapmayı düşünen bir üniversite öğrencisi kendi alanında yurt dışında lisansüstü eğitim alan bir mentor ile eşleştirilebilir. Bu sayede, hizmet alan kişi, yurt dışı eğitimin avantaj ve dezavantajları, oradaki yaşam tarzı, kültür farkı ve akademik ortam hakkında en detaylı ve uygulamaya yönelik güncel bilgileri yurt dışında yaşayan bir kişiden öğrenebilecektir. Yüz yüze mentorluk faaliyetlerine katılmak için pek vakti olmayan kişiler de online mentorluk aracılığıyla rehberlik ve danışmanlık yapabilir. Örneğin yerel yönetimler veya politika ile ilgilenen bir öğrenci, online mentorluk sayesinde belediye başkanı, kaymakam, vali veya millet vekili gibi yöneticilere merak ettiği konuları sorabilir, onlardan rehberlik hizmeti alabilir.

5.6.2. Okulda Mentorluk

Okulda mentorluk, öğrencilerin örgün eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir mentorluk türüdür. Ortaokul öğrencilerine lise öğrencileri, lise öğrencilerine üniversite öğrencileri mentorluk yapabilir. Pedagojik ve akademik açıdan yeterli öğrenciler de aynı okul ortamında kendisinden küçük öğrencilere mentorluk yapabilir. Örnek olarak Milli Eğitim Bakanlığı Bu Benim Eserim veya TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Proje Yarışması gibi yarışmalara katılmış ve derece almış öğrenciler bu projelerde danışmanlık yapabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin zorlandıkları derslerde veya merak ettikleri konularda üst sınıflardan destek almaları da okulda mentorluk türüne örnek gösterilebilir. Okulda mentorluk programında her okul bünyesinde öğretmenlerden bir koordinatör tayin edilir. Sürecin kontrol ve takibi ile koordinatör öğretmen ilgilenir. Tarafların haftada en az bir saat yüz yüze görüşmesi önerilmektedir.

5.6.3. Bire Bir Mentorluk

Bire bir mentorlukta amaç öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Üstün yetenekli öğrenciler beklenmedik düşük başarı, mükemmeliyetçilik, derslere yönelik düşük motivasyon ve sosyal izolasyon gibi çeşitli sorunlarla karşılaşabilir. Bu sorunlarla başa çıkma konusunda rehberlik yapabilecek kişiler ile bu öğrencilerin belli aralıklarla buluşması bire bir mentorluk programına örnek gösterilebilir.

Bahsedilen sorunları yaşamış ve üstesinden gelmiş üstün yetenekli öğrenciler de akranlarına veya kendisinden yaşça küçüklere yardımcı olabilir. Örneğin mülakatlar sırasında A Okulu öğrencilerinden A5 şunu ifade etmiştir:

“Bir çocukla tanıştım. Soyadı “Kaşar” olduğu için arkadaşları onunla dalga geçiyormuş. Ben de bir, iki ve üçüncü sınıfta soyadı ile dalga geçen bir çocuktum. Mesela bu konuda çocuğa yardımcı olabilirdim, bunu takmaması gerektiğini söyleyebilirdim.” (Öğrenci A5)

5.6.4. Ödev Kulübü

Ödev Kulübü Mentorluk Programı’nda üst sınıflardan veya daha üst eğitim kademelerinden öğrenciler ödevlerinde zorlanan, kendilerinden yaşça küçük öğrencilere okul ortamında haftalık belli bir saat yardımcı olurlar. Bu sayede derslerde güçlük çeken öğrenciler ödevlerini daha kolay yapabilir ve farklı kişilerden aynı konuyu dinleyeceği için öğrenmesi pekişir. Mentorluk yapan kişi de anlatım yeteneğini geliştirir, eksiklerini tamamlar.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilere göre ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere göre Türk Eğitim Sistemi'nde üstün yetenekli öğrenciler açısından en önemli sorun, devlet desteğinin ve milli eğitim politikalarının yetersiz oluşudur. TBMM (2012, 330)'ye göre üstün yeteneklilik alanında ülke politikasına temel teşkil edebilecek, çeşitli stratejiler içeren ve ülke genelini kapsayıcı master plan hazırlanmalı ve bu planı hayata geçirecek, sürdürülebilir, etkin ve süreci değerlendirmeyi mümkün kılacak bağımsız bir yapı oluşturulmalıdır. Benzer bir şekilde Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili (2004, 19) ülkemizde üstün yeteneklilerle ilgili yaygın eğitim etkinliklerini temsil eden *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar ve Gençler Kurumu* isimli bir kuruluş önermişlerdir. Üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile doğrudan ilgilenen Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde veya ÖSYM gibi Başbakanlığa bağlı bir kurum oluşturulması gerekmektedir.

Ülke genelinde tüm öğrencileri kapsayacak bir tarama ve durum değerlendirmesi yapılmamıştır. Ayrıca bu öğrencileri yetiştirmek için çeşitli eğitim kurumları, farklılaştırılmış müfredat ve farklı eğitim modelleri konularında henüz somut adımlar atılmış değildir. Hızlandırma, zenginleştirme, mentorluk ve grupta gibi çeşitli uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır (Akarsu, 2001; Baykoç Dönmez, 2009).

Üstün yetenekli öğrenciler çok çeşitli ilgi alanlarına sahip, meraklı, araştıran ve sorgulayan öğrencilerdir. Bu nedenle okul ortamında öğretmenleri tarafından karşılanamayan akademik ve bilişsel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı konularda akranlarına göre daha hızlı öğrendiği veya daha önceden dersin konusunu bildiği için doğal olarak derslerde sıkılmakta ve dersi dinlemek istememektedir. Bu durum karşısında sınıf öğretmenin yaklaşımı ve müdahalesi yetersiz olursa, öğrenci

beklenmedik düşük başarı, düşük motivasyon, okula ve derslere karşı olumsuz tutum sergilemek gibi sorunlarla karşılaşacaktır. Üstün yetenekli öğrenciler bilgili ve tecrübeli kişilerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Üstün yetenekli öğrenciler için formal eğitim sistemi sadece zihinsel becerilerini değil; yaratıcılık, düşünme becerileri, sanatsal yetenekler gibi özelliklerini de bastırma ve köreltme eğilimindedir. Çünkü örgün eğitim; öğrenme hızı, düşünce stili, tutum ve davranışlar açısından benzer öğrenciler için tasarlanmıştır. Müfredatta her dersin konuları ve kazanımları kademeli olarak sıralıdır, belli tarihlerde o konu başlar ve biter. Ancak bu tarihe kadar bir konuyu öğrenme güçlüğü nedeniyle öğrenemeyen bir öğrenci için veya konuyu çoktan öğrenmiş olan zeki bir öğrenci için sistemde farklı alternatifler bulunmamaktadır. Üst kademeye geçişler sene sonu notları, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavları, Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı, Lisans Yerleştirme Sınavı gibi merkezi kriterlere göre yapılmaktadır. Bu nedenle aileler de çocuklarının resim, edebiyat, müzik, spor gibi farklı alanlardaki yeteneklerini geliştirmek için kurslara yönlendirmek yerine dersane ve etüt merkezi gibi kurumlara öncelik tanımaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde diğer bir önemli sorun yetişmiş, nitelikli öğretmen ihtiyacıdır. Türkiye’de sadece birkaç üniversitede “Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı” bulunmaktadır. Eğitim Fakülteleri bünyesindeki diğer bölümlerin müfredatında üstün yetenekli öğrencilere yönelik zorunlu bir ders bulunmamaktadır. Bu konu özel eğitim derslerinde kısa bir bölüm olarak işlenmektedir. Gerek akademik gerek pedagojik anlamda akranlarından farklı özellikler gösteren üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları öğretmenlerin kişisel gayretleriyle karşılanmaya çalışılmaktadır. Seminer dönemlerinde veya hizmet içi eğitimlerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konulu çalışmalar yapılmamaktadır.

Aile eğitimi ve toplumsal bilinç kazandırma alanında da önemli eksiklikler bulunmaktadır. Toplumda “üstün yetenekli” veya “üstün zekâlı” gibi terimlerin karşılığı net değildir. Ebeveynlerin çoğu çocuklarına hangi durumlarda, nasıl davranacakları konusunda bilgili değildir. Bazı aileler çocuklarını zaman zaman zorlarken, bazı aileler de fazla serbest bırakmaktadır. Aile eğitimi ve toplumsal farkındalık oluşturma konularında alt yapı çalışmalarına başlanması gerekmektedir.

Araştırmada Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Mentorluk Modeli'nin uygulanabilmesi için merkez ve taşra teşkilatı olmak üzere iki temel değişiklik yapılmalıdır. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde merkezi bir birimin oluşturulması teklif edilmiştir. Genel müdürlük teşkilat şeması içerisinde mevcut olan Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'nın ismi “*Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi ve Mentorluk Daire Başkanlığı*” olarak değiştirilebilir. Bu sayede üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk faaliyetlerini planlayacak ve koordine edecek çatı birim oluşturulmuş olacaktır. İkinci olarak İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı “*Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu*” oluşturulmalıdır. Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun birinci görevi il veya ilçede durum tespiti yaparak, ihtiyaca göre uygun olan mentorluk programını faaliyete geçirmek ve takibini yapmaktır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitimindeki sorunları giderebilmek gerekli adımlar aşağıdaki gibidir:

1. Üstün yetenekli öğrenciler, özel eğitim grubunda yer alan ve hem akademik hem de sosyal açıdan özel ihtiyaçları bulunan öğrencilerdir. Ancak bu öğrenciler Türk Eğitim Sistemi içerisinde yıllardır ihmal edilmiş ve özel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli yatırım yapılmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde; eğitim politikaların belirlenmesi, standartların oluşturulması, farklı modellerin uygulanacağı eğitim kurumlarının açılması ve farklılaştırılmış bir müfredatın planlanması için merkezi, özerk bir yapı oluşturulmalıdır.
2. Üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşlarda teşhis edilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Anaokulu eğitimine başlayan tüm çocuklar genel tarama testleri veya temel kabiliyet testlerine tabi tutulabilir. Bu sonuçlara göre belli puan üzerinde başarı elde eden çocuklara zekâ ve yetenek testleri uygulanabilir. Bu sayede Türkiye’de uzun vadede tüm öğrencilerin zekâ ve yetenek profilleri çıkarılmış olur. Ayrıca Türk kültürüne uygun, özgün testlerin geliştirilmesi için komisyonlar oluşturulmalı, üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar işbirliği içerisinde hareket etmelidir.
3. Üstün yetenekli öğrencileri yönlendirebilecek, onların bilişsel ve akademik ihtiyaçlarını karşılayacak, onlarla çalışmaya istekli ve nitelikli öğretmenlerin

yetiştirilmesi konusunda standartlar belirlenmelidir. Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı sayısı arttırılmalı, Eğitim Fakülteleri ders programlarına zorunlu ve seçmeli dersler eklenmeli, hizmet içi eğitimlerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusuna yer verilmelidir.

4. Üstün yetenekli çocuklara sahip ebeveynler için hafta sonu seminerleri veya sertifika programları gibi eğitimler hazırlanmalıdır.

5. Üstün yetenekli öğrencilere hizmet sunan eğitim kurumları, kampüsler, yatılı okullar ve yetenek atölyeleri oluşturulmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, belediye ve kalkınma ajansları iş birliği yaparak sürecin planlanması, insan kaynakları, mali destek programları, bina ve araç gereç gibi alt yapının hazırlanması ve müfredatın oluşturulması gibi konularda somut adımlar atılabilir.

6. Farklı eğitim kurumlarının yanı sıra mevcut eğitim sisteminde hızlandırma, zenginleştirme, mentorluk ve gruplama gibi farklı eğitim modelleri de yaygınlaştırılmalıdır.

7. Mentorluk Modeli'nin üstün yetenekli öğrencilere tanıtılması ve öğrencilerin bu programa hem mentor hem de hizmet alan olarak katılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

6.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Mentorluğun, üstün yetenekli öğrenciler için akademik başarı, sosyal ilişkiler, öz güven, öz duyarlık, kariyer planı yapma gibi değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

2. Üstün yetenekli öğrencilerin yanı sıra öğrenme güçlüğü olan, bedensel veya zihinsel engeli bulunan veya uyum sorunu yaşayan öğrenciler gibi özel eğitim grubundaki diğer öğrenciler için mentorluk modelleri geliştirilebilir.

3. Hayat boyu öğrenme modeli olarak mentorluk çalışılabilir.

4. Mentor yetiştirme süreci ve standartları araştırılabilir.

5. Atabeylik ve lalalık gibi tarihimizde güçlü liderlerin yetiştirildiği uygulamalar modern mentorluk uygulamaları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Fusun. 2001. **Üstün Yetenekliler, Yetişemediğimiz Çocuklar: Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları**. Ankara: Eduser Yayınları.
- _____. 2004. Üstün Yetenekliler. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkanat, Hulusi. 1999. Üstün veya Özel Yetenekliler. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ülker. 1984. Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akşit, Belma. 1992. Medikal Araştırmalarda Etik Sorunlar. **Türk Tabipler Birliği Sağlık Kongresi. 8–11 Mart 1992**. Shareton Oteli. Ankara.
- Akyüz, Yahya. 1994. **Türk Eğitim Tarihi**. 5. Bs. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Ali, Parveen Azam. 2008. Professional Development and the Role of Mentorship. **Nursing Standard**. 22 (42), 35-39.
- Alleman, Elizabeth, Diana L. Clarke. 2000. Accountability: Measuring Mentoring and its Bottom Line Impact. **Review of Business**. 21(1), 54-62.
- American Psychological Association. 2006. **Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees**. <https://www.apa.org/education/grad/intro-mentoring.pdf> [20.04.2015].
- Ataman, Ayşegül. 2000. Aileler Ve Öğretmenler Üstün Zekâlı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilir? **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- _____. 2014. **Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler**. Milli Eğitim Bakanlığı. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/24/01/145603/dosyalar/2014_09/22021711_unite11.pdf [08.03.2014].
- Arkansas Association of Educational Administrators. [03.02.2015]. AASA Mentoring Program. <http://www.theaaea.org/?AASAMentoring>

- Awaya, Allen, Hunter McEwan, Deborah Heyler, Sandy Linsky, Donna Lum, Pamela Wakukawa. 2003. Mentoring as a Journey. **Teaching and Teacher Education**. 19, 45-56.
- Bakioğlu, Ayşen. 1994. Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitimi Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. (6). 17-28.
- _____. 1996. Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye’de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi **2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri 18-20 Eylül 1996**. İstanbul, Türkiye
- Balcı, Ali. 2009. **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barber, Michael, Mona Mourshed. 2007. **How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top**. McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf [13.10.2014].
- Barutçugil, İsmet. 2004. **Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- _____. 2006. **Yöneticinin Yönetimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Bauer, Talya N. 1999. Perceived Mentoring Fairness: Relationships with Gender, Mentoring Type, Mentoring Experience, and Mentoring Needs. **Sex Roles**. 40 (3), 211-225.
- Baykoç Dönmez, Necate. 2009. **Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri**. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. http://www.necatebaykoc.com.tr/data/dokumanlar/ustun_ve_ozel_yetenekliler.pdf [20.01.2015].
- BBBS. [05.12.2014]. 110 Years of History. http://www.bbbs.org/site/c.9iILi3NGKhK6F/b.5960955/k.E56C/Starting_something_since_1904.htm
- _____. [27.01.2015]. Big Brothers Big Sisters. <http://www.bbbs.org/>
- BBBS Massachusetts Bay. [07.12.2014]. Massachusetts Bay Big Brothers Big Sisters. http://www.bbbsmb.org/site/c.9gKMJZMxF7LUG/b.8453261/k.8E02/Special_Mentoring_Programs.htm
- BBBS Texas. [07.12.2014]. Texas Big Brothers Big Sisters. http://www.bbbstx.org/site/c.8rJOK2MGJhLYH/b.6377805/k.6F76/Something_for_everyone.htm
- Beck, Lynne. 1989. Mentorships: Benefits and Effects on Career Development. **Gifted Child Quarterly**. 33, 22-28.

- Bell, Chip R. 2000. Mentoring as Partnership. **Coaching for Leadership**. Ed. Marshal Goldsmith, Laurence Lyons ve Alyssa Freas. San Fransisco, CA: Josey Bass/Pfeiffer.
- Berger, Shirley L. 1990. **Mentor Relationships and Gifted Learners**. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Bernstein, Lawrence, C. Dun Rappaport, Lauren Olsho, Dana Hunt, Marjorie Levin. 2009. **Impact Evaluation of the U.S. Department of Education's Student Mentoring Program (NCEE 2009-4047)**. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Berry, David M. 2003. **An Evaluation of Mentoring to Develop a Strategy for Facilitating the Objectives of the Employment Equity Act (Act 55 of 1998)**. Port Elizabeth: Port Elizabeth Technikon.
- Bildiren, Ahmet, Metin Uzun. 2007. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22 (2), S.31-39.
- Bird, Stephanie J., Catherine J. Didion. 1992. Retaining Women Science Students: A Mentoring Project of the Association for Women in Science. **Initiatives**. 55, 3-12.
- Bisland, Amy. 2001. Mentoring: An Educational Alternative for Gifted Students. **Gifted Child Today**. 24, 4, 22-27.
- Bloom, Bloom S. 1985. **Developing Talent in Young People**. New York, NY: Ballantine.
- Bright, Mark Iain. 2005. Can Japanese Mentoring Enhance Understanding of Western Mentoring? **Employee Relations**. 27(4), 325-339.
- Bullough, Robert V. 2005. Teacher Vulnerability and Teachability: A Case Study of a Mentor and Two Interns. **Teacher Education Quarterly**. 32, 23-39.
- Burney, Virginia H., Beilke, Jayne R. (2008). The Constraints of Poverty on High Achievement. **Journal for the Education of the Gifted**, 31, 171-197.
- Callahan, Carolyn M. 1986. Asking the Right Questions: The Central Issue in Evaluating Programs for the Gifted and Talented. **Gifted Child Quarterly**. 30, 38-42.
- Canada BBBS. [20.01.2015]. Canada Big Brothers Big Sisters Mentoring Programs. <http://www.bigbrothersbigsisters.ca/en/home/mentoringprograms/default.aspx>
- Carr, Rey. 2001. The Changing Nature of Mentorship in Canada, Peer Resources. <http://www.mentors.ca/Docs.html> [03.12.2014].

- Clark, Barbara. 2013. **Growing Up Gifted: Developing The Potential Of Children At School And At Home**. 8th ed. NJ, USA: Pearson Education.
- Clark, Eugene. 1995. Mentoring: A Case Example and Guidelines for Its Effective Use. **Youth Studies**, 14(2), 37–42.
- Clasen, Donna Rae, Robert E. Clasen. 1997. Mentoring: A Time Honoured Option for Education of the Gifted and Talented. ed. N. Colangelo ve G. Davis. **Handbook of Gifted Education** (2nd ed.) (pp. 218-229). Boston: Allyn ve Bacon.
- _____. 2003. Mentoring the Gifted and Talented. ed. N. Colangelo ve G. A. Davis. **Handbook of Gifted Education** (3rd ed., pp. 254–267). Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Clutterbuck, David. 1998. **Learning Alliances: Tapping Into Talent**, Institute of Personnel and Development, London.
- Clutterbuck, David, Penny Abbot. 2003. Mentoring as an Empowerment Tool. **People Dynamics**.
- Cohen, Norman H. 1995. **Mentoring Adult Learners: A Guide for Educators and Trainers**. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Colangelo, Nicholas, Susan G. Assouline, Gross Miraca U. 2004. **A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students**. The Templeton National Report on Acceleration. https://www.templeton.org/sites/default/files/Nation_Deceived_Both_Volumes.pdf [28.01.2015].
- Coleman, Mary Ruth. 2003. The Identification of Students who are Gifted. ERIC Digest (No. ED480431). <http://www.vtaide.com/png/ERIC/gifted-identification.htm> [10.01.2015].
- Collins, Nancy W. 1983. **Professional Women and their Mentors**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cornell, Dewey G. 1989. Child Adjustment and Parent Use of the Term "Gifted." **Gifted Child Quarterly**. 33, 59-64.
- Cranwell-Ward, Jane, Patricia Bassons, Sue Gover. 2004. **Mentoring. A Henley Review of Best Practice**. New York: Palgrave MacMillan.
- Creswell, John W. 1998. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlar, Doğan. 2004a. Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- _____. 2004b. Üstün Zekâlı Çocukların Eğitim ve Öğretimi. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çamdeviren, Şenel. 2014. Bilim ve Sanat Merkezine (Bilsem) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ömay, Kürşad Yılmaz, Ebru Oğuz. 2011. Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. **Kuramsal Eğitimbilim**. 4 (1), 95-107.
- Çolak, Ramis. 2012. **Literatür Taraması Nasıl Yapılır?** <http://www.samsuntabipodasi.org.tr/uploads/dosyalar/file/literat%C3%BCr%20taram%C4%B1%20nas%C4%B1%20yap%C4%B1r.pdf> [18.03.2015].
- Daloz, Laurent A. 1999. **Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darwin, Ann. 2000. Critical Reflections on Mentoring in Work Settings. **Adult Education Quarterly**. 50(3), 197-211.
- Davaslıgil, Ümit. 1995. Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, Gary A., Sylvia B. Rimm. 2004. **Education of the Gifted and Talented** (5th ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Dennison, Susan. 2000. A Win-win Peer Mentoring and Tutoring Program: A Collaborative Model. **Journal of Primary Prevention**. 20, 161-174.
- Donaldson, Stewart I., Ellen A. Ensher, Elisa J. Grant-Vallone. 2000. Longitudinal Examination of Mentoring Relationships on Organizational Commitment and Citizenship Behavior. **Journal of Career Development**. 26, 233-249.
- Dracup, Kathleen, Christopher W. Bryan-Brown. 2004. From Novice to Expert to Mentor: Shaping the Future. **American Journal of Critical Care**. 13, 448-450.
- Drevon, Daniel D. 2011. The Effects of Natural Mentoring Relationships During Adolescence on Young Adult Outcomes Among At-risk Youth. Ph.D. Dissertation.
- DuBois, David L., Michael J. Karcher. 2005. **Handbook of Youth Mentoring**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Eby, Lillian T., Tammy D. Allen, Sarah C. Evans, Thomas Ng, David L. DuBois. 2008. Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-analysis Comparing Mentored and Non-mentored Individuals. **Journal of Vocational Behavior**. 72, 254-267.
- Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun (1416 S. K.). 1929. **Resmi Gazete**. 1169. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1416.pdf> [05.04.2015].
- Enç, Mithat. 1973. Üstün Beyin Gücü: Gelişim ve Eğitimleri. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Emerson-Stonnell, Sharon, Celeste Carter. 1994. Math Mentor Programmes. **Gifted Child Today**. 17(1), 34-36,41.
- Ersoy, Özlem, Neslihan Avcı. 2004. Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Esas, İlhan. 2013. Mentorluk İle Bireysel Kariyer Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fagenson, Ellen A. 1989. The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Protégés Versus Non-Protégés. **Journal of Organizational Behavior**. 10, 309-320.
- Feiman-Nemser, Sharon. 1996. Mentoring: A Critical Review. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on **Teaching and Teacher Education**.
- Fluckinger, J., McGlamery, S., Edick, N. 2006. Mentoring Teachers' Stories: Caring Mentors Help Novice Teachers Stick with Teaching and Develop Expertise. **Delta Kappa Gamma Bulletin**. 72(3), 8-13.
- Freedman, March. 1992. The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement. **Public/Private Ventures**. Philadelphia
- Freeman, Joan. 2001. Mentoring Gifted Pupils: An International View. **Educating Able Children**. 5, 6-12.
- Fresko, Barbara, Ronen Kowalsky. 1998. Helping High School Pupils in the PERACH Project: A Comparison of Mentoring and Tutoring Approaches (pp. 33-48). Ed. S. Goodlad. **Mentoring and Tutoring by Students**. London: Kogan Page.
- Gehrke, Nathalie J. 1998. On Preserving the Essence of Mentoring as One Form of Teacher Leadership. **Journal of Teacher Education**. 39(1), 43-45.
- Gibson, Sharon K. 2004. Being Mentored: The Experience of Women Faculty. **Journal of Career Development**. 30(3), 173-188.

- Gill, Barbara Ann. 2004. **Colleagues to Count On: A Report on the 2003-2004 Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick**. University of New Brunswick, Fredericton, NB.
- Goff, Kathy, E. Paul Torrance. 1999. Discovering and Developing Giftedness Through Mentoring. **Gifted Child Today**. 22, 14–15, 52–53.
- Grassinger, Robert, Marion Porath, Albert Ziegler. 2010. Mentoring the Gifted: A Conceptual Analysis. **High Ability Studies**. Vol. 21, No. 1, 27–46.
- Gray, Morag A., Lorraine N. Smith. 2000. The Qualities of an Effective Mentor from the Student Nurse's Perspective: Findings from a Longitudinal Qualitative Study. **Journal of Advanced Nursing**. 32(6), 1542-1549.
- Grimm, Joan. 1998. The Participation of Gifted Students with Disabilities in Gifted Programs. **Roeper Review**. 20 (4), 285–286.
- Godshalk, Veronica M., John J. Sosik. 2003. Aiming for Career Success: The Role of Learning Goal Orientation in Mentoring Relationships. **Journal of Vocational Behavior**. 63(3), 417–37.
- Goran, Susan. 2001. Mentorship as a Teaching Strategy. **Critical Care Nursing Clinics of North America**. 13, 119-129.
- Gordon, Stephen P. 1991. **How to Help Beginning Teachers Succeed**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gökdere, Murat, Salih Çepni. 2004. Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü. **Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Greene, Maureen T., Mary Puetzer. 2002. The Value of Mentoring: A Strategic Approach to Retention and Recruitment. **Journal of Nursing Care Quality**. 17(1), 63-70.
- Grossman, Jean B., Joseph P. Tierney. 1998. Does Mentoring Work? An Impact Study of the Big Brothers Big Sisters Program. **Evaluation Review**. Vol. 22, No. 3, June 1998, pp 403-426.
- Grybek, Diane D. 1997. Mentoring the Gifted and Talented. **Preventing School Failure**. 41(3), 115.
- Hall, Janice L. 2005. Promoting Quality Programs Through State-School Relationships. ed. H. Portner. **Teacher Mentoring and Induction**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harrington, Susan. 2011. Mentoring New Nurse Practitioners to Accelerate Their Development as Primary Care Providers: A literature review. **Journal of the American Academy of Nurse Practitioners**. 23, 168-174.

- Herrera, Carla, David L. DuBois, Jean Baldwin Grossman. 2013. **The Role of Risk: Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles**. New York: USA.
- Human Intelligence. [04.01.2015]. Biographical Profiles. Robert J. Sternberg. <http://www.intelltheory.com/sternberg.shtml>
- Ingersoll, Richard, Jeffrey M. Kralik. 2004. The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. **ECS Research Review**. <http://www.ecs.org/html?Document.asp?chouseid=5036> [19.01.2015].
- İnönü Üniversitesi. [10.04.2015]. Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezi. <http://uyem.inonu.edu.tr/x.asp?d=57>
- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. 2015a. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Şeması. <http://istanbul.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3> [02.04.2015].
- _____. 2015b. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Şeması. <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/mem/index.asp?ILKODU=34> [02.04.2015].
- Jacobi, Maryann. 1991. Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. **Review of Educational Research**. 61, 505-532.
- Jeon, Kyung-Won. 1990. **Counseling and Guidance for Gifted Underachievers**. First South-east Asian Regional Conference on Giftedness. Manila, Philippines.
- Johnson, W. Brad, Nancy Nelson. 1999. Mentor-Protege Relationships in Graduate Training: Some Ethical Concerns. **Ethics & Behavior**. 9(3), 189 - 208.
- Jones, Melaine S., W. Fred Pauley. 2003. Mentoring Beginning Public School Teachers. **Adult Learning**. 14(1), 23-25.
- Jordan, Jennifer Marie. 2007. Differentiating Instruction for Mathematically Gifted and Talented K-5 Students in a Suburban Georgia School District: An Exploratory Case Study with Implications for Staff Development. **ProQuest**.
- Joseph, Chris. [24.03.2015]. Advantages & Disadvantages of Mentoring. <http://smallbusiness.chron.com/advantages-disadvantages-mentoring-10888.html>
- Kanlı, Esra. 2011. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Alan Eğitiminde Hızlandırma. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 16 (2011-2), 85-104.
- Kaplan, Sandra N. 1986. The Grid: A Model to Construct Differentiated Curriculum for the Gifted. ed. J.S. Renzulli, J. S. **Systems And Models For Developing For The Gifted And Talented**. Creative Learning Press, Inc, S. 183.
- Karasar, Niyazi. 2012. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Nobel Yayıncılık: Ankara

- Kasprisin, Christina A., Peg Boyle Single, Richard M. Single, Carol B. Muller. 2003. Building a Better Bridge: Testing E-training to Improve E-mentoring Programs for Diversity in Higher Education. **Mentoring & Tutoring**. 11 (1), 67-78.
- Kemberburgaz Çocuk Üniversitesi. [10.02.2015].
http://kemberburgazcocukuni.com/?page_id=253
- Kerr, Barbara A., Nicpon, M. R. 2003. Gender and Giftedness. In N. Colangelo ve G. A. Davis (Eds.), **Handbook of Gifted Education** (3rd ed., pp. 493-505). Boston: Allyn ve Bacon.
- Klasen, Nadine, David Clutterbuck. 2002. **Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs**. Oxford, MA: Butterword-Heinemann Publishing.
- Kram, Kathy E. 1985. **Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life**. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kulik, James A. 1992. **An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives (RBDM 9204)**. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- _____. 2003. Grouping and Tracking. ed. N. Colangelo ve G. Davis. **Handbook of Gifted Education** (pp. 268-281). Needham Heights: Allyn ve Bacon.
- Kuzu, Abdullah, Mehmet Kahraman, Ferhan Odabaşı. 2012. Mentorlukta Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.173-175.
- Lauland, Andrew. 1998. **Yes, You Can: A Guide for Establishing Mentoring Programs to Prepare Youth for College**, United States Department for Education, Washington: USA.
- Levent, Faruk. 2011a. **Üstün Yetenekli Çocukların Hakları**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- _____. 2011b. Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2013. **Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak**. Nobel Yayınları: Ankara.
- Linnehan, Frank. 2001. The Relation of a Work-Based Mentoring Program to the Academic Performance and Behavior of African American Students. **Journal of Vocational Behavior**. 59(3), 310-325.
- Little, Judith W. 1990. The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. **Review of Research in Education**. 16, 297-351.

- Lombardi, Mike. 2006. Induction and Mentoring: A Lifeline for the Fort he Next Generations of Teachers. Unpublished Master's Thesis, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Luecke, Richard. 2007. **İş Dünyasında Koçlar ve Mentorlar**. çev. Ümit Şensoy. İstanbul: Türkiye İş bankası Kültür Yayınları.
- Marland, Sidney P. 1972. **Eduction of the Gifted and Talented**. Report to Congress by the U. S. Commissioner of Education. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- MEB. 1993. **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü** I. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. 2009. **Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar**. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/334395/dosyalar/2014_03/24112217_stnzekavezelyetenekliocuklar.pdf [01.01.2015].
- _____. 2012. **Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Alanında Uluslararası Politika ve Uygulamaların İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi Raporu**. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/12114109_stnyetenekleri_neitimi.pdf [29.10.2014].
- _____. 2013a. **2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı**. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibir_eylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf [08.03.2015].
- _____. 2013b. **Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu**. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibir_eylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf [08.03.2015].
- _____. 2015a. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması. <http://meb.gov.tr/meb/teskilat.html> [20.01.2015].
- _____. 2015b. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Teşkilat Şeması. http://orgm.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php [20.01.2015].
- MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. 2007. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html [01.01.2015].
- MEB İlköğretimde Yönelme Yönergesi. 2003. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2552_0.html [12.04.2015].
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. [12.09.2014]. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 2013. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> [12.04.2015].

- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 2006.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_111.pdf [01.01.2015].
- MEB Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı. [12.04.2015].
<http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yeteneklerin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/111>
- Megginson, David, David Clutterbuck, Bob Garvey, Paul Stokes, Ruth Garret-Harris. 2006. **Mentoring in Action: A Practical Guide**. London: Kogan Page.
- Mentor International. [18.01.2015]. Mentor International.
<http://mentorinternational.org/>
- MENTOR/National Mentoring Partnership. 2005. **How to Build a Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice (3rd ed.)**. Alexandria, VA.
- _____. 2006. **The Research in Action: Cross-Age Peer Mentoring**.
http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_388.pdf [11.01.2015].
- _____. 2009. **The Wisdom of Age: A Handbook for Mentors**. Alexandria, VA.
- _____. [11.01.2015]. About MENTOR. http://www.mentoring.org/about_mentor/
- Mentor Peer Resources, [12.01.2015]. A Guide to the Mentor Program Listings.
<http://www.mentors.ca/mentorprograms.html>
- Mentoring USA. [11.12.2014]. Mentoring USA Project.
<http://www.mentoringusa.org/>
- Mertz, Norma T. 2004. What's a Mentor, Anyway? **Education Administration Quarterly**. 40 (4), 541-560.
- Meyer, Marius, Leon Fourie. 2004. **Mentoring and Coaching**. Randburg: Knowres Publishing.
- Milam, Cherly P. 2001. Extending Learning Through Mentorships. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), **Methods and Materials for Teaching the Gifted** (pp. 523–558). Waco, TX: Prufrock Press.
- Miller, Andrew. 2005. **Mentoring Students & Young People: A Handbook of Effective Practice**. Kogan Page, UK.
- Miller, Samantha Ann. 2011. Designing a Middle School Gifted Education Program of Excellence Using Current Gifted Programming Models. Doktora Tezi. Lindenwood University, School of Education, Missouri: USA.
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 2011. **Resmi Gazete**.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> [11.04.2015].

- Milli Eğitim İstatistikleri. 2015. **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014-2015**. Strateji Geliştirme Başkanlığı.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf [20.05.2015].
- Milli Eğitim Temel Kanunu. 1973. **Resmi Gazete**. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html [11.04.2015].
- Movement City. [11.12.2014]. Movement City Project.
<http://movementcityvibe.com/>
- Mullen, Ellen J. 1998. Vocational and Psychosocial Mentoring Functions: Identifying Mentors Who Serve Both. **Human Resource Development Quarterly**. 9(4), 319-331.
- NAESP. 2003. **Making the Case for Principal Mentoring**. National Association of Elementary School Principals. Alexandria, VA: Author.
- NAGC. 2015. **NAGC – CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education**. National Association for Gifted Children.
[http://www.nagc.org.442elmp01.blackmesh.com/sites/default/files/standards/NAGC-%20CEC%20CAEP%20standards%20\(2013%20final\).pdf](http://www.nagc.org.442elmp01.blackmesh.com/sites/default/files/standards/NAGC-%20CEC%20CAEP%20standards%20(2013%20final).pdf) [11.03.2015].
- Nash, William R., Patricia A. Haensly, Rodgers, V. J. S., Wright, N. L. 1993. **Mentoring: Extending Learning for Gifted Students**. ed. C. J. Maker . Critical Issues in Gifted Education: Programs for the Gifted in Regular Classrooms. Austin, TX: PRO-ED.
- National Commission on Excellence in Education. 1983. A Nation At Risk.
<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html> [27.03.2015].
- National Excellence. 1993. **A Case for Developing America's Talent**. US Department of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359743.pdf> [08.03.2015]
- Niehoff, Brian P. 2006. Personality Predictors of Participation as a Mentor. **Career Development International**. 11(4), 321-333.
- Noe, Raymond. A. 1988. An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring Relationships. **Personnel Psychology**. 41, 457-479.
- Northstar Research Partners. 2005. **Employer Supported Volunteerism**. Burlington, ON: Big Brothers Big Sisters of Canada.
- NSW Department of Education and Training. 2007. **Gifted and Talented Education: Mentoring**.
<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/plmentorprog.pdf> [21.08.2014].

- Odell, Sandra J., Douglas D. Ferraro. 1992. Teacher Mentoring and Teacher Retention. **Journal of Teacher Education**. 43(3), 200-204.
- Orland-Barak, Lily, Hayuta Yinon. 2005. Sometimes a Novice and Sometimes an Expert: Mentors' Expertise as Revealed through their Stories of Critical Incidents. **Oxford Review of Education**. 31(4). 557-579
- Öğretmen Platformu. [05.04.2015]. Üstün Zekâlı Çelişkiler. <http://www.ogretmenplatformu.com/ustun-zekali-celiskiler/>
- ÖSYM. 2014. **2014 Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler**. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/YLSY/YLSY-2014-1Alan-Yerlestirme-SayisalBilgilerdb11112014.pdf> [05.04.2015].
- Özbay, Yaşar. 2013. **Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri**. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> [12.01.2015].
- Özkan, Nalan. 2009. Üstün Zekâlı – Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Okulun, Öğretmenin ve Ailenin Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Passow, A. Harry, Rose A. Rudnitski. 1993. **State Policies Regarding Education of the Gifted as Reflected in Legislation and Regulation**. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Patton, Michael Quinn. 1990. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Beverly Hills, CA: Sage. <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf> [09.04.2015].
- Philip, Kate, Leo B. Hendry. 2001. Making Sense of Mentoring or Mentoring Making Sense? Reflections on the Mentoring Process by Adults Mentors with Young People. **Journal of Community and Applied Social Psychology**. 10, 211-223.
- Powell, M. Anne. 1997. **Academic Tutoring and Mentoring: A Literature Review**. Sacramento, CA: California Research Bureau.
- Puente Mentoring Program. [11.12.2014]. The Puente Project. <http://www.puente.net/index.html>
- Punch, Keith F. 2005. **Sosyal Araştırmalara Giriş**. çev. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan. Zeynep Akyüz. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Purcell, Jeanne H., Rebecca D. Eckert. 2006. **Guidebook for Developing Programs and Services for Gifted and Talented Students**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Purcell, Jeanne H., Joseph S. Renzulli, D. Betsy McCoach, Spottiswoode, Heather. 2001. The Magic of Mentorships. **Parenting for High Potential**. 22–26.

- Ragins, Belle Rose, John L. Cotton. 1999. Mentor Functions and Outcomes. **Journal of Applied Psychology**. 84(4), 529-550.
- Ragins, Belle Rose, Terri A. Scandura. 1997. The Way We Were: Gender and the Termination of Mentoring Relationships. **Journal of Applied Psychology**. 82(6), 945-53.
- Ramani, Subha, Larry Gruppen, E. Krajic Kachur. 2006. Twelve Tips for Developing Effective Mentors. **Medical Teacher**. 28, 404-408.
- Reis, Sally M. 2008. **Research That Supports the Need for and Benefits of Gifted Education**. The National Association for Gifted Children: The University of Connecticut. <https://wvde.state.wv.us/osp/Gifted-Research-Support-GT-SallyReis.pdf> [20.02.2015].
- Reis, Sally M., E. Jean Gubbins, Christine J. Briggs, Fredric J. Schreiber, Susannah Richards, Joan K. Jacobs. 2004. Reading Instruction for Talented Readers: Case Studies Documenting few Opportunities for Continuous Progress. **Gifted Child Quarterly**. 48, 309-338.
- Reis, Sally M., D. Betsy McCoach. 2002. Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs. **Exceptionality**. 10(2), 113-125.
- Reis, Sally M., Joseph S. Renzulli. 2004. Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and future Possibilities. **Psychology in the Schools**. 41, 119-130.
- Renzulli, Joseph S. 1986. The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. ed. R. J. Sternberg and J. E. Davidson. **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, Joseph S., Sally M. Reis. 1985. **The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, Joseph S., Sally M. Reis. 2000. **The Schoolwide Enrichment Model** (pp. 367-382) in K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press.
- Rhodes, Jean E., David L. DuBois. 2008. Mentoring Relationships and Programs for Youth. **Current Directions in Psychological Science**. Vol. 17, No. 4. pp. 254-258.
- Roberts, Julia, Tracy F. Inman. 2001. Mentoring and Your Child: Developing a Successful Relationship. **Parenting for High Potential**. 8-10.
- Roche, Gerald. R. 1979. Much Ado About Mentors. **Harvard Business Review**. 14-18.

- Rogers, Karen B. 1991. **The Relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner (RBDM 9102)**. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- _____. 2002. **Re-forming Gifted Education: How Parents and Teachers Can Match the Program to the Child**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- _____. 2004. The Academic Effects of Acceleration. In N. Colangelo, S.G.Assouline ve M.U.M. Gross (Eds). *A Nation Deceived*. www.accelerationinstitute.org/Nation.Deceived [05.03.2015].
- Rose, Gail L. 2003. Enhancement of Mentor Selection Using the Ideal Mentor Scale. **Research in Higher Education**. Vol. 44, No. 4.
- Russell, Joyce E. A., Danielle M. Adams. 1997. The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. **Journal of Vocational Behavior**. 51, 1-14.
- Rutar, Pamela Kathleen. 2008. Mentoring and Ohio School Superintendents. Dissertation in Educational Leadership, College of Education. Ashland University: Ohio.
- Sak, Uğur. 2011. An Overview of the Social Validity of the Education Programs for Talented Students Model (EPTS)[Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliği. **Education and Science** [Eğitim ve Bilim], 36, 213-229.
- _____. 2014. **Üstün Zekâlılar - Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri**. 4. Bs. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, Uğur, Fatih Karabacak, Abidin Kılıç, Cumali Öksüz. 2010. **Proje MBE3: Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tanılanmasında ve Eğitimlerinde Üçlü Matematiksel ve Bilimsel Tanılama ve Öğretim Yetenek Modeli**. Proje No: 107K059. Eskişehir. <http://www.tuzyeksav.org.tr/Uploads/pdf/proje-mbe3-ustun-zekali-ogrencilerin-tanilanmasinda-veegitimlerinde-uclu-matematiksel-ve-bilimsel-tanilama-ve-ogretim-yetenek-modeli-tubitak.-1-255-tubitak-sobag-proje;107k059.pdf> [30.12.2014].
- Scandura, Terri. A. 1998. Dysfunctional Mentoring Relationships and Outcomes. **Journal of Management**. 24(3), 449-467.
- Schatz, Ellie. 1999. Mentors: Matchmaking for Young People. **Journal of Secondary Gifted Education**. 11, 67.
- Sezginsoy, Burcu. 2007. Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shevitz, Betty, Rich Weinfeld, Sue Jeweler, Linda Barnes-Robinson. 2003. Mentoring Empowers Gifted/Learning Disabled Students to Soar! **Roeper Review**. 26, 37-40.

- Siegle, Del. 2001. "One Size Fits All" Doesn't Work When Selecting a Mentor. **Parenting for High Potential**. 7, 11.
- _____. 2005. **Developing Mentorship Programs for Gifted Students**. TX: Prufrock Press, Inc.
- Siegle, Del, D. Betsy McCoach, Hope E. Wilson. 2015. Extending Learning Through Mentorships. Ed. Karnes, F. A. ve Bean, S. M. **Methods and Materials for Teaching the Gifted** (4th. ed.). Waco, TX: Prufrock.
- Smith, Deborah D. 2007. **Introduction to Special Education Making a Difference**. Pearson (6th Edition). USA: Boston.
- Soucy, Nathalie, Simon Larose. 2000. Attachment and Control in Family and Mentoring Contexts as Determinants of Adolescent Adjustment to College. **Journal of Family Psychology**. 14, 125-143.
- Southern, W. Thomas, Eric D. Jones, Julian C. Stanley. 1993. Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Program Options. ed. K.A. Heller, F.J. Monks ve A.H. Passow. **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. Oxford: Pergamon Press, 1993.
- Steenbergen-Hu, Saiying, Sidney M. Moon. 2011. The Effects of Acceleration on High Ability Learners: A Meta-Analysis. **Gifted Child Quarterly**. 55 (1), 39-53.
- STEPS. 2012. **Students Together Empowering Personal Success Mentor Handbook**.http://www.tacoma.washington.edu/diversity/programs/steps/New_STEPS_Mentor_Handbook_2013.pdf [02.03.2015].
- Stern, William. 1912. **The Psychological Methods of Testing Intelligence**. Baltimore: Warwick ve York.
- Stuart, Douglas G., Patricia A. Pierce. 2006. The Academic Lineage of Sir John Carew Eccles (1903-1997). **Progress in Neurobiology**. 78(3-5), 136-155.
- Şahsuvaroğlu, Tuna, Halil Ekşi. 2008. Odak Grup Görüşmeleri ve Sosyal Temsiller Kuramı. **Eğitim Bilimleri Dergisi**. 28 (28), 127-139.
- Şimşek, Kerem Yıldırım. 2010. Türk Ekstrem Sporcularının Spora Katılım Gündüleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. **CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 5 (3). 107-118.
- Şirin, Mustafa Ruhi, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. 2004. **Politika ve Strateji Belirleme Raporu**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tantay, Şükran. 2010. Özel veya Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Okul ve Merkezlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taylor, Ronald, Lydia Smiley, Stephen Richards. 2009. **Exceptional Students Preparing Teachers for the 21st Century**. McGraw-Hill Higher Education. New York: USA.
- TBMM, 2012. **Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu**. Yasama yılı: 3, Dönem: 24: Ankara. <http://acikerisim.tbmm.gov.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [01.02.2015].
- Tekin Dede, Ayşe, Esra Bukova Güzel. 2013. Matematik Öğretmenlerinin Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Süreçleri ve Etkinliklere Yönelik Görüşleri. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2, (1). 300-322.
- Templin, Mark A., Rodney L. Doran, Joseph F. Engemann. 1999. A Locally Based Science Mentorship Program for High Achieving Students: Unearthing Issues That Influence Affective Outcomes. **School Science and Mathematics**. 99, 205-212.
- TEVİTOL. [05.04.2015]. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi. <http://www.tevitok.k12.tr/>
- Tomlinson, Carol A., Carolyn M. Callahan. 1994. Planning Effective Evaluations for Programs for the Gifted. **Roeper Review**. 17, 46-51.
- Torrance, Ellis P. 1984. **Mentor Relationships: How They Aid Creative Achievement, Endure, Change, and Die**. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- TÜİK. [01.01.2015]. Yaş ve Cinsiyete Göre Nüfus. Türkiye İstatistik Kurumu. http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1632
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası**. 1982. Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi, Madde 42. <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm> [21.02.2015].
- University of Wolverhampton. 2010. **A Managers and Mentors Handbook on Mentoring. Wolverhampton**. University of Wolverhampton Business School. <http://www2.wlv.ac.uk/registry/qasd/RandV/R&V%2009-10/UWBS/Collab%20Mentoring%20Handbook.pdf> [15.02.2015].
- Uzun, Metin. 2004. **Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı**. Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Vaidya, Sheila R. 1993. Gifted Children with Learning Disabilities: Theoretical Implications and Instructional Challenge. **Education**. 113(4), 568–573.
- Vaillant, George E. 1977. **Adaptation to Life**. Boston, MA: Little-Brown.
- Vance, Connie. 2002. Mentoring: A Professional Obligation. **Creative Nursing**. 8, 4.
- Vann, Allan S. 1991. Mentors for Principals. **Educational Leadership**. 49(2), 85.

- VanTassel-Baska, Joyce. 2000. Academic Counseling for the Gifted. ed. L. K. Silverman. **Counseling the Gifted and Talented**. Denver, CO: Love.
- Visible Arbitrage. [02.03.2015]. Non Profit Organizations. <http://visiblearbitrage.com/non-profit-mentoring>
- Walker, Sally Y. 2002. **The Survival Guide for Parents of Gifted Kids: How to Understand, Live With, and Stick up for Your Gifted Child**. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Wang, Jian, Sandra J. Odell. 2002. Mentored Learning to Teach According to Standards-based Reform: A Critical Review. **Review of Educational Research**. 72(3), 481-546.
- Wikipedia, [05.04.2015]. Harika Çocuk Yasası. http://tr.wikipedia.org/wiki/Harika_%C3%87ocuk_Yasas%C4%B1
- Withers, Graeme, Margaret Batten. 1995. Programs for At-risk Youth: A Review of the American, Canadian and British Literature Since 1984. **Australian Council for Educational Research**. Melbourne, Victoria.
- Wong, Harry K., Christina Asquith. 2002. Supporting new teachers. **American School Board Journal**. 189(12), 22-24.
- Woolfolk, Anita, Philip H. Winne, Nancy E. Perry. 2012. **Educational Psychology**, Fifth Canadian Edition. Pearson Education: Canada. http://www.pearsoned.ca/highered/divisions/hss/woolfolk_old/illustrations/t113.gif [24.01.2015].
- Wright, Lisa, James H. Borland. 1992. A Special Friend: Adolescent Mentors for Young, Economically Disadvantaged, Potentially Gifted Students. **Roeper Review**. 14, 124–129.
- Yegin, Mehmet. [21.01.2015]. ABD’de Düşünce Kuruluşlarının Hukuki Statüsü. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK). http://www.usak.org.tr/analiz_det.php?id=8&cat=1233
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2003. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, Ramazan. 2009. Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yirci, Ramazan, İbrahim Kocabaş. 2012. **Dünyada Mentorluk Uygulamaları**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Anket İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/4927965
Konu: Araştırma (Lütfü ÇAKIR)

31/10/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 14.08.2014 tarih ve 1408140310 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.10.2014 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi, Lütfü ÇAKIR'ın "*Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Mentörlük ve Bir Model Önerisi*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını

; görüşme soruları uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
31/10/2014

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1291-8c2f-3e71-b67f-5def kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Görüşme Formu

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANSI

ODAK GRUP ÇALIŞMASI GÖRÜŞME SORULARI

Tez başlığı: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Mentorluk ve Bir Model Önerisi

Sorular:

1. Türkiye'de üstün zekâlılar eğitiminde temel sorunlar nelerdir?
2. Bu sorunları giderebilmek için eğitim sistemimizde ne gibi değişiklikler yapılmalıdır? Çözüm yolları nelerdir?
3. Mentorluk sizce nedir? Varolan sıkıntıları giderme noktasında ne kadar etkili olabilir?
4. Üstün zekâlılarda mentorluk programının avantajları sizce nelerdir? Neden?
5. Üstün zekâlılarda mentorluk programının dezavantajları sizce nelerdir? Neden?
6. Üstün zekâlılarda mentorluk programı Türkiye’de uygulanabilir mi? Neden?

Ek 3. Mentee Başvuru Formu

<u>KİŞİSEL BİLGİLER</u>			
AD:		ADRES:	
SOYAD:		ŞEHİR:	
CİNSİYET:		CEP TEL:	
DOĞUM TARİHİ:		EV TEL:	
DOĞUM YERİ:		E-POSTA:	
<u>EĞİTİM BİLGİSİ</u>			
OKUL:		SINIF:	
<u>DİĞER BİLGİLER</u>			
Kendinizi tanıtırız:			
İlgi duyduğunuz alanlar:			
Programa katılma nedeniniz:			
Mentorunuzun size nasıl yardımcı olmasını bekliyorsunuz?			
Program hakkındaki düşünceleriniz:			

Ek 4. Mentor Başvuru Formu

<u>KİŞİSEL BİLGİLER</u>			
AD:		ADRES:	
SOYAD:		ŞEHİR:	
CİNSİYET:		CEP TEL:	
DOĞUM TARİHİ:		EV TEL:	
DOĞUM YERİ:		E-POSTA:	
<u>EĞİTİM BİLGİSİ</u>			
İLKÖĞRETİM:			
LİSE:			
ÜNİVERSİTE:			
MASTER/DOKTORA:			
<u>DİĞER BİLGİLER</u>			
Kendinizi tanıtırız:			
İlgi duyduğunuz alanlar:			
Programa katılma nedeniniz:			
Mentee'ye nasıl yardımcı olacağınızı düşünüyorsunuz?			
Ayda kaç gün programa vakit ayırabilirsiniz:			
Kaç kişiye mentorluk yapabilirsiniz:			
İletişim kanalı tercihleriniz:	1. Yüz yüze görüşme 3. E-posta	2. Telefon (Arama/Sms) 4. Online (Skype vb.)	
Program hakkındaki beklentileriniz:			

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Lütfü ÇAKIR
Doğum Tarihi : 01.01.1988
Doğum Yeri : ORDU
E-Posta : cakirlutfu@yahoo.com

EĞİTİM DURUMU

Yüksek Lisans	: 2011-2015	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Lisans	: 2006-2011	Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Lise	: 2002-2006	Ordu Anadolu Öğretmen Lisesi

MESLEKİ DENEYİM

2011-2012 Öğretmen - Özel Küçükyaşı Tekden Koleji
2012- ... Araştırma Görevlisi – İstanbul Ticaret Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü