



**BİLSEM TANILAMA SÜRECİNE AİLELERİ TARAFINDAN
HAZIRLANARAK DAHİL EDİLEN ÖĞRENCİLERİN VELİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mine Bilge Bilgibir

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mine Bilge

Soyadı : Bilgibir

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : BİLSEM Tanılama Sürecine Aileleri Tarafından Hazırlanarak Dahil Edilen Öğrencilerin Veli ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Evaluation of Parent and Teacher Opinions on Students Involved in the BİLSEM Assessment Process After Being Prepared by Their Families

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Mine Bilge Bilgibir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mine Bilge Bilgibir tarafından hazırlanan “BİLSEM Tanılama Sürecine Aileleri Tarafından Hazırlanarak Dahil Edilen Öğrencilerin Veli ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mahmut Çitil

(Üstün Zekalılar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Unvan Ad Soyad

(... Ana Bilim Dalı, ... Üniversitesi)

Üye: Unvan Ad Soyad

(... Ana Bilim Dalı, ... Üniversitesi)

Üye: Unvan Ad Soyad

(... Ana Bilim Dalı, ... Üniversitesi)

Üye: Unvan Ad Soyad

(... Ana Bilim Dalı, ... Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: .../.../2025

Bu tezin Özel Eğitim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Güzel yeğenim Ahsen Duru Polat'a...

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim yolculuğumda, akademik gelişimime yön veren, araştırma tutkumun güçlenmesine katkı sağlayan ve bana her zaman rehberlik eden çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Bilgi birikimi, akademik donanımı ve yol göstericiliği her geçen gün daha donanımlı bir araştırmacı olmamda büyük pay sahibi olmuştur.

Tez çalışmama değerli görüşleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN, Doç. Dr. Alper KAŞKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Barış DOĞRUKÖK hocalarıma içten teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam süresince bilgi ve tecrübelerini paylaşmaktan çekinmeyen, sunduğu katkılarıyla bu çalışmanın daha nitelikli bir yapıya ulaşmasında önemli rol oynayan değerli hocam Prof. Dr. Yakup DOĞAN'a yürekten teşekkürlerimi sunarım. Lisans öğrenciliğimden bu yana her zor anımda yanımda olan ve rehberliğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Adem PEKER'e teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, beni koşulsuz sevgi, güven ve inançla destekleyen aileme; kıymetli annem Nurcan BİLGİBİR'e, saygıdeğer babam Murathan BİLGİBİR'e, halam, abim ve ablama en derin sevgi ve minnet duygularımı sunarım. Lisede tanıştığımız ilk günden beri samimi dostluğunu benden esirgemeyen kıymetli arkadaşım Zeynur ÇEBER'e gönülden teşekkür ederim. Çalışmaktan bunaldığım anlarımda yalnızca yüzünü görmekle dahi huzur bulduğum yeğenim Ahsen Duru POLAT, iyi ki varsın ve seni çok seviyorum.

Son olarak eğitim hayatımın şekillenmesinde ilham aldığım, akademik duruşunu ve insani yönlerini her zaman örnek edindiğim değerli amcam ve hocam Prof. Dr. Ali Bilgin YILMAZ'a ise saygı ve sevgilerimi sunarım. Onun varlığı ve desteği, bu akademik yolculukta bana güç katmıştır...

**BİLSEM TANILAMA SÜRECİNE AİLELERİ TARAFINDAN
HAZIRLANARAK DAHİL EDİLEN ÖĞRENCİLERİN VELİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Mine Bilge Bilgibir
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM tanılama sürecini aileleri tarafından hazırlanarak tamamlayan öğrencilerin BİLSEM süreçlerine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada Kilis ve Gaziantep ili BİLSEM’lerindeki 27 veli ve 19 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerine göre velilerin büyük çoğunluğunun öğrencilerini BİLSEM hazırlık kitapları, online platformlar ya da özel ders gibi araçlarla BİLSEM tanılama sürecine hazırladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir kısmı üstün yetenekli olmadığı halde bu hazırlıklar aracılığıyla BİLSEM programına dahil olan öğrencilerin BİLSEM içeriğine uyum sağlamada sorun yaşama, süreç içerisinde motivasyon eksikliğine bağlı olarak devamsızlık yapma, ezberci yaklaşımın teşvik edilmesi, sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerin içinde geri planda kalma gibi sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin, BİLSEM tanılama sürecine herhangi bir hazırlık yapmadan var olan potansiyeli ile dahil edilmesinin öğrenciler için uygun eğitim stratejileri geliştirmek ve potansiyellerine uygun eğitim programları ile desteklemek için oldukça önem arz ettiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın, üstün yetenekli öğrencilerin tanılama süreci ve BİLSEM’e aday gösterilmesine yönelik çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için ve gelecekteki çalışmalar için bir dayanak oluşturabileceği beklenmektedir.



Anahtar Kelimeler : BİLSEM tanılama sürecine hazırlık, BİLSEM öğretmenleri görüşü,
BİLSEM velisi görüşleri, hazırlık sürecinin olumsuz etkileri.
Sayfa Adedi : xvii + 125
Danışman : Doç. Dr. Mahmut Çitil

**EVALUATION OF PARENT AND TEACHER OPINIONS ON
STUDENTS INVOLVED IN THE BİLSEM ASSESSMENT PROCESS
AFTER BEING PREPARED BY THEIR FAMILIES**

(M.S. Thesis)

Mine Bilge Bilgibir

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the opinions of parents and teachers regarding the BİLSEM (Science and Art Center) processes of students who completed the BİLSEM identification process by being prepared by their families. In line with this purpose, the study was conducted using a case study design, which is one of the qualitative research methods. Semi-structured interviews were conducted with 27 parents and 19 teachers from BİLSEMs in the provinces of Kilis and Gaziantep. The data obtained in the study were analyzed through descriptive and content analysis. According to the findings of the research, it was observed that the majority of the parents prepared their children for the BİLSEM exams using preparatory books, online platforms, or private tutoring. A significant number of teachers stated that students who were not genuinely gifted but were included in the BİLSEM program through such preparation experienced difficulties in adapting to the BİLSEM content, exhibited absenteeism due to lack of motivation during the process, and faced issues such as being encouraged toward rote learning and remaining in the background among truly gifted students in the classroom. Based on these findings, it was determined that including students in the BİLSEM identification process without any preparatory efforts and solely based on their existing potential is highly important in order to develop appropriate educational strategies and support them with programs suitable for their potential. It is expected that this study will provide a foundation for researchers who wish to conduct studies on the identification process of gifted students and their nomination for BİLSEM, as well as for future research.



Key Words : Preparation for BİLSEM identification process, BİLSEM teachers' opinion, BİLSEM parents' opinions, negative effects of the preparation process.

Page Number : xvii + 125

Supervisor : Assoc. Prof. Mahmut Citil

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.7. İlgili Araştırmalar	4

BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Zekâ	11
2.2. Yetenek	11
2.3. Üstün Yetenek / Üstün Zekâ / Özel Yetenek.....	12
2.4. Üstün Zekâ ve Yetenek Kuramları	13
2.4.1. Üç Halka Kuramı.....	13
2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı.....	14
2.4.3. Başarılı Zekâ Kuramı	15
2.4.4. Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları	16
2.4.5. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı.....	17
2.4.6. Bulanık Kuram.....	19
2.4.7. Beşgen (Pentagonal) Kuramı	20
2.4.8. Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Kuramı.....	21
2.4.9. Yıldız Modeli.....	21
2.5. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim Programı Modelleri	23
2.5.1. Purdue Üç Aşama Modeli.....	23
2.5.2. Okul Çaplı Zenginleştirme Modeli.....	24
2.5.3. Otonom (Özerk) Öğrenme Modeli	25
2.5.4. Maker Modeli	27
2.5.5. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) Öğretim Modeli	27
2.6. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim Stratejileri	28
2.7. Üstün Yetenekli Bireylerin Tanınması.....	31
2.7.1. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılamanın Amacı	31
2.7.2. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama İlkeleri	32
2.7.3. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama Yöntemleri.....	33

2.7.3.1. Norm Tabanlı Tanılama.....	33
2.7.3.2. Örneklem Tabanlı Tanılama.....	33
2.7.3.3. Ölçüt Tabanlı Tanılama.....	34
2.7.4. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama Yaklaşımları	34
2.7.5. Türkiye’de Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama Süreci.....	35
2.7.5.1. Duyuru / Başvuru Aşaması	36
2.7.5.2. Tarama / Aday Gösterme / Yönlendirme Aşaması	36
2.7.5.3. Test / Ölçme Aşaması	37
2.7.5.4. Karar Verme Aşaması	37
2.7.6. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılamada Güncel Sorunlar	38
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Katılımcılar	41
3.3. Veri Toplama Aracı	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	47
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	47
BÖLÜM IV	49
BULGULAR VE YORUMLAR.....	49
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.1.1. Öğrencilerin BİLSEM’e Aday Gösterilme Sürecinde Belirleyici Faktör.....	49
4.1.2. Öğrenci Seçiminde Kriterler ve Veli Bilgilendirmesi.....	51
4.1.3. BİLSEM’e Aday Gösterilme Sürecinde Adalet ve Şeffaflık	53
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.2.1. Öğrencilerin BİLSEM’e Hazırlık Yapma Durumu, Süresi ve Fayda	54

4.2.2. BİLSEM'in Öğrenci Gelişimine Katkısı	56
4.2.3. BİLSEM'de Öğrenci Motivasyonu ve Deneyimi	58
4.2.4. BİLSEM'de Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri	60
4.2.5. BİLSEM'e Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler	61
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.3.1. BİLSEM'e Aday Gösterme Sürecinin Kriterleri ve Adalet.....	63
4.3.2. BİLSEM'e Hazırlık Süreci, Aile Desteği ve Etkileri	66
4.3.3. BİLSEM Tanılama Sürecinin İşleyişi ve Geliştirilmesi	68
4.3.4. BİLSEM'e Kabul Edilen Öğrencilerin Profili ve Eğitimden Yararlanma Düzeyi.....	71
4.3.5. BİLSEM Tanılama Sürecine ve Programına Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler	74
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
4.4.1. BİLSEM'e Hazırlık Sürecinin Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi	76
BÖLÜM V	79
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	79
5.1.1. Öğrencilerin BİLSEM'e Aday Gösterilme Süreci.....	79
5.1.2. Öğrenci Seçiminde Kriterler ve Veli Bilgilendirmesi.....	80
5.1.3. BİLSEM'e Aday Gösterilme Sürecinde Adalet ve Şeffaflık.....	81
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	82
5.2.1. Öğrencilerin BİLSEM'e Hazırlık Yapma Durumu, Süresi ve Fayda	82
5.2.2. BİLSEM'in Öğrenci Gelişimine Katkısı	85
5.2.3. BİLSEM'de Öğrenci Motivasyonu ve Deneyimi	86
5.2.4. BİLSEM'de Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri	87
5.2.5. BİLSEM'e Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler	88

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	91
5.3.1. BİLSEM’e Aday Gösterme Sürecinin Kriterleri ve Adalet.....	91
5.3.2. BİLSEM’e Hazırlık Süreci, Aile Desteği ve Etkileri	93
5.3.3. BİLSEM Tanılama Sürecinin İşleyişi ve Geliştirilmesi	95
5.3.4. BİLSEM’e Kabul Edilen Öğrencilerin Profili ve Eğitimden Yararlanma Düzeyi.....	97
5.3.5. BİLSEM Tanılama Sürecine ve Programına Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler	99
5.4. Dördüncü Araştırma Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	100
5.4.1. BİLSEM’e Hazırlık Sürecinin Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi	100
5.5. Öneriler	102
5.5.1. Velilere Öneriler	102
5.5.2. Öğretmenlere Öneriler	102
5.5.3. Araştırmacılara Öneriler.....	103
5.5.4. Politikacılara Yönelik Öneriler.....	103
KAYNAKLAR	105
EKLER.....	122
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	123
Ek 2. Veli Görüşme Soruları	124
Ek 3. Öğretmen Görüşme Soruları.....	125

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Gruplama Stratejilerinin “Zaman” ve “Gruplama Türü” Açısından Sınıflandırılması</i>	29
Tablo 2. <i>Velilerin Demografik Özellikleri</i>	42
Tablo 3. <i>BİLSEM Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri</i>	43
Tablo 4. <i>Öğrencilerin BİLSEM’e Aday Gösterilme Sürecinde Belirleyici Faktör</i>	50
Tablo 5. <i>Öğrenci Seçiminde Kriterler ve Veli Bilgilendirmesi</i>	51
Tablo 6. <i>BİLSEM’e Aday Gösterilme Sürecinde Adalet ve Şeffaflık</i>	53
Tablo 7. <i>Öğrencilerin BİLSEM’e Hazırlık Yapma Durumu, Süresi ve Fayda</i>	55
Tablo 8. <i>BİLSEM’in Öğrenci Gelişimine Katkısı</i>	57
Tablo 9. <i>BİLSEM’de Öğrenci Motivasyonu ve Deneyimi</i>	58
Tablo 10. <i>BİLSEM’deki Zorluklar ve Çözüm Önerileri</i>	60
Tablo 11. <i>BİLSEM’e Yönelik Genel Görüş ve Öneriler</i>	62
Tablo 12. <i>BİLSEM’e Aday Gösterme Süreci Kriterleri</i>	64
Tablo 13. <i>BİLSEM’e Hazırlık Süreci, Aile Desteği ve Etkileri</i>	66
Tablo 14. <i>BİLSEM Tanılama Sürecinin İşleyişi ve Geliştirilmesi</i>	69
Tablo 15. <i>BİLSEM Öğrenci Profili ve Eğitimden Yararlanma Düzeyi</i>	71
Tablo 16. <i>BİLSEM Tanılama Sürecine ve Programına Yönelik Genel Değerlendirme ve Öneriler</i>	74
Tablo 17. <i>BİLSEM’e Hazırlık Sürecinin Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi</i>	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Renzulli'nin üç halka kuramı modeli	13
Şekil 2. Ayrımsal üstün zekâ ve üstün yetenek kuramı.....	18
Şekil 3. Bulanık kuram.....	19
Şekil 4. Beşgen (pentagonal) kuram.....	21
Şekil 5. Tannenbaum'un yıldız modeli	22
Şekil 6. Purdue üç aşamalı model	24
Şekil 7. Okul çapında zenginleştirme modeli.....	25
Şekil 8. Otonom öğrenme modelin beş boyutlu yapısı	26
Şekil 9. ÜYEP müfredat modeli.....	28

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM

Bilim ve Sanat Merkezi

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı

NAGC

National Association for Gifted Child

RAM

Rehberlik ve Araştırma Merkezi

TBMM

Türkiye Büyük Millet Meclisi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu başlık altında çalışmanın; problem durumuna, önemine, amaçlarına ve yöntemine değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Üstün yetenekli bireyler; toplumda nadir görülen gelişmiş düşünme becerileri, güçlü hafıza, yüksek öğrenme hızı ve soyut düşünme yeteneği gibi gelişimsel özelliklere sahip olan bireylerdir. Bu bireylerin özelliklerinin doğru anlaşılması, tanınması, doğru eğitim modelleriyle desteklenmesi, toplumsal algı ve kabul süreçleriyle bağlantılı olarak iş olanaklarının planlanması, uzun yıllardır bu alanda önem taşıyan temel konular olmuştur (Bilgiç & Ataman, 2020). Çünkü bu bireylerin doğru ve iyi bir biçimde yetiştirilmesi hem kendi ülkelerine hem de tüm insanlığa önemli katkılar sağlamaktadır (Çitil, 2018).

Başarılı toplumlar inşa etmenin yolu başarılı bireyler yetiştirmekle mümkündür. Bu bakımdan eğitimin rolü son derece büyüktür. Üstün yetenekli bireylerin alan yazında merak, çok çeşitli ilgi alanları, hızlı ve etkin öğrenme, karmaşık ve teorik olanı tercih etme, erken soyut düşünme yeteneği, uzun dikkat süresi ve yoğun konsantrasyon gücü (Armstrong, 1992; Clark, 1988; Curry & Epley, 1980; Seagoe, 1974; Terman, 1925) gibi temel özellikleri taşıyan bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu tanım göz önüne alındığında başarılı bireyler yetiştirmek için bireysel farklılıkların göz önüne alınması gerektiğinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu gibi özellikleriyle akranlarından farklılaşan üstün yetenekli bireylerin, standartlaştırılmış ve tek tip öğrenci yetiştiren eğitim sistemine dahil edilmesi, bu bireylerin potansiyellerine uygun gelişim fırsatlarını yeterince elde edememelerine ve ihtiyaç duydukları zenginleştirilmiş eğitimi alamamalarına yol açabilir.

Ülkemizde üstün yetenekli bireylerin bu potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri ve ihtiyaç duydukları özel eğitimi alabilmeleri amacıyla kurulmuş olan kurumlardan biri ve en önemlisi Bilim ve Sanat Merkezleridir (BİLSEM). BİLSEM kurumlarının amacı akademik, sanatsal ya da sosyal alanlarda üstün yeteneğe sahip olan bu bireylerin kapasitelerini en üst seviyeye çıkmasını sağlamak; öğrencilerin yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda bireysel destek programlarıyla eğitim görmelerini sağlamak ve bilimsel çalışma disiplini kazanmalarını, disiplinler arası düşünme, problem çözme ve belirlenen gereksinimleri karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

BİLSEM’lerin açılış nedenine ve amaçlarına bakıldığında çoğunlukla bireyin var olan üstün yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflendiği ve bu potansiyele uygun eğitim alabilmeleri için açılmış kurumlar olduğu görülmektedir. Fakat günümüzde BİLSEM’lerin amacının bazı ebeveynler tarafından yanlış anlaşıldığı ve farklı yorumlandığı görülmektedir (MEB, 2023). BİLSEM’ler üstün /özel yetenekli öğrenciler arasından destek eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bilimsel yöntem ve standart araçlarla belirlendiği bir tanılama sürecine sahiptir. BİLSEM’lerin amacı yeteneklerin keşfi ve geliştirilmesidir. Oysa ebeveynler BİLSEM’leri ihtiyaca yönelik hizmet veren özel eğitim merkezleri görmek yerine özel çocukların devam ettiği havalı kurumlar olarak görebilmektedirler. Bu nedenle de bazı ebeveynlerin BİLSEM giriş sürecindeki aşamalara çocuklarını ekstra bir çaba ile hazırladıkları, BİLSEM tanılama sürecini bir sınav gibi algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımın hem veliler hem de öğrenciler için birçok soruna neden olabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın ana problem cümlesi “Öğrencilerin BİLSEM’e giriş sürecinde ön hazırlık yapmaları BİLSEM’deki eğitim süreçlerini nasıl etkilemektedir?”.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM tanılama sürecini aileleri tarafından hazırlanarak tamamlayan öğrencilerin BİLSEM süreçlerine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Bu bağlamda araştırmada üstün yetenekli olarak tanınmış 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden BİLSEM öğrencilerinin velileri ve öğretmenleriyle görüşülerek BİLSEM tanılama sürecine hazırlanarak giren öğrencilerin BİLSEM süreçleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu çalışmanın araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Velilerin öğrencilerinin BİLSEM tanılama sürecine yönelik hazırlıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Velilerin, BİLSEM tanılama sürecine yönelik çocuklarına ön hazırlık yapmaları çocukların BİLSEM'deki başarılarını nasıl etkiler?
3. BİLSEM öğretmenlerinin, öğrencilerin BİLSEM tanılama sürecine yönelik hazırlıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Velileri tarafından BİLSEM tanılama sürecine hazırlanan öğrencilerin BİLSEM'e devam süreci ilişkin veli ve öğretmen bakış açısıyla nasıl değerlendirilmektedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Son yüz yıldır ilgi çeken konulardan biri de zekâ dağılımının şekli olmuştur (Warne, Godwin & Smith, 2013). Tanımlara göre üstün yetenekli bireylerin toplumdaki oranı değişmekle beraber (Kaplan Sayı, 2018); Toffalini, Pezzuti ve Cornoldi (2017), 130 ve üzeri IQ'ya sahip üstün yetenekli bireylerin genel nüfusun %2,28'inde bulunduğunu fakat bu oranın başka tanılama kriterleri uygulandığında farklılaşabileceğini bildirmiştir. Bir başka çalışmada Rost ve Sparfeldt (2017), dünyada üstün yetenekli bireylerin genel nüfus içerisindeki oranlarını %2 olarak belirtmiştir. Bu oran Türkiye için de bir kestirim niteliğinde değerlendirilebilir. Son yayınlanan verilere göre Türkiye'de örgün eğitim gören 18 milyon 710 bin 265 öğrenci bulunmaktadır. 2023-2024 yılı Millî Eğitim Bakanlığı son raporuna göre ülkemizde BİLSEM'e devam eden 102.580 üstün yetenekli birey bulunmaktadır (MEB, 2023). İstatistiklere bakıldığında üstün yetenekli bu bireylerin eğitim öğretim göreceği kurum olan BİLSEM'e giriş sürecinin çok önemli ve hassas olduğu bir gerçektir.

Tanıılamanın birincil amacının doğru bireyi doğru eğitimsel müdahale ile bir araya getirmek (Leana-Taşçılar, 2021) olduğu düşünüldüğünde üstün yetenekli bireylerin tanılamalarının doğru bir şekilde yapılması ve bireyin uygun eğitim programına dahil edilmesi son derece önemlidir. Bu nedenle bu çalışma, sürecin önemli bir unsuru olan velilerin öğrencilerinin BİLSEM kursu, BİLSEM hazırlık setleri gibi ek bir destekle bu kurumu kazanma hedefi belirleyip belirlemedikleri öğrencilerin BİLSEM giriş sürecini ve BİLSEM'deki eğitim sürecini nasıl etkilediğini ortaya koymak açısından önemlidir. Bu araştırmaya güncel

durumu, fikirleri ve çözüm önerilerini öğrenmek için gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmanın üstün yetenekli bireylerin velileri ve öğretmenleri ile görüşülerek toplanan verilerle mevcut problem durumuna yönelik çözüm önerileri sunması beklenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması ve elde edilen verilerle öneriler geliştirilmesine olanak sağlaması hedeflenmektedir. Bu çalışmayla, BİLSEM'in hedef, süreç ve öğrenci eğitimine olan katkılarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı ve toplumda bu kurumlara yönelik mevcut algıyı iyi yönde geliştireceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın gelecekte yapılacak araştırmalara önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Üstün yetenekli bireylerin ebeveynleri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin genellenebileceği kabul edilmiştir. Bu araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Katılımcılar, görüşme sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Katılımcılar, çalışma konusu ile ilgili kendilerini ve öğrencilerini değerlendirebilme yeterliliğine sahiptir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma;

1. Araştırma, Kilis ve Gaziantep illeri ile coğrafi olarak sınırlıdır.
2. Araştırmanın katılımcı grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında BİLSEM'de öğrenim görmekte olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin velileri ile bu illerde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.
3. Çalışmada kullanılan veriler, yalnızca araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Mevcut araştırmanın amacı, üstün yetenekli bireylerin tanılanma sürecinde ailelerin öğrencilere sunduğu desteklerin veli ve öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi ve güncel durum ve sorunların tespitidir. Nihayetinde üstün yetenekli bireylerin BİLSEM giriş

sürecine ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Bu bağlamda, bu bölümde literatürde yapılan çalışmaların genel bulguları kronolojik olarak sunulmaktadır.

Şenol (2011), “Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği)” isimli tez çalışmasında, 337 öğretmenle yaptığı anket sonucunda öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin BİLSEM öğretmen görüşlerinin genel olarak iyi olduğu, öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan üstün yetenekliler eğitim programlarına dair görüşlere büyük oranda hem fikir oldukları belirtilmiştir.

Keskin, Samancı ve Aydın (2013), yapmış oldukları “Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerileri” isimli makale çalışmasında 7 farklı ildeki BİLSEM yönetici ve öğretmenlerine uygulamış oldukları Bilim ve Sanat Merkezleri Durum Tespiti Anketi (BİLSEM-DTA) sonucunda katılımcıların %41,1 oranla büyük çoğunluğu öğrenci gözlem formlarının tarafsız bir biçimde doldurulmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada öğretmen ve idarecilerin çoğunluğu, öğrencilerin BİLSEM'lere yönlendirilmesinde kullanılan gözlem formlarının ve bu gözlemleri yapan sınıf öğretmenlerinin eksik olduğu ifade edilmektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, tanılama için gelen öğrenci sayısının çokluğu sebebiyle tanılamada güçlükler yaşandığı, bazen de yanlış tanılama yüzünden işleyişte sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir. Ayrıca tanılama sürecinde kullanılan testlerin yenilenmesi gerektiği de ortak bir görüştür. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri tanılama ve yönlendirme konusunda yapacakları çok iş olduğunu göstermektedir.

Belur (2014), “BİLSEM’e Kayıt Hakkı Kazanan ve Kazanamayan Öğrencilerin Anne-Babalarının Rehberlik Gereksinimlerinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasında BİLSEM’e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan toplam 261 öğrencinin anne babalarıyla yapmış olduğu anket çalışmasında anne-babaların tanılama sürecinde (öncesi, sırası ve sonrası) ve sonuç öğrenme aşamasındaki yaşantılarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Anne-babaların başvuru sürecinde faydalandığı kaynaklara ilişkin genel olarak başvuru sürecinde en çok yararlandıkları kaynakların çocuklarının sınıf öğretmenleri, anne-babaların arkadaş çevreleri, aile üyeleri, çocuklarının devam ettiği okulun idaresi ve okul rehberlik servisi, BİLSEM ve çevrimiçi web siteleri olduğu görülmektedir. Kayıt hakkı kazanan öğrencilerin anne/babaları okul yönetimi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, BİLSEM ve başka üstün yetenekli çocukların anne/babaları kaynaklarından kayıt hakkı kazanamamış öğrencilerin anne-babalarına göre daha fazla faydalandığı tespit edilmiştir. Başvuru aşamasında

anne/babalar tarafından en az yararlanılan destek sağlayıcının ise psikolog, pediatrist ya da aile hekimi, çevrimiçi sosyal medya ve forum platformları kaynakları olduğu, diğer tek destek kaynağı ise reklam panolarındaki ilanları olduğu tespit edilmiştir.

Çamdeviren (2014), “Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler (Sakarya İli Örneği)” isimli tez çalışmasında 108 veli ile yaptığı araştırma sonucunda, üstün yetenekli çocukların ailelerinin, çocuklarının üstün zekâlarını fark etme ve tanımlama, sorularını yanıtlama, çocuklarının bilişsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olma, iletişim becerileri ve sorunlarını çözme alanlarında güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynler süreç hakkında bilgi sahibi olmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre dönüt eksikliği, internet üzerinden bilgi eksikliği, yetersiz tanıtım ve programların yeterince kavranamaması konularında sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir.

Şahin (2015), “Üstün Yetenekli Öğrencilerin (İlkokul 3. ve 4. Sınıf Düzeyinde) (BİLSEM’lere) Seçim Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi (Kocaeli İli İzmit İlçesi Örneği)” isimli tez çalışmasında 424 öğretmen ve 36 yöneticiye anket formu uygulanmıştır. Çalışmada, en olumsuz görüş öğretmen ve yönetici yeterliliklerine yönelik olurken, nispeten en olumlu görüş öğrencinin belirlenmesine yöneliktir. Analiz sonuçları incelendiğinde BİLSEM’lere öğrenci seçimine dair görüşlerinde net bir belirginlik olmadığı anket yanıtlarının çoğunlukla kısmen katılıyorum olduğu tespit edilmiştir.

Güler (2015), “Bilim ve Sanat Merkezlerine İlişkin Paydaşların Görüşlerinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasında 12 öğretmenle görüşme yapmış, 80 sınıf öğretmeni ve 82 ebeveyne anket uygulamıştır. Yapılan anket sonucunda, sınıf öğretmenlerinin BİLSEM’e yönelik görüşlerinde BİLSEM’de yapılan tanılamının öğrencinin faydasına olduğu maddesi en fazla katılım alırken; tanılama işleminde kullanılan araçlar ve yöntemlerin eğitim programlarının hedef ve kapsamı ile örtüştüğü maddesi en az katılım almıştır. Ayrıca çalışmada tanılama sürecinin dışarıya kapalı bir biçimde yürütülmesinin öğretmenlerde güvensizlik duygusuna neden olabildiği ifade edilmiştir.

Gökdemir (2017), “Ülkemizde Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılama Sürecinin Öğretmen Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmasında sınıf öğretmenleri, BİLSEM öğrencileri ve velilerinden oluşmak üzere toplamda 228 kişi ile yaptığı görüşme sonucunda sınıf öğretmenleri her sınavda olduğu gibi bu sınavda da öğrencilerin kendilerini ölçmeleri gerektiği düşüncesiyle veya ailelerinin dayatmasıyla

öğrencileri aday gösterdiklerini, bu durumda da potansiyel üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilmemesi problemine değinmiş, ailelerin tanılama sürecine müdahalesine dikkat çekmiştir. Yanı sıra öğretmenlerin çoğu grup tarama testlerinin çalışmanın yapıldığı yıldan önceki yıllara göre daha nesnel olduğunu, merkezi sistem tarafından yapılmasının olumlu olduğunu ifade ederken bir kısmı ayırıcı ve yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Bildiren (2018), “Opinions of Primary School Teachers on the Definition, Identification and Education of Gifted Children” adlı çalışmasında 13 sınıf öğretmeniyle yapmış olduğu ankette öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar tanımını, teşhisi ve eğitimlerine yönelik görüşlerini belirlemiştir. Elde edilen bulgularda sınıf öğretmenlerinin çocukları üstün yetenekli olarak tanımlamaları için birden fazla ya da özel bir alanda yüksek performans göstermesi, standart örneklerin dışında özel yeteneklere sahip olması yeterli olmuştur. Ayrıca yapılan çalışmanın temaları detaylı bir şekilde incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları belirlemede yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Epçaçan (2018), “Bilim ve Sanat Merkezindeki Öğretim Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmasında 56 üstün yetenekli öğrenci ve farklı branşlardan ders veren 9 öğretmen ile yapmış olduğu görüşme sonucunda ortaya çıkan “yetenekleri geliştirme fırsatı” kategorisinde öğrenciler yetenekleri hakkında daha çok bilgi edindiğini, sahip olduğu yeteneklerin fark etmesinin çok hoş bir şey olduğunu ve yeteneklerinin bilincine vardıkça kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bulgulardan diğer bir kısmı ise genel eğitim sınıflarında yeteneklerine yönelik çalışma ortamı bulamazken BİLSEM’de atölye, deney ve uygulama ortamı gibi imkanlara sahip oldukları ve yetenek odaklı bireysel eğitim alabildikleri için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Batdal Karaduman ve Elgün Ceviz’in (2018) yapmış oldukları “Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde ve Öğrenci Yönlendirilmesinde Yaşadıkları Sorunlar” adlı çalışmada 16 BİLSEM öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında BİLSEM’e öğrenci seçimi ile ilgili sorunlarda öğrenci seçiminde kullanılan testlerin yalnızca iki aşamadan oluşması, çoklu zeka alanlarını ölçmeye uygun olmaması, testlerin yeterli bir şekilde seçici olmaması gibi görüşler ifade edilmiştir. BİLSEM’e yapılan öğrenci yönlendirmeleri konusunda ise öğretmenler sınıf öğretmenlerinin eğitim yetersizliği, BİLSEM’lerin yeterince tanıtılmadığı, sınıf öğretmenleri üzerinde veli baskısı olduğu gibi görüşler tespit edilmiştir. Bir diğer bulgularda

öğretmenlerin büyük bir kısmı, BİLSEM programına dahil olan öğrencilerin kısmen üstün yetenekli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sarıay (2019), “Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezlerinin Rolü: Öğretmen ve Veli Görüşleri” isimli tez çalışmasında 32 öğretmen ve velisi BİLSEM’de öğrenim gören 71 veli ile gerçekleştirmiş olduğu görüş formları sonucunda velilerin çoğunluğunun BİLSEM’e öğrenci seçimine dair olumlu görüşü olduğu ifade edilmiştir. Veliler, BİLSEM’e öğrenci seçiminin bilimsel yönetime dayandığını, adil, seçici ve yeteneği ön plana çıkarıcı bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin bir kısmı da BİLSEM’e öğrenci seçme yöntemine ilişkin olumsuz görüşü olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşlerde grup tarama evresindeki tablet uygulamasının yeterince ölçülebilir olmadığı ölçme metotlarının farklılaştırılması gerektiği ve süreçte bazı öğrencilerin kayırıldığı ileri sürülmüştür.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019), yapmış oldukları “Velilerin Gözüyle BİLSEM” isimli çalışmada 10 veli ile yapmış olduğu görüşmeler sonucunda BİLSEM’e devam etmeye başladıktan sonra çocukların bazı özelliklerinde farklılıkların olduğu, diğer bir deyişle BİLSEM’in çocuklara çeşitli yönlerden katkı sunduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın bir diğer temasında velilerin tamamı çocuklarının diğerlerinden farklı özellikleri olduğunu bildiklerini BİLSEM’de bulunmanın kendileri için mutluluk kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir.

Demirkaya, Ünal ve Bozan (2021), yapmış olduğu “Ebeveynlerin Bakış Açısından Üstün Yetenekli Çocuklar” çalışmasında çocukları BİLSEM’de yer alan 25 ebeveyn ile üstün yetenekli çocuk tanımlarını, içinde bulundukları durumu ve geleceğe dair beklentilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı, çocuklarına sağlanan olanakların yeterli olduğunu düşünürken, bir diğer ebeveyn grubu sağlanan olanakların yeterli olmadığını ya da kararsız olduklarını ifade etmiştir. Ebeveynlerin üstün yetenekli tanımlarını ise daha çok beceri ve yetenek boyutunda yaptıklarını, bir kısım velinin ise tanımı kişilik özellikleri ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bazı ebeveynlerin çocuklarını yanlış tanımlayabildiği, kimlik kazandırma noktasında başarısız olabildiği ve doğru yönlendiremediği de elde edilen bulgular arasındadır.

Kızılkaya (2021), yapmış olduğu “Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde Kritik Konular ve Uygulamalar: BİLSEM Örneği” çalışmasında 9 okul yöneticisi ve 15 öğretmen olmak üzere 24 katılımcı ile yapmış olduğu görüşmelerde özel yetenekli öğrencilerin tanılanma durumlarına ilişkin bulgularında tanılamadan geçen bazı öğrencilerin üstün yetenekli olmadığının ifade edildiği, tanılanma çalışmaları yapılırken veli baskısının görüldüğünü, çok

fazla başvuru sayısı olması nedeniyle tanılama sürecinin çok uzun sürdüğü tespit edilmiştir. Yine elde edilen bulgular doğrultusunda BİLSEM tanılama çalışmalarının yeterli olmadığı ifade edilmiş ve veli baskısının kaldırılması gerektiği önerilmiştir.

Soygür (2022), “BİLSEM’e giden Özel Yetenekli Çocukların Ailelerine BİLSEM Eğitime İlişkin Görüş ve Önerileri” isimli tez çalışmasında 12 aile ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre aileler, BİLSEM’de sunulan eğitim programlarının sorunları olmasına rağmen eğitimin verimli olduğunu düşünmektedir. Aileler görüşme esnasında sınıf aktiviteleri, deneysel çalışmalar ve problem çözme becerilerinin geliştiği yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

İleri (2023), “Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünden Bilim ve Sanat Merkezleri” isimli BİLSEM’de öğrenim gören 4 öğrenci, 8 veli ve 7 öğretmenle yürüttüğü tez çalışmasında; BİLSEM velileri, sınıf ve rehber öğretmenlerinin aday gösterme becerilerini yetersiz bulduklarını ve bu konuda liyakat göstermediklerini belirtmişlerdir. Yapılan gözlem formlarının tarafsız doldurulmadığı ve veli zoruyla bütün sınıfın aday gösterildiği veya ailelerin ilgilendiği öğrencilerin aday gösterildiği belirlenmiştir. BİLSEM velileri MEB çalışanlarının BİLSEM hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bilgilendirme seminerlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dilber (2024), yaptığı “Çocuğu BİLSEM Öğrenci Seçme Uygulamasına Katılan Velilerin BİLSEM Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Vaka Çalışması” isimli makalesinde 47 veli ile yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda velilerin yaklaşık %70’nin farklı dokümanları, mobil uygulamaları ve sosyal medyadaki bazı siteleri takip ederek çocuklarını BİLSEM öğrenci seçme uygulamasına hazırladıkları, ailelerin BİLSEM’lere ilişkin beklentilerinin fazla olduğu, BİLSEM’lerin gerek akademik gerekse mesleki gelişim açısından çocuklarına fayda sağlayacağı görüşünde oldukları tespit edildiği belirtilmiştir.

Bahçe (2024), “BİLSEM Tanılama Süreçlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasında, 14 sınıf öğretmeni ile yaptığı görüşmeler sonucunda velilerin tanılama sürecine, özellikle de aday gösterme aşamasına ilişkin dayatmacı ve talepkâr davranışlarına vurgu yapmıştır. Velilerin kendi çocuklarını üstün yetenekli olarak nitelendirdiklerini, bazı velilerin bunu bir etiketleme sınavı olarak gördüklerini, bazı velilerin ise çocuklarının ülke çapında yapılan sınavdaki başarısını görmek istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ise literatür doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi birikimine sahip oldukları, fakat bu öğrencilerin tanılama süreçlerinde rol almak istemedikleri ve kontenjan sınırının olmaması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sezgin ve Özak (2024), “BİLSEM Sınavına Giriş Sürecine İlişkin Velilerin Görüşleri” isimli makalesinde, 3’ü baba 7’si anne olmak üzere toplamda 10 veli ile yapmış olduğu görüşme sonucunda veliler, çocukları BİLSEM sınavına aday gösterildiğinde sevinç, heyecan ve endişe hislerini birlikte hissettiklerini, bu sınava hazırlanmak için BİLSEM kurumunun ne olduğunu, BİLSEM giriş aşamasındaki sınavı sorularını ve kaynaklarını imkanları doğrultusunda araştırdıklarını ifade etmişlerdir. BİLSEM sınavına hazırlanırken yazılı ve çevrimiçi kaynaklardan faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada veliler tarafından BİLSEM sınavına hazırlanan diğer ailelere öneri olarak, çocuğun sınavı kazanması için herhangi psikolojik bir zorlamanın yapılmaması gerektiğini düşündüklerini, çocuğun BİLSEM’e uygun bir kabiliyeti bulunmadığı takdirde çok çalışarak kazanılacak bir sınav olmadığını, yalnızca ilk aşamadaki tablet sınavına hazırlanıp kitaplardan ve çevrimiçi platformlardan çalışmanın faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Artunç Kara (2024), “Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Uyumunu Konusunda Öğrencilerin ve Ebeveynlerin Görüşleri” isimli tez çalışmasında 30 ebeveyn ve 30 üstün yetenekli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve yeteneklerini nasıl desteklediklerine dair bulgulara ebeveynlerin çoğunun çocuklarını kursa göndererek ya da ilgi alanlarını besleyerek desteklediği görülmüştür. Ebeveynlere göre BİLSEM’in katkılarına yönelik bulgulara BİLSEM programının çocuklarına akademik katkı sunduğunu, motor beceriler alanında, sosyal gelişim alanında katkı sağladığını ifade ettiği görülmüştür. Bazı ebeveynler ise BİLSEM’in çocuklarına ne gibi katkı sağladığına yönelik fikirleri olmadığını belirtmiştir. Yanı sıra BİLSEM’in çocuklarının ilgi alanlarını destekleme durumuna yönelik bulgulara ebeveynler, BİLSEM’in akademik alanda destek sağladığını, farklı etkinlikler deneyimleme imkânı ile ilgi alanlarını desteklediğini belirtirken; yeni başlayan veliler fikir belirtmemiş, bazı veliler ise programın çocuklarının kapasitesine yeterli gelmediğini beyan etmiştir.

Bildiren, Kirişçi, Kavruk, Yıldırım, Bıkmaz-Bilgen ve Dildeğmez (2024), yapmış olduğu “İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (İDABÖ) Geliştirme Çalışması” adlı çalışmada üstün yetenekli ilkokul öğrencilerini belirlemek amacıyla ölçek geliştirmişlerdir. 507 katılımcı ile yapmış oldukları pilot çalışmanın ölçeğin geçerliliğine ilişkin bulgulara normal gelişim gösteren öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler kıyaslanmış ve üstün yetenekli öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark elde edildiği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, İDABÖ’nün ilkokul döneminde üstün yetenekli öğrencileri tanılamada geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde üstün yetenekli bireylerin eğitimi kapsamında; zekâ, yetenek, üstün yetenek kavramlarına; üstün zekâ ve yetenek kuramlarına; üstün yeteneklilerin eğitim modelleri ve stratejilerine; üstün yetenekli bireylerin tanımlanmasına ve son olarak mevcut çalışmaya ilişkin literatürdeki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Zekâ

Zekâ, bireyin bilgi kazanma, öğrenme, sorun çözme ve ortama adapte olma kapasitesi, çoğunlukla birden çok bileşenden oluşan bir sistem olarak görülmektedir; bu sistem içinde bağımsız ancak birbiriyle ilişkili bilişsel yetenekler barındırmaktadır (Detterman, 2007). Sternberg'in başarılı zekâ modeli analitik, yaratıcı ve pratik zekâyı beraber değerlendirmekte ve bu bileşenlerin bir bütün halinde uyum içinde çalışması gerektiğini vurgulamaktadır (Ferrando, Ferrándiz, Llor & Sainz, 2016). Türk Dil Kurumu (2016) zekâyı “*İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesneleri zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuca varma yetenek ve becerilerinin bütünü*” olarak tanımlamıştır.

2.2. Yetenek

Yetenek kavramı da zeka kavramı gibi farklı tanımlara sahip olsa da Gagne (1995) yeteneği, doğal olarak var olan becerilerin veya potansiyelin öğrenme ve uygulama yoluyla sistematik bir şekilde geliştirilmesiyle ortaya çıkan, belirli bir alanda üstün performans sergileme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Gagne'nin "Yeteneğe Dönüşen Doğal Yetenekler Modeli" (Differentiated Model of Giftedness and Talent), bu süreci doğal yeteneklerin sistematik

olarak geliştirilmesi ve uzmanlık seviyesine ulaşması olarak tanımlar (Gagne, 1985). Gagne (1985), genel kullanımda yetenek ve üstün yeteneklilik kavramları arasında kesin bir ayrım yapılamayacağını belirtmiştir. Yine yetenek kavramı Türk Dil Kurumu (2016) tarafından, *“herhangi bir şeyi öğrenmek, bir işi yapmak ve tamamlamak ya da bir duruma başarıyla uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç”* olarak tanımlanmıştır.

2.3. Üstün Yetenek / Üstün Zekâ / Özel Yetenek

Zaman zaman üstün yetenek ve üstün zekâ kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar kimi zaman aynı anlamda kimi zaman da farklı anlamlarda olduğu varsayılarak kullanılmaktadır. Uluslararası literatür incelendiğinde “üstün yetenek, üstün yetenekli, yetenek bahşedilmiş olan, yüksek kabiliyet sahibi” anlamlarına karşılık gelen “giftedness, gifted and talented, high ability” kavramlarının kullanıldığı göze çarpmaktadır (Akar, 2015). Kapsamları farklı olan “üstün yeteneklilik ve üstün zekâlılık” kavramlarının yanlış şekilde kullanımının önüne geçmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan çalışmalarda her iki kavramı da kapsayan “özel yeteneklilik” kavramının kullanıldığı görülmüştür (Özsoy, 2015).

Özel yetenek kavramı ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; *“yaşutlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede daha önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey”* şeklinde ifade edilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018).

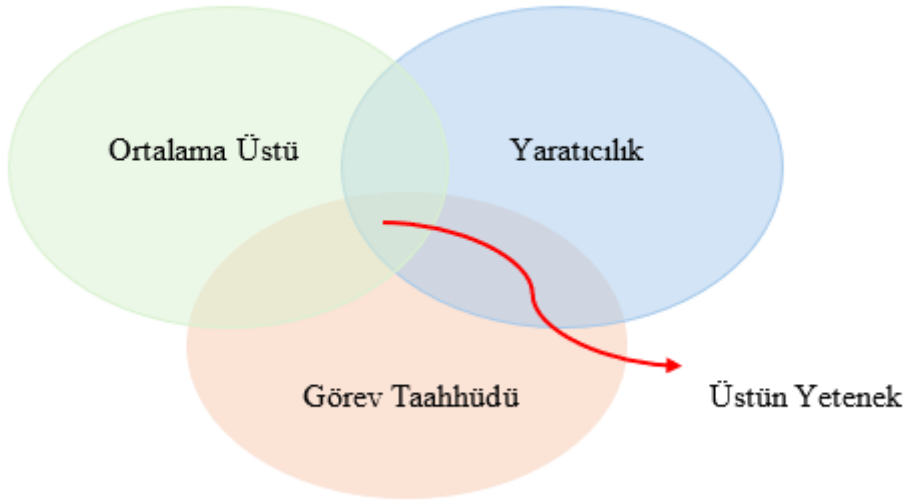
Alan yazında üstün yetenek, üstün zekâ ve özel yetenek kavramları, birbirini tamamlayan ve farklı boyutları vurgulayan yapılar olarak görülmektedir (Clark, 1988; Terman, 1925). Bu kavramlar, bireylerin bilgi, yaratıcılık ya da sanatsal alanlardaki potansiyellerini anlamak için temel bir çerçeve oluşturmakta ve eğitimde değerlendirme, program geliştirme ve destek mekanizmalarına rehberlik etmektedir (Bildiren vd., 2024). Bu nedenle, bu kavramların kapsamlı bir şekilde tanımlanması ve değerlendirilmesi, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve topluma etkili bir şekilde katkıda bulunmaları için kritik öneme sahiptir.

2.4. Üstün Zekâ ve Yetenek Kuramları

Üstün zekâ ve yetenek kavramları, bireylerin potansiyelini anlamak ve tanımlamak amacıyla farklı kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kuramlar, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin farklılıklarını anlamanın yanı sıra onlara eğitimden sosyal hayata kadar birçok sahada etkili ve anlamlı destek sunulmasını hedeflemektedir. Alan yazındaki önemli kuramlar şu şekildedir:

2.4.1. Üç Halka Kuramı

Alan yazında en çok kabul gören üstün yeteneklilik tanımlarından biri Renzulli'nin (1978) yapmış olduğu Üç Halka Kuramıdır (The Three-Ring Conception of Giftedness). Renzulli'ye (2005b) göre üstün zekâ; ortalama üstü yetenek, göreve bağlılık (motivasyon) ve yaratıcılığın kesişmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Şekil 1). Bu üç unsurdan herhangi birinin olmaması ya da az olması üstün zekânın oluşmasını engeller (Şahin, 2022).



Şekil 1. Renzulli'nin üç halka kuramı modeli

Renzulli Üç Halka Kuramını oluşturan unsurları şöyle açıklamıştır:

1. Ortalamanın üzerinde yeteneği genel yetenek ve özel yetenek olmak üzere iki şekilde tanımlamıştır (Baum, Reis & Maxfield, 1998).
2. Yaratıcılık, yenilikçilik ve sosyal katılımı bağlantılıdır. Renzulli yaratıcılığı, bireyin çevresinde değişim yaratacak inovatif çözüm yolları üretme becerisi olarak tanımlamıştır (Renzulli, 2003).

3. Göreve bağlılık üstün yetenekliliğin davranışsal yönünü yansıtır ve bireyin sadece yetenekli değil aynı zamanda hedefe odaklanmış ve motive olmuş olmasını gerektirir (Johnsen, 1999).

2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramından ilk kez 1983 yılında “Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı” adlı eserinde söz etmiştir. Gardner zekayı “bir veya daha fazla kültürel ortamda değer verilen problemleri çözme veya ürünleri biçimlendirme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır (Gardner & Hatch, 1989). Çoklu Zeka Kuramı, insanların bilgiyi nasıl işlediklerini, öğrendiklerini ve hatırladıklarını yedi şekilde açıklamaya çalışmış (daha sonra sekizinci ve dokuzuncu zekalar eklenmiştir) ve her bireyin her bir zekada sahip olduğu derece bakımından diğer bireylerden farklı olduğunu belirtmiştir (Mehiri, 2020). Bu zekâlar, mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel, kişilerarası, kişisel-işsel, doğacı ve varoluşsaldır. Gardner zekayı “bir veya daha fazla kültürel ortamda değer verilen problemleri çözme veya ürünleri biçimlendirme potansiyeli” olarak tanımlamaktadır (Gardner & Hatch, 1989). Gardner'ın tanımladığı dokuz zekâ alanı şunlardır:

1. *Mantıksal-Matematiksel Zekâ*: Sayıları etkili bir şekilde kullanma, örüntüleri tespit etme, mantıklı düşünme, tümdengelimli muhakeme yapma ve matematiksel işlemleri gerçekleştirme kapasitesidir.
2. *Sözel-Dilsel Zekâ*: Sözlü ya da yazılı olarak kelimeleri etkili bir şekilde kullanma kapasitesidir. Kendini ifade etmek ya da bir şeyleri hatırlamak için sözlü ve yazılı dile hâkim olmayı içerir.
3. *Görsel-Uzamsal Zekâ*: Görsel-uzamsal dünyayı doğru algılama yeteneğidir ve renk, çizgi, şekil, biçim, uzaya karşı duyarlılığı ve uzamların örüntülerini tanıma ve manipüle etme potansiyelini içerir.
4. *Bedensel-Kinestetik Zekâ*: Fikirleri ve duyguları ifade etmek, sorunları çözmek veya ürünler yaratmak için kişinin tüm bedenini veya bedeninin parçalarını kullanma uzmanlığını içerir.
5. *Müzikal Zekâ*: Müzikal formları algılama, ayırt etme, dönüştürme ve ifade etme ve bunları performans veya kompozisyon için kullanma kapasitesidir. Kişilerarası zeka,

diğer insanların ruh hallerini, niyetlerini, motivasyonlarını ve duygularını algılama ve ayırt etme kapasitesidir.

6. *Kişilerarası Zekâ*: Kişinin grup aktiviteleri, seminerler ve diyaloglar içeren dersler tasarlayarak kişilerarası zekanın gelişimini teşvik edebilirler. Araçlar arasında telefon, sesli konferans, öğretmen zamanı ve ilgisi, video konferans, yazı, bilgisayar konferansı ve e-posta bulunmaktadır.
7. *Kişisel-İçsel Zekâ*: Bu zeka kendini tanıma ve bu bilgiye dayanarak uyarlanabilir şekilde hareket etme becerisiyle ilgilidir. İçsel zeka kişinin kendi duygularını ve motivasyonlarını anlama yeteneğidir (Brualdi, 1996).
8. *Doğacı Zekâ*: Doğacı zeka, çevrenin flora ve faunası olan sayısız türün tanınması ve sınıflandırılmasında yüksek uzmanlığı içerir.
9. *Varoluşsal Zeka*: Bu zekâ “kozmosun en uzak noktalarına, sonsuza ve sonsuz küçüklüğe göre kendini konumlandırma kapasitesi ve buna bağlı olarak yaşamın önemi, ölümün anlamı, fiziksel ve psikolojik dünyaların nihai kaderi ve aşk gibi derin deneyimler gibi insanlık durumunun varoluşsal özelliklerine göre kendini konumlandırma kapasitesi” olarak tanımlanmaktadır (Cavas & Çavaş, 2020).

2.4.3. Başarılı Zekâ Kuramı

Bu kuram, Robert J. Sternberg tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Bu kurama göre, bireylerin hayatlarındaki başarıyı saptamak için klasik zeka testleriyle ölçülen IQ puanlarından ya da bilişsel kabiliyetlerden çok daha fazlasına ihtiyaç vardır. Sternberg başarılı zekayı, kendi belirlediği hedeflere ulaşmak için analitik, yaratıcı ve pratik becerileri birlikte ve ölçülü bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak ifade etmektedir (Sternberg, 1999). Temel ilkeler:

1. *Analitik Zekâ*: Sternberg, analitik zekâyı, bireyin bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve problemlere akılcı çözümler getirme becerisi olarak tanımlar (Sternberg, 2003).
2. *Yaratıcı Zekâ*: Başarılı zekâ kuramına göre, (yaratıcı) zekâ özellikle bir bireyin göreceli yeniliklerle ne kadar iyi başa çıkabildiğini değerlendiren problemlerle iyi bir şekilde ölçülür. Sternberg (2003), yaratıcı zekanın bireyin var olan durumları farklı perspektiflerden değerlendirmesini sağladığını vurgulamaktadır.

3. *Pratik Zekâ*: Pratik zeka, bireylerin yeteneklerini iş veya ev gibi günlük hayatta karşılarına çıkan sorunlara uygulamalarını içerir (Sternberg, 2003).

2.4.4. Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları

Aşırı Duyarlılık Alanları, Dabrowski'nin Pozitif Çözölme Kuramı bağlamında geliştirmiş olduğu bir kavramdır. Dabrowski'nin kuramını geliştirirken üstün yetenekli ve yaratıcı bireylerle birlikte çalışması bu kuramın üstün yetenekliler alanındaki gelişime daha çok katkı sunmasını sağlamıştır (Falk, 1994; Miller, Silverman & Yakmacı Güzel, 2002). Lind (2011), aşırı duyarlılığı uyaranlara tepki verme yeteneğinin arttığını gösteren doğuştan gelen yoğunluklar olarak tanımlamıştır. Yaratıcı ve yetenekli bireylerde daha fazla bulunan aşırı duyarlılıklar, artan hassasiyet, farkındalık ve yoğunlukla ifade edilir ve yaşam dokusunda ve deneyim kalitesinde gerçek bir farkı temsil eder. Aşırı duyarlılık alanlarına odaklanan Dabrowski modeli, üstün yetenekli bireylerde psikomotor, duysal, entelektüel, imgesel ve duygusal olmak üzere beş tip aşırı uyarılabilirliği yetenek, zekâ ve özel yeteneklerle beraber ele alan gelişimsel bir modeldir (Çitil & Ataman, 2018). Belirtilen aşırı duyarlılık alanları aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. Psikomotor Aşırı Duyarlılık Alanı

Psikomotor aşırı duyarlılık alanında, aşırı enerji, yoğun bedensel faaliyet (hızlı tempolu oyunlara ve sporlara katılım), dürtüsel konuşma ve gevezelik veya eyleme geçmek için içsel baskı hissetme (örneğin işleri organize etme) gibi özellikler gözlemlenir.

2. Duyusal Aşırı Duyarlılık Alanı

Duyusal aşırı duyarlılık alanında, duyular ve estetik zevklerde ile ilgili yoğunluk olduğu görülmektedir. Görme, koku alma, temas, damak tadı duyularından ve seks duyularından keyif alma gibi özellikler görülür.

3. Entelektüel Aşırı Duyarlılık Alanı

Zihinsel aşırı duyarlılık alanında beyin yoğun bir şekilde çalışır, soru sorma ve problem çözme isteği vardır ve düşünme süreçleri hakkında düşünme, teoriler ve analizler üzerine düşünme, kavramsal ve sezgisel entegrasyon gibi yansıtıcı düşünme vardır.

4. İmgesel Aşırı Duyarlılık Alanı

İmgesel aşırı duyarlılık alanında, özgür ve sınırsız hayal gücü, benzersiz dünyalar inşa etme, hayali kahramanlar ve dostlar yaratma, ayrıntılı rüyalar ve illüzyonlar görme veya görselleştirme gibi özellikler vardır.

5. Duygusal Aşırı Duyarlılık Alanı

Duygusal aşırı duyarlılık alanında, yoğunlaşmış hisler ve duygular karın gerginliği, yüksek nabız, ıslak avuçlar gibi güçlü bedensel belirtilerle veya içine kapanma (utangaçlık), aşırı sevinç, aşırı canlılık gibi güçlü duygusal hafıza ile karakterize edilir. Ayrıca iç diyalog ve kendini yargılama yeteneği gibi kendine yönelik duyguların iyi bir ayrımı da vardır (Yakmacı Güzel, 2002).

2.4.5. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Gagne tarafından önerilen model, literatürde sıklıkla birbirinin yerine kullanılan üstün zekâlı ve üstün yetenekli terimleri arasındaki ayrıma odaklanmaktadır (İnci, 2021). Gagne'ye göre üstün zekâ doğuştan gelen zihinsel kabiliyeti işaret ederken, üstün yeteneklilik bu zekânın farklı akademik ve performans alanlarında eğitim yoluyla performansa çevrilmiş halidir. Kuram altı bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar; üstün zekâ, üstün yetenek, süreç (deneyim/öğrenme), bireysel katalizörler, çevresel katalizörler, şanstır (Şahin, 2022).

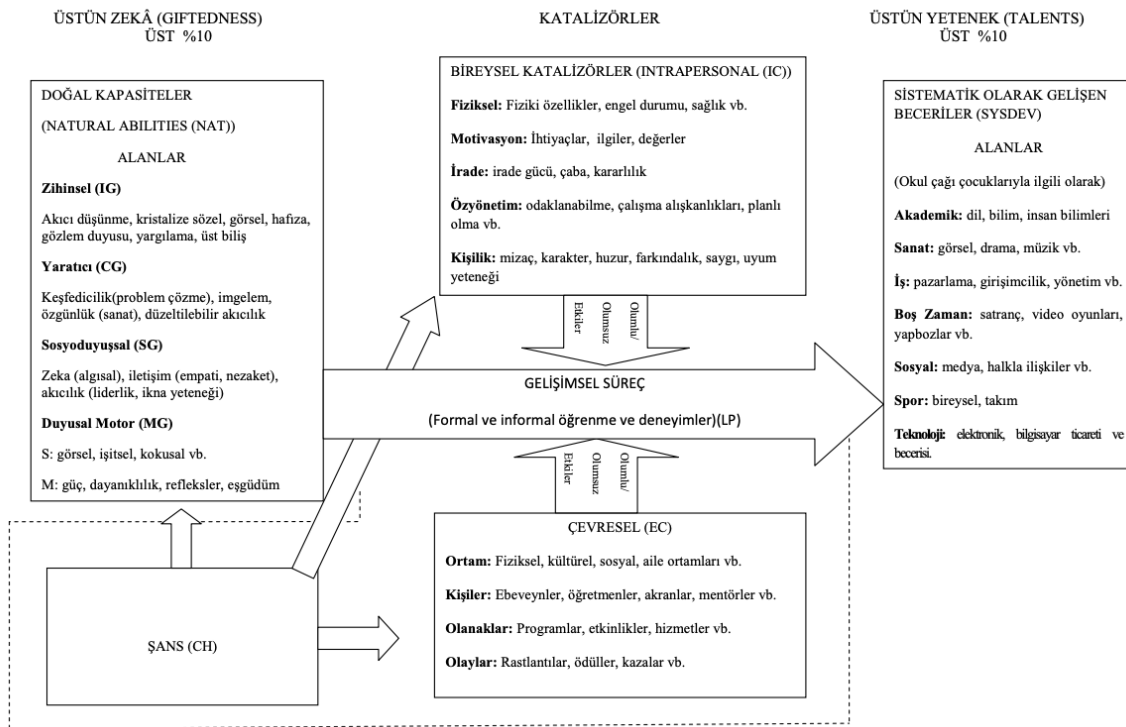
Üstün zekâ, bir bireyi akranları arasında ilk %10'a yerleştiren en az bir yetenek alanında eğitimsiz ve kendiliğinden ifade edilen doğal yeteneklere sahip olma ve bunları kullanma olarak tanımlanmaktadır.

Üstün yetenek, insan faaliyetlerinin en az bir alanında sistematik olarak geliştirilmiş yetenek ve bilginin, bir bireyi o alanda veya alanlarda aktif olan yaşlılarının en az %10'u arasına yerleştirecek derecede üstün olmasını ifade eder (Gagne, 2004).

Süreç (Deneyim/Öğrenme), bir çocuk veya yetişkinin tanımlama veya seçme yoluyla sistematik, yetenek odaklı bir faaliyet programına erişim kazanmasıyla başlar. Süreçte öğrenme ortamı, yapılandırılmış (örneğin okul, konservatuar, spor organizasyonu) veya yapılandırılmamış (otodidaktik öğrenme) olabilir (Gagne, 2020).

Katalizörler, kimya alanına ait olan katalizör terimi, kuramda yeteneği artıran ya da engelleyen etkenleri nitelemek için kullanılmaktadır (Demirel Dengeç & Kılıçarslan, 2023). Katalizörler bireysel ve çevresel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bireysel katalizörler,

istikrarlı özellikler (fiziksel veya zihinsel özellikler), hedef yönetim süreçleri (öz farkındalık, motivasyon ve irade) olmak üzere iki ana bölümde gruplandırılmıştır (Gagne, 2010). Bu özellikler, belli ölçülerde bireyin yetenek alanını belirler. Çevresel katalizörler, kendi içinde makroskobik ve mikroskobik değişkenler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Makroskobik değişkenler ortam veya çevresel değişkenleri ifade etmektedir. Bu değişkenler arasında, fiziksel çevre, sosyokültürel ortam ve sağlanan hizmetlere ulaşım yer almaktadır. Mikroskobik değişkenler ise ailenin ekonomik rahatlığı, aile yapısı, kardeş sayısı, aile veya yakın çevrede model alınabilecek bireylerin varlığı ifade etmektedir (Gagne, 2004).



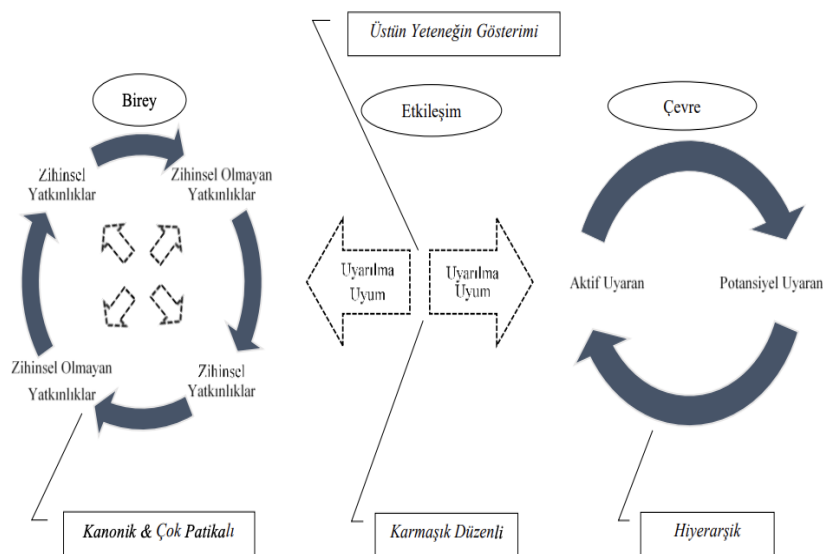
Şekil 2. Ayrımsal üstün zekâ ve üstün yetenek kuramı (Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.)

Şans faktörü, her bireyin hayatının genel akışındaki rastlantısal olayların etkisini ifade eder. Bu kuramda şans faktörü, iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, birey doğmadan önceki sağlıklı gen aktarımına ilişkin olanıdır. Bir diğeri ise bireyin doğduktan sonraki yaşantısında karşılaştıklarıdır. Örneğin Marie Curie ve Pierre Curie'nin kızı Irène Joliot-Curie'nin hem annesi hem babası bilim insanıdır. Irène'nin ailesinden aldığı genetik mirası ve bilimsel çevrenin de etkisiyle Nobel Ödülünü kazanmış olması doğum öncesi şans faktörüne işaretken; Steve Jobs'un biyolojik ailesi tarafından evlatlık verilmesine rağmen

eğitimine ve öğrenme merakına destek olan bir aileye denk gelmiş olması bireyin doğduktan sonra yaşantısında şans faktörünün etkisidir.

2.4.6. Bulanık Kuram

Bulanık Kurama göre, üstün yeteneklilikle ilgili çoğu kavram ve uygulama (örneğin önermeler, tanısal uygulamalar) belirsizlik taşır (Sak, 2021). Sak'a (2020b) göre, üstün yetenek sınırları belirsiz bir diffüz nebula (bulutsu yapı) benzetildiği için kuram ismini bu belirsizlikten almıştır. Kuramın temel unsurları bireysel yetkinlik, etkileşim ve uyarıcı koşullardır (çevre) (Şekil 3) ve üstün zekâ, bireysel yetkinliklerin uyarıcı koşullarla etkileşimi neticesinde meydana gelen potansiyel olarak ifade edilmektedir (Tan, 2022). Kurama göre bireysel yetkinlikler iki türdür. Bunlardan ilki zihinsel yetkinliklerdir (muhakeme, bellek vb.). İkincisi ise zihinsel olmayan yetkinliklerdir (ilgi, öz benlik vb.) (Sak, 2020) Kuramın bir diğer temel bileşeni ise etkileşimdir. Bulanık Kuramda, üstün yeteneklilik aynı zamanda kendi kendini organize etmenin ve son derece karmaşık bir sistemin adaptasyonunun bir sonucu olarak kabul edilir. Burada odak noktası kişisel nitelikler değil, eylemler ve bunların kompleks bir sistemin içindeki gelişimidir (Ziegler, 2005). Bu kurama göre yalnızca bireysel yetkinlik ve çevre yetenek gelişiminde belirleyici unsur değildir. Birey ve çevrenin sürekli ve karşılıklı birbirlerini etkilemeleri yetenek gelişimi için arttırıcı etkide bulunur (Sak, 2020).



Şekil 3. Bulanık kuram (Sak, U. (2020)). Üstün yetenek kavramının belirsizliğinden ortaya çıkan Bulanık Kuram. *Yeni Türkiye Dergisi*, 115, 99-108.)

2.4.7. Beşgen (Pentagonal) Kuramı

Beşgen Kuramında zekâ düzeyini değerlendirmek için beş kriter olduğu öne sürülmüştür (Sternberg & Zhang, 1995). Kuramda belirtilen temel kriterlerin bireyin üstün bir performans sergilemesi için önemli olduğunu ve bir bütünün tamamlayıcısı olduğunu savunmuşlardır (Karabey & Yürümezoğlu, 2015). Bu kriterler; olağanüstülük, nadirlik, kanıtlanabilirlik, üretkenlik ve değer kriteridir. Bu beş kriter, diğerleri tarafından üstün yetenekli olduğu ya da olmadığı düşünülen insanların sezgisel olarak değerlendirilmesi ve üstün yetenekli insanların ortak özelliklerinin ne olduğuna karar verilmesi yoluyla türetilmiştir (Sternberg & Zhang, 1995). Beşgen Kuramına göre kriterler şu şekildedir:

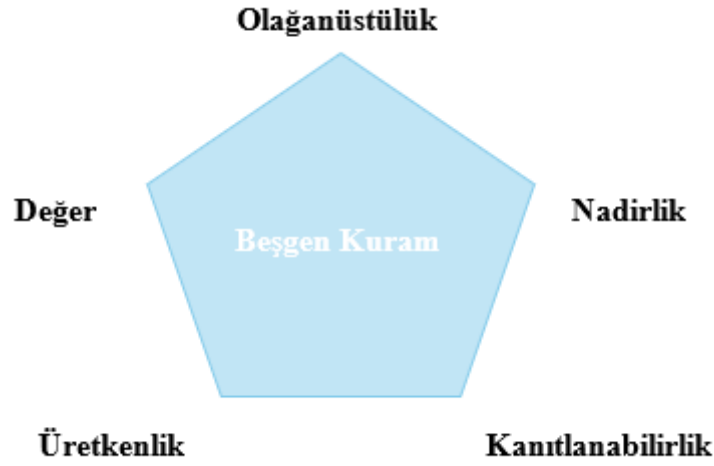
Olağanüstülük, bireyin bir veya daha fazla alanda sıra dışı performans sergilemesi gerektiği anlamına gelir (Akça, 2013). Üstün yetenekli olmak için kişinin bir şeyde son derece iyi olması, psikolojik terminolojide, değerlendirilen bir boyutta veya boyutlarda yüksek olması gerektiğini ifade eder (Sternberg, 2007).

Nadirlik, Zhang ve Sternberg (1998) tarafından mükemmelliğin yalnızca herhangi bir karşılaştırma grubuna göre değil, akranlarına göre olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir akran grubunda bir özelliğin çok sık meydana gelmemesini ifade etmektedir.

Kanıtlanabilirlik, bireyin üstün yetenekliliği belirleyen boyutlardaki üstünlüğü, geçerliliği olan en az bir test aracılığıyla kanıtlanabilir olmasını ifade eder (Zhang & Hui, 2001).

Üretkenlik, bireyin bir sahada bir ürün üretmeyi ve bu ürünün birden çok kez yinelenabilir olması gerektiğini ifade eder (Akça, 2013).

Değer, bazı başarıların genellikle “üstün yetenekli” olarak etiketlenmesi için, kişinin içinde yaşadığı bağlamda, dünyadaki güç ve etki kollarını kontrol edenler tarafından yaygın olarak değer görmesi gerektiğini ifade etmektedir (Sternberg, 2024).



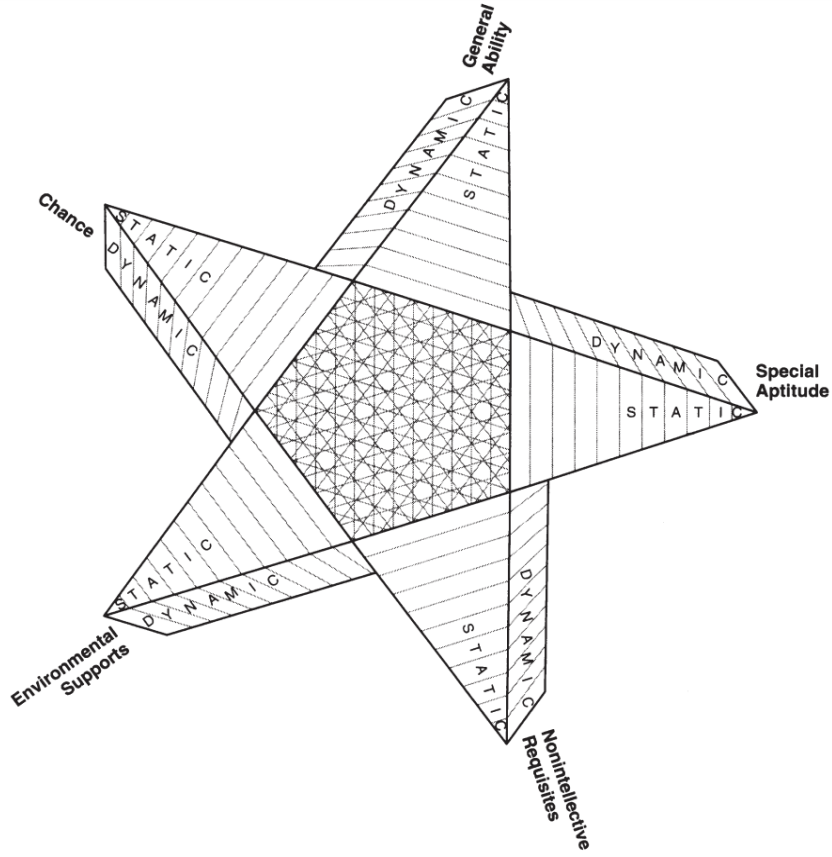
Şekil 4. Beşgen (pentagonal) kuram

2.4.8. Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Kuramı

Üstün yetenekliliğin genetik yapısının oluşumu ve doğumdan itibaren gelişimi Simonton (2005) tarafından Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Kuramı ile açıklanmıştır. Bu kuram, bireylerin genetik bilgi haricinde çevresel ve moleküler etkilerle biçimlendiğini ve bu etkilerin sonraki nesillere taşınabileceğini savunan bir yaklaşımdır (Hallgrímsson & Hall, 2011). Emergenik kalıtımın modern tanımı, çevresel etkilerin moleküler epigenetik mekanizmalar yoluyla gen ifadesini biçimlendirdiğini ve bu etmenlerin bir gelecek kuşağa geçebileceğini ifade eder (Skvortsova, Iovino & Bogdanović, 2018). Waddington epigenetik gelişimi, genetik programın organizmanın çevresiyle girdiği etkileşim içinde gerçekleşmesi olarak tanımlamış ve embriyonik gelişimle ilişkilendirmiştir (Skinner, 2017).

2.4.9. Yıldız Modeli

Tannenbaum, üstün yetenekli kavramını bir yıldız metaforu ile açıklamış ve yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Yıldız Modeli, üstün yeteneğe katkıda bulunan beş etkileşimli faktörden oluşmaktadır: a) genel zeka b) özel yetenek, c) zeka dışı faktörler, d) çevresel faktörler ve e) şans faktörleri (bkz. Şekil 5) (Piirto, 2021). Bu bileşenlerin her biri üstün yeteneklilik için şarttır ancak kendi başına yetersiz kalmaktadır. Bu modelin bileşenleri arasındaki ilişkileri organize eden dinamik ve statik boyutları vardır.



Şekil 5. Tannenbaum'un yıldız modeli (Piirto, J. (2021). *Talented children and adults: Their development and education* (3rd Ed.). New York: Routledge.)

Modelin ilk bileşeni olan genel yeteneği, Tannenbaum genel zekâ şeklinde ifade etmiştir. Özel yetenek matematik, dil bilim ya da sanat gibi alan bazlı beceriler dizinidir. Zihinsel olmayan özellikler, üstün yetenekli bireylerin başarısında zihinsel yeteneklerin yanında karakter özelliklerinin, motivasyonun ve duygusal direncin önemini vurgular (Demirel & Sak, 2011). Tannenbaum (1983), üstün yetenek yalnızca bireyin sahip olduğu potansiyel tarafından değil, bireyin bu potansiyeli gerçekleştirmesini sağlayan çevresel koşullar tarafından da belirlendiğini ifade etmiştir. Aile, öğretmenler ve içinde bulunulan toplum bireyin üstün yeteneğini destekleyen bir iklim oluşturmalıdır. Şans, üstün yetenekli bireyler için şans, sadece fırsatlarla karşılaşmayı değil, aynı zamanda bu fırsatların anlamlı bir şekilde değerlendirilmesini mümkün kılan ilişkilerin kurulmasını da gerektiğini ifade eder (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011).

2.5. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim Programı Modelleri

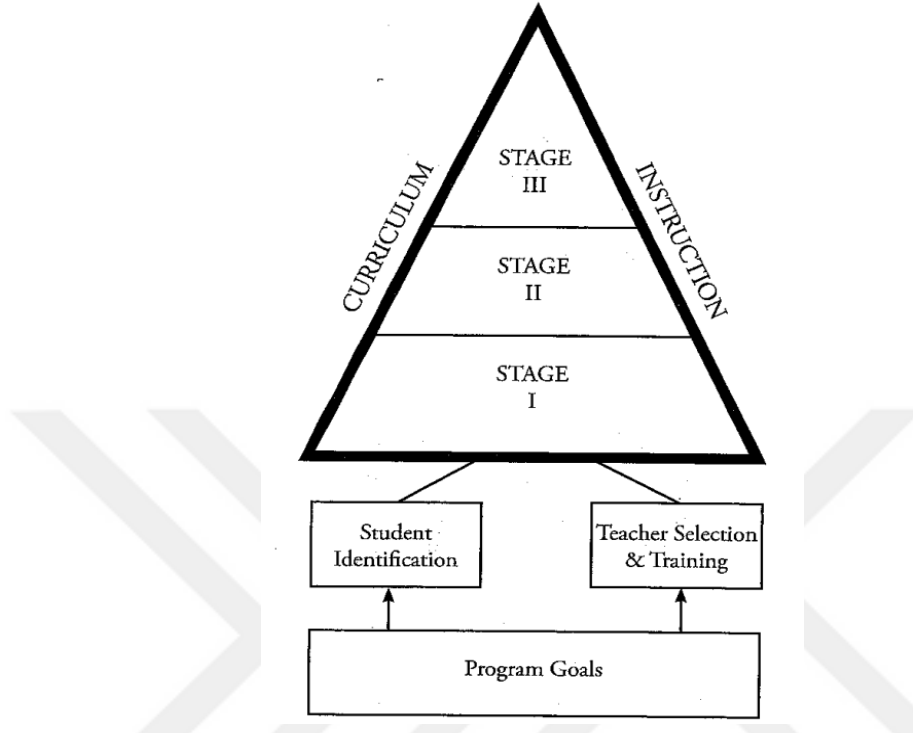
Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde eğitim programlarının oluşturulmasında bir çatı olarak yararlanılabilecek çeşitli tasarım modelleri mevcuttur (Köksal, 2020). Bunlardan Purdue Üç Aşama Modeli, Okul Çaplı Zenginleştirme Modeli, Otonom (Özerk) Öğrenme Modeli, Maker Modeli, ÜYEP Öğretim Modeli, Paralel Öğretim Modeli günümüzde sıklıkla çalışılan modellerdir.

2.5.1. Purdue Üç Aşama Modeli

Purdue Üç Aşama Modeli, üstün yetenekli bireylerin eğitiminde program ve müfredat geliştirme için genel bir çerçevedir. Program düzeyinde model şunları önermektedir: a) açık, savunulabilir program hedefleri, b) geniş tabanlı, programa özgü tanımlama prosedürleri, c) üstün yetenekli öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesine izin veren gruplama yapıları, d) iyi eğitilmiş öğretmenler ve e) Purdue Üç Aşamalı Model müfredat çerçevesinde farklılaştırılmış eğitim (Feldhusen & Kollof, 1986). Bu model üç temel aşamadan oluşmaktadır.

1. *İraksak ve Yakınsak Düşünme Becerileri:* Aşama I etkinliklerinin temel amacı, üstün yetenekli öğrencilere iraksak ve yakınsak düşünme becerilerini geliştirme pratiği sağlamaktır. Bu aşamadaki faaliyetlerin birçoğu öğrencilerin akıcılık (belirli bir uyarıcıya çok sayıda yanıt üretme becerisi), esneklik (düşünce kategorilerini değiştirme becerisi, kendini tek bir düşünce zincirinden çıkarabilme, işlevsel sabitliğin üstesinden gelme becerisi), özgünlük (başkalarının düşünmemiş olabileceği fikirler veya düşünceler üretme) ve detaylandırma (bir fikri veya kavramı genişletme veya detaylandırma) becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Hoover, 1989).
2. *Yaratıcı Problem Çözme Becerileri:* Bu aşamada esas olarak öğrencilerin seçtikleri bir sorunla karşı karşıya kalmaları ve bu sorun ile ilgili olarak küçük gruplar şeklinde çalışmalarını, yani iş birlikli öğrenme yaklaşımını uygulamaları istenmektedir (Çalışkan Karakulak, 2019). Bu aşama, mantıksal çıkarımlarda bulunma, sorgulayıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi birinci aşamaya göre daha gelişmiş düşünme becerileri geliştirmeyi hedefler (Zorlu, 2021).
3. *Bağımsız Çalışma Becerileri:* Bu aşama daha çok öğretmen rehberliğinde öğrenci odaklıdır. Öğrenciler çoğunlukla bireysel öğrenme projeleri üzerine çalışırlar. Bu

projeler, orijinal düşünceler geliştirmek ve öğrencilere ileri düzeyde zihinsel mücadeleler sunmak için bir yöntemdir (Moon, Feldhusen & Dillon, 1994).



Şekil 6. Purdue üç aşamalı model (Feldhussen, J., & Kolloff, P. B. (1986). The purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *System and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126-152). Connecticut: Creative.)

2.5.2. Okul Çaplı Zenginleştirme Modeli

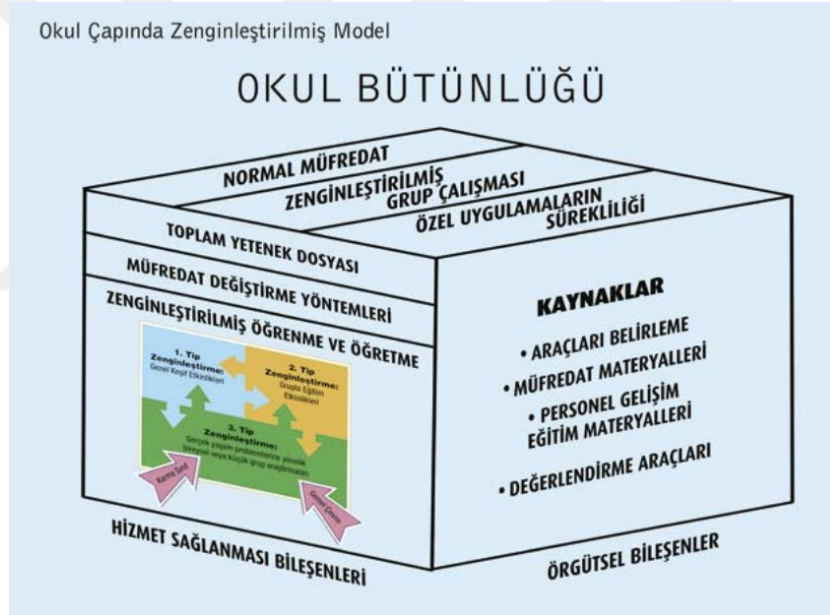
Okul Çapında Zenginleştirme Modeli, akademik olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için kullanılan bir zenginleştirme programıdır ve tüm öğrencilerin güçlü yönlerini ve yeteneklerini geliştirmek isteyen tüm okullar için genel bir zenginleştirme yaklaşımı olarak yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (Renzulli, 2014). Bu modeli kullanan okullar, okuldaki bütün öğrencilere zenginleştirme sunmak için Zenginleştirme Üçlüsü Modelini uygulamaktadır. Buna göre, Zenginleştirme Üçlüsü Modelinde üç tür zenginleştirme yer almaktadır:

Tip I zenginleştirme, öğrencilere normal müfredatta normalde yer almayan çok çeşitli disiplinleri, konuları, meslekleri, hobileri, kişileri, yerleri ve olayları tanıtmak için tasarlanmıştır (Sally & Reis, 2000).

Tip II zenginleştirme, düşünme, hissetme, araştırma, iletişim ve metodolojik süreçlerin gelişimini teşvik etmek için amaçlı olarak tasarlanmış öğretim yöntemlerini ve materyallerini içerir (Reis & Peters, 2021).

Tip III Zenginleştirme, gerçek sorunlarla ilgili bireysel ve küçük grup araştırmaların yapılması için tasarlanmıştır (Olenchak & Renzulli, 1989).

Öğrencinin ilk elden sorgulayıcı rolünü üstlendiği araştırma faaliyetleri ve sanatsal ürünler; öğrenci pratik yapan bir profesyonel gibi düşünür, hisseder ve hareket eder. Öğrencilerin ilgi duyduğu alanlara, öğrenme biçimlerine ve arzu ettikleri düşünce ve üretim şekillerine göre tasarlanmış eğlenceli ve zorlayıcı öğrenme tecrübelerinin kullanılması aracılığıyla bu model, öğrencilerde yüksek düzeyde katılım, sorumluluk ve etkileşim imkanı sağlamaktadır (Renzulli Learning, t.y.).

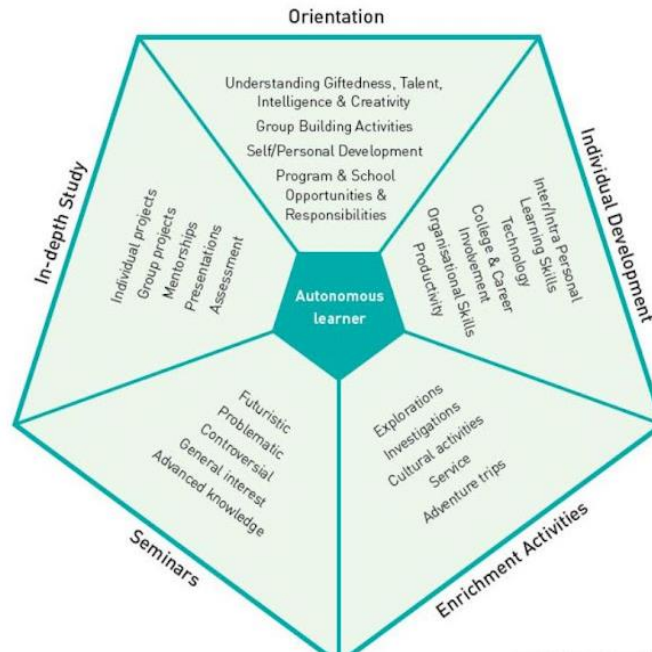


Şekil 7. Okul çapında zenginleştirme modeli (Renzulli Learning. (t.y.). Öğretmenler zaman kazansın, öğrenciler başarılarını arttırsın!. <https://bilfen.cubecdn.net/pdffiles/029c69df187c7f4b8de35939122c2d9a.pdf> sayfasından erişilmiştir.)

2.5.3. Otonom (Özerk) Öğrenme Modeli

Otonom öğrenme modelinin amacı, üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız ve otonom öğrenenler olarak bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini kullanmalarını desteklemektir (Betts, 1986; Aktaran Köksal, 2020). Otonom Öğrenen Modeli, beş boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçları, modelin beş boyutundaki faaliyetler kullanılarak

karşılır. Bunlar; Oryantasyon, Bireysel Gelişim, Zenginleştirme, Seminerler, Derinlemesine Çalışmalardır. Bu boyutlar Otonom Öğrenme Modeli için en temel unsurlardır ve modelin mevcut düzeltmelerinde kullanılmaktadır (Betts, Kapushion & Carey, 2016). Bu beş unsur, üstün yetenekli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamada bir kılavuz oluşturmaktadır. Oryantasyon, öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve velilere programla ilgili bilgi temeli geliştirme fırsatı sunar. Üstün yetenek, yaratıcılık ve potansiyelin geliştirilmesi kavramlarının anlaşılmasına vurgu yapılır. Bireysel Gelişim, öğrencilere yaşam boyu öğrenme için gerekli olan bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri, kavramları ve tutumları geliştirme fırsatı sunar. Modelin Zenginleştirme Etkinlikleri, öğrencilere genellikle günlük müfredatın bir parçası olmayan uygun içeriği keşfetme fırsatı sağlar. Öğrenciler ana vurgu alanlarını, ilgili ilgi alanlarını ve yeni ve benzersiz alanları keşfetmeye başlayabilirler. Seminerler modelin dördüncü boyutudur. Küçük gruptaki öğrencilere bir konuyu araştırma, gruptaki diğer öğrencilere bir seminer olarak sunma ve öğrenciler tarafından seçilen ve geliştirilen kriterlere göre değerlendirme görevi verilir. Modelin beşinci boyutu olan Derinlemesine Çalışma, öğrencilerin uzun vadeli küçük grup veya bireysel derinlemesine çalışma geliştirerek kendi ilgi alanlarını takip etmelerini sağlamak için tasarlanmıştır. Öğrenciler neyin öğrenileceğini, nasıl sunulacağını, neyin gerekli olacağını, nihai ürünün ne olacağını ve tüm öğrenme sürecinin nasıl değerlendirileceğini belirler (Betts, 1986).



Şekil 8. Otonom öğrenme modelin beş boyutlu yapısı (Connair, C. (n.d.). *Autonomous learner model*. Retrieved from <https://giftedmodels.blogspot.com/p/autonomous-learner.html>)

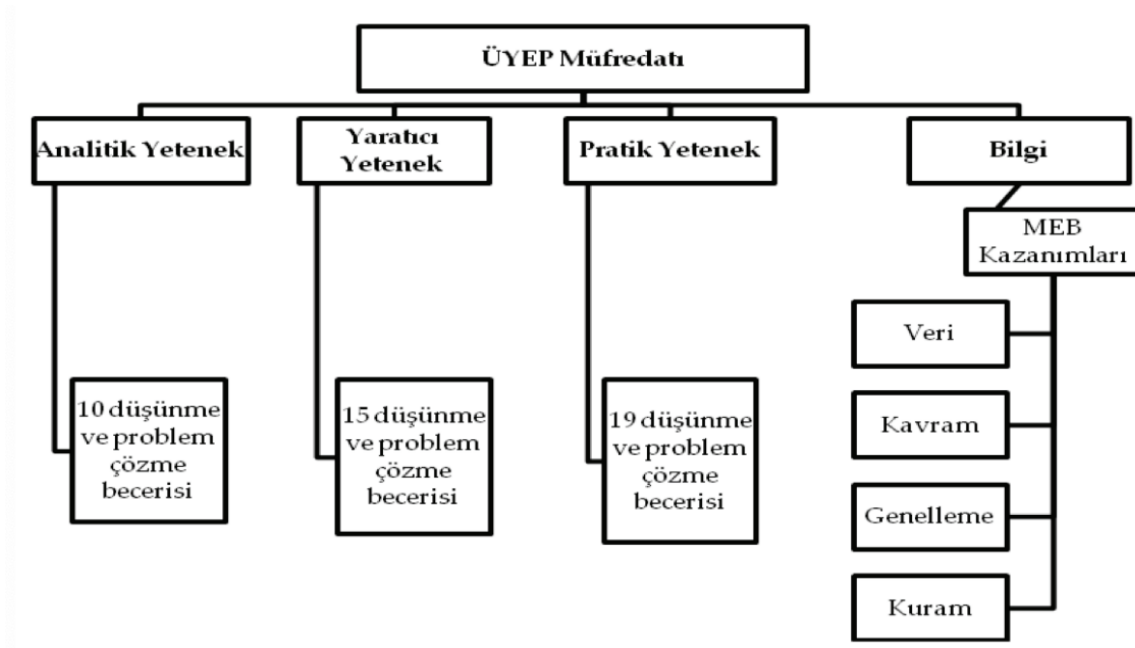
2.5.4. Maker Modeli

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde en çok kullanılan öğretimsel düzenleme müfredat farklılaştırılmasıdır (Sak, 2022). Maker'a (1982) göre, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde müfredat unsurları hem niteliksel hem de niceliksel olarak farklılaştırılmalıdır. Bu modelde, müfredatın genel unsurlarında farklılaştırmanın dört ana boyutu vardır: içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı. Maker'ın farklılaştırılmış müfredat modeli müfredatın aşağıdakiler açısından farklılaştırılması gerektiğini öne sürmektedir.

1. *İçerik*: Amaç, öğrenilenler üzerindeki tavanı kaldırmak ve daha zengin, daha çeşitli ve verimli bir şekilde organize edilmiş bir bilgi tabanı oluşturmak için öğrencinin yeteneklerini kullanmaktır.
2. *Süreç*: Amaç, yaratıcılığı ve üst düzey bilişsel becerileri teşvik etmek ve öğrencilerin öğrendikleri bilginin üretken kullanımını ve yönetimini teşvik etmektir.
3. *Ürün*: Amaç, yetenekli öğrencilerin potansiyellerini yansıtan bir ürün ortaya koymaları için fırsatlar yaratmaktır.
4. *Öğrenme Ortamı*: Amaç, öğrencilerin güvenli ve esnek bir ortam olarak algıladıkları bir ortamda risk almak ve bilgi ve becerilerini geliştirmek de dahil olmak üzere yeteneklerini mümkün olan en üst düzeyde kullanmalarını teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmaktır (The Maker Model, 2009).

2.5.5. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) Öğretim Modeli

Türk bilim insanı Uğur Sak tarafından Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitim unsurlarından oluşan, oldukça nitelikli bir eğitim programıdır (Sak, 2009c; Sak & Karabacak, 2010; Sak, 2011). ÜYEP, Başarılı Zeka Kuramına dayalı yaratıcı yetenek, analitik yetenek ve pratik yetenek gelişimi alanında geniş kapsamlı problem çözme ve düşünme becerileri kazanımlarını içeren bir eğitim modelidir. ÜYEP Müfredatı, üstün yetenekli öğrencilere yönelik müfredat programları geliştirmek için hem zenginleştirme hem de hızlandırma yaklaşımlarıyla birlikte kullanılır (Sak & Ayas, 2020).



Şekil 9. ÜYEP müfredat modeli (Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Maya.)

2.6. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim Stratejileri

Aynı yaştaki çocukların hepsi, hobileri, kişilikleri ya da hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyler açısından birbirlerine benzemedikleri gibi, öğrenme konusunda da birbirlerine benzemezler (Tomlinson, 2001). Bu farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamak için birçok öğretmen öğretimi farklılaştırır (Tomlinson, 2000). Üstün yetenekli bireylerin farklı öğretim amaçları için uygulanabilecek 5 farklı strateji bulunmaktadır. Bunlar a. Gruplama, b. Zenginleştirme, c. Hızlandırma, d. Mentorluk, e. Bireyselleştirilmiş Eğitim. Bu stratejilerden gruplamada, üstün yetenekli öğrencileri uyumlu (homojen) gruplara koyarak uygun hızda, derinlikte ve karmaşıklıkta öğrenmelerini sağlar. Araştırmalar, homojen grupların üstün yetenekli öğrencilerin akademik yönden gelişimini artırdığını göstermektedir (Biddick, 2009). Gruplamada üstün yetenekli öğrenciler tam zamanlı ya da yarı zamanlı olmak üzere iki farklı grupta yer alabilmektedirler. Bu gruplar ise homojen ve heterojen olacak şekilde yapılandırılmaktadır (Köksal, 2020).

Tablo 1

Gruplama Stratejilerinin “Zaman” ve “Gruplama Türü” Açısından Sınıflandırılması

Gruplama Türü	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı
Homojen	Sınıflar arası özel sınıf	
	Tam özel sınıf	
	Kısmen özel sınıf	Kaynak oda
	Özel okul	Derse dayalı tekrarlı gruplar
	XYZ grupları	Sınıf içi benzer yetenek grupları
	Özel sınıf içinde benzer gruplar	
Heterojen	Okul içinde okul	Sınıf içi karışık yetenek grupları
	Karma sınıf	Sınıf içi çok düzeyli gruplar
	Normal sınıfta öğretim	

*Kaynak: Köksal, M. S. (Ed.). (2020). *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim* (1. Baskı). Ankara: Nobel.

Bir diğer eğitim stratejisi ise zenginleştirmedir. Davis, Rimm ve Siegle (2014), zenginleştirmeyi, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin akranlarıyla birlikte normal sınıflarda eğitim alırken aynı zamanda öğretim programının çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesi olarak ifade etmişlerdir. Zenginleştirme faaliyetleri, üstün yetenekli bireylere yönelik “üst düzey” hedefler göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Zenginleştirme uygulamalarının amacı aşağıdaki gibi listelenmiştir (Davis vd., 2014):

- Temel becerilerde yaşa değil ihtiyaçlara göre maksimum başarı;
- Öngörülen müfredatın ötesinde içerik ve kaynaklar;
- Çeşitli çalışma alanlarına maruz kalma;
- Derinlemesine çalışmalar da dahil olmak üzere öğrencinin seçtiği içerik;
- Yüksek içerik karmaşıklığı-teoriler, genellemeler ve uygulamalar;
- Yaratıcı düşünme ve problem çözme;
- Üst düzey düşünme becerileri, eleştirel düşünme, kütüphane ve araştırma becerileri;
- Öz anlayış ve etik gelişim de dahil olmak üzere duygusal gelişim;
- Akademik motivasyon ve yüksek kariyer hedeflerinin geliştirilmesi;
- Bilgisayar becerilerinin geliştirilmesidir.

Hızlandırma, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin gelişim ve öğrenme hızlarına uygun eğitim sağlamayı amaçlar. Üstün zekâlı ve yetenekliler için hızlandırılmış sınıflarda akademik yetenekleri yüksek olan öğrenciler, okullarında daha hızlı ilerlemelerini veya diğer öğrencilere göre daha erken yaşta okulu bitirmelerini sağlayan hızlandırılmış eğitim alırlar

(Kulik & Kulik). Öğretimin hızlandırılması, herhangi bir aşamasına erken başlanması, üniteye veya derse başlamadan önce bir ön test yapılması, öğrencinin zaten bildiği kısımların belirlenerek öğretime bilinmeyen bölümlerle devam edilmesi, öğretimde bireysel hıza göre düzenlenmiş programların kullanılması gibi yöntemlerle sağlanabilir (Avcı & Ateşgöz, 2020).

Mentorluk, Feldhusen ve Pleiss (1995) tarafından, bir uzmanın üstün yetenekli bir öğrenciyi kendi uzmanlık alanındaki fikirler, kuramlar, gereçler, faaliyetler veya kariyerlerle tanıştırdığı ve ona rehberlik ederek öğrencinin hem bilişsel hem de duygusal gelişimine katkıda bulunduğu bir süreç olarak tanımlanmıştır. Mentorlar, bire bir ve kişisel etkileşimler aracılığıyla öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Mentorluk programlarında mentorlardan beklenen; eğitimci, rehber, danışman, uzman, rol model, arkadaş vb. rolleri yerine getirmeleridir. Mentorların üstün zekâ kavramını benimsemeleri, üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyduklarına inanmaları, deneyimlerini paylaşmaya gönüllü olmaları, etkili iletişim becerilerine ve danışmanlık için zamana sahip olmaları beklenir. Ayrıca mentorluk programına alınacak öğrencinin ortalamanın üzerinde entelektüel yeteneğe, en az iki sınıfta üstün performans, iyi öğrenme, planlama ve iyi iletişim becerilerine, belirli akademik alanlara ilgi ve isteğe, projelere hevese, öğrenme isteğine ve başarıya kilitlenmiş olması beklenmektedir (Sak, 2022).

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi için bir diğer önemli ve sonuncu eğitim stratejisi ise Bireyselleştirilmiş Eğitimdir. Bireyselleştirilmiş eğitim, üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini maksimum seviyeye taşıyan ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi duydukları alanlara ve öğrenme tempolarına göre uyarlanan bir yaklaşımı ifade eder. Bireyselleştirilmiş eğitim programında; öğrencinin mevcut eğitsel performans düzeyi, yıllık hedefler, uzun vadeli hedeflere ulaşmak için gerekli kısa vadeli hedefler, öğretim yöntem ve materyalleri, destek hizmetlerinin başlangıç ve bitiş tarihleri, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için yapılacak izleme ve değerlendirme, öğrenciye nerede, ne zaman, kim tarafından ve ne kadar süreyle ek özel eğitim hizmeti verileceğinin belirlenmesi gibi hususlar yer alır (Kargın, 2007). Üstün yetenekli bireyler için hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programına ise “Zenginleştirilmiş Eğitim Programı” denilmektedir (Köksal, 2020). Ataman (2009) göre zenginleştirmenin tanımını “*müfredatı derinlemesine ve genişliğine eklemeler yapma, bireyin gereksinimine göre müfredatı iletme, aşamalarını belirleme, ilgi ve gereksinimlere göre materyalleri çeşitlendirme, yaratıcılık ve eleştirisel düşünmeyi, problem çözme, iletişim ve toplumsal becerileri*

geliştirmeyi içeren uygulamalar” şeklinde yapmıştır. Zenginleştirilmiş eğitim programı, genellikle üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için tasarlanmış, klasik müfredatın ilerisine geçerek öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini ve ileri düşünme becerileri kazanmalarını sağlayan ek faaliyet ve fırsatları belirtir. Bu tip programlar, öğrencileri akademik potansiyellerini geliştirmek için üst düzey düşünme becerilerini (örn. analiz, değerlendirme, sentez) kullanmaya sevk eder ve çoğunlukla bağımsız araştırma, proje veya özel ilgi alanlarına yönelik etkinlikleri içerir (Shauhnessy & Waggoner, 2015).

2.7. Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması

Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması, zekâ, yaratıcılık ve başarı gibi bireysel özelliklere yönelik bilgilerin toplandığı ve bu verilere bağlı olarak öğrencilerin zihinsel kapasiteleri veya potansiyelleri hakkında kararların verildiği bir süreci içerir (Sak, 2022). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanması ve eğitiminin gerekliliği sıklıkla farklı açılardan tartışılmaktadır. Tanılamayla ilgili olarak aşağıdaki sorular uzmanlar ve meslek dışı kişiler arasında farklı bakış açılarına yol açmaktadır (Heller & Schofield, 2008):

- Ne tanılanmalıdır? Kavramsal konulara ek olarak, ilgili tanılama değişkenlerine ilişkin çeşitli sorular vardır.
- Teşhis neden yapılmalıdır? Alan yazında, yetenek araştırmaları ile tek vaka teşhisleri arasında önemli bir ayrım yapılmaktadır. Her iki durumda da tanılama prosedürlerinin avantajları ve dezavantajları tartışılmalıdır.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler nasıl tespit edilebilir? Bu soru, tanısal bilgi kaynakları ve değerlendirme araçlarının yanı sıra üstün yeteneklilikle ilgili bilgi işleme ve karar verme stratejileri, bireysel öğrenme ihtiyaçlar ile üstün yetenekli eğitiminin sosyal koşulları arasındaki uyum vb. ile ilişkilidir.
- Üstün yetenekli çocuklar ne zaman tespit edilmelidir? Tanılama için tek bir deneme mi yoksa sürekli tanılama yaklaşımları mı uygulanmalıdır? Zeka araştırmalarına katılım isteğe bağlı mı yoksa mecburi mi olmalıdır?

2.7.1. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılamanın Amacı

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin tanılanması, özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanarak kapasitelerini ortaya çıkarmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bireylerin sahip oldukları

üstün becerilerin erkenden tespit edilmesi, özel programlara yönlendirilmeleri açısından kritik önem taşımaktadır (De Haan, 1957). Sak (2022), tanılananın bireysel ve toplumsal olmak üzere genellikle iki amaç için yapıldığını ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasındaki öncelikli amaç, toplumun değil bireyin, yani öğrencinin yararına olmasıdır. Birey odaklı bir tanılama ise doğal olarak topluma fayda getirecektir. Tanılama sürecinin hedefi, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun özel eğitim, rehberlik ve danışmanlık programları geliştirmektir. Sırf merak gidermek ya da çocukları etiketlemek amacıyla yapılan tanılanmalar fayda getirmeyeceği gibi öğrenciye akademik, sosyal, duygusal gibi gelişim alanlarında zarar da verebilir (Sak, 2022).

2.7.2. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama İlkeleri

Üstün yetenekli bireylerin tanılanması sürecinde belirli ilkelere uyulması, tanılananın niteliğine uygun olarak gerçekleştirilmesini sağlamak için gereklidir. Alan yazında bu ilkeler Sak (2022) tarafından ifade edilmiştir. Bu ilkelerden birincisi *yararlılıktır*. Bu ilke tanılananın bireyin yararına olmasını ifade eder. İkinci ilke *bilimselliktir*. Tanılamada kullanılan ölçme araçlarının üstün yetenekli öğrencileri doğru bir şekilde tanımlayabildiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış olmasıdır. Üçüncü ilke *kapsamlılıktır*. Tanılama öğrencilerin farklı becerilerini tanımlayabilecek kadar kapsamlı olmalıdır. Hallahan ve Kaufman (1994), kapsamlı bir değerlendirmenin, sadece öğrencinin bireysel özelliklerine değil, aynı zamanda çevresel ve sosyal faktörlere de odaklanan bir değerlendirme yöntemi ile mümkün olduğunu ifade etmiştir. Dördüncü ilke *eşitliktir*. Tüm öğrenciler en azından tanılama sürecinin ilk aşamasına aday gösterilmelidirler. Aday gösterme sürecinde öğretmenlerin, ailelerin veya sistemin taraflı tutumları söz konusu olabilir. Örneğin, alt düzey sosyoekonomik statüye ya da belirli kültürel gruplara mensup öğrenciler daha az aday gösterilebilmektedir. Bu durumda okul yönetici ve öğretmenlerinde bir ön yargı olup eşitlik ilkesine zıt düşülebilmektedir. Beşinci ilke *erken tanıdır*. Üstün yetenekli bireylerin erken tanılanması, bireyin sahip olduğu yetenekleri en etkili şekilde kullanmasını mümkün kılacak eğitim ve destek programlarının uygulanmasını sağlar. Bununla birlikte bireyin duygusal, sosyal ve akademik hayatında yaşayabileceği zorlukların önlenerek daha sağlıklı bir gelişim süreci yaşamasını sağlar. Altıncı ilke *sürekliliktir*. Bu ilke, bazı çocukların zihinsel gelişimlerinin belirli dönemlerde farklı hızlarda gerçekleşebileceğini ve önceki tanılama süreçlerinde üstün yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilere her tarama sürecinde bir fırsat verilmesini ifade eder. Yedinci ilke *uygun araç kullanımıdır*. Tanılama sürecinde kullanılan

araçlar eğitim planlarının hedefleri ve kapsamaları ile uyumlu olmalıdır. Son ilke ise *ortak karardır*. Öğrencinin üstün zekâ tanısına bir ekip ya da komisyonun karar vermesini ifade eder.

2.7.3. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama Yöntemleri

Üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan yöntemler, bireyin sahip olduğu zihinsel yetenekleri ve öğrenme potansiyelini ölçmeye yönelik farklı araçları içermektedir. Ancak akademik başarı veya IQ testleri yalnız başına yetersiz kalabilir; davranışsal değerlendirmeler ve çevresel faktörler de dikkate alınmalıdır (Maddocks, 2018). Sak (2020), üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan yöntemleri, ölçütlerine göre üç kategoriye ayırmıştır.

- Norm tabanlı tanılama
- Örneklem tabanlı tanılama
- Ölçüt tabanlı tanılama

2.7.3.1. Norm Tabanlı Tanılama

Norm tabanlı tanılamada öğrencilerin zekâ seviyeleri, tanılamada uygulanan ölçme aracının norm grubunun sahip olduğu ortalama zekâ düzeyi veya performansı ile kıyaslanır. Norm temelli tanılama yöntemi, tüm dünyada ulusal normlarla kıyaslandığı için sıkça kullanılmaktadır. Türkiye'de de norm temelli ölçekler tanılama işleminde uygulanmaktadır (Sak & Toraman, 2020).

2.7.3.2. Örneklem Tabanlı Tanılama

Örnekleme tabanlı tanılamada, programa başvuruda bulunan tüm öğrencilerin zeka düzeyleri ya da gösterdikleri performanslar herhangi bir norm grubu ile karşılaştırılmaz. Sadece örneklem içinde, yani programa başvuran öğrenciler arasında kıyaslamalar yapılır (Sak & Toraman, 2020).

2.7.3.3. Ölçüt Tabanlı Tanılama

Ölçüt temelli tanılama ise diğer iki yöntemden farklı ölçütlere sahiptir. Bu yöntemde tanılamada kullanılan ölçme aracında programa girebilmek ya da başarılı olabilmek için asgari bir zeka düzeyi ya da sınır değeri belirlenir (Sak & Toraman, 2020). Eşik değerin üstün yetenekli bireylerin belirlenmesinde yeterli bir ölçüt olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu eşik değerin üzerinde performans gösteren öğrenciler genellikle gerekli ön koşul bilgisine sahip olarak kabul edilirler ve bu öğrenciler programa kabul edilirler (Sak, 2022).

2.7.4. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama Yaklaşımları

Üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında iki yaklaşım kullanılabilir: Bireye dayalı tanılama yaklaşımı ve program temelli tanılama yaklaşımı.

Bireye dayalı tanılamada, özel gereksinimli gruplar için uygulanan tanılama süreçlerine benzer şekilde bireyin özel gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik bir yaklaşımdır. Bu süreçte, öğretmenler ya da okul rehberlik birimleri tarafından öğrencinin davranışsal, akademik ve sosyal sorunları gibi bilgiler toplanır ve bu bilgiler ışığında öğrencinin özel gereksinimleri belirlenerek uzmanlar tarafından farklılaştırılmış eğitim planları oluşturulur. Bu tespit süreçlerinin yürütülmesinden sorumlu birincil kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ile Bilim ve Sanat Merkezleri'dir (BİLSEM). Özellikle BİLSEM'ler, üstün yetenekli öğrencilerin özel yeteneklerinin belirlenmesinde ve uygun eğitim programlarına yönlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ayas, 2020).

Programa dayalı tanılamada, üstün yetenekli öğrencilerin belirli bir eğitim programı için seçilmesinde kullanılan bir yaklaşım olup, öğrencilerin programdan en yüksek seviyede faydalanmalarını sağlamayı amaçlar. Öğrencilerin program içeriğine uygun ölçme araçları ile hazır bulunuşluk düzeyleri, akademik yeterlilikleri, ilgi ve motivasyonları, sosyal uyumları değerlendirilir. Bu yaklaşıma örnek olarak Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen, fen ve matematik alanlarında zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış bir eğitim sunan Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) verilebilir. Program kapsamında öğrenciler genel zihinsel yeteneklerine, matematikteki başarı düzeylerine ve fen alanındaki bilimsel yaratıcılıklarına göre belirlenmektedir (Ayas, 2020).

2.7.5. Türkiye’de Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılama Süreci

Üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve desteklenebilmesi için gerekli ilk adım tanılamadır. Alan yazında üstün yetenekli bireylerin değerlendirmesi, üstün yetenekliler programları için öğrencileri belirlemek, öğretim sürecine rehberlik etmek için sürekli geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin üstün yetenekliler programında amaçlanan hedeflere (örneğin, akademik, duygusal) ne ölçüde ulaştıklarını belirlemek de dahil olmak üzere çeşitli amaçlar için kullanılabildiği ifade edilmiştir (National Association for Gifted Child [NAGC], 2008).

Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ülkemizde iki farklı yöntemle yürütülmektedir. Bunlardan birincisi BİLSEM’lere öğrenci seçme sürecidir. Bu süreç, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri tarafından belirlenen bir takvimle ülke genelinde yürütülmektedir. İkinci yöntem ise üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrencinin tanılama işlemlerinin okul ya da ailenin talebi üzerine başlatıldığı yöntemdir (Sak & Toraman, 2020).

Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, alanında en çok tartışılan konulardan biri olmuştur (Acar, Şen & Çayırdağ, 2016; Heller, 2004; Kirschenbaum, 1983; Renzulli & Reis, 2004). Bu bireylerin aile ve okuldaki ihtiyaçlarının karşılanması, üstün yetenekli bireyler olarak tanımlanmalarıyla başlar ve özel yeteneklerinin, becerilerinin ve ilgilerinin değerlendirilmesini içerir (Feldhusen & Jarwan, 2000). Birçok ülkede kurulan çeşitli zekâ tanılama programları farklı test araçları ve prosedürleri kullanmıştır (Yassin, Ishak, Yunus & Majid, 2012). Bazı tanılama süreçleri sadece zekâ puanlarına (IQ) odaklanırken, bazıları çok yönlü değerlendirmenin avantajlarını ve önemini vurgulamaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012). Tanılama süreci çeşitli ülkelerde farklı biçimlerde ilerlese de bu sürecin adımlarının çoğunlukla birbirine benzer bir sırayla uygulandığı gözlemlenmektedir (Eker, Kurnaz & Sarı, 2020). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (2024), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2024-2025 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzuna bakıldığında tanılama sürecinin temel olarak 4 aşamadan oluştuğu söylenebilir:

1. Duyuru / başvuru aşaması
2. Tarama / aday gösterme / yönlendirme aşaması
3. Test / ölçme aşaması
4. Karar verme aşaması

2.7.5.1. Duyuru / Başvuru Aşaması

Üstün yetenekli bireylerin tespit süreci resmi olarak duyuru ve başvuru aşamasıyla başlar. Üstün yeteneklilerin tanınması sürecinin tanıtım aşaması, ebeveynlere ve daha geniş bir topluma yönelik bilgilendirme çalışmalarının yürütülmesiyle başlatılır. Okul bölgeleri, bilgi yaymak için çeşitli yöntemler kullanabilir; bunlar arasında topluluk toplantıları düzenlemek, afişler hazırlamak ve broşürler dağıtmak sayılabilir. Bu yaklaşım, bilginin erişimini en üst düzeye çıkarmayı ve böylece potansiyel kitleyi artırmayı amaçlamaktadır (Johnsen, 2021). Duyuru aşaması kapsamında, izlenen metodolojilerin toplumun tüm kesimlerine yayılmasını sağlayacak şekilde yapılandırılması önemlidir. Duyuruların birden fazla dilde yapılması ve kolay erişilebilir olması, böylece ekonomik veya dilsel engellerle karşılaşabilecek bireylerin sürece dahil edilmesinin kolaylaştırılması özellikle önemlidir (Chan, 2000).

2.7.5.2. Tarama / Aday Gösterme / Yönlendirme Aşaması

Tarama/aday gösterme aşaması, üstün yeteneklilerin belirlenmesi sürecinde çok önemli bir adımdır ve çoğunlukla adayların eğitimciler, veliler, öğrenciler ya da diğer toplum bireyleri yoluyla önerilmesiyle başlamaktadır. Öğretmen aday gösterme genelde yaygın olarak kullanılmaktadır ancak bu süreç taraflı olabilir. Öğretmenlerin sadece öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmaları, başarı düzeyi düşük ancak üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilmesini zorlaştırabilmektedir (Neber, 2004). Anne babaların çocuklarının yeteneklerini tespit etmede %40 oranında doğru sonuca ulaştıkları tahmin edilmektedir. Öğrenciler birbirlerini daha yakından tanıdıklarından, liderlik yeteneklerini saptamak ve profillerini çıkarmak için dikkatle tasarlanmış soru sorma teknikleri aracılığıyla sınırlı güvenilirlikte de olsa akran yargıları kullanılabilir (Ataman, 2005). Adayları tek bir kritere göre değerlendirmek yerine, bu adayların yaratıcılık, liderlik, problem çözme gibi farklı özelliklerini dikkate alınacağı birden fazla kriter ve kaynak kullanılmalıdır (Chan, 2000). Ülkemizde aday gösterme işlemi Bakanlık tarafından belirlenmiş sınıf veya yaş düzeyi temel alınarak genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında üstün yetenekli olarak değerlendirilen öğrencilerin BİLSEM'lere aday gösterilmesine ilişkin iş ve işlemler Bakanlık tarafından yayımlanan tanılama takvimi doğrultusunda yürütülür (MEB, 2007).

2.7.5.3. Test / Ölçme Aşaması

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan kılavuzlar çerçevesinde belirlenen adımlar izlenerek BİLSEM'lere öğrenci kabul süreci yürütülmektedir. Süreç içerisinde Bakanlık, il tanılama sınav komisyonu, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) ve BİLSEM'ler birtakım sorumlulukları üstlenmektedir. Sınav ve tanılama takviminin oluşturulması, tanılama için yaş ve sınıf düzeylerinin belirlenmesi, yapılacak grup tarama ölçme araçlarının kararlaştırılması ve uygulama süreçlerinin koordine edilmesi Bakanlığın sorumluluğundadır. Aday gösterilen bireylerin bilişsel, akademik ve yaratıcı yeteneklerinin bilimsel olarak değerlendirilmesi bu süreçte test/ölçme aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada standartlaştırılmış testler ve diğer değerlendirme araçları uygulanarak adayların potansiyeli belirlenir. Ölçme süreçlerinde standartlaştırılmış zeka testleri yaygın olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de grup zekâ testi olarak Raven Aşamalı Matrisler Testi yaygın olarak kullanılırken, bireysel değerlendirmede Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC) ve Stanford-Binet Ölçeği en çok kullanılan ölçme araçlarıdır (Sak, 2022). Aday öğrenciler, grup tarama sürecinde merkezi olarak uygulanan ölçme araçları ile değerlendirmeye alınmakta ve belirlenmiş ölçütleri taşıyan öğrenciler bireysel incelemeye girmektedir. Ölçme aşamasında, adayların çeşitli açılardan değerlendirilmesi için birden fazla ölçme aracının uygulanmasının yararlı olacağı öne sürülmektedir. Ryu ve Yung (2010) bireysel değerlendirme, portföy analizi ve standart testlerin bir arada kullanılması önerilmektedirler. Bireysel değerlendirmede kullanılan objektif ve standart testler Bakanlık tarafından belirlenir ve uzman personel tarafından uygulanır. Görsel sanatlar ve müzik yeteneği alanlarındaki değerlendirmeler BİLSEM kayıtlarında tutulurken, genel zihinsel yeteneğe ilişkin belgeler RAM'larda tutulmaktadır. Bu çok aşamalı tanılama işlemi, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda doğru bir şekilde tanılanmasını ve uygun eğitim programlarına yerleştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

2.7.5.4. Karar Verme Aşaması

Tarama ve test süreçlerinde elde edilen verilere dayanarak adayların üstün yetenekli olarak tanılanıp tanılanmayacağına karar verilen kritik süreç karar verme aşamasıdır. Bu süreç içerisinde komisyon üyeleri tarafından tüm değerlendirme aşamalarından elde edilen sonuçlar incelenerek öğrencilerin programa uygun olup olmadıklarına ya da belirlenen ölçütleri taşıyıp taşımadıklarına oy çokluğu ile ya da oy birliği ile karar verilir (Pahk & Lee, 2007). BİLSEM'e alınmasına karar verilen öğrencinin kayıt işlemleri, tanılama kılavuzunda

belirtilen takvime göre velisi aracılığıyla yapılmaktadır. BİLSEM'lerin birden fazla olduğu illerde öğrencinin hangi BİLSEM'e kayıt yaptıracağı il tanılama sınav komisyonu aracılığıyla belirlenir. Belirlenen takvim içerisinde kayıt işlemlerinin yapılmaması durumunda öğrencilerin kayıt hakları kaybolmaktadır. Bunun yanı sıra kayıtlı öğrencilerin nakil işlemleri, velinin ikamet adresine veya devam ettiği okulun bulunduğu bölgeye göre belirlenen BİLSEM'e yapılır. Velinin yazılı talebi ile BİLSEM modülü üzerinden nakil başvuruları yapılır ve öğrencilerin dosyaları otuz gün içinde ilgili BİLSEM'e gönderilir. BİLSEM'e kaydolan öğrencilerin velileri her yılın Eylül ayının ilk haftasının sonuna kadar kayıt güncelleme işlemlerini yaptırmakla yükümlüdür. Kayıt güncelleme ve ortaokuldan liseye geçen öğrencilerin nakil işlemleri örgün eğitime yerleştirme işlemleri bittikten sonra yapılır. Geçiş yapılan ilde BİLSEM olmaması veya öğrencinin mecburi sebeplerle yurt dışına gitmesi durumunda velinin yazılı başvurusu doğrultusunda öğrencinin BİLSEM öğrencisi olma hakkı saklı tutulur. Söz konusu öğrencilerin döndüklerinde devam edecekleri eğitim seviyesi öğretmenler kurulu tarafından belirlenir (MEB, 2007).

2.7.6. Üstün Yetenekli Bireyleri Tanılamada Güncel Sorunlar

Üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında tek tip tanılama sorunu, bu bireyleri tanımlarken hangi yüzdelik dilimin dikkate alınacağına dair yüzde sorunu, temsil sorunu, uyum sorunu ya da standart testlerin, üstün yetenekli bireylerin becerilerini ölçmede yetersiz kalması ile tavan sorunu gibi güncel sorunlar karşımıza çıkmaktadır.

Tek tip tanılama sorunu, üstün yetenekli bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin kısıtlı bir kalıp içinde olmasından kaynaklanmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi uzun yıllardır IQ testlerine dayanmaktadır. Lewis Terman tarafından 20. yüzyılın başlarında Stanford-Binet IQ testi ile başlayan bu yaklaşım, analitik zekayı ölçmede oldukça etkilidir, fakat yeteneğin diğer önemli alanlarını (örneğin yaratıcılık, liderlik, pratik beceriler) dışarıda bırakmaktadır (Sternberg, 2016). IQ testleri, kapsamı sınırlı olan ve yalnızca analitik veya mantıksal zekayı ölçen mevcut zeka değerlendirme modelinin, diğer alanlardaki potansiyel zekayı ayırt etme kapasitesi bakımından yetersiz olduğu ileri sürülmektedir. Testlerin standartlaştırılması, kültürel ve dilsel farklılıkların farkında olmadan dışlanmasıyla sonuçlanabilir ve özellikle azınlık grupları veya düşük sosyoekonomik statüye sahip olanlar arasında hatalı tanılamalara neden olabilir (Callahan, 2005).

Yüzde sorunu, üstün yetenekli bireyler tanımlanırken hangi toplum kesimlerinin bu kategoriye dâhil edilmesi gerektiği ve bu kriterlerin yeterliliği konusundaki belirsizliklerden kaynaklanmaktadır (Martinson & Lessinger, 1960). Katı yüzdeler dilimlerinde işleyen tanımlama sistemleri, örneğin, üçüncü yüzdeler diliminde yer alan bireyleri gözden kaçırabilir ve böylece potansiyellerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırabilecek eğitim olanaklarından yararlanmalarını engelleyebilir (Fox, 1981). Yüzde sorunu, üstün yetenekli bireylerin belirlenmesindeki esnek olmayan standartların bir sonucu olarak ortaya çıkan sınırlamalar ve fırsat eşitsizliklerinden kaynaklanmaktadır. Daha esnek ve kapsayıcı bir modelin uygulanması, bireylerin gerçek anlamda potansiyellerinin farkına varılmasında oldukça önemli bir adım olacaktır.

Temsil sorunu, üstün yetenekli bireylerin belirlenmesinde belirli demografik grupların (örneğin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olanlar, kültürel azınlıklar ve dil engeliyle karşılaşanlar) yetersiz temsil edilmesine kadar uzanabilir. Bu eşitsizlik, eğitim olanaklarına eşit erişimi engellemekte ve sosyal eşitsizlikleri daha da kötüleştirmektedir. Üstün yetenekli bireylerin tanınmasında, belirli demografik grupların yetersiz temsili nedeniyle temsil sorunu gündeme gelmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireyler, eğitim kaynaklarına ve tanımlama süreçlerine erişmeye çalışırken önemli bariyerlerle karşılaşmakta, bu da potansiyellerinin ortaya çıkarılmasını sınırlandırmaktadır (Callahan, 2005). Aynı şekilde, dil engelleri ve kültürel önyargıların, anadili farklı olan veya azınlık gruplarına mensup bireylerin standart testlerde düşük performans göstermesine sebep olduğu görülmüştür (Vialle, 1999). Bu durum, onların entelektüel potansiyellerinin yanlış temsil edilmesine yol açmıştır. Bu olgu, eğitim fırsatlarından ve potansiyellerinin geliştirilmesinden sistematik olarak dışlanma ile karşı karşıya kalan azınlık grupları arasında özellikle belirgindir (Harris, Plucker, Rapp & Martínez, 2009). Bu sorunu çözmek için kültürel duyarlılığı artıran yaklaşımların uygulanması, çok dilli test metotlarının geliştirilmesi, alternatif değerlendirme yollarının sunulması ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı geçmişe sahip bireyler için destek programlarının oluşturulması elzemdir (Ayasrah, Alnasraween & Hanandeh, 2024). Bu tür kapsayıcı yöntemler, sosyal eşitsizliklerin azaltılması ve bireylerin gerçek potansiyellerinin ortaya çıkarılması için son derece önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin BİLSEM giriş sürecine hazırlanmalarının BİLSEM'deki başarılarını nasıl etkilediğine yönelik veli ve BİLSEM öğretmeni görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, ilgili literatürde ifade edildiği üzere, insan deneyimlerinin, davranışlarının ve sosyal olguların kendi bağlamları içerisindeki karmaşıklığını anlamayı hedefleyen yorumlayıcı bir yaklaşımdır. Nitel araştırma, problemin biçimini doğal ortamında anlamaya çalışan, sorgulamacı ve anlamlandırmaya yönelik bir yöntemdir (Guba & Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Nitel araştırma, gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla algıların ve olayların doğal ortamda anlaşılmasını amaçlayan bir araştırma sürecidir ve bu süreçte gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Mevcut araştırmada nitel araştırma modelinin seçilmiş olmasının nedeni ise nitel araştırma türlerinde insan eylemlerinin ve etkileşimlerinin anlamları ve sonuçları hakkında içgörüler sağlamayı amaçlamasıdır.

Bu çalışma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması niteliğindedir. Durum çalışmaları, nitel araştırma modeli içerisinde yer alan ve belirli bir bağlam, zaman dilimi veya sosyal birim içerisindeki bir olgunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmayı amaçlayan metodolojik bir yaklaşımdır. Araştırma süreci açısından, Yin (2009) durum çalışmasını özellikle vaka ve bağlam arasındaki sınırların tam olarak net olmadığı durumlarda, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamında inceleyen ampirik bir araştırma şeklinde tanımlamıştır. Durum çalışması, tipik olarak birey, grup veya kuruluş gibi tek bir duruma odaklanır. Ancak bazı durumlarda birden fazla vaka eş zamanlı olarak incelenebilir. Bu çalışma, durum çalışmalarından çoklu vaka çalışmaları kapsamındadır. Çoklu vaka

çalışmasında yine konu veya sorun seçilir, ancak araştırmacı bu kez konuyu açıklamak için birden fazla vaka çalışması belirler (Creswell, 2018). Gall ve Borg Gall (1996) tarafından durum çalışmalarının kullanılma nedenleri şöyle ifade edilmiştir:

1. Bir olgu veya durumun özel içeriğini derinlemesine inceleyerek ayrıntılı bilgi sağlar.
2. İncelenen durumdaki bireylerin görüşlerini anlamayı kolaylaştırır.
3. Özellikle daha karmaşık olguların veya sosyal süreçlerin daha iyi anlaşılmasında yol gösterir.

Bu çalışmalarda, her bir vakayı derinlemesine anlamak için birden fazla vakadan verilerin sistematik olarak toplanması ve bu analizlerin karşılaştırmalı olarak yapılması gerekmektedir. Güvenilirliği artırmak veya bulguları genelleştirmek için çok sayıda vakanın araştırmaya dahil edilmesi kullanılan bir yöntemdir (Merriam, 2023). Bu araştırmada, çoklu veri kaynaklarının birleştirilmesine olanak tanınması, karmaşık ve bireysel farklılıkların ayrıntılı analizini sağlaması ve katılımcıların görüşlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırması gibi nedenlerden dolayı vaka çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmada, çalışma grubu olarak Kilis ve Gaziantep ilinde bulunan BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler ile 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde BİLSEM’e devam eden öğrencilerin velileri seçilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme, bilgi açısından zengin bireylerin bilinçli olarak seçildiği ve araştırmanın amacına en uygun katılımcılardan derinlemesine veri elde etmeye olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2002; Büyüköztürk vd., 2022).

Bu bağlamda, BİLSEM öğretmenleri ve öğrencilerin velileri, araştırmanın temel odak noktası olan “BİLSEM’e giriş ve devam süreçlerine ilişkin algılar ve deneyimler” konusunda doğrudan deneyime sahip olmaları nedeniyle seçilmiştir. Dolayısıyla bu katılımcılar, çalışmanın amaçları doğrultusunda nitelikli ve bağlamsal veri sunabilecek bilgi açısından zengin durumları temsil etmektedir. Özellikle BİLSEM süreciyle birebir ilişki içinde olan bu grupların görüşlerine başvurulması, araştırmanın derinlemesine analiz yapabilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Velilerin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Velilerin Demografik Özellikleri

Temalar	Değişkenler	n
Yaş	33-40	19
	41-50	7
	51 ve üstü	1
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	9
	İlköğretim	3
Eğitim Durumu	Lise	3
	Lisans	15
	Lisansüstü	6
	Ev hanımı	10
Meslek	Öğretmen	9
	Diğer memur	5
	Akademisyen	3
	Alt	2
Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi	Orta	20
	Üst	5
	Tek çocuk	2
Çocuk Sayısı	2 çocuk	20
	3 ve üzeri	5
	Birinci	10
BİLSEM Öğrencisinin Sırası	İkinci	7
	İkizler / İkisi de	6
	Üç ve sonrası	2
	Bir yıl	8
Çocuğun BİLSEM'e Devam Süresi	İki yıl	14
	Üç yıl	5

Araştırma katılımcılarının demografik özelliklerine dair bulgular, araştırma örneklem grubunun belirli sosyo-demografik özellikleri paylaştığını göstermektedir. Katılımcıların yaş dağılımı çoğunlukla 33-40 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır, bu da velilerin çocuklarının eğitiminde etkin rol oynadıkları aktif bir yaşam evresinde bulunduklarını göstermektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımında kadınların fazla olması, çocukların eğitiminden sorumlu olmanın kültürel olarak daha çok annelere ait olduğunu ortaya koymaktadır. Lisans derecesine sahip katılımcıların sayısının yüksek olması, katılımcıların eğitimle ilgili süreçlere bilinçli ve eleştirel bir şekilde katılmak için gerekli yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Meslek dağılımında ev hanımlarının çoğunluğu, öğrencilerin akademik gelişim süreçlerinde aile destek mekanizmalarının etkili olduğunu gösterirken, ikinci sırada öğretmenlerin yer alması, çalışmanın eğitim bilinci düzeyinin yüksek bir ebeveyn grubuna ulaştığını ortaya koymaktadır. Temel gelir düzeyinin orta sınıfta olması, çalışmanın bulgularının geniş bir sosyoekonomik yelpazeyi değil, belirli bir gelir grubunu yansıttığını göstermektedir. Çalışmaya katılanların çoğunun iki çocuğu olması ve BİLSEM'e giden

çocukların çoğunluğunun ailenin ilk çocuğu olması, velilerin ilk çocuklarının eğitime daha fazla yatırım yapma ve beklentilerinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Buna ek olarak, çocukların yaklaşık iki yıldır BİLSEM'de eğitim görmesi, ebeveynlerin kurumsal deneyiminin belirli bir olgunluk düzeyine ulaştığını ve bu durumun çalışma kapsamında yansıtılan görüşlerin derinliğini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu demografik özellikler, araştırma örnekleminin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarını göstermektedir ve elde edilen verilerin bağlamsal yorumlanmasına katkıda bulunmaktadır.

BİLSEM öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

BİLSEM Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Temalar	Değişkenler	n
Yaş	31-40	12
	41-50	7
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	6
Eğitim Durumu	Lisans	6
	Lisansüstü	13
Mesleki Deneyim	6-15 yıl	12
	16-28 yıl	7
Branş	Sınıf	4
	Psikolojik Danışman	2
	Resim	2
	Matematik	2
	Teknoloji Tasarım	2
	Türkçe	2
	Bilişim Teknoloji	2
	Felsefe	1
	Fen Bilgisi	1
	Sosyal Bilgiler	1
Mesleki Gelişim Programlarına Katılım Durumu	Evet	14
	Kısmen	5
BİLSEM'de Çalışma Süresi	2-5 yıl	13
	6-10 yıl	6
BİLSEM'de Çalışma Şekli	Tam Zamanlı	19
Çalıştığı Okul Türü	Yalnızca BİLSEM	19

Katılımcı yapısına dair bulgular, örneklemin önemli düzeyde mesleki ve akademik yetkinliğe erişmiş bireylerden meydana geldiğini göstermektedir. Katılımcıların yaş aralığı ağırlıklı olarak 31-40 yaş aralığında toplanması, iş yaşamlarında belli bir olgunluğa yaklaştıklarını, tecrübe ve beraberinde dinamizm taşıdıkları anlamına gelmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın katılımcı ağırlığı görülmektedir; bu durum kadınların eğitim kurumlarında, özellikle temel eğitim alanlarında yüksek oranda istihdam edildiğini göstermektedir. Katılımcıların eğitim düzeyi bakımından çoğunluğunun

lisansüstü mezunu olması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini devamlı geliştirme yönünde eğilim gösterdiklerini ve bu anlamda akademik donanım açısından kuvvetli bir örneklem oluşturduklarını göstermektedir. Katılımcıların mesleki deneyim sürelerinin 6 ila 15 yıl arasında değişmesi, pratikte anlamlı bir birikim edindiklerini ve kurumsal deneyimlerini yapılandıracak düzeyde uygulama bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık, matematik ve Türkçe öğretmenliği gibi branşların, branş dağılımında öne çıkması BİLSEM'de öğretim faaliyetlerinin çok boyutlu bir akademik destek anlayışıyla yürütüldüğüne işaret etmektedir. Bunun yanı sıra mesleki gelişim programlarına katılımcıların çoğunun aktif olarak katıldıklarını ifade etmeleri, bireysel anlamda mesleki gelişime önem verdiklerini ve bu anlamda öğrenen öğretmen yapısına uygun bir yapı sergilediklerini göstermektedir. Tüm katılımcıların BİLSEM'de tam zamanlı ve sadece bu kurumda çalışıyor olması, çalışma bulgularına yansıttıkları deneyimlerin BİLSEM'in sahip olduğu özgün eğitim kültürü ile biçimlendiğini ve bu durumun bulgulara kurumsal anlamda bütünlük sağladığını ifade etmektedir.

Nitel araştırmada, görüşme yapılacak katılımcı sayısı veri toplama süreci başlamadan önce önceden belirlendiği söylemek pek mümkün değildir. Bu tür çalışmalarda veri doygunluğu, araştırmacının yeni bilgi veya temalar elde edemediği için veri toplamayı sonlandırdığı nokta olarak kabul edilir (Creswell, 2018). Buna paralel olarak, veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünüldükçe, 27 ebeveyn ve 19 öğretmen olmak üzere toplam 46 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak bu çalışma için geliştirilen ve alan yazından yararlanılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır (EK-2, EK-3). Yarı yapılandırılmış görüşme, esnek soruları olan, genellikle her katılımcıdan spesifik veri toplamaya imkân tanıyan, görüşmenin büyük bir kısmında açıklığa kavuşturulması istenen soru ya da sorunlardan meydana gelen görüşme biçimidir (Merriam, 2023). Görüşme, Kvale'nin (1996) belirttiği gibi en az iki kişi arasında ortak ilgi alanındaki bir konuda görüş alışverişi yapma olarak kabul edilir. Patton'a (1987) göre yarı yapılandırılmış görüşme formları, benzer konulara yönelmek aracılığıyla farklı insanlardan aynı çeşitte bilgileri toplamak amacıyla hazırlanır. Nitel araştırmalarda görüşmeler, hazırlanan sorulara, soruların sırasına ve standardizasyon düzeyine göre yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmış olarak sınıflandırılabilir. Bunun yanı sıra, görüşmenin bireyler ya da

gruplarla yapılmasına göre, derinlemesine bireysel görüşmeler ya da odak grup görüşmeleri olarak da kategorize edilmektedir. Bu sınıflandırmalarda yüz yüze, telefonla veya çevrimiçi görüşme gibi teknik özellikler de göz önünde bulundurulmaktadır (Creswell, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009; Merriam & Tisdell, 2015). Görüşme çok yönlü bir teknik olduğu için araştırmanın her aşamasında kullanılabilmektedir:

- Hipotezlerin oluşturulmasında veya daha detaylı bir çalışmanın başlangıcında,
- Veri toplama araçlarının pilot uygulamasında veya onaylanmasında,
- Birincil veri toplama yöntemi olarak veya
- Verilerden elde edilen sonuçları doğrulamak ve temsil gücünü sağlamak.

Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi görüşme sırasında da hatalar ve kişisel eğilimler meydana gelebilir. Bu nedenle, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek çok önemlidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2024). Bu çalışmada, görüşme tekniğinin bu özelliği göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda BİLSEM velileri ve öğretmenleri için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Temel boyutları bakımından görüşme, özel bir süreci dikkate almayı gerektiren veri toplama yöntemidir. Görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin düzenlenmesi, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi bu temel boyutları oluşturmaktadır. Bu aşamaların her biri üzerinde titizlikle çalışılması gereken, geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli yeri olan aşamalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formlarının geliştirilmesi sırasında geniş kapsamlı bir alan yazın incelemesi yapılmış ve çeşitli dokümanlar ile alana özgü kaynaklar taranmıştır. Söz konusu görüşme sorularının oluşturulmasında çeşitli akademik çalışmalardaki (Bogdan & Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987; Aktaran Yıldırım & Şimşek, 2021) bilgilerden sistematik olarak yararlanılmıştır. Görüşme formunun etkili ve geçerli olabilmesi için süreç boyunca belirli ilkelere bağlı kalınmıştır. Bu kapsamda anlaşılması kolay sorular yazma, konuya odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirici sorulardan kaçınma, çok yönlü sorulardan kaçınma, alternatif sorular ve problemler hazırlama, değişik türde sorular yazma, mantıklı sorular düzenleme ve soruları geliştirme gibi başlıca ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Toplanan bilgiler, ilgili teorik yaklaşımlar ve yöntemsel standartlar çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla bir araya getirilmiş ve görüşme formu çalışmanın hedeflerine uygun, yapılandırılmış ve akademik bir formda düzenlenmiştir. Ardından hazırlanan görüşme formları uzman görüşü alabilmek için Özel Eğitim alanında uzman üç

akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda; gelir düzeyine ilişkin ifade “alt, orta, yüksek” olarak yeniden yapılandırılmış, “çocuğu çalıştırma” ifadesi yerine destek eğitim alıp almadığına yönelik sorular eklenmiştir. Ayrıca “yeterince faydalanma” gibi öznel ifadeler daha ölçülebilir hâle getirilmiş, bazı sorular alt sorulara bölünerek analiz kolaylığı sağlanmıştır. Formun başına araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve ses kaydı izni gibi unsurları içeren bir giriş metni; sonuna ise görüşmeyi yapan kişinin adı, tarih ve yer bilgilerini içeren bir bölüm eklenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin BİLSEM’de karşılaştıkları zorluklara ilişkin ve tanılama süreci kriterlerine yönelik yeni sorular da form kapsamına alınmıştır.

Veri toplama sürecinde görüşme formlarının açık, net, hedeflenen anlamı taşıyıp taşımadığını görmek amacıyla ana örnekleme benzer özelliklere sahip bir veli bir BİLSEM öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalar sırasıyla; veli ile 12 dakika ve öğretmen ile 14 dakika sürmüştür. Pilot uygulamada toplanan verilerden sonra hangi soruların anlaşılmadığı, yönlendirici olduğu, yetersiz ya da gereksiz bilgi ürettiği tespit edilmiştir ve bu doğrultuda görüşme formu revize edilmiştir. Görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Veliler ve BİLSEM öğretmenleri için hazırlanan görüşme formları iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Görüşme formlarında ilk aşamada katılımcıların, yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb. sosyodemografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise çalışmanın amacına yönelik ana sorular yer almaktadır. Tüm bu aşamaların tamamlanmasıyla birlikte, veri toplama aşaması için gereken hazırlıklar yerine getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanacağı BİLSEM için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan E-77082166-302.08.01-1101607 sayı ile onay ve gerekli izinler alınmıştır. Bu izinlerin alınmasını takiben çalışmanın yapılacağı merkezin yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde çalışmanın ne olduğu, amacı ve görüşme talebi izah edilmiştir. Daha sonra görüşme için uygun görülen katılımcılar belirlenmiştir. Baltacı (2019), görüşmelerde nicelikten ziyade nitelik önemli olduğunu ve araştırmanın problemini çözmek için gerekli verileri tek bir katılımcı bile sağlayabileceğini ifade etmiştir. Görüşmeye katılımda, katılımcının gönüllülüğü temel alınmıştır. Ardından görüşmeler için tarihler belirlenmiş ve katılmaya gönüllü olan veli ve öğretmenler için görüşme randevuları alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce her katılımcıya çalışma, öngörülen süre ve görüşme amacı hakkında kısa bir genel bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerin verimliliğini

sağlamak ve yazıya dökülmesi için harcanan zamanı azaltmak için katılımcılara görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı, yazıya döküleceği ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Görüşmeci, çalışmanın süresi ve amacı hakkında bilgi sahibi olduktan sonra katılımcılara sorular yönelterek görüşmeyi başlatmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler 8 dakika ile 21 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise 6 dakika ile en fazla 23 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler katılımcıya teşekkür edilerek sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Görüşmelerin ardından her bir görüşmenin içeriği analize hazır hale getirilmek için ses kayıt cihazındaki görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmış ve bir metin dosyasına dönüştürülmüştür. Bu dönüştürülmüş metinler daha sonra veri analizinde kullanılmıştır. Bu çalışma için yapılan görüşmelerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada, elde edilen ses kayıtlarının içeriği analiz edilmiştir. Betimsel analiz, detaylı analiz gerektirmeyen verilerin düzenlenmesinde kullanılır, olguların genel hatlarıyla tanımlanmasına olanak tanır ve elde edilen verilerin bir özetini sunar. İçerik analizi ise verilerin daha derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir; bu yöntem aracılığıyla verilerin temelinde yatan kavram ve temalara ulaşmak mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani verilerdeki anlamlı kısımların (bir kelime, cümle, paragraf vb.) isimlendirilmesi sürecinin sonunda kodlar oluşturulur (Sözbilir, 2009). Ardından bu kodların sayılarak benzerliklerine göre tema, alt tema ve kategorilere dönüştürülmesiyle gerçekleştirilen sistematik bir işlemdir (Baltacı, 2017). Bu araştırmada da veri analiz süreci bu aşamalar izlenerek sonlandırılmıştır.

Veriler analiz edilirken katılımcı ebeveynler V1, V2, V3, ..., V27; öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö19 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmacı, bu oluşumlar içindeki bağlantıları analiz etmiş, örtüşen ve kesişen yerleri belirleyerek mantıklı bir kavram dizisi oluşturmuş ve böylece nitel veri analizi sürecini kavramsal bir bütünlükle tamamlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlilik, nitel araştırmalarda, araştırma bulgularının güvenilirliğini, anlamlılığını ve bağlamsal açıdan doğruluğunu sağlamak amacıyla araştırmacının sürece

sistematik, şeffaf ve denetlenebilir bir yaklaşım benimsemesini gerektiren temel bilimsel ilkelerdir. Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcıların yanıtlarından birebir yanıtlara yer verilmiştir. Oluşturulmuş kodlar üzerinde tutarlılık sağlanması için katılımcıların yanıtları uzman ve araştırmacı tarafından farklı zaman aralıklarında kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar uzman ve araştırmacı tarafından karşılaştırılmış, ortaya çıkan farklılıklar yeniden incelenerek fikir birliğine varılmıştır. İç tutarlılık sağlayan kodlama denetimine göre, kodlayıcılar arasındaki fikir birliğinin minimum %80 oranında çıkması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır. BİLSEM velileri için yapılan analiz sonucunda kodlayıcılar arasında toplam 71 kod içinde, 62 kodda görüş birliği, 9 kodda görüş ayrılığı olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda güvenilirlik katsayısı şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlik: } 62 / (62 + 9) = 62 / 71 = 0,87$$

Yapılan hesaplama sonucu güvenilirlik oranı %87 olarak bulunmuştur. Sonuç nitel araştırmalarda kabul edilen %80 güvenilirlik eşiğini geçmektedir. Bu sonucun kodlama sürecinin güvenilirliğini doğruladığı ifade edilebilir.

BİLSEM öğretmenleri için yapılmış analiz sonucunda kodlayıcılar arasında toplam 56 kod içinde 51 kodda görüş birliği, 5 kodda görüş ayrılığı olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda güvenilirlik katsayısı şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlik: } 51 / (51 + 5) = 51 / 56 = 0,91$$

Yapılan hesaplama sonucu güvenilirlik oranı %91 olarak bulunmuştur. Bu hesaplama için de sonuç nitel araştırmalarda kabul edilen %80 güvenilirlik eşiğini geçmektedir. Bu sonucun kodlama sürecinin güvenilirliğini doğruladığı ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında ilk olarak 2., 3., ve 4. sınıfa devam eden üstün yetenekli bireylerin velilerinin görüşlerine (BİLSEM aday gösterilme süreci, öğrenci seçiminde kriterler ve veli bilgilendirmesi, BİLSEM’e aday gösterilme sürecinde adalet ve şeffaflık, BİLSEM’e hazırlık sürecinin yoğunluğu ve süresi, BİLSEM’in öğrenci gelişimine katkısı, BİLSEM’de öğrenci motivasyonu ve deneyimi, BİLSEM’de karşılaşılan zorluklar ve öneriler, BİLSEM’e yönelik genel görüşler ve öneriler) yer verilmiştir. Daha sonra konuyla ilgili BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerine (BİLSEM’e aday gösterme sürecinin kriterleri ve adalet, BİLSEM’e hazırlık süreci, aile desteği ve etkileri, BİLSEM tanılama sürecinin işleyişi ve geliştirilmesi, BİLSEM’e kabul edilen öğrencilerin profili ve eğitimden yararlanma düzeyi, BİLSEM tanılama sürecine ve programına yönelik genel görüşler ve öneriler) yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Velilerin öğrencilerinin BİLSEM tanılama sürecine yönelik hazırlıklara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin veli bulgularına yer verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin BİLSEM’e Aday Gösterilme Sürecinde Belirleyici Faktör

Velilerin üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM’e aday gösterilme sürecine dair duygu ve düşüncelerini öğrenmek için “Çocuğunuz BİLSEM tanılama sürecinde okul tarafından nasıl aday gösterildi? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya veliler tarafından verilen yanıtlar, içerik analizine tabii tutularak elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin BİLSEM'e Aday Gösterilme Sürecinde Belirleyici Faktör

Tema	Alt tema	Kodlar	n	Katılımcılar
BİLSEM Adaylık Süreci	Sınıf Öğretmeni	Sınıf öğretmeni tarafından	23	V2, V3, V4, V5, V7, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V22, V23, V24, V25, V26
		Seçme sınavı aracılığıyla	7	V3, V5, V10, V13, V14, V25, V26
		Yetenek alanında yönlendirme	6	V4, V8, V11, V16, V17, V22
		Kişisel özellikleriyle ilgili	3	V15, V18, V19
		Özel okul	2	V1, V17
	Aile	Velî farkındalığı	3	V18, V19, V27
		Velî müdahalesi	3	V4, V6, V9

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin BİLSEM'e aday gösterilme sürecinde sınıf öğretmenleri tarafından farklı faktörleri de dikkate alarak yönlendirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin BİLSEM'e aday gösterilme sürecinde sınıf öğretmenlerinin belirleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin aday gösterme sürecinde etkili olmasının temel nedenlerinden biri, öğrencileri uzun vadede gözlemleyebilme fırsatına sahip olmalarıdır. Bu durum, sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerin potansiyelinin fark edilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme süreci, bireysel başvuruların veya alternatif değerlendirme kriterlerinin daha sınırlı düzeyde kullanıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, velilerin BİLSEM sürecine ilişkin farkındalık düzeyleri ve sürece doğrudan müdahale etme eğilimleri de öğrencilerin aday gösterilme durumlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, BİLSEM'e yönlendirme sürecinde hem öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri hem de velilerin süreç hakkındaki bilgi düzeyi belirleyici olmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e aday gösterilme süreciyle ilgili velilerden elde edilen bazı örnek yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

“Bildiğim kadarıyla bir sınav yapmışlar önce, sonra okulda sınıf öğretmeni tarafından aday gösterilmiş.” (V3)

“Ben çocuğumun başarısını bildiğim için erken yaşta okuduğunu vs. sınıf öğretmenine söyledim hocam bizim çocuğu da aday gösterelim diye.” (V6)

“Öğretmenimiz zaten hiç tereddüt etmedi. Biz öncesinde test yaptırmayı düşünüyorduk. Çünkü ilk girdiği sene kazanamamıştı. Zaten çok hareketli yerinde duramayan bir çocuktu.

Biz bir şeylerin sıradan olmadığını, normal olmadığını fark ediyorduk. Öncesinde hatta RAM'a falan gitsek, test mi yapsak diye de düşünüyorduk.” (V19)

Velilerin yanıtları yorumlandığında, tanılama sürecinde farklı bileşenlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin çoğu çocuklarının sınıf öğretmeni tarafından aday gösterildiğini belirtmiştir. Bu da öğretmenlerin erken tanılama sürecinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, bazı veliler çocuklarının zekâ kapasitesinin bilincinde olduklarını ve bu kapsamda Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) başvuru yapmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, velilerin çocuklarının gelişimsel özelliklerini gözlemlene ve destekleme noktasında etkin bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, belirli akademik başarıların da tanılama sürecinde belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin tanılama için aday gösterilmesinde hem öğretmen gözlemlerinin hem de akademik performansın belirleyici olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğrenci Seçiminde Kriterler ve Veli Bilgilendirmesi

Velilerin üstün yetenekli öğrencilerin okul tarafından aday gösterilme sürecinde öğrenci seçiminde şeffaflık ve adalet hakkındaki görüşünü öğrenmek için *“Hangi kriterlere dayanarak çocuklar seçildi?” Okul tarafından çocuğunuzla ilgili hangi özellikleri sizinle paylaşıldı?”* soruları yöneltilmiştir. Bu soruya veliler tarafından verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğrenci Seçiminde Kriterler ve Veli Bilgilendirmesi

Tema	Alt tema	Kategori	Kodlar	n	Katılımcılar
BİLSEM Aday Seçim Kriterleri	Seçim Kriterleri	Akademik başarı ve zekâ	Akademik başarı	13	V2, V7, V9, V10, V12, V13, V14, V15, V21, V24, V25, V26, V27
			Üst düzey düşünme ve analiz yeteneği	6	V3, V4, V15, V18, V22, V23
		Sanat yeteneği	Müzik yeteneği	5	V1, V3, V11, V17, V22
			Resim yeteneği	4	V1, V8, V12, V13
	Paylaşılan Öğrenci Özellikleri	Öğrenme ve ifade becerileri	Hızlı kavrama becerisi	2	V1, V20
			Okuma sevgisi	2	V1, V15
		Sosyal ve kişisel beceriler	Diğer genel özellikler	8	V6, V15, V16, V17, V19, V20, V24, V25
			Sorumluluk sahibi/Çalışkan	6	V4, V5, V10, V15, V23, V27
			Güçlü sosyal iletişim becerileri	6	V1, V2, V3, V13, V16, V20
			Azimli/mükemmeliyetçi	4	V9, V21, V23, V24

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin seçiminde aday belirleme kriterleri içinde öncelikli olarak akademik başarı ve zekânın yer aldığı görülmektedir. Burada akademik başarı, öğrencinin ders performansı veya sınav sonuçları olarak yorumlanmaktadır. İkinci olarak, öğrencinin üst düzey düşünme ve analiz yeteneği seçim kriteri şeklinde ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, bazı veliler, öğrencilerin sanat yeteneği, öğrenme ve ifade becerilerinin gelişmiş olması; sorumluluk sahibi, azimli ve mükemmeliyetçi özelliklerinin okul tarafından kendileriyle paylaşılması sonucu aday gösterilmelerinde zemin oluşturduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda, öğrenci seçiminde kullanılan kriterler ve veli bilgilendirmelerine ilişkin örnek görüşler sunulmaktadır.

“Kızımın okumasının çok iyi olduğu söylenmişti. Yani çok küçük yaştan itibaren düzenli okuduğu için. Kendini ifade etme becerisinin yüksek olduğunu, beden dilini iyi kullandığını söylemişlerdi.” (V1)

“Kızımın teknolojiye karşı çok fazla ilgisi var. Meraklı. Kitap okumayı çok seviyor. TÜBİTAK dergisine karşı çok meraklı. Sürekli onu istiyor. Orada gördüğü şeyleri gelip bana soruyor. Baba şöyle bir projem var. Bu projeyi nasıl yapabiliriz? Ben ondan mesela ilk proje sözünü duyduğumda şaşırmıştım.” (V15)

“Öğretmeni düşünce tarzı farklı, cevapları üst düzeyde dedi. Hani bir çocuğa sorulan sorulara göre daha farklı cevaplar veriyordu. Örneğin çocuklara vücudunuzda ne gibi yapılar var diye sorulduğunda diğer öğrenciler göz, kalp, akciğer var derken o çocuk hücre var diyordu. Daha üst düzeye giriyordu.” (V18)

Velilerin yanıtları yorumlandığında, tanılama sürecinde okul ve öğretmenler aracılığıyla yapılan gözlemlerin ve bu gözlemlerin velilerle paylaşılmasının önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bir veli, okul tarafından kızının yoğun okuma faaliyetlerine katıldığının kendisine bildirildiğini ifade etmiştir. Başka bir veli ise çocuğunun teknolojiye olan ilgisinin okul tarafından gözlemlendiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sadece bireysel öğrencilerle ilgili değil, aday gösterilen diğer öğrencilerle ilgili de çeşitli farklılıklara ilişkin bilgileri velilerle paylaştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin velilerle iletişimlerinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları net bir şekilde gözlemlediklerini ve bu farklılıkları değerlendirip tanılama işlemlerine destek olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin akademik ya da ilgi alanlarına göre öne çıkan gözlemler, öğretmenlerin hem tanılama sürecindeki yönlendirici rolünü hem de veli-öğretmen iletişiminin taşıdığı önemi vurgulamaktadır.

4.1.3. BİLSEM’e Aday Gösterilme Sürecinde Adalet ve Şeffaflık

Velilerin üstün yetenekli öğrencilerinin BİLSEM’e aday gösterilme sürecinde sürecin adil olarak işleyip işlemediğini öğrenmek için “*Sizce okul aday gösterme sürecinde adil davrandı mı?*” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

BİLSEM’e Aday Gösterilme Sürecinde Adalet ve Şeffaflık

Tema	Alt tema	Kategoriler	Kodlar	n	Katılımcılar
Adalet ve Şeffaflık	Adil	Başarı düzeyi	Akademik başarı / seçme sınavı sonucuna göre	8	V2, V3, V10, V11, V14, V24, V25, V26
		Öğrencinin özelliklerine göre	Kişisel özelliklerine göre	7	V4, V5, V8, V13, V15, V19, V20
			Yeteneğine göre	6	V7, V12, V16, V18, V22, V23
	Adil değil	-	Gecikmiş aday gösterme	2	V9, V21
	Fikrim yok	-	Sürece hâkim olmama	3	V6, V17, V27

Tablo 6 incelendiğinde, veliler öğrencilerinin BİLSEM’e aday gösterilme sürecinin büyük oranda adaletli olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler, öğrencilerinin akademik başarılarına göre veya sınıf öğretmeni tarafından yapılan seçme sınavı sonucunda aday gösterildiklerini, öğrencilerinin kişisel özelliklerine veya yeteneklerine göre aday gösterildiklerini, dolayısıyla bu sürecin adil olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Sürecin adil olmadığını düşünen veliler ise kendi öğrencilerinin daha önceden aday gösterilmesi ve aday gösterme sürecinde gecikme yaşandığı için adil olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sürecin nasıl işlediği hakkında hiçbir fikri olmayan veliler azınlıktadır. Öğrencilerinin BİLSEM’e aday gösterilme sürecine ilişkin yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

“Adil davranıldı bence. Şu anda %20 kontenjan var ama önceden her isteyen girebiliyordu yani. Sadece öğretmene söylemeniz yeterliydi. Benim öğrencimi öğretmeni sınav sonucu aday gösterdiği için adil olduğunu düşünüyorum.” (V3)

“Kısmen adil olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben oğlumun potansiyelini biliyorum. Ben demeseydim öğretmeni aday göstermeyecekti belki de.” (V6)

“Bizim 3. sınıftaki öğretmenimiz kızımın neden 1. sınıfta aday gösterilmediğini söyleyince ben o zaman adil olmadığını düşündüm.” (V9)

“Ben o konuda okulun adil davranıp davranmadığıyla ilgili olarak bir şey söylemek istemiyorum. Bizim BİLSEM’le ilgili bir bilginiz yoktu. Sonradan girdikten çok çeşitli şeyler

duydum. Yani BİLSEM için okullardaki öğretmenler çeşitli veliler arasında ayırım yapıyor gibi. Ondan sonra bazı kesimlerdeki öğrencilerin gitmesini sağlıyorlar gibi. Dediğim gibi biz bu konuyla ilgili olarak ne bir hocaya hocam BİLSEM diye bir şey varmış. Bizim çocuğu da aday gösterin veya buna gitsin sınava gitsin böyle bir şey demedik.” (V17)

“Bana kalsa kızım birinci sınıfta aday gösterilmeliydi. Büyük kızım üçüncü sınıfta aday gösterildi, bu yüzden biraz haksızlık yapıldığını düşünüyorum. Büyük kızım da çok yetenekli ama şansı olmadı.” (V21)

Velilerin yanıtları yorumlandığında, bulgulara tanılama sürecine yönelik adalet algıları çeşitlilik içerdiği görülmektedir. Kimi veliler sürecin sınava dayalı olmasının ve belli bir kontenjan sisteminin uygulanmasının adil bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Öte yandan bazı veliler, adayların geç bildirilmesinin adil olma algısını kısmen zedelediğini belirtmiştir. Süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bazı veliler ise herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu gibi bulgular, velilerin süreçle ilgili bilgi düzeylerinin ve tecrübelerinin adalet algılarını direkt olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, velilerin değerlendirmelerinde tanılama sürecinin şeffaflık ve bilgilendirme boyutlarının belirleyici bir etken olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Velilerin, BİLSEM tanılama sürecine yönelik çocuklarına ön hazırlık yapmaları çocukların BİLSEM’deki başarılarını nasıl etkiler?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın ikinci araştırma problemine ilişkin veli bulgularına yer verilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin BİLSEM’e Hazırlık Yapma Durumu, Süresi ve Fayda

BİLSEM grup tarama ve bireysel değerlendirme aşamaları için çocuklarına hazırlık yaptıran velilerin hazırlık sürecinin yoğunluğu ve süresi hakkında bilgi almak için velilere “*BİLSEM öğrencisi olan çocuğunuz BİLSEM’e aday gösterildikten sonra grup tarama ve bireysel değerlendirme aşamaları için çocuğunuza herhangi bir destek sağladınız mı (Özel ders, kurs, BİLSEM hazırlık kitabı vb.)?*” Bu soruya “Evet” yanıtını veren velilere ne tür bir destek sağladıklarını, bu desteğin ne kadar sürdüğünü ve fayda durumunu öğrenmek için “*Grup tarama ve bireysel değerlendirme aşamaları için çocuğunuza ne tür bir destek*

sağladınız (Özel ders, kurs, BİLSEM hazırlık kitabı vb.)? Bu destek ne kadar sürdü? Sizce faydalı oldu mu?” için bir sonraki soruya geçilmiştir. “Hayır” yanıtını veren veliler için 4.1.5. başlıktaki sorular yöneltilmiştir. Bu soruya veliler tarafından verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin BİLSEM’e Hazırlık Yapma Durumu, Süresi ve Fayda

Tema	Alt tema	Kategoriler	Kodlar	n	Katılımcılar
Hazırlık Sürecinin Yoğunluğu ve Süresi	Destek Durumu	Evet	BİLSEM hazırlık seti	7	V4, V9, V19, V20, V21, V25, V27
			Online platformlar	7	V5, V12, V19, V20, V23, V24, V27
			Özel ders	5	V13, V20, V21, V22, V23
			Örnek sorular	2	V2, V26
			Zekâ gelişim oyunları	2	V7, V10
	Destek süresi	-	Kendi potansiyeli ile	10	V1, V3, V6, V8, V11, V14, V15, V16, V17, V18
			1 ay ya da daha az	11	V2, V4, V5, V7, V9, V10, V12, V20, V22, V23, V27
			Adaylıktan tanılamaya kadar	5	V13, V19, V21, V24, V25
	Fayda durumu	Faydalı	Ön bilgi/Tablet deneyimi	10	V2, V4, V12, V13, V19, V20, V21, V23, V24, V26
		Faydasız	Gereksiz	5	V9, V10, V22, V25, V27

Tablo 7 analiz edildiğinde, çalışmaya katılan toplam 27 veliden 17’sinin öğrencisini BİLSEM tanılama sürecine hazırladığı, bu durumun katılımcıların yaklaşık %63’ünü oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. BİLSEM hazırlık setleri ve online platformlar aracılığıyla hazırlanan velilerin sayısının birbirine eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu hazırlanma sürecinin yararlı olduğunu düşünen velilerin büyük bir kısmı sürecin sadece sınavla ilgili ön bilgi elde etmeye yardımcı olduğunu BİLSEM’e girişte tek başına belirleyici bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Diğer yandan hazırlık sürecini faydasız gören veliler ise BİLSEM’in özel bir hazırlık süreci olmasını gerektiren bir kurum olmadığını, bu nedenle herhangi bir destek mekanizması kullanmadan sınava girmenin daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda BİLSEM’e hazırlık sürecinin yoğunluğu ve süresine ilişkin veli görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

“Yok hiçbir destek sağlamadık. Zaten ben 2 yıl BİLSEM’de görev yapmıştım. O dönemde zaten bunun bir işe yaramayacağını görmüştük.” (V3)

“Mülakat kitapları varmış, biz de aldık. Orada görsel zeka, mantıksal zeka soruları varmış. O kitapları çözdü.” (V9)

“Hayır. Yani herhangi bir destek sağlamadık fakat öğretmeni BİLSEM konusunda biraz bilgili olduğu için belki sınıfta hangi konulara dikkat etmesi gerektiğini vs. söylemiştir ama bizim özel bir çabamız olmadı.” (V15)

“Kızım sınava girene kadar çalıştı. Öğretmeni tekrar aday göstereceğini söylediği için sürekli hazırlandı. Sürekli fırsat buldukça internetten araştırma yapıyordu. Yaklaşık bir yıl boyunca çalıştı diyebilirim.” (V21)

“Biz kendimiz internet üzerinden online sitelerden hazırlandık. Yani soru çözerek, internette Google'da araştırarak bununla ilgili sorular çözerek.” (V24)

“Yani şöyle akıl zeka oyunlarına devam etti. Yani tanılama aldıktan sonra, öğretmenimiz aday gösterdikten sonra başladık biz. İkinci aşamaya kadar devam etti.” (V26)

Velilerin yanıtları, BİLSEM sürecine hazırlığa yönelik yaklaşımların farklılaştığını göstermektedir. Kimi veliler BİLSEM tanılama sürecine hazırlanmanın doğru bir yaklaşım olmadığını bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan bazı veliler ise çeşitli yöntemlerle sürece aktif olarak hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu hazırlık yöntemleri arasında zekâ oyunlarını internet platformları üzerinden çözme, sınava özel kitaplardan çalışma ve çeşitli kaynaklardan alıştırma yapma gibi yöntemler ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular, ailelerin BİLSEM sürecine ilişkin bilgi düzeyleri, çocuklarının sınav odaklı yaklaşımları ve onların başarı beklentileri çerçevesinde çeşitli stratejiler oluşturduklarını göstermektedir.

4.2.2. BİLSEM'in Öğrenci Gelişimine Katkısı

Velilerin, BİLSEM'in üstün yetenekli öğrencilerine akademik ve bilişsel gelişimine katkısını, sosyal-duygusal gelişime etkilerini öğrenmek için *“Çocuğunuz BİLSEM'den ne düzeyde faydalaniyor? Sizce BİLSEM'in çocuğunuza katkıları nelerdir?”* soruları yöneltilmiştir. Bu soruya veliler tarafından verilen yanıtların analizi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

BİLSEM'in Öğrenci Gelişimine Katkısı

Tema	Alt tema	Kategori	Kodlar	n	Katılımcılar
BİLSEM' in Öğrenci Gelişimine Katkısı	Büyük ölçüde fayda sağlıyor	Genel fayda	Akademik başarıya katkı	7	V3, V11, V13, V15, V18, V25, V26
			Farklı ilgi alanlarını geliştirme	6	V1, V5, V11, V18, V24, V26
			Düşünme becerilerini geliştirme	5	V13, V20, V21, V23, V26
			Eğlenceli zaman yaratma	4	V6, V10, V15 V25
		Yetenek gelişimine katkı	Müzik yeteneği	3	V3, V16, V17
			Resim yeteneği	2	V8, V13
			Motor becerileri	1	V16
		Sosyal katkılar	Sosyalleşme	10	V1, V4, V7, V8, V10, V11, V13, V14, V19, V20
			Özgüven gelişimi	7	V4, V10, V16, V17, V18, V21, V27
			Kendini keşfetme	4	V1, V12, V17, V24
	Fayda sağlamıyor	-	Eğitimde eksiklikler	1	V19
			Geri bildirim eksikliği	1	V19
			Uyum problemi	1	V3
	Fikrim yok	-	Yeni başlayanlar	2	V9, V22

Tablo 8 incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarının BİLSEM'den yararlandığını ifade ettiği görülmektedir. BİLSEM'in öğrencilere öncelikle akademik başarı, farklı ilgi alanlarına yönelme ve zihinsel sınırlarını aşma gibi alanlarda katkı sağladığı; aynı zamanda sosyal gelişimleri üzerinde de faydalı etkileri olduğu tespit edilmiştir. Veliler, üstün yetenekli öğrencilerin en yakın arkadaşlarının BİLSEM'de olduğunu ve bu ortamda hoş vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın BİLSEM'in öğrencilerine herhangi bir katkı sağlamadığını düşünen veliler ise verilen eğitimler sonucunda çocuklarında belirgin bir eğitsel kazanım gözlemleyemediklerini ve BİLSEM eğitim süreci ile ilgili yeterli düzeyde bir geri bildirim alamadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda BİLSEM'in öğrenci gelişimine katkılarına ilişkin veli görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

“Öğrenciler olarak çocuklarımla bir aidiyetleri var. Burada çok büyük bir güçlü okulda kuramadıkları kadar sosyal bir ilişkileri var. Mesela 2 çocuğumun da en iyi arkadaşları BİLSEM'de.” (V1)

“BİLSEM benim beklentilerimle çok örtüşen bir kurum değil. Sosyal olarak bence bir katkısı var. Onun dışında başka bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (V7)

“Yeteri kadar faydalaniyor. BİLSEM'i seviyor ve oradaki etkinliklerden çok hoşlanıyor. Öz güvenini arttırdı, iletişimini arttırdı. Eskiden öğrencim o kadar sessizdi ki bir tiyatro

etkinliğine katılacağını hayal edemezdim. Şimdi ise atölye seçiminde tiyatroyu seçti. Arkadaşlarıyla daha iyi, olumlu ilişkileri var.” (V10)

“Hayal kırıklığı açıkçası yani istediğim oranda değil geri dönüş yapılmıyor çocukların seviyesine dair. Çocuk bir şeyler öğreniyorsa da ben ne öğrendiği hakkında bir fikre sahip değilim maalesef. Örneğin havacılık dersine giriyorlar bu çocuk havacılığa dair ne öğreniyor ben bilmiyorum.” (V19)

Velilerin yanıtları, BİLSEM programına ilişkin algı ve deneyimlerinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kimi veliler BİLSEM'e çocuklarının ayak uydurduğunu ve akademik ya da kişisel olarak programdan yararlandıklarını ifade etmiştir. Diğer yandan, bazı veliler programın beklentilerini yeterince karşılayamadığından bahsetmiştir. Ayrıca bazı veliler kurumu özellikle yapı, içerik ve süreç yönetimi açısından eleştirmiştir. Ancak BİLSEM'in öğrencilerin sosyal gelişimine olumlu katkı sağladığı konusunda genel bir vurgu yapılmıştır. Bu bulgular, BİLSEM eğitim programının hem akademik hem de sosyal boyutta değerlendirildiğini ve bireysel farklılıklara göre değişen algılar yarattığını göstermektedir.

4.2.3. BİLSEM’de Öğrenci Motivasyonu ve Deneyimi

Velilerden öğrencinin BİLSEM’e yönelik tutumu ve ilgisini ve öğrenme ortamının öğrenci üzerindeki etkisini öğrenmek için “Çocuğunuz BİLSEM’e istekle gidiyor mu? BİLSEM’deki öğrenim süreciyle ilgili size neler anlatıyor?” soruları yöneltilmiştir. Velilerin yanıtları doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

BİLSEM’de Öğrenci Motivasyonu ve Deneyimi

Tema	Alt tema	Kodlar	n	Katılımcılar
Öğrenci Motivasyonu ve Deneyimi	Evet istekle gidiyor	Zengin öğrenme deneyimleri	19	V1, V2, V3, V4, V6, V8, V10, V11, V12, V14, V15, V16, V20, V21, V22, V23, V24, V25, V27
		Duygusal kazanımlar / Değişimler	9	V2, V3, V4, V9, V15, V16, V21, V22, V23
		Paylaşım eksikliği	6	V5, V7, V13, V18, V19, V26
	Hayır istekle gitmiyor	Motivasyon eksikliği	1	V17

Tablo 9 analiz edildiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının BİLSEM'e isteyerek devam ettiği görülmektedir. Veliler, okuldaki etkinlikleri, yeni öğrenme deneyimleri, geliştirdikleri proje fikirleri ve katıldıkları yarışmalar hakkında çocuklarıyla bilgi paylaşımında bulunduklarını

belirtmişlerdir. Ancak velilerin bir kısmı, çocuklarının BİLSEM'e isteyerek devam etmelerine rağmen evde ya da okulda geçirdikleri zaman hakkında yeterince bilgi paylaşmadıklarını belirtmiştir. Ailesi ile öğrenme süreci hakkında bilgi paylaşmayan bir öğrencinin velisi, bunun kişisel motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını ve BİLSEM'e karşı genel bir ilgisizlik ve isteksizlik gösterdiğini ifade etmiştir. Velilerin öğrenci motivasyonuna ve BİLSEM'deki deneyimlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Yeni temas ettiği konularla ilgili hayranlıklarından bahsediyor. O konuların kendisi için oluşturduğu duygu değişimlerinden bahsediyor. Buradaki temasları kendine yeni dünyalar açıyor.” (V2)

“Çocuğum BİLSEM’e istekle gidiyor. Okulda öğrendiği parçaların provasını evde yapıyor. Grup halinde koro çalışmaları oluyor. Bu koro çalışmalarında hangi şarkıları öğrendiğini bizimle paylaşıyor.” (V11)

“Hayır, istekle gitmiyor. Pek bir şey paylaştığı yok. Ben isterim ki oğlum okuldan çıkınca bana kendisi anlatsın ne yapıp ettiğini, hangi parçaları çaldığını ama biz sorana kadar bir şey anlatmıyor.” (V17)

“Evet çok severek ve istekle gidiyor. Kızıma ben de soruyorum. Bana daha çok eğleniyorum, öğretmenlerimiz çok kibar davranıyor, sorduğumuz bütün sorulara cevap veriyor diye bahsediyor.” (V20)

Velilerin yanıtları, BİLSEM sürecinde çocukların öğrendikleri yeni bilgileri aileleriyle paylaşma seviyelerinde değişiklikler görüldüğünü ortaya koymaktadır. Kimi veliler çocuklarının BİLSEM'de edindikleri bilgileri ve yeni öğrenmeleri çocuklarının kendileriyle paylaştığını ifade etmiştir. Bu durum da öğrencilerin hem öğrenme süreçlerine yönelik heyecanlarının hem de aileleriyle kurdukları iletişimin güçlü olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, çocuklarının BİLSEM'deki deneyimlerini kısmen paylaştığını belirten veliler de olmuştur. Söz konusu farklılık, öğrencilerin kendi iletişim tercihlerine, BİLSEM'den memnuniyetlerine ya da aileleriyle etkileşim biçimlerine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu bulgular, BİLSEM deneyiminin sadece öğrencinin kişisel gelişimini değil, aynı zamanda aile içi iletişim ilişkilerini de etkileyebildiğine işaret etmektedir.

4.2.4. BİLSEM’de Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Velilerin ve öğrencilerin BİLSEM’de yaşadıkları akademik, sosyal veya ulaşım sorunları, BİLSEM’deki eğitim programlarının yeterliliği ve geliştirilmesi gereken yönler veya ailelerin beklentileri ve karşılaştıkları güçlükleri öğrenmek için “*BİLSEM’deki öğrenim süreciyle ilgili siz ya da çocuğunuz herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?*” soruları yöneltilmiştir. Bu soruya veliler tarafından verilen yanıtlar yapılan analizler doğrultusunda Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

BİLSEM’deki Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar	n	Katılımcılar
BİLSEM’deki Zorluklar ve Çözüm Önerileri	Zorluk yaşamıyoruz	Memnuniyet	13	V3, V4, V7, V8, V9, V10, V11, V14, V20, V21, V22, V24, V26
		Eğitim sürecinin olumlu ilerlemesi	2	V2, V6, V25
		Öğrencinin istekle gitmesi	2	V5, V15
		Çözüm mekanizmalarının varlığı	1	V13
	Zorluk yaşıyoruz	Uyum sorunları	3	V1, V12, V17
		Ulaşım sorunları	3	V9, V18, V27
		Fiziksel yorgunluk	2	V2, V16
		Zaman yönetimi sorunları	1	V23
		İlerleme hakkında geri bildirim eksikliği	1	V19
	Çözüm Önerileri	BİLSEM zaman düzenlemesi	4	V9, V18, V23, V27
		Psikolojik danışman desteği	3	V1, V12, V19, V27

Tablo 10 analiz edildiğinde, velilerin büyük bir kısmının BİLSEM sürecinde zorluk yaşamadığı ve bu süreçten genel olarak memnun olduğu ortaya çıkmaktadır. BİLSEM’de zorluk yaşamadığını belirten veliler, eğitim sürecinin genel olarak olumlu seyrettiğini, öğrencilerinin isteyerek katıldığını ve olası sorunlarla karşılaşıldığında çözüm mekanizmalarının varlığı sayesinde bu sürecin sorunsuz yönetildiğini ifade etmişlerdir. Velilerden bazıları, okul temposu ile BİLSEM programını bir arada yürütmenin öğrencileri için fiziksel olarak yorucu olabileceğini, ancak bu duruma zamanla alıştıklarını ve bunun ciddi bir sorun teşkil etmediğini belirtmişlerdir. BİLSEM’e adaptasyon sorunu yaşayan öğrencilerin genellikle başlangıç sürecinde zorlandıkları ve bu adaptasyon aşamasında uyum sorunu yaşadıkları görülmüştür. Veliler bu durumla ilgili olarak BİLSEM’in sunduğu psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ulaşım sorunu yaşayan bazı ebeveynler, evlerinin konumu ve aile koşulları nedeniyle BİLSEM’e her zaman kolay ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu soruna çözüm olarak toplu taşıma

araçlarının tahsis edilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Velilerin BİLSEM sürecinde karşılaştığı zorluklara ilişkin görüşlerinden ve çözüm önerilerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bir iki defa atölyeye gitmek istemedi. Onu da psikolojik danışmanı ile görüşüp değiştirebildik. O konuda zaten hem duyarlılar hem de benim kadar takip ediyorlar.” (V1)

“BİLSEM ile yeni tanışma sürecinde zaman olarak biraz yorgunluk yaratıyordu onun için. İlk yılında özellikle. Zaten bütün mesai saatini okulda geçiriyor. Mesai sonrası da BİLSEM’de olması fiziki olarak onu biraz yoruyordu. Ama keşif süreci tamamlandığında mesela onu aştı yani. Kendine burada ilgi alanları bulduktan sonra yorgunluğu azaldı.” (V2)

“Yani geri bildirimde bulunmamaları ve çocuğu alıp bir yere taşımamaları dışında bir zorluğu yok. Öğrencimin durumu ile ilgili velilerle bireysel görüşmeler yapılması gerektiği kanaatindeyim.” (V19)

Katılımcı velilerin yanıtları, BİLSEM deneyimlerine ilişkin genel bir memnuniyet düzeyine dikkat çekmektedir. Çoğu veli, yaşadıkları zorluklara karşın süreç hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar öğrencilerde uyum sorunları, ulaşım zorlukları ve fiziki yorgunluk benzeri birtakım zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklar öğrencilerin programa etkin katılımını etkileyebilmektedir. Çözüm önerileri çerçevesinde veliler, zaman yönetimine ilişkin ayarlamalar yapılmasını ve öğrencilere psikolojik danışmanlık desteği verilmesini tavsiye etmişlerdir. Bu bulgular, programın akademik boyutunun yanı sıra lojistik ve psikososyal açıdan destek mekanizmalarının da önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.5. BİLSEM’e Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler

Velilerin BİLSEM hakkındaki genel değerlendirmeleri veya gelecekte BİLSEM’in nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerini öğrenmek için son olarak *“Eklemek istediğiniz görüş veya düşünce var mı?”* sorusu yöneltmiştir. Veliler tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

BİLSEM'e Yönelik Genel Görüş ve Öneriler

Tema	Alt tema	Kategoriler	Kodlar	n	Katılımcılar
Genel Görüşler ve Öneriler	Görüşler	BİLSEM'e Katılım ve Faydalar	Çocuğun gelişimine destek	9	V1, V2, V4, V5, V8, V10, V11, V16, V18
			Çocuğun yeteneğini fark etme	5	V1, V2, V5, V21, V25
		Memnuniyet	İyi ki BİLSEM var	3	V1, V4, V13
			BİLSEM bir şans	3	V8, V10, V24
		Kaygı	BİLSEM'in katkısı hakkında kaygı	2	V22, V27
			BİLSEM'e hazırlık yapılmaması	5	V3, V6, V9, V15, V23,
	Öneriler		BİLSEM'in daha iyi tanıtılması	4	V6, V7, V9, V20
			Çalışan veliler için ulaşım sorunu	4	V9, V11, V16, V18,
			Tanılama sürecinin yetersizliği	2	V12, V26
			Veli-okul iletişiminin güçlendirilmesi	3	V14, V17, V19

Tablo 11 verileri incelendiğinde, velilerin büyük bir kısmının öğrencilerinin BİLSEM'e katılımından ve sağladığı faydalardan memnun olduğu görülmektedir. Veliler BİLSEM'in çocuklarının gelişimine önemli katkılar sağladığını belirtirken, bu süreç sayesinde çocuklarını daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını da ifade etmişlerdir. BİLSEM'in sağladığı katkılar konusunda endişe duyan velilerin genellikle çocuklarının BİLSEM'deki ilk yılları olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle sürecin öğrencilerine sağlayacağı kazanımlardan emin olamadıklarını ve bu durumun kaygıya yol açtığını ifade etmişlerdir. Olumsuz eleştiriler arasında bazı veliler BİLSEM'e hazırlık sürecinin doğru bir yaklaşım olmadığını ileri sürmüştür. Ayrıca BİLSEM'in kuruluş amacının yeterince anlaşılmadığı ve programın hangi hedeflere hizmet ettiğini bilmeyen velilerin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında çalışan velilerin bir kısmı BİLSEM'in ders saatlerinin çalışma saatleriyle çakıştığını, bu nedenle BİLSEM'in gün ve saatlerinde düzenleme yapılmasının faydalı olacağını önermiştir. Aşağıda, BİLSEM'e ilişkin genel görüş ve önerilere yönelik veli ifadelerinden bazı örnekler yer almaktadır.

“BİLSEM için bir ön hazırlık benim yaşadığım deneyim kadarıyla gerekli bir şey değil. Çocukta gerçekten o potansiyel varsa BİLSEM bir tanılama süreci olmuş oluyor aslında. Bir sınav gibi değerlendiriyoruz maalesef. O yüzden insanların bence harıl harıl bir çocuklarına stres yaptırıp ders çalıştırmalarını doğru bulmuyorum.” (V6)

“BİLSEM'in gerçekten neye hizmet ettiğinin daha açık ve anlaşılır olması gerektiğini düşünüyorum.” (V7)

“Yani BİLSEM’in bu aşamada çocuklardaki bu yani isteği ve isteksizliği görüp ona göre veliyi yani olumlu da olsa olumsuz da olsa yönlendirmesi lazım.” (V17)

“Aslında şöyle söyleyeyim, biz hala BİLSEM’in daha tam olarak ne olduğunu bilmiyoruz. Yani tam olarak veliler bilinçlendirilmeden, böyle bir yarış gibi geliyor bana BİLSEM. Benim çocuğum üstün yetenekli işte bu şekilde giriyor derslere böyle eğitim alıyor. Ama tam olarak neye göre kriter aldığını, nasıl seçildiğini hala biz çözümlemiş değiliz. Yani biz bunu anlamış değiliz. Ama genel olarak çocuklara çok fayda sağladığını kızım başladıktan sonra ben bunu anladım.” (V20)

Velilerin yanıtları değerlendirildiğinde, BİLSEM programına genel olarak memnuniyet duyulduğu gözlemlenmiştir. Birçok veli, öğrencilerinin BİLSEM'den aldıkları akademik ve kişisel gelişim desteğinden memnun olduklarını belirtmiştir. Ancak, BİLSEM'e hazırlık süreçlerinin eleştirilere açık olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar, hazırlık sürecinin BİLSEM'in asıl amacını gölgede bıraktığını ve sürecin doğal gelişime odaklanması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, BİLSEM programının ana amaç ve hedeflerinin hem öğrencilere hem de velilere daha açık ve anlaşılır bir biçimde iletilmesi önerilmiştir. Bu durum, bilgi süreçlerinin ve BİLSEM program tanıtımının iyileştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “BİLSEM öğretmenlerinin, öğrencilerin BİLSEM tanılama sürecine yönelik hazırlıklara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın üçüncü araştırma problemine ilişkin öğretmen bulgularına yer verilmiştir.

4.3.1. BİLSEM’e Aday Gösterme Sürecinin Kriterleri ve Adalet

BİLSEM öğretmenlerine, aday gösterme sürecinde kullanılan kriterlerin yeterliliği ve alternatif kriter önerilerini öğrenmek için “*BİLSEM tanılama sürecine katılan öğrencilerin okullar tarafından uygun kriterlerle aday gösterildiğini düşünüyor musunuz? Uygun bulmuyorsanız sizce hangi kriterler dikkate alınmalı?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtlar içerik analizine tabi tutularak elde edilen bulgular aşağıda Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

BİLSEM'e Aday Gösterme Süreci Kriterleri

Tema	Alt tema	Kategoriler	Kodlar	n	Katılımcılar
BİLSEM Aday Gösterilme Sürecindeki Kriterlerin Uygunluğu	Uygunluk Durumu	Uygun	-	-	-
		Uygun Değil	Yalnızca akademik başarının dikkate alınması	11	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
			Yetkin sınıf öğretmenlerinin olmaması	10	Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19
			Veli müdahalesi	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19
			Farklı öğretmenler tarafından değerlendirilmemesi	4	Ö2, Ö6, Ö7, Ö9
			Kota olması	4	Ö1, Ö9, Ö13, Ö19
			Daha erken dönemlerde tanılama fırsatı verilmemesi	2	Ö2, Ö11
	Adaylık Süreci İçin Önerilen Kriterler	Öğretmenlere Yönelik	Sınıf öğretmenlerine eğitim verilmesi	12	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
			Yalnızca akademik başarının dikkate alınmaması gerektiği	10	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
			Farklı öğretmenler tarafından değerlendirilmesi	4	Ö2, Ö6, Ö7, Ö19
		Sürece Yönelik	Kota olmaması	3	Ö1, Ö9, Ö13
			Erken dönemde tanılama	2	Ö2, Ö11
			Veli müdahalesinin azaltılması gerektiği	2	Ö2, Ö18
			Adaylık için ön test yapılması	1	Ö13
			RAM'ın da tanılama sürecine dahil edilmesi	1	Ö13

Tablo 12'deki bulgular incelendiği zaman öğretmenlerin tamamı BİLSEM tanılama sürecinin okullar tarafından uygun kriterlerle yapılmadığını belirten ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler bu sürecin uygun kriterlerle yapılmamasının nedenini sınıf öğretmenlerinin yalnızca akademik başarıyı dikkate almasını yani öğrencinin diğer yetkinlik alanlarına bakılmaması, sınıf öğretmenlerinin BİLSEM ve üstün yetenekli bireyler alanına yeterince hâkim olamaması ve aday gösterme sürecinin dışarıdan veli müdahalesine de açık olması şeklinde ifade etmişlerdir. BİLSEM tanılama sürecine katılan öğrencilerin uygun kriterlerle aday gösterilme durumuna ilişkin bazı öğretmen örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bir sınıf öğretmeninin bunu söylemesini çok doğru bulmuyorum. Sınıfın tabiri caizse böyle kalbur üstlerini aday gösterme modundalar.” (Ö2)

“Hayır, uygun bulmuyorum. Yani burada kriter olarak çalışan olan öğrencileri direkt bize yönlendiriyorlar. Sınava veya tanılama sürecine dahil etmeye çalışıyorlar. Yani sınıfın hepsi katılıyor ama tanılama sürecinde dikkate alınması gereken başka özellikler de var.” (Ö3)

“Düşünmüyorum. Bu konuda yetkin sınıf öğretmeni olduğunu düşünmüyorum. Özellikle üniversitede bu konuyla ilgili eğitim aldıklarını biliyorum ama her öğretmenin yeterli bir eğitim alarak, kendini yetiştirerek bu tanılama sürecine hâkim olduğunu düşünmüyorum.” (Ö8)

“Öğretmenlerin gözlem yaparak değerlendirme yapması lazım ama sınavları göz önüne alıyorlar ya da akademik başarıyı baz alıyorlar. İşte en çalışkan, en akıllı çocukları seçiyorlar ya da özel okullarda da veli baskısı var tabi.” (Ö16)

Öğretmenler, aday gösterme sürecindeki uygun bulmadıkları kriterlere yönelik dikkate alınması gereken yeni önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler çözüm olarak sınıf öğretmenlerine BİLSEM ve üstün yetenekli bireyler alanıyla ilgili eğitimler verilmesi gerektiğini, yalnızca akademik başarının dikkate alınması yerine farklı değerlendirme yaklaşımlarından da faydalanarak aday gösterme sürecinin sağlamlaştırılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra veli müdahalesinin ortadan kaldırılması gerektiğini, kotanın kaldırılarak her öğrenciye ulaşılması gerektiğini önermişlerdir. Adaylık süreci için öğretmenler tarafından sunulan önerilerden bazı örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Bence kota kalkmalı, her çocuk denenmeli. Her çocuk yani bu uygulamaya katılabilmeli. Çünkü bazısı saklı kalmış olabilir yani. Bunları bizim bulmamız gerekiyor.” (Ö1)

“Şu yapılabilir sınıf öğretmenlerine ekstra bu yönde bir eğitim verilip ardından bir tık daha belki farklı uygulamalarla ön plana çıkabilecek öğrenciler seçtirilebilir. Bir de süreç olarak sadece not ortalaması denmemeli. Okuma yazma öğrendiğinde diğerlerinden daha mı iyi diye bakmalarının önüne geçilebilir.” (Ö2)

“Dikkate alınması gereken şeyler bence öğretmen öğrenciyi iyi tanımalı. Tanıma sürecinde de süreç içerisinde öğrenciyi tanıyacak sorular yönlendirmeli etkinlikler yapmalı çalışmalar içerisinde bulunmalı. Onların genel ortalaması üzerinden bir yorum yapabilmesi lazım öğretmenin öğrenciye.” (Ö16)

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, üstün öğrencilerin tanılama sürecinde yapısal iyileştirmelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Örneğin, kota sisteminin kaldırılması talebi, aday belirleme sürecinde daha fazla fırsat eşitliği beklentisini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin tanılama sürecine daha etkili bir şekilde katkıda bulunabilmeleri ve öğrencilerin bireysel özelliklerini daha iyi anlayabilmeleri için mesleki bilgilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu bulgular, tanılama sürecinin daha adil

ve kaliteli hale getirilmesi için hem öğretmen yetiştirme hem de politika düzeyinde kapsamlı iyileştirmeler yapılması gerektiğini belirtmektedir.

4.3.2. BİLSEM’e Hazırlık Süreci, Aile Desteği ve Etkileri

BİLSEM öğretmenlerine, ailelerin sınav sürecine müdahale düzeyi ve hazırlık sürecinin avantaj ve dezavantajlarını öğrenmek için “*BİLSEM tanılama sürecine aday gösterilen öğrencilerin aileleri tarafından grup tarama ve bireysel zekâ testine hazırlandığını düşünüyor musunuz? Sizce bu durumun avantaj ve dezavantajları nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtlar içerik analizi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

BİLSEM’e Hazırlık Süreci, Aile Desteği ve Etkileri

Tema	Alt tema	Kodlar	n	Katılımcılar
Hazırlık Süreci, Aile Desteği ve Etkileri	Hazırlık sürecinin yaygınlığı	BİLSEM tanılama sürecine hazırlığa artan talep	19	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
	Hazırlık Sürecinin Avantajları	Hazır bulunuşluk durumuna katkı	7	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö15
		Pratik tablet kullanımı	6	Ö2, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19
		Farklı soru biçimlerini tanıma	4	Ö2, Ö5, Ö9, Ö18
		BİLSEM imkanlarından yararlanma	1	Ö14
	Hazırlık Sürecinin BİLSEM Devam Sürecine Dezavantajları	Uzun vadede motivasyon kaybı	11	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17
		Ezbere öğrenmenin teşvik edilmesi	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16,
		Kısa vadeli başarı duygusu	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17
		Sınıfta geri planda kalma	6	Ö6, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
		Sınav kaygısı durumunda artış	6	Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö19
		Gerçek üstün yeteneklilerin tanılamada güçlük	3	Ö2, Ö7, Ö8

Tablo 13’te verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tamamının velilerin öğrencilerini BİLSEM tanılama sürecine hazırlamakta olduğuna ilişkin yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı bu hazırlık sürecinin bazı avantajlar sağladığını ifade ederken, bir bölümü sürecin daha çok dezavantajları olduğunu ifade etmiştir. Bu hazırlık sürecinin avantajlı olduğunu düşünen öğretmenler, öğrencilerin mevcut hazır bulunuşluk düzeyine katkı sağlayabileceğini, grup tarama sınavında kullanılan tablet için bir aşinalık sağlayabileceğini ve farklı soru tipleriyle karşılaşma olanağı bulduklarını ifade etmiştir. Bu

hazırlık sürecinin avantaj sağladığını düşünen öğretmenlere ilişkin örnek öğretmen yanıtları aşağıda sunulmuştur.

“Kesinlikle hazırlanıyorlar hocam. Ben bu soruları daha önce annemle çözmüştüm dediği zamanlar oluyor. Ben bu hazırlanma sürecini tam olarak negatif yorumlamıyorum. Çocuk ömründe farklı bir soru çeşidiyle karşılaşılıyor. Belki orada bir muhakemesi gelişecek, uzamsal becerileri gelişecek, simetri öğrenecek vs. Ama BİLSEM’e gelecek nitelikte öğrenciyi arıyoruz biz. O zaman ister istemez biz aradığımız öğrenciyi bulamıyoruz.” (Ö2)

“Çocukların bazılarının grup taramada tablette bir sınava girme, heyecanını yönetme açısından aşinalık kazanmaları için küçük bir ön hazırlık yapılması gerekebilir. Belki bu iyi olabilir.” (Ö12)

“Çocuklar için yani soru tarzları bazen çok değişik olabiliyor. Hani soru tarzını öğrenmekte bence bir sakınca yok gibi geliyor. Ama bununla ilgili fazla antrenman yapılması işte orada bir tatsız durum oluşturuyor.” (Ö18)

Öte yandan, hazırlık sürecinin olumsuz etkileri olduğunu ifade eden öğretmenler, öğrencilerin ezberci yaklaşıma yönlendirildiğini ve sınava belirli soru kalıplarını ezberleyerek girdiklerini vurgulamıştır. Bunun yanında bazı öğretmenler, bu durumun özellikle sınırda olan öğrenciler için tanılama sürecini yanıltıcı hale getirdiğini, dolayısıyla gerçekten üstün yetenekli bireylerin tespitini güçleştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca BİLSEM tanılama sürecine özel olarak hazırlanan öğrencilerin ilerleyen dönemlerde eğitim ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını kaybedebilecekleri, devamsızlık eğilimi gösterebilecekleri, sosyal ya da kimlik gelişimi açısından uyum sorunları yaşayabilecekleri de belirtilmiştir. Hazırlık sürecinin dezavantajları olduğunu düşünen öğretmenlere ilişkin görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur.

“Dezavantajı, biz onun özel bir tanılama sonucu geldiğini varsayarak işte Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme programı, projeler vs. gibi üst düzey bir içeriğe tabi tutuyoruz. Orada bocalama yaşıyor.” (Ö3)

“Tanılamayı geçmek için sınırda olan öğrenciler için bu tür destekler kayıt hakkı kazanmasına sebep oluyor bazen sınırdaki çocuklar için ama sonra biz şunu gözlemliyoruz ki kurumda, tanılamayı bu şekilde destek alarak geçen öğrencilerimiz BİLSEM’de mutlu olamıyorlar.” (Ö4)

“Çok sistematik olarak çocuklarını çalıştırıp kurslara gönderip gelen öğrenciler bir süre sonra doğuştan gelen bir yeteneğe sahip olan çocuğun yanında eziliyor. Örneğin

düşüncesini söyleyemiyor. Söylediği de çalışarak geldiği için yani işlenmiş olduğu için diğer çocuklar onu bir yerde alt edebiliyorlar. O yüzden de ben bunu bir dezavantaj olarak görüyorum.” (Ö14)

“Diyelim ki o çocuk bir şekilde ikinci aşamayı da geçti. Bu kez çocuk buraya geldiğinde zorlanıyor. Çünkü ezber çocuğu olmuş oluyor, test çocuğu olmuş oluyor. Buraya geldiğinde de bariz belli ediyor.” (Ö16)

Öğretmenlerin yanıtları, üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi sürecinde çeşitli yapısal sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrencilerin tanılanma sürecinde yaşadıkları zorluklar, var olan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin gerçek potansiyelini yansıtmada yeterli olmadığını düşündürmektedir. Öğretmenler, üstün yetenekli olarak değerlendirilme hakkına sahip öğrencilerin fırsat eşitsizliği nedeniyle dezavantajlı durumda olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, tanılanma sürecine hazırlanan ve katılan öğrencilerin BİLSEM ortamında hem akademik hem de sosyal uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin belirleme sonrasında üstün yetenekli kimliklerine uyumlu performans gösterememesi, tanılama kriterlerinin ve süreç yönetiminin geçerliliğinin tekrar değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bulgular, tanılama sistemlerinin çok boyutlu, dinamik ve gerçek performansı ölçmeye odaklı mekanizmalarla güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.3.3. BİLSEM Tanılama Sürecinin İşleyişi ve Geliştirilmesi

BİLSEM öğretmenlerinin, tanılama sürecinin mevcut durumu ve etkinliği ile ilgili görüşlerini ve tanılama sürecine yönelik görüş ve iyileştirme önerilerini öğrenmek için *“Sizce BİLSEM tanılama süreci uygun bir şekilde işliyor mu? Görüş ve önerileriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Bu soru için öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

BİLSEM Tanılama Sürecinin İşleyişi ve Geliştirilmesi

Tema	Alt tema	Kategoriler	Kodlar	n	Katılımcılar
Tanılama Sürecinin İşleyişi ve Geliştirilmesi	BİLSEM Tanılama Sürecinin İşleyişi Üzerine Görüşler	Süreç Uygun İşliyor	Düzenli işleyiş	7	Ö1, Ö4, Ö5, Ö13, Ö14, Ö17
			İki kademeli yapının varlığı	6	Ö2, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17
			Sürecin her geçen gün iyiye gitmesi	1	Ö8
		Süreç Uygun İşlemiyor	Sınıf öğretmenlerinin yetersizliği	9	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16
			Tanılama sürecindeki eksiklikler	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö16, Ö18, Ö19
			Sınav / testlerin güncellenmesi gerektiği	9	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18
	Tanılama Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler	Sınava Yönelik	Fırsat eşitsizliğinin giderilmesi	5	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö15
			Test içeriklerinin daha kapsamlı hale getirilmesi	4	Ö7, Ö9, Ö10, Ö13
		Öğretmenlere Yönelik	Sınıf öğretmenlerine yönelik farkındalık çalışması	6	Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16
			BİLSEM öğretmenlerinin yeterliliklerinin artırılması	3	Ö10, Ö11, Ö19

Tablo 14'teki bulgular incelendiği zaman velilerin BİLSEM tanılama sürecinin işleyişi ve geliştirilmesine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Sürecin iyi işlediğini düşünen öğretmenler kurumsal yapının düzeninin iyi işlediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler birinci aşama grup tarama uygulamasının ve ikinci aşama bireysel yetenekleri değerlendirme uygulamasının doğru tanılama için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin aday gösterme sürecindeki rolüne ilişkin yeterlilik ve donanımlarını eleştirmiştir. Test içeriklerinin daha kapsamlı hale getirilmesi (farklı zekâ alanlarını da ölçebilmesi gibi), zekâ testlerinin güncellenmesi ve yerli zekâ testlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tanılama sürecinin işleyişi ve geliştirilmesine ilişkin cevaplardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

“Aday gösterme kısmının sınıf öğretmenlerinin bırakılması en büyük handikap. Çünkü sınıf öğretmenleri zaten çocukların öğretmeni olduğu için, çok uzun süre beraber geçirdikleri için biraz daha profesyonellik dışında bir iletişimleri oluyor.” (Ö3)

“İki aşamalı olması çok güzel. ... şu anda dediğim gibi bence tek sıkıntı zekâ testlerinin bütün zekâ türlerini ölçmüyor oluşu.” (Ö9)

“Açıkçası uygun bir şekilde işlediğini düşünüyorum ben. İllaki gözden kaçırılan şeyler vardır. Burada bir mülakat süreci de var BİLSEM sınavlarında. Orada kişisel şeyler olabilir onları göz ardı edersek düzgün bir şekilde işlediğini ben düşünüyorum. Sonuçta bu sınavları hazırlayan kişiler profesyonel kişiler.” (Ö17)

Sürecin uygun işleyip işlemediğine yönelik olumsuz görüş belirten öğretmenler hem sınava yönelik hem de öğretmenlere yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler BİLSEM testlerinin piyasaya yayılmış olmasından dolayı güncellenmesi gerektiğini, kotadan dolayı sınıfın %20’lik diliminin yalnızca sınava giriyor olmasından meydana gelen fırsat eşitsizliğinin giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yanı sıra sınıf öğretmenlerinin de üstün yetenekli bireylerin tanılama sürecine yönelik farkındalık çalışmaları yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği önerilerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Aday gösterme sürecinde sınıf öğretmenlerin daha donanımlı hale ve bilinçli hale getirilmesi kanaatindeyim. Bir de o zekâ testleri güncellenmeli kesinlikle. BİLSEM sınavlarındaki benzer sorular piyasaya yayıldığı için onların da bence durmadan değişikliğe gidilmesi gerekir.” (Ö2)

“Ben BİLSEM öğretmenlerinin de eğitim durumunun en az yüksek lisans ya da doktora düzeyinde olması düşüncesindeyim. Spesifik olarak da üstün yetenekli bireylerle ilgili bir yüksek öğrenim almamız gerekiyor.” (Ö11)

“Yani sosyal medyada bile BİLSEM soruları var. Ondan dolayı yeni bir teste geçilmesinde fayda olduğunu düşünüyorum.” (Ö18)

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar, üstün yetenekli bireylerin tanınması ve desteklenmesinde insan kaynakları ve ölçme araçlarında kapsamlı iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin tanılama sürecine daha etkili ve yetkin bir şekilde dahil olabilmeleri için özellikle mesleki bilgi ve donanımlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, halihazırda kullanılan zeka testlerinin güncellenmesi ve daha kapsamlı ve duyarlılığı olan ölçme araçlarıyla değiştirilmesi beklentisi bulunmaktadır. BİLSEM öğretmenleri aynı zamanda kendilerine yönelik de eleştiriler yöneltmişlerdir. BİLSEM öğretmenlerinin akademik niteliklerinin iyileştirilmesi ve en az yüksek lisans derecesine sahip uzmanlardan oluşmasının, üstün yetenekli bireylere sunulan eğitimin kalitesini doğrudan artıracığını savunmuşlardır. Bu bulgular, nitelikli insan kaynakları ve

tanılama ve eğitim süreçlerinde geçerli ölçme araçlarının kullanılması gerekliliğinin sistematik bir ihtiyaç haline geldiğini ortaya koymaktadır.

4.3.4. BİLSEM’e Kabul Edilen Öğrencilerin Profili ve Eğitimden Yararlanma Düzeyi

BİLSEM öğretmenlerinin, tanılama sürecinin öğrencilerin yeteneklerini doğru belirleme kapasitesi ve üstün zekâya sahip olmayan öğrencilerin BİLSEM programına uyumu ve faydalanma düzeyi hakkında görüşlerini öğrenmek için “*Sizce BİLSEM tanılama sürecinden geçerek kurumunuza gelen öğrencilerin tamamı üstün yetenekli ve/veya özel yetenekli mi? Sizce böyle olmayan öğrenciler var mı? Varsa bu öğrenciler BİLSEM programından yeterince yararlanabiliyor mu?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

BİLSEM Öğrenci Profili ve Eğitimden Yararlanma Düzeyi

Tema	Alt tema	Kategori	Kodlar	n	Katılımcılar
Öğrenci Profili ve Eğitimden Yararlanma Düzeyi	BİLSEM’e Gelen Öğrencilerin Üstün yetenekli/ Özel Yetenekli Olma Durumu	Tüm öğrenciler üstün yetenekli/ özel yetenekli değil	Hazırlanarak gelenler	9	Ö1, Ö3, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
			Tanılan fakat üstün yetenekli olmayanlar	7	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö19
		Tüm öğrenciler üstün yetenekli/ özel yetenekli	Üstün yetenekli olduğu düşünülenler	3	Ö4, Ö5, Ö7
	Üstün Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yararlanma Durumu	Yararlanamayan öğrenci	İçeriğe uyum sağlamada problem	8	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16
			Devamsızlık / motivasyon eksikliği	8	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17
			Araştırma yapmada zorluk yaşama	4	Ö1, Ö3, Ö9, Ö13
		Kısmen yararlanan öğrenci	Alan değişikliği	7	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö16, Ö18, Ö19
			Danışman öğretmen desteği	6	Ö2, Ö5, Ö9, Ö11, Ö16, Ö18
			Yapı gereği fayda	2	Ö13, Ö19

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenler BİLSEM’deki öğrenci profilinin içinde üstün yetenekli olan ve olmayan öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin sınavlara hazırlanarak geldiğini ya da bir şekilde tanılama sürecinden

geçmiş fakat üstün yetenekli olmadığı halde BİLSEM programına dahil olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, sınırlı sayıda öğretmen BİLSEM'e alınan tüm öğrencilerin üstün yetenekli olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmenler genellikle üstün yetenekli olarak tanılanan fakat sınavlara hazırlanarak gelmiş olan öğrencilerin BİLSEM uygulamalarından gerektiği gibi yararlanamadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin programın içeriğine ve yapısına uyum sağlamakta zorlanmaları, motivasyon eksikliği nedeniyle devamsızlık yapmaları ve akademik çalışma yapma konusunda zorluk yaşamaları bu durumun nedenleri arasında göze çarpmaktadır. BİLSEM'den öğrencilerin nispeten faydalandığı durumlarda ise farklı faktörlerin rol oynadığı gözlemlenmiştir. Program içeriğinin alan değiştiren öğrencilerin yeni ilgi alanlarıyla daha uyumlu olması, rehber öğretmenler tarafından sağlanan bireysel desteğin öğrencilerin programdan elde ettikleri kazanımları artırması ve BİLSEM'de sunulan eğitim materyallerinin zengin içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekmesi kısmen faydalanmayı destekleyen faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin BİLSEM öğrenci profili ve eğitimden yararlanma düzeyine ilişkin soruya verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

“Şöyle zaten istemiyor çocuk. Buraya gelmek onun için sanki bir hedef. Hedefi tutturdu, heyecanla geliyor ama sonra her etkinliğe katılmak istemiyor. O farklı dediğim çocuk ise her şeyden keyif alıyor, her şeyi sorguluyor. Ama hazırlanarak gelen çocuk bir yerde duruyor, sıkılıyor, ilgilenmek istemiyor. O heyecan bittikten sonra çok gelmek istemiyorlar. Etkinliklere de öyle çok istekle katılmak istemiyorlar. Araştırma yapmak istemiyorlar ama diğer çocuğun bir sürü fikri var. Sürekli soruyor, sürekli sorguluyor. Ama hazırlanarak gelen hazır bekliyor, alışmış çünkü. Hazır bir şey vermezsem asla hareket edemiyor. Sürekli diyor ki ne yapacağım? Ama öbürü öyle değil, deniyor. Olmuyor, başka bir şey deniyor. Öğretmenim şunu değiştirebilir miyim, diyor. O zaman anlıyorum ben, evet bir yere varacak.” (Ö1)

“Ben neredeyse yüzde otuzuna üstün yetenekli demezdim. Bu yıllar içinde de zaten ortaya çıkıyor. Hani aralarında çok net fark var. Yani metaforik bir şey söyleyeyim. Dolunayı gösteriyorsunuz. Bazı çocuklar dolunaya bakıyor bazı öğrenciler işaret parmağınıza bakıyor. O işaret parmağına bakanlar sistemde olmaması gerektiğini gösteriyor size.” (Ö3)

“Bir öğrenci vardı, benim derslerimde kesinlikle başarılı değildi. Yani başarılı değil derken istemiyor, zorlamayla yapıyordu. Bu durumu ben idareye ilettiğimde idare bir sözel alanda deneyelim dediler. Sözel alanda deneyelim dediğimizde mesela İngilizce alanında çok daha başarılı oldu.” (Ö9)

“Hepsi değil. Orada velinin beklentisi, çocuğun talepleri çok önemli. Şimdi bu BİLSEM bir prestij kaynağı gibi görülebiliyor başlarda aile için. Daha sonra bir akademik ayrıcalık beklentisi oluyor ailelerde. Bir süre sonra not verilmeyen bir okul olduğu için bir süre sonra devamsızlıklar başlıyor. Özellikle sınav yıllarında 8. sınıfta 12. sınıfta devamsızlıklar oluyor. Aslında öğretmenini seven çocuk dersine devam ediyor.” (Ö12)

Öğretmenlerin yanıtları, BİLSEM'e yerleştiren öğrencilerin üstün yetenekli öğrenci profiline tümüyle uymadığına dair önemli veriler sunuyor. Bazı öğrencilerin BİLSEM'e giriş sürecini sadece bir amaç olarak gördüklerini belirten öğretmenler, bu amaca ulaştıktan sonra öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü ve o kuruma olan aidiyetlerinin zayıfladığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, gerçekten üstün yetenekli olduğu düşünölen öğrencilerin faaliyetlere daha aktif katıldıkları, yaratıcı fikirler ürettikleri ve araştırmacı bir yaklaşım içinde oldukları vurgulanmıştır.

Diğer yandan bazı öğretmenler BİLSEM'e kabul edilen öğrencilerin önemli bir kısmının üstün yetenekli olarak değeriendirilebileceğini belirtirken; bazıları da kurumda üstün yetenekli olarak değeriendirilmeyen öğrenci sayısının az olduğunu ancak varlıklarının göz ardı edilemeyeceğini dile getirdi. Kimi öğretmenlerin, başlangıçta üstün yetenekli olarak değeriendirilmeyen öğrencilerin ilgi ve yetenekleri değışince olumlu yönde geliştiklerini ifade etmeleri, öğrenci kapasitesinin çok boyutlu bir şekilde ele alınmasının önemini göstermektedir.

Öğretmenlerin genel görüşüne göre, üstün yetenekli olduğu düşünölen öğrenciler ile normal öğrenciler arasında devam, devamsızlık oranları, akademik ilgi ve sistematik çalışma davranışları açısından önemli düzeyde farklılıklar vardır. Derslerde devamsızlık yapan, aktivitelerden sıkılan, derinlemesine araştırma yapma konusunda isteksizlik gösteren ve öğretim sürecinde öğretmenleri oldukça zorlayan öğrencilerin üstün yetenekli öğrenci tanımına tam olarak uymadığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, BİLSEM'e öğrenci belirleme sürecinin sadece belli ölçme araçlarına dayalı olarak değil, çok yönlü performans göstergeleri ve sürece yayılmış gözlem süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini düşöndürmektedir.

4.3.5. BİLSEM Tanılama Sürecine ve Programına Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler

BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM sürecinin güçlü ve zayıf yönlerine dair genel görüşlerini öğrenmek için “*BİLSEM tanılama sürecine yönelik görüş ya da düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen yanıtların içerik analizine tabii tutulması sonucu elde edilen bulgular Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

BİLSEM Tanılama Sürecine ve Programına Yönelik Genel Değerlendirme ve Öneriler

Tema	Alt tema	Kodlar	n	Katılımcılar
BİLSEM Tanılama Sürecine ve Programına Yönelik Genel Değerlendirme ve Öneriler	Aday göstermede fırsat eşitliği	Velilerin yönlendirme gücü / bilgilendirme yapılması	7	Ö1, Ö4, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16
		Kota sınırlaması	3	Ö1, Ö11, Ö13
	Tanılama sürecinin etkinliği	Tanılama sürecine hazırlık yapılmaması gerektiği	6	Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17
		Tüm zekâ alanlarının ölçülmesi	1	Ö9
		RAM’ın sürece dahil edilmesi	1	Ö13
		Ölçme testlerinin yenilenmesi	1	Ö13
	Sınıf öğretmenlerinin ve eğitimcilerin rolü	BİLSEM’le ilgili daha fazla bilgilendirme yapılması	10	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
		Daha pedagojik açıdan bakılması	6	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14
	BİLSEM’in yapısal sorunları	BİLSEM öğretmenlerinin yeterliği	3	Ö5, Ö11, Ö18
		BİLSEM’in okul olmaması	2	Ö8, Ö14
		Erken tanılama yapılamaması	1	Ö8
	BİLSEM Memnuniyeti	Memnuniyet	2	Ö4, Ö19

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının tanılama süreci için ayrıca özel bir hazırlığa gerek olmadığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve eğitimcilerin tanılama sürecindeki önemi üzerinde de durulmuştur. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin ve velilerin BİLSEM hususunda daha fazla bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, velilerin sınıf öğretmenlerini etkileme ve yönlendirme gücüne sahip olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan BİLSEM öğretmenleri tüm süreç için daha donanımlı olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Tanılama süreci ve BİLSEM programına ilişkin genel değerlendirme ve önerilerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“*Veli buraya sınav diye geliyor. En başta bunu ortadan kaldırmamız gerekiyor bence.*” (Ö1)

“BİLSEM’e yalnızca akademik başarı odaklı bir yermiş gibi bakılabiliyor. Halbuki pedagojik olarak da bu tanılama süreci öğrencinin sosyal, duygusal ve diğer alanlarını da dikkate alarak yapılmalı bence.” (Ö3)

“Bence sınıf öğretmenlerini tanılama süreciyle ilgili bilgilendirmek gerekiyor. Onlar öneriyorlar, yönlendiriyorlar. Bence sınıf öğretmenlerinin de sisteme dahil edilmesi gerekiyor. Millî Eğitim Bakanlığı hazırlık kurslarının yasak olduğuna ilişkin bir yazı yayınladı. Veli buraya sınav diye geliyor. En başta bunu ortadan kaldırmamız gerekiyor bence.” (Ö5)

“Çocukları sınavlara hazırlamasınlar bence. Para verip mükemmel derecede dershanelere yollayıp bu şekilde hazırlamasınlar. Bir çocuğu dershaneye gönderip 1-2 yıl boyunca BİLSEM sınavlarına hazırlamak bence yanlış.” (Ö17)

Katılımcı öğretmenlerin verdiği yanıtlar, BİLSEM sürecine ilişkin uygulamalarda ve algılarda ciddi bir değişikliğe ihtiyaç olduğunu gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin yanıtlarında, velilerin BİLSEM’i “akademik başarı” odaklı bir kurum olarak görmelerinin hatalı bir yaklaşım olduğu ve bu algının ortadan kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra BİLSEM’in sadece akademik başarıyı ölçen bir yer olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin hem pedagojik hem de gelişimsel yönlerinin de göz önünde bulundurulduğu bütüncül bir eğitim ortamı olarak görülmesi gerektiği ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin tanılama süreci konusunda daha donanımlı olması ve öğrencilerin BİLSEM tanılama sürecine özel hazırlık yapmalarının engellenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgular, tespit ve eğitim sürecinde daha bütüncül ve pedagojik temelli yaklaşımların benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Velileri tarafından BİLSEM tanılama sürecine hazırlanan öğrencilerin BİLSEM’e devam süreci ilişkin veli ve öğretmen bakış açısıyla nasıl değerlendirilmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın dördüncü araştırma problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. BİLSEM’e Hazırlık Sürecinin Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Bu bölümde, çalışma kapsamında görüşmelerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiş; veli ve öğretmen söylemlerinin BİLSEM’den yararlanma deneyimlerine ilişkin nasıl ayrıştığı karşılaştırılmıştır. Bulgular, özellikle “katkı algısı”, “motivasyon ve katılım”, “sosyal-duygusal kazanım”, “tanılama geçerliği” ve “devamsızlık eğilimi” başlıkları altında yoğunlaşmış; her iki paydaş grubunun öğrenci profiline ve program etkilerine dair öznel değerlendirmeleri arasındaki tutarsız noktaları görünür kılmıştır.

Elde edilen bulgular; aile-okul iş birliğinin niteliğinin, öğrenci öğrenme ekosistemindeki algı eşitsizliklerini nasıl şekillendirdiğine dair açıklayıcı bir çerçeve sunulmuştur. Öğretmenlerin eleştirel gözlem odaklı çıktıları, velilerin daha çok öznel memnuniyet beyanlarına dayanan geri bildirimleriyle karşıtlık içinde ortaya çıkmıştır.

Aşağıda sunulan tablo ve bulgular, BİLSEM uygulamalarının hem bilişsel hem de sosyo-duygusal hedeflere yönelik etkililiğinin incelenmesinde, veli ve öğretmen deneyimlerindeki çelişkinin kritik rolünü göstermekte; tanılama doğruluğu, program içeriği ve sürdürülebilir katılım eksenlerinde iyileştirme alanlarını işaret etmektedir.

Tablo 17

BİLSEM’e Hazırlık Sürecinin Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Tema	Katılımcı	Alt Tema	Kodlar	n	Katılımcılar
BİLSEM’ e Hazırlık Sürecinin Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi	Veli	Tam faydalanma	Üst düzeyde faydalanma	18	V1, V2, V3, V4, V6, V7, V13, V14, V18, V19, V20, V21, V22, V23, V24, V25, V26, V27
		Kısmen Faydalanma	Alan veya etkinlik bazlı yararlanma	7	V5, V8, V9, V10, V11, V12, V15
		Faydalanamama / Belirsizlik	Katkıdan emin olmama	2	V16, V17
	BİLSEM Öğretmeni	Tanılama ve Gerçek Üstün Yeteneklilik	Hazırlanarak gelen öğrenci	18	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
			Üstün yetenekli olduğu düşünülenler	1	Ö7
			Program içeriğine uyum sağlayama ve yararlanma düzeyi	Faydalanamama	10
	Düzenlemeler Aracılığı ile Kısmen Faydalanma			9	Ö2, Ö5, Ö6 Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19

Araştırmada, BİLSEM’den yararlanma sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde, iki katılımcı grubu arasında anlamlı düzeyde görüş ayrılıkları olduğu gözlemlenmiştir. Veli ifadelerinde, çocukların BİLSEM’e yüksek bir istek ve motivasyonla katıldığı, sosyal-duygusal ve akademik açıdan çok yönlü kazanımlar elde ettiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Veliler, çocuklarının aidiyet duygusunun güçlendiğini, arkadaşlık ilişkilerinin derinleştiğini, ilgi ve yetenek alanlarının keşfedilmesinin sağlandığını ve özgüvenlerinin arttığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, birçok veli çocuklarının BİLSEM’deki etkinliklerden maksimum düzeyde faydalandığını ve kuruma karşı yüksek bir memnuniyet hissettiğini dile getirmiştir.

Öğretmen görüşleri ise bu tabloyla belirgin bir biçimde çelişmektedir. Öğretmenler, tanılama sürecinin her zaman öğrencinin gerçek potansiyelini yansıtmadığını, BİLSEM’e yalnızca çalışkan veya parlak öğrencilerin de kabul edilebildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler özellikle “hazırlanarak gelen” öğrencilerin süreç içinde motivasyon kaybı yaşadığını, etkinliklere katılımda isteksizlik gösterdiğini ve programdan tam anlamıyla yararlanamadığını rapor etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve uygun branşa yönlendirilme gereksinimleri vurgulanmakta, bazı öğrencilerin programdan ancak sınırlı ölçüde fayda sağladığına dikkat çekilmektedir. Sistemin doğal seçim mekanizması ile bir süre sonra bu öğrencilerin devamsızlık nedeniyle programdan elendiği, programda kalıcı olanların ise genellikle yüksek potansiyele sahip öğrenciler olduğu aktarılmaktadır. Bu bulgulara ilişkin veli görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Dediğim gibi süreçte zorlanıyorlar, devam problemi yaşayan ya da ailenin zoruyla gelen, mutsuz olan çocuklar var.” (Ö8)

“Çok üst düzeyde faydalaniyor, BİLSEM’i sömürüyor bence.” (V2)

“Buraya geldiğimizden beri maksimum düzeyde faydalaniyor. Ders programı olduğu gibi devam ediyor. Aksatma yapmamaya çalışıyor. Zorunlu haller dışında.” (V11)

“BİLSEM’e çok severek gidiyor bu bir. Hatta şöyle bir cümle kurdu geçen hafta. Anne dedi buraya girince sanki başka bir dünyaya giriyormuşum gibi dedi. O ortam hoşuna gidiyor işte oradaki çalışmalar, deneyler.” (V22)

Bu bulgular, velilerin BİLSEM’e yönelik algısının büyük oranda olumlu ve yüksek beklentiyle şekillendiğini, öğretmenlerin ise tanılama doğruluğu, katılım düzeyi ve programdan faydalanma konusunda daha eleştirel ve seçici bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Her iki paydaş grubunun bakış açıları arasındaki bu çelişki, BİLSEM

uygulamalarının çok boyutlu değerlendirilmesi ve süreçlerin daha bütüncül bir ŗekilde izlenmesi gerekliliğine iŗaret etmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları sunulmuş ve bu sonuçlar ilgili alan yazındaki benzer çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca, sonuçlara dayalı olarak velilere, öğretmenlere, araştırmacılara ve politikacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Öğrencilerin BİLSEM'e Aday Gösterilme Süreci

Velilerin büyük bir kısmı, öğrencilerinin BİLSEM'e sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterildiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri uzun süreli ve sistematik olarak gözlemlemesi, öğretmenlerin aday belirleme sürecindeki rolünün hem kabul edilebilir hem de önemli olduğunu göstermektedir. Gökdere ve Ayvacı (2004) üstün yetenekli çocukların tanılama sürecine aday gösterilme basamağında sınıf öğretmenlerinin gözlem sonuçlarının temel veri olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları temelinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri objektif kriterlere göre aday gösterebilmek amacıyla bir seçme sınavını sınıf ortamında uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu sınavın sonuçlarına göre öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen %20'lik kontenjan kapsamında BİLSEM tanılama sürecine aday olarak gösterilmiştir.

Söz konusu süreçte tartışılması gereken bir diğer bulgu da velilerin BİLSEM aday gösterme sürecine olan etkisidir. Çalışmanın bulguları, veli farkındalığı ve veli müdahalesi olmak üzere velilerin etkisinin analiz edilebileceği iki farklı kategoriye işaret etmektedir. Veli farkındalığı, velilerin BİLSEM'in işleyişi ve aday gösterme süreci hakkında bilinçli ve bilgili

olmalarını belirtmektedir. Velilerdeki bu yüksek farkındalık düzeyinin, çocuğun adaylık sürecindeki objektif kriterlere uygunluğunun daha etkili bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Bunun aksine veli müdahalesi, sınıf öğretmenlerini yönlendirme, baskı yapma veya onlarla ilişki kurma gibi çeşitli nedenlerle velilerin çocuklarını BİLSEM'e aday gösterme çabalarıyla ilişkilidir. Bu durum, aday belirleme sürecinin tarafsızlığı ve güvenilirliği açısından oldukça tartışmalı bir faktör olarak kabul edilmektedir. Keskin vd. (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmen ve idarecilerin büyük çoğunluğunu öğrenci gözlem formlarını tarafsız bir şekilde doldurulmadığını ifade etmişlerdir. Batdal Karaduman ve Elgün Ceviz'in (2018) yapmış oldukları çalışmada da BİLSEM'lere yapılan öğrenci yönlendirme konusundaki öğretmen görüşlerinde veli baskısı olduğu bulgusu görülmektedir. Yine İleri'nin (2023) yapmış olduğu bir diğer çalışmada da yapılan gözlem formlarının tarafız doldurulmadığı ve veli zoruyla bütün sınıfın aday gösterildiği veya ailelerin ilgilendiği öğrencilerin aday gösterildiği tespit edilmiştir. Alan yazına bakıldığında, bulguların diğer çalışmalarla da paralellik gösterdiği görülmektedir.

5.1.2. Öğrenci Seçiminde Kriterler ve Veli Bilgilendirmesi

Öğrencilerin BİLSEM'e çoğunlukla akademik başarıları ve zekâ düzeylerine göre aday gösterildikleri veliler tarafından ifade edilmiştir. Bu durum, üstün yetenekli bireylerin tanınmasında hâlâ akademik yeterlilik ve bilişsel yeteneğin baskın ölçütler olduğunu ve alternatif değerlendirme ölçütlerinin henüz istenilen düzeyde yaygınlaşmadığını göstermektedir. Dönmez (2022) yapmış olduğu çalışma bulgularında da ailelerin tek tip tanılama aracının kullanılması, yerli olmayan testler kullanılması gibi nedenlerden kaynaklı güçlükler yaşadığı tespit edilmiştir.

Velilerin, öğrencilerin sosyal ve kişisel özelliklerini öğretmenlerin kendileriyle paylaştığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum, aday gösterme sürecinde velilerle iletişimde akademik becerilerden çok sosyal ve kişisel boyutlara odaklanıldığını ve velilerin bu özellikler konusunda farkındalıklarının artırılmaya çalışıldığını düşündürmektedir. Alan yazında Çamdeviren (2014) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularda üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin, çocuklarının bilişsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olma noktasında güçlük yaşadığı tespit edildiğine bakıldığında bu bulgunun ailelerin çocuklarını daha iyi tanımaları ve ilişkilerini güçlendirmeleri noktasında iyi bir gelişme olduğu söylenebilir. Öğretmenler tarafından vurgulanan sosyal ve kişisel özellikler arasında öğrencilerin sorumluluk sahibi, çalışkan, iletişim becerileri güçlü ve

mükemmeliyetçi olmaları gerektiği belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri aday gösterirken dikkat ettiği kriterlerin, Oğurlu ve Yaman'ın (2010) araştırmasında belirtilen üstün yetenekli çocukların göze çarpan özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Bildiren'in (2018) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenleri için üstün yetenek kavramı zihinsel becerileri, özel yetenekleri, yaratıcı düşünme ve sosyal ilişkiler açısından tanımlanmıştır. Bu özelliklerin öğretmenler tarafından ön plana çıkarılması, üstün yetenekli bireylerin tanınmasında akademik ve bilişsel becerilerin yanı sıra kişilik özelliklerinin ve duyuşsal faktörlerin de oldukça önem taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, aday belirleme kriterlerinde bu özelliklere yer verilmesinin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha bütüncül ve sağlıklı bir şekilde gelişmelerine olanak sağlayacağı söylenebilir.

5.1.3. BİLSEM'e Aday Gösterilme Sürecinde Adalet ve Şeffaflık

Velilerin çoğunluğu, çocuklarını BİLSEM'e aday gösterme sürecinin adil olduğunu çünkü öğrencilerin genel akademik başarılarına veya sınıf öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirilen seçme sınavlarının sonuçlarına dayandığını belirtmiştir. Bu durum, üstün yetenekli bireylerin keşfedilmesinde akademik başarının önemli bir ölçüt olarak kabul edildiğini göstermektedir. Callahan (2005), üstün yetenekli öğrencilerin tanınma ve yerleştirilme süreçlerinde tek yöntem veya ölçüte dayalı yaklaşımların yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Üstün yetenek akademik başarı ile kısıtlı olmayıp yaratıcı olma, liderlik becerileri, sanat ve spor yetenekleri gibi farklı özellikleri de içermektedir.

Bazı veliler, öğrencilerinin aday gösterilmesinin zamanında yapılmadığını ve sürecin adil olmadığını belirtmiştir. Bu düşünce, üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında zamanlamanın önemine işaret etmekte ve üstün yetenekli bireylerin gelişiminde erken tanılama ve müdahalenin oynadığı kritik rolü göstermektedir. Bildiren vd., (2024), aday gösterme aşamasının öğrenci adaylarının sonraki aşamalarda zaman kaybetmelerini ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerini önlemek açısından da önemli olduğunu ifade etmiştir.

Diğer yandan bir grup veli ise sürece ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları gerekçeleriyle görüş belirtmekten kaçınmıştır. Bu durum, BİLSEM adaylık süreci ile ilgili veli bilgilendirme düzeyinin yetersizliğine ve iletişim eksikliğine işaret etmektedir. Velilerin süreç hakkında bilgilendirilmesi, çocuklarının hem eğitim süreçlerine katılımlarının

artırılması hem de üstün yeteneğin daha iyi anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Velilerin aday gösterme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, sürecin adilliğine ilişkin algıların farklılaştığı ve velilerin konuya ilişkin bilgi seviyelerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguların alan yazında Sarıay'ın (2019) yapmış olduğu çalışma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Sarıay'ın (2019), çalışmasında velilerin bir kısmı BİLSEM'e öğrenci seçiminin bilimsel yönetime dayandığı, adil ve seçici bir süreç olduğu ifade ederken bir kısmı öğrenci seçme yöntemine dair olumsuz görüş beyan ettikleri görülmüştür.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.2.1. Öğrencilerin BİLSEM'e Hazırlık Yapma Durumu, Süresi ve Fayda

Araştırma bulguları, velilerin büyük bir kısmının BİLSEM adaylık sürecinden tanılama aşamasına kadar çocuklarını çeşitli yöntemlerle hazırladıklarını göstermektedir. Bu süreçte özellikle hazırlık setleri, online platformlar, özel dersler, örnek soru çözümleri ve zekâ gelişimini destekleyen oyunlar sıklıkla tercih edilmektedir. Bu durum, ailelerin çocuklarının üstün yeteneğini desteklemek için yoğun olarak erken müdahale yöntemlerini kullandığını gösteren diğer araştırmaların bulgularıyla da uyumludur (Sezgin & Özak, 2024). Velilerin öğrencilerini BİLSEM tanılama sürecine çeşitli destek mekanizmaları ile hazırlamasının uygun olmadığı gibi beraberinde birçok sorunu da beraberinde getirdiği bilinmektedir (MEB, 2023). Bu sorunlar arasında öğrencinin doğal potansiyelini göstermesine engel olma, tanılama sürecinin gerçek üstün yetenekleri tespit etme amacından sapmasına, öğrenci için öğrenme, davranış ve sosyal uyum sorunları gibi pedagojik açıdan sorunlara neden olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Velilerin öğrencilerini birebir BİLSEM tanılama sürecine hazırlamak yerine alternatif uygulamalar ya da yaklaşımlar sergilemesi hem sürecin güvenilir ilerlemesi hem de amacına ulaşması açısından isabetli olacaktır. Üstün yetenekli çocukların desteklenmesi için kullanılacak alternatif yaklaşımlarda araç gereçler seçilirken öğrencileri eleştirel düşünmeye, farklı fikirler üretmeye teşvik etmek, mantıksal düşünme, sorun çözme ve diyalog becerilerinin geliştirilmesi teşvik etmek, araştırmalar yapmaya imkân vermek, kişisel deneyimlerle ilişkilendirmek, öğrenme için alternatif bir stil sunmak ve becerilerin geliştirilmesini teşvik etmek gibi kriterlere dikkat edilebilir (Bildiren, 2011).

Velilerin hazırlık yapma sürelerinde de farklılıklar görülmüştür. Bazı katılımcılar bir ay veya daha kısa süreli bir hazırlık yaparken, diğer katılımcılar adaylık sürecinden tanı sürecine kadar uzun süreli destek sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu farklılaşmanın ebeveynlerin çocuklarının üstün yetenekliliğine ilişkin algı ve beklentileriyle yakından ilişkili olabileceği söylenebilir (Demirkaya vd., 2021). Velilerin öğrencilerini farklı sürelerle sınava hazırlaması bulgusu, veliler arasında eşitsizlikler olduğunu göstermektedir. Ekonomik durumu iyi olan veliler daha uzun süre ve yoğun destek sağlarken ekonomik bakımdan dezavantajlı ailelerin hazırlık imkanına erişemediği için çocuklarına kısmi bir destek sundukları düşünülebilir. Yine velilerin öğrencilerini farklı sürelerde BİLSEM tanılama sürecine hazırlaması, velilerin kaynaklara erişimde farklılıkların olduğunu kimi ailelerin piyasada bulunan BİLSEM hazırlık destek mekanizmalarına kolayca erişirken diğerleri için bu erişimin sınırlı kaldığı düşünülebilir. Daha uzun süre hazırlık yapan öğrencilerin karşılaştıkları soru biçimlerine hâkim olmaları, sınav stratejileri geliştirmeleri, soru kalıplarına aşinalık kazanmalarına ve böylece yanlış tanılamaya neden olabilir. Daha kısa süre hazırlanan öğrenciler için de akranlarının uzun süre hazırlandığını görmek kendilerini yeterli görememelerine ve yeterince hazırlanmadıklarını düşündükleri için de psikolojik kaygı ve endişenin artmasına neden olabilir. Her iki durumda da BİLSEM tanılama sürecine çok fazla anlam yüklemenin, akademik başarıya odaklanarak öğrencinin sınavı kazanması için hazırlık süreci ile öğrenci üzerinde baskı yapmanın ciddi olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir (Sezgin & Özak, 2024).

Velilerin destek süreçlerinin yararlılığına ilişkin değerlendirmeleri çeşitlilik göstermektedir. Bu süreçleri faydalı bulan veliler, büyük oranda çocuklarının sınavla ilgili ön bilgi edinmede faydalı olduğunu ve tablet kullanımı konusunda bilgi ve deneyim kazanmasına faydalı olduğunu vurgulamıştır. Her ne kadar tablet kullanımında ön bilgi sahibi olmanın BİLSEM tanılama sürecindeki başarı üzerinde etkileri olduğu önceki çalışmalarla da desteklense de (Bildiren, 2018b) velilerin sürece yönelik kaygı ve beklentileri hem öğrenci üzerinde hem de veli üzerinde bir stres faktörü olabilir. Bu bağlamda ailelerin çocuklarını BİLSEM tanılama sürecine hazırlamalarının altında akademik başarı, sosyal statü elde etme, başarı odaklı olma, akademik beklentiler ve çocuğun potansiyelini ortaya çıkarma gibi çeşitli nedenler yattığı düşünülebilir. BİLSEM'e çocuğun kabul edilmesi toplumda sosyal statünün bir simgesi olarak algılanırken, veliler de bunu kendi anne babalık performanslarının bir kanıtı olarak değerlendirebilmektedir. Bunun yanı sıra, üstün yetenekli olarak tanınmanın çocuğun gelecekteki akademik kariyeri için önemli bir avantaj olacağı inancı da güçlü bir

güdüleyici olabilmektedir. Ne var ki, öğrencinin bu süreçte üstün yetenekli olarak tanılanmaması, ebeveynlerde çeşitli hayal kırıklıkları, yetersizlik algıları ve suçluluk hissine yol açabilir. Bu durum öğrenci için sürekli yüksek düzeyde performans göstermesi gerektiği algısını güçlendirerek başarısızlık kaygısını yetersizlik duygusuyla birleştiren yoğun bir stres faktörü haline gelebilir. Alan yazında yapılan çalışmalarda BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan çocuğuna karşı velilerde daha fazla ilgi gösterme, beğeni ve takdirde artma, çocuğuna daha özverili olma, saygı gösterme gibi davranış değişiklikleri görülürken; kayıt hakkı kazanamayan öğrencilerin velisinde moral bozukluğu olduğunu tespit eden çalışmalar vardır (Belur, 2014).

Bulgularda velilerin bir kısmı ise öğrencileri tanılama sürecine hazırlamanın gereksiz olduğunu düşünmektedir. Veliler üstün yetenekli çocukların doğal yeteneklerinin geliştirilmesinin, müdahaleye gerek kalmadan doğuştan gelen bir potansiyelin varlığına işaret ettiğini düşünmektedir. Alan yazında da bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Millgram (1992), üstün yetenekli bireylerin doğal yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi sürecinde çevresel müdahalelerin indirgenmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Aktaran Dümenci, Gürsoy & Aral, 2016). Bu kapsamda, biyolojik temelli yaklaşımlar da üstün yetenekliliğin kalıtsal olduğunu destekleyici bulgular ortaya koymaktadır. Nitekim Cox'un (1926) 282 ünlü kişinin biyografik ve kişisel kayıtlarını inceleyerek gerçekleştirdiği bir çalışmada, üstün yeteneğin doğuştan gelen bir nitelik olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekli bireylerin erken çocukluk döneminde olağanüstü zihinsel yetenekler sergiledikleri ve yüksek IQ puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak, üstün başarı elde etmenin yalnızca yüksek IQ ile değil, azim, çalışma, özgüven ve sağlam karakter gibi karakter özellikleriyle de bağlantılı olduğuna ulaşılmıştır (Aktaran Davis & Rimm, 1989). Bu sonuçlar, üstün yeteneğin temel belirleyicisinin doğuştan gelen entelektüel kapasite olduğu fikrini desteklemektedir. Henderson ve Ebner (1997) yaptıkları çalışmada anne karnında beyin gelişiminin genetik süreçlerini ve zekânın biyolojik temellerini ayrıntılı olarak ele almaktadır. Gelişmekte olan beyne genetik süreçlerin etkisi, üstün zekâlı bireylerin beyinlerindeki fizyolojik farklılıkları ve bu farklılıkların da hızlı bilgi işleme kapasitesine katkı sunduğu ileri sürülmektedir. Söz konusu yaklaşımlar, üstün yetenekli çocukların doğuştan gelen yeteneklerinin geliştirilmesinde dış müdahalelerden ziyade gerçek yaratıcı deneyimlerin önemine vurgu yapmaktadır.

BİLSEM tanılama sürecine hazırlık sürecinin öğrencilerin doğal yeteneklerini değerlendirmek yerine sınav odaklı bir başarı elde etmeye yönelik olması bu noktada

öğrencilerde başarı kaygısı yaratmakta ve sahip oldukları doğal potansiyelin açığa çıkmasını engelleyebilmektedir. BİLSEM tanılama sürecine hazırlık sürecinde velilerin tutum ve yaklaşımlarındaki bu farklılıklar, üstün yetenekli öğrencilerin erken tanılama işlemlerinde standardizasyonun sağlanmasının ve ailelerin bu süreçte farkındalıklarının artırılmasının ne kadar önemli olduğunu tekrar ortaya koymaktadır. Bu kapsamda üstün yetenekli çocukların sahip oldukları doğal potansiyelin belirlenmesinde müdahalesiz değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesinin hem öğrencilerin hem de ailelerin kaygılarını hafifleterek doğal yeteneklerin ortaya daha sağlıklı bir şekilde çıkmasına imkân sağlayabilir.

5.2.2. BİLSEM'in Öğrenci Gelişimine Katkısı

Bulgular, velilerin önemli bir kısmının BİLSEM programlarının öğrencilerine çok yönlü faydalar sunduğuna ilişkin kanaatlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Söz konusu durum, BİLSEM'in sadece akademik başarıya destek veren bir kurum olmadığını, öğrencilerin sadece bilişsel değil, sosyal-duygusal alanlarda da önemli kazanımlar edindiği çok yönlü bir eğitim atmosferi sunduğunu göstermektedir. Veliler, BİLSEM'in çocuklarının akademik performansını geliştirmenin yanı sıra bilişsel becerilerini de geliştirdiğini, onlara farklı ilgi alanlarını keşfetme fırsatı sunduğunu ve yetenek gelişimlerine doğrudan katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu bulgu, farklılaştırılmış eğitim yaklaşımlarının ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerindeki önemini bir kez daha doğrulamaktadır (Maker, 2007; Renzulli, 2005).

Buna ek olarak, velilerin BİLSEM sürecinde çocuklarının sosyal etkileşim, öz farkındalık ve özgüven kazanma gibi sosyal-duygusal gelişim alanlarında olumlu deneyimler edindiklerini belirtmeleri, bu kurumların sadece bilişsel değil gelişimsel bütünlük açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, üstün yetenekli bireylerin akademik olduğu kadar sosyal-duygusal ihtiyaçlarının da karşılanmasının önemini vurgulayan güncel alan yazınla uyumludur (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002). Alan yazındaki bulgularda da BİLSEM'in öğrencilere kendine güven, olaylara farklı açılardan bakabilme, yaratıcılık, merak ve serbest zamanı değerlendirebilme gibi katkılar sunduğu tespit edilmiştir (Sarıtaş vd., 2019).

Bazı velilerin ise programın hedeflenen düzeye henüz ulaşmadığı yönündeki eleştirileri ve öğrenci gelişimine ilişkin yeterli dönüt alamadıkları yönündeki değerlendirmeleri, BİLSEM

uygulamalarındaki izleme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, hem program çıktılarının sistematik olarak izlenmesinin hem de öğrenci gelişimine ilişkin düzenli ve nitelikli geri bildirim mekanizmalarının yapılandırılmasının önemine dikkat çekmektedir. Koç'un (2016) yapmış olduğu çalışmada da velilerin BİLSEM'den öğrencilerinin aldığı eğitimlerle ve yeteneklerine ilişkin gelişim seviyeleri hakkında kendilerine daha fazla bilgi verilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları ifade edilmiştir. Bu bağlamda kurumsal süreçlerin şeffaflaştırılması ve velilerin bilgilendirilmesi paydaş memnuniyetini artıracak önemli bir stratejik adım niteliğindedir.

5.2.3. BİLSEM'de Öğrenci Motivasyonu ve Deneyimi

Çalışmanın bulguları, velilerin çoğunluğunun öğrencilerinin BİLSEM'e istekle gidip geldiklerini göstermektedir. Bu da BİLSEM'lerin öğrencilerin yeteneklerini gösterebilecekleri ilgi çekici ve aynı zamanda anlamlı bir öğrenme alanı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin özellikle BİLSEM'de yürütülen proje tabanlı çalışmalar ve disiplinler arası etkinlikler karşısında geliştirdikleri duygusal tepkileri aileleriyle paylaşımları, bu kurumların sadece akademik değil duyuşsal gelişime de katkı yaptığını (Bildiren, 2021; Sak, 2011) göstermektedir.

Bu durum, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sadece bilgi edinmekle kısıtlı olmadığını, aynı zamanda öğrenci merkezli, probleme dayalı ve keşif temelli yapıların bu bireylerin gelişiminde daha fonksiyonel bir işlev gördüğünü göstermektedir (Renzulli & Reis, 2014). Vygotsky'nin Sosyal İnşacılık Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin eğitim ortamındaki deneyimlerini aile ortamına taşımaları, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve öğrencilerin çevreleriyle etkileşim içinde anlam yarattıklarını doğrulamaktadır (Vygotsky, 1978).

Ancak sadece bir velinin öğrencisinin BİLSEM'e isteksizce devam ettiğini belirtmesi, üstün yetenekli bireylerin homojen olmayan özellikleri olduğuna göstermektedir. Bu öğrencideki isteksizlik, içsel motivasyon düzeyindeki farklılıklardan ya da program ile öğrencinin ilgi alanları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim alan yazında öğrencinin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi, öğrenme ortamının psikolojik güvenliği ve öğretmenin rehberlik rolü öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler arasında önemli bir yere sahiptir (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

Bu veriler, BİLSEM'lerin birçok öğrenci için sağlam bir öğrenme ve kendini geliştirme imkânı sunduğunu ortaya koymakla birlikte, bireysel farklılıkları daha fazla dikkate alan, daha esnek bir yapıya sahip programların önemini de gündeme getirmektedir. Bilhassa üstün yetenekli bireylerin eğitiminde motivasyonel çeşitliliğin dikkate alınması ve uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesinin kritik bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5.2.4. BİLSEM’de Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Araştırma bulguları, velilerin önemli bir bölümünün BİLSEM kurumuna ilişkin genel anlamda olumlu deneyimlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu veliler, eğitim sürecinin beklentilerine uygun şekilde işlediğini, çocuklarının kuruma istekle devam etmelerinin kendilerini memnun ettiğini ve karşılaştıkları olası sorunlarda çözüm odaklı mekanizmaların devreye girdiğini belirtmişlerdir. Alan yazına bakıldığında velilerin BİLSEM’e yönelik olumlu deneyimlerinin olduğu ve sorunların çözümünde aktif rol aldıklarını tespit eden çalışmalar vardır (Yıldız, 2010). Bu durum, BİLSEM uygulamalarının hem öğrenci hem de veli düzeyinde tatmin edici bir işleyişe sahip olduğunu ve kurumsal yanıt verme kapasitesinin işlevsel olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, bazı veliler sürece dair çeşitli güçlükler yaşandığını da ifade etmişlerdir. Özellikle öğrencilerin başlangıçta uyum süreciyle ilgili sorunlar yaşadığı, ulaşımın zorluk yarattığı ve fiziksel yorgunluk gibi etkenlerin sürece olumsuz yansıdığı belirtilmiştir. Öğrencilerin uyum süreciyle ilgili güçlük yaşamasının temelinde öğrencilerin mevcut geleneksel eğitim ortamından farklı bir eğitim programıyla karşı karşıya kalması, sosyal çevrenin farklılaşması veya öğrencinin henüz kendi yeteneklerini henüz keşfetmemiş olması yer alabilir. Velilerin BİLSEM’de karşılaştıkları ulaşım sorunu, fiziksel yorgunluk gibi güçlüklerin temelinde ise öğrencilerin BİLSEM’e gidebilmek için bulundukları konum itibarıyla uzun mesafeler kat etmek zorunda kalmalarıdır. Bildiren ve Türkkani’nin (2013) yapmış olduğu çalışmada da üstün yetenekli öğrenciler BİLSEM’in konum olarak evlerine uzak olmasından hoşlanmadıklarını, kurumun evlerine yakın bir yere taşınmasını istediklerini belirtmiştir. Yanı sıra hem ulaşım da hem de kendi okullarındaki programla BİLSEM’deki ek eğitimlerini eş zamanlı yürütmek öğrenciler için fiziksel bir yük ve güçlük oluşturmaktadır. Karakuş’un (2010) yapmış olduğu çalışmanın bulgularında çocukların okul programları ile BİLSEM arasında eşgüdüm sağlamada zorluk yaşamak gibi ya da BİLSEM ile ilgili ulaşımın zaman alması, yorulma, kurumun erişilebilir olmaması gibi güçlükler

yaşandığı tespit edilmiştir. Bu noktada elde edilen bulguların alan yazınla paralellik sağladığı görülmektedir.

Bu tür geri bildirimler, BİLSEM'in eğitim modeli içerisinde planlamaya ve bireysel farklılıklara daha duyarlı bir yapı kurulması gerektiğine işaret etmektedir (Çamdeviren, 2014). Veliler tarafından dile getirilen çözüm önerileri ise dikkat çekicidir. Eğitim saatlerinin çocukların genel gelişimsel ihtiyaçlarına ve rutinlerine daha uygun biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmış, ayrıca öğrencilerin duygusal ve sosyal uyum süreçlerine katkı sağlamak amacıyla psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi önerilmiştir. Bu öneriler, BİLSEM uygulamalarının yalnızca akademik gelişimi değil, aynı zamanda öğrencilerin bütüncül iyilik hallerini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

5.2.5. BİLSEM'e Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler

Bulgular incelendiğinde, velilerin BİLSEM'ler hakkındaki genel görüşlerinin merkezin işleyişi ve katkılarına ilişkin öneriler içerdiği tespit edilmiştir. Velilerin çoğunluğunun kurumdan memnun olduğu, BİLSEM programlarının çocuklarına sağladığı akademik, sosyal ve kişisel kazanımlara vurgu yaptığı görülmüştür. Sarıtaş vd. (2019) yapmış olduğu çalışmada da veliler BİLSEM'in varlığının kendileri için bir mutluluk kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu, BİLSEM'lerin üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin gelişiminde önemli bir rol oynadığı algısını desteklemektedir. Epçaçan'ın (2018) yapmış olduğu çalışmanın bulgularında da öğrencilerin BİLSEM aracılığıyla akademik çalışmaları için uygun, verimli bir ortam bulduklarını yeteneklerini keşfettikleri belirtilmiştir.

Bununla birlikte, öğrencileri BİLSEM programına yeni katılan bazı velilerin, merkezin eğitim faaliyetlerinin öğrencilerine sağlayabileceği faydalar noktasında bazı kaygı ve belirsizliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, velilerin merkezin işleyişi hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediklerini ve BİLSEM'in kuruluş amaç ve uygulamalarının veliler tarafından yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. Sezgin ve Özak'ın (2024) çalışmaları incelendiğinde velilerin BİLSEM tanılama sürecine dair bilgileri kendi imkanları doğrultusunda edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, BİLSEM'in yapısı, hedefleri, eğitim programları ve işleyiş süreçleri ile ilgili olarak velilerin kapsamlı ve etkin bir şekilde bilgilendirilmesinin son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Diğer yandan, bazı velilerin tanılama sürecine yönelik eleştirel görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu veliler, tespit sürecinin şeffaflığı, tarafsızlığı ve kapsayıcılığı konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Tespit sürecindeki bu tür endişelerin giderilmesi için sürecin daha açık, anlaşılır ve adil bir şekilde yürütülmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Velilerin bir kısmı öğrencilerin BİLSEM tanılama sürecine hazırlanmalarının uygun olmadığını çünkü bunun öğrencilerin gerçek yeteneklerini ortaya çıkarmalarını engellediğini vurgulamıştır. Bu çerçevede veliler, BİLSEM'in amaç ve uygulamalarına ilişkin hem sınıf öğretmenlerine hem de velilere yönelik tanıtım faaliyetlerinin artırılmasını önermiştir. Sonuç itibariyle, velilerin ifade ettiği görüş ve öneriler ışığında BİLSEM'lerin uygulama süreçlerinin ve tanıtım faaliyetlerinin yeniden değerlendirilmesi gerektiği açıktır. Bu durum kurumun tüm paydaşlarıyla daha etkin bir iletişim içinde olması ve uygulamalarını düzenli olarak gözden geçirmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Nihai olarak çalışma kapsamında velilerden elde edilen bulgular, velilerin BİLSEM'e aday gösterilme sürecine direkt ya da dolaylı olarak etki edebildiklerini göstermektedir. Aday gösterme sürecinde velilerin süreci yönlendirme gücüne sahip olması, tanılama sürecinin adil ve tarafsızlığı açısından tartışmalı bir unsur olarak görülmektedir. Alan yazında Gökdemir (2017) ve İleri'nin (2023) yapmış olduğu çalışmalarda da ailelerin tanılama sürecine müdahalesinin olumsuz etkilerinden bahsedilmiştir. Velilerin bir kısmı sürecin adil ve şeffaf olduğunu belirtirken, diğer bir grup veli süreç hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Bu durum, aday belirleme sürecine dair bilgiye erişim oranının tüm veliler için aynı düzeyde olmadığını ve sistemin tüm paydaşlar için eşit fırsatlar sunmadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgularda dikkat çeken bir başka önemli nokta ise BİLSEM tanılama süreci için artan hazırlık çalışmalarıdır. Çok sayıda veli özel kurslar, bireysel dersler, dijital platformlar ya da hazırlık kaynakları aracılığıyla çocuklarını tanılama sürecinde desteklediklerini belirtmiştir. Bu durum, son yıllarda “BİLSEM'e hazırlık” adı altında çalışan özel kurumlara eğilimin arttığını ortaya koymaktadır. Oysa bu tür faaliyetler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 17/11/2023 tarihli resmi yazıda açıkça eleştirilmiş ve hukuken uygun bulunmamıştır (MEB, 2023). İlgili yazıda BİLSEM tanılama sürecinin bilişsel potansiyelin doğuştan getirilmesine dayandığı ve herhangi bir hazırlık süreci ile değiştirilemeyeceği vurgulanmış ve şu şekilde ifade edilmiştir:

Bilim ve sanat merkezine kayıt hakkı kazanmak için öğrencilerin tanılama sürecine hazırlanması uygun olmamakla birlikte birçok olumsuz duruma da neden olmaktadır. Bilim ve sanat merkezi tanılama sürecine hazırlık yapıldığında bu süreç çocuk için endişe yaratan ve performansını

olumsuz yönde etkileyen bir durum hâline gelerek, çocuğun gerçek potansiyelini ortaya çıkarmasına engel olmaktadır. Ayrıca çocukların gelişimleri açısından gerçek potansiyeline uygun bir yerde olmamanın uzun vadeli başka sorunları da beraberinde getireceği unutulmamalıdır. Bu nedenle BİLSEM tanılama sürecine öğrencileri hazırlamak amacıyla açılan sözde özel ders, kurs vb. yerlere velilerimizin çocuklarını göndermemeleri, BİLSEM'e hazırlık adı altında ticari amaçlarla satılan hiçbir yayını almamaları ve çevirim içi platformlara üye olmamaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenci velilerimizin maddi kazanç elde etmekten başka bir amacı bulunmayan bu kurslara yönelmelerini engellemek, velilerimizin ekonomik yönden uğrayacağı zararın da önlenmesi açısından önem taşımaktadır (MEB, 2023).

Bu noktada araştırmanın bulguları ile Bakanlığın politikaları arasında önemli bir paralellik bulunmaktadır. Tanılama sisteminin okul dışı müdahalelerden arındırılması ve sürecin bütüncül, ilkeli ve gelişime odaklı bir anlayışla yeniden ele alınması gerektiği açıktır. Diğer yandan, tanılama sürecine öğrencilerini hazırlamış olan bazı velilerin, BİLSEM programından çocuklarının yüksek düzeyde yararlandığını ifade etmeleri kayda değerdir. Bu durum şu önemli soruyu beraberinde getirmektedir: Hazırlık süreci sadece hali hazırda üstün yetenekli olan öğrencilerin test performansını mı desteklemektedir, yoksa tanılama süreci aslında üstün yetenekli potansiyeli olmayan bireyleri de sisteme dâhil etmekte midir? Bu sorunun yanıtı, tanılama sürecinin güvenilirliği ve ölçüt geçerliliğine ilişkin soruları da gündeme getirmektedir.

Öte yandan, bir grup veli BİLSEM kurumlarının varlığından ve imkânlarından memnuniyetini dile getirirken, bir grup veli de kurumun işleyişini, iletişim süreçlerini ve programın kalitesini olumsuz yönde eleştirmiştir. Koç (2016) ve Artunç Kara da (2024) yapmış oldukları çalışmalarda velilerin BİLSEM'e yönelik görüşlerinde olumlu ve olumsuz değerlendirmeler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çift yönlü değerlendirme, BİLSEM çalışmalarının yerel bağlamda farklı şekillerde deneyimlendiğini ve kurumsal uygulamaların alanda aynı şekilde yürütülmediğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, sadece BİLSEM'in tanılama sistemine değil, aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ulaşma sürecindeki bazı yapısal problemlere de işaret etmektedir. Özellikle fırsat eşitliği, tanılamada etik ilkeler, programın etkililiği ve ailenin katılımı gibi boyutlar BİLSEM sisteminin daha kapsamlı ve eşitlikçi bir şekilde yeniden düzenlenmesi ihtiyacına işaret etmektedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.3.1. BİLSEM'e Aday Gösterme Sürecinin Kriterleri ve Adalet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü BİLSEM'e öğrenci aday gösterme sürecinde belirtilen kriterlerin gerektiği gibi göz önünde bulundurulmadığını ve sürecin objektif bir zeminde yürütülmediğini belirtmişlerdir. Söz konusu görüşler, öğretmenlerin var olan tanılama sürecinde ciddi yapısal sorunlar ve uygulamaya dayalı eksiklikler gördüklerini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle yalnızca akademik başarısı daha yüksek olan öğrencileri üstün yetenekli olarak değerlendirme yönünde eğilim göstermesi, tanılama sürecinin çok yönlülüğü üzerine gölge düşüren önemli bir tespittir. Şahin'in (2015) yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin yeterliliklerine yönelik olumsuz görüşler olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Bu durum, üstün yetenekli bireylerin sadece akademik performansla tanımlanamayacağına ilişkin alan yazınla ters düşmektedir (Gagné, 2008; Renzulli, 1978).

Okullarda üstün yetenekli bireylerin tanınmasında iki temel konu birbirini etkilemektedir. İlki üstün yetenekli öğrencinin taşıdığı özellikler, ikincisi ise potansiyel üstün yetenekli öğrencilerin tespitinde en önemli role sahip olan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilik seviyeleridir (Şahin, 2012). Üstün yetenekli öğrencilerin akademik, bilişsel ve duygusal gelişimlerini kolaylaştırmak için de sınıf öğretmenlerinin belli bilgi ve becerilere ihtiyaçları vardır (Ford & Trotman, 2001). Bu noktada katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer tema sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama süreci hakkında yeterince bilgi ve donanıma hâkim olmadıklarıdır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda eğitim alma durumunun kısıtlı olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Alkan, Karataş & Ataman). Öğretmenler bu eksikliğin hem aday belirleme sürecinde yanlış yönlendirmelere hem de üstün yetenekli bireylerin ihmal edilmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin tanılama sürecindeki merkezi rolü düşünüldüğünde, bu paydaşların üstün yetenekliler, BİLSEM yapısı, eğitim içeriği ve tanılama kriterleri hakkında sistematik olarak hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi önerisi alan yazınla uyumludur (MEB, 2021).

Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü erken tanılamamanın sağlayacağı potansiyel faydalara işaret ederken, diğer bir bölümü bu yaş grubunda yapılacak değerlendirme ve ardından özellikle görüşme aşamasının çocuklarda stres oluşturabileceğini, bunun da pedagojik olarak

yan etkileri olabileceğini belirtmiştir. Milligan (2010), erken tanılamamanın amacını üstün yetenekli çocukların yetenekli oldukları alandaki gereksinimlerinin giderilmesine ve yeteneklerinin gelişebilmesine imkân sağlaması için okul öncesi dönemde eğitim fırsatı sunma olarak ifade etmiştir (Aktaran Bal Sezerel, 2020, s. 147). Bu durumda erken tanılama sürecinin faydaları (örn. gelişimsel olarak müdahale imkânı) ve dezavantajlarının (örn. yarattığı duygusal yük) özenle yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Bracken (2000) okul öncesi çocuklarda yaptığı zekâ ölçme değerlendirmelerinde çocuğun dikkat süresinin kısıtlı olması, dil becerilerinin kendini ifade etmede yetersiz kalabilmesi ya da testin uygulandığı ortamın fiziksel koşullarının uygun olmaması gibi çocuktan kaynaklanan ve çevresel faktörlerden kaynaklanan tutarsızlıklar tespit etmiştir (Aktaran Bal Sezerel, 2020, s. 152). Pfeiffer (2003), 64 uzmanla yaptıkları çalışmada erken dönemde tanılama için güncel tanılama süreçlerinin farklı kültürlerden gelen öğrencileri yeteri kadar kapsamadığı ve alt düzey sosyoekonomik çevreden gelen öğrencilerin tanılama sürecinde ihmal edildiğini tespit etmişlerdir. Bu kapsamda erken tanılamamanın muhtemel yetenekli çocukları tespit etmek yerine sadece belli grupların tespit edilmesini teşvik eden bir yapıya dönüştüğü savunulmaktadır. Gerek bu süreçte kullanılan tanılama araçlarının standart yapısı gerekse değerlendirme kriterlerinin tek tip olması, farklı yeteneklere sahip çocukların tespit edilme şansını azaltmakta ve tespit süreçlerini sınırlandırmaktadır. Çocukların gelişimsel olarak hassas oldukları bir dönemde gerçekleştirilen tanılama sürecinin, sürecin çocuğun yararına olacak şekilde düzenlenmesini gerektirdiği gözlenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, aday belirleme sürecinde velilerin müdahalesinin kısıtlanması ve sınıf öğretmenin değerlendirilmeyi tek başına yapması yerine birden fazla değerlendirme yönteminin (örneğin danışmanlık hizmetinin katkısı, branş öğretmenlerinin farklı gözlemleri vb.) de sürece dahil edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Alan yazında da üstün yetenekli bireyleri tanılama süreci, sadece zekâ testlerine dayalı değerlendirmelerden, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinin dikkate alındığı, portfolyo değerlendirmelerinin yapıldığı ve öğrencinin ürünlerinin incelenerek değerlendirildiği daha çok yönlü bir yapıya dönüşmesi gerektiği ifade edilmiştir (Brown vd., 2005; Pfeiffer, 2003, Aktaran Bildiren & Bilgen, 2019). Aynı zamanda mevcut kota uygulamasının sürecin tarafsızlığını ve kapsayıcılığını son derece kötü etkilediği ifade edilmiş ve bu durumun yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kota kriteri konusundaki görüşlerinin Bahçe'nin (2024) yapmış olduğu çalışma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin tanılama sürecine yönelik eleştirilerinin yalnızca bireysel deneyimlere değil, aynı zamanda sistemsal sorunlara da işaret ettiğini göstermektedir. BİLSEM'e aday gösterme sürecinin daha bütüncül, çok yönlü, bilimsel temelli ve adaletli bir anlayışla gerçekleştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda yapılacak düzenlemeler, üstün yetenekli öğrencilerin doğru bir şekilde erken dönemde tanılanması ve eğitsel gereksinimlerinin vaktinde karşılanması için önemli bir basamak olacaktır.

5.3.2. BİLSEM'e Hazırlık Süreci, Aile Desteği ve Etkileri

Tüm katılımcı öğretmenler, velilerin çocuklarını BİLSEM'deki tanılama sürecine sistematik olarak hazırladıklarını ve bu hazırlık sürecinin son dönemde gittikçe yaygınlaştığına vurgu yapmışlardır. Dilber'in (2024) yapmış olduğu çalışmada da katılımcıların yarısından çoğunun çocuklarını BİLSEM'e öğrenci seçme uygulamalarına hazırladıkları görülmektedir. Bu durum sadece tanılama işlemine müdahale etmek anlamına gelmediği, aynı zamanda üstün yeteneklilerin tanılanmasının niteliğine yapısal bir tehlike oluşturduğu söylenebilir. Alan yazında aday gösterme sürecinde bu tip hatalı yönlendirmeler yapılmasına yanlış pozitif ve yanlış negatif adı verilmektedir (Heller, 2004; McBee, Peters & Miller, 2016). Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde yanlış pozitif hata, öğrencinin kriterleri sağlamamasına rağmen BİLSEM programına dahil edilmesini, yanlış negatif hata ise gerçekte üstün yetenekli olmasına rağmen öğrencinin aday gösterilmemesini ifade eder (McBee vd. 2016). Bulgularda katılımcı görüşlerinin iki ana perspektif üzerinde odaklandığı görülmektedir: Hazırlık sürecine ilişkin destekleyici ve eleştirel görüşler.

Hazırlık sürecine destekleyici bakan öğretmenler, bu sürecin öğrencilere tanılama sürecinde yapacakları uygulamalar (örn. tablet uygulamaları) hakkında birtakım ön deneyimler sağladığını, onları farklı soru tipleriyle karşı karşıya bırakarak gelişimlerine yardımcı olduğunu ve öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini yükselterek özgüvenlerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Alan yazında da BİLSEM'e öğrenci seçme yönteminde tablet kullanmayan ya da tablet kullanımını bilmeyen öğrenci için dezavantajlı bir durum olduğunu bildiren çalışmalar vardır (Sarıay, 2019). Yine Sezgin ve Özak'ın (2024) çalışmasında da tanılama süreci için ek bir hazırlığa ihtiyaç olmadığı yalnızca grup tarama testi için bazı tablet uygulamalarının yapılması öğrenci için teknik bir ön hazırlık sağlaması adına yararlı olacağı tespit edilmiştir. Bu bakış açıları, hazırlık sürecinin tanılama sırasında öğrencilere teknik açıdan yetkinlik sağlayabileceği ve öğrencilerin daha az kaygı yaşamalarını sağlayacağı fikrine dayandığı düşünülebilir.

Öte yandan, hazırlık sürecini eleştirel bir gözle değerlendiren öğretmenler, bu uygulamaların üstün yetenekli öğrencilerin doğuştan sahip oldukları potansiyeli göz ardı ettiğini, yüzeysel öğrenmeyi teşvik ettiğini ve ezberciliği artırdığını ileri sürmüşlerdir. Alan yazında ezberci öğretimin olumsuz etkileri, eleştiri ve sorgulama becerisinden uzak, özgüvensiz ve taklitçi bir toplum yaratması şeklinde ifade edilmiştir (Sekin, 2008). Öğretmenler, sınav odaklı bir zihniyetin öğrencilerin temel motivasyonunu zayıflattığını ve sadece kısa vadeli başarı için sürece katılan öğrencilerde ise uzun vadede tükenmişlik hissine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar, genellikle kısa vadeli hedeflerin kalıcı ve uzun vadeli başarıyı güçlendirmede yetersiz olduğunu göstermektedir. Kısa vadeli hedeflere odaklanan öğrenciler, genel öğrenme çalışmalarından kopabildiği, hedef gerçekleştirildikten sonra motivasyonlarını yitirebildiği ve çok daha kapsamlı yetenek geliştirme olanaklarını kaçırdığı alan yazında ifade edilmiştir (LeFever, 2022). Söz konusu durum, kısa vadeli hedef koymanın öğrencinin başarısını artırmadığı ve uzun vadeli motivasyonu güçlendirmede yetersizliğine geldiği şeklinde yorumlanmış ve bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmüştür.

BİLSEM programına dahil edilen fakat üstün yetenekli olduğuna dair gerçek bir belirti bulunmayan öğrencilerin akademik ya da yaratıcı üretkenlik anlamında program içerisinde sıkıntılar yaşadıkları ve bu nedenle sınıf ortamında pasif bir konuma düştüklerinin altı çizilmiştir. Alan yazında, sınıf ortamında sosyal tercihler açısından da üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde farklılıklar olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Bilgibir, 2024).

Katılımcı öğretmenler tarafından sıkça belirtilen bir diğer önemli nokta ise bu tür dışarıdan ön hazırlık çalışmalarının gerçek üstün yetenekli öğrencilerin tespitini güçleştirdiğidir. Nitekim doğrudan müdahale edilen ve manipüle edilen bu süreç, doğuştan gelen yetenekleri yapay başarılarla tespit etmeye çalışan tanılama sistematikliğini gölgelediği söylenebilir. Bu anlamda velilerin farkında olmadan yaptıkları bu müdahaleler, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin özel eğitim hakkı kapsamında değerlendirilmesi gereken eğitim hakkının ihlaline yol açtığı anlaşılmaktadır. Söz konusu durum sadece bireye özgü değil, aynı zamanda sistemik bir hakkaniyet problemi olarak görülmelidir. 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirisi'nde (Dede, 1996), her bireyin kendine özgü ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları olduğu, eğitim sistem ve programlarının bu çeşitlilik göz önünde bulundurularak oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda bildiride, özel eğitim ihtiyacı olan

öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yapılandırılmış bir eğitim sistemi içerisinde eğitimlerini almaları sağlanması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Bütün bu bulgular, BİLSEM tanılama uygulamasının sadece basit bir teknik ölçme-değerlendirme işlemi olmadığını, pedagojik ve etik yönleri de bulunan çok boyutlu bir süreç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla tanılama süreçleri tekrar gözden geçirilmeli; velilere dönük bilgi, yol gösterme ve etik farkındalık faaliyetleri çoğaltılmalı, sınıf öğretmenlerinin eğitimleri yoğunlaştırılmalı ve çoklu değerlendirme araçları tanılama sürecinde kullanımları yaygınlaştırılmalıdır. Böylelikle üstün yetenekli öğrencilerin hem eğitim hakkı korunabilir hem de BİLSEM sistemi kuruluş amacına uygun olarak işlemeye devam edebilir.

5.3.3. BİLSEM Tanılama Sürecinin İşleyişi ve Geliştirilmesi

Yukarıdaki bulgular BİLSEM'in tanılama sürecinin uygulamada farklı sorunlara açık olduğunu gösterse de öğretmen görüşleri incelendiğinde sürece ilişkin hem olumlu hem de olumsuz eleştirilerin olduğu dikkat çekmektedir. Söz konusu durum, tanılama sürecinin çok yönlü yapısına ve uygulayıcıların tecrübelerine göre değişken bakış açılarına işaret etmektedir. Bir grup öğretmen süreci işlevsel ve geliştirilmeye açık olarak değerlendirirken, bir diğer grup katılımcı sürecin temel bileşenlerinde ciddi yapısal yetersizlikler olduğuna değinmiştir. Şahin'in (2015) yapmış olduğu çalışmanın analizlerinde de öğretmen ve yönetici görüşlerinde BİLSEM sürecine yönelik görüşlerde belirgin bir görüş olmadığı görülmektedir.

Sürecin yerinde işlediğini belirten katılımcılar, iki kademeli tanılama sistemine güvendiklerini ifade etmiş, aday gösterme ve tanımlamaya dayalı sıralı modelin sistemin kendi içerisinde bir bütünlük sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlere göre süreç zaman içinde geliştirilmekte, kurumsal düzeyde belirli bir düzen vardır. Bu görüşler, sistemin sahip olduğu dinamik yapının öğretmenlerce bir ölçüde karşılık gördüğünü ve uygulama işlemlerinin kurumsallaştığını ortaya koyması bakımından önemlidir. Ancak diğer yandan sürecin sağlıklı işlemediğini belirten öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve BİLSEM tanılama süreçleri hakkındaki bilgi eksikliklerine vurgu yapmıştır. Alan yazında Kurnaz ve Gökdemir'in (2020) yapmış olduğu çalışmada da BİLSEM öğrencilerinin seçilme yönteminin büyük oranda uygun olmadığı şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Aynı çalışmada sürecin uygun işlemediğini belirten öğretmenlerin bulgusunda,

alternatif yöntemler kullanılması gerektiğini, deha seviyesinde üstün yetenekli öğrencilerin tespitinde sorun olduğunu ya da her çocuğa ulaşılması gerektiği yönünde görüşler tespit edilmiştir. Katılımcılar, sınıf öğretmenlerinin yetersiz gözlemlerine dayanarak mevcut sistemin manipülasyona açık hale geldiğini ve ebeveynlerin yönlendirici etkisiyle objektifliğin zedelendiğini belirtmişlerdir. Bu görüşler, tespit sürecinin sadece teknik değil aynı zamanda pedagojik, etik ve sistemik bir değerlendirme süreci olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler, tanılama sürecine ilişkin farklı öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler arasında, ölçme araçlarının her yıl artan hazırlık uygulamaları karşısında güncellenmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Alan yazında da Güler (2015) ve Sarıay'ın (2019) yapmış oldukları çalışmalarda ölçme araçlarının güncellenmesi ve farklılaştırılmasına yönelik bulgular görülmektedir. İlgili öneri, tanılamada uygulanan testlerin geçerlilik ve güvenilirliklerinin korunmasına yönelik bilimsel bir duyarlılığı göstermektedir. Testlerin içeriğinin daha kapsayıcı ve çok boyutlu hale getirilmesi, yalnızca zihinsel becerilere değil aynı zamanda yaratıcılık, sorun çözme ve liderlik gibi çok yönlü becerilere de yoğunlaşması ifade edilmiştir. Bu yöndeki eleştiriler, alan yazında sıkça üzerinde durulan tanılama sürecinin sadece test bazlı değil, gözlemler, ürün dosyaları ve öğretmen değerlendirmeleri gibi birden fazla bilgi kaynağı ile güçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Cross & Coleman, 2014; Pfeiffer, 2013).

Katılımcılar, ayrıca alan yazındaki çalışmalarda ifade edildiği gibi (Keskin vd., 2013) sınıf öğretmenlerinin ve BİLSEM'deki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesi yönündeki önerilerini de vurgulamışlardır. Söz konusu öneri, sadece tanılama sürecinin niteliğini değil, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri süresince alacakları hizmetlerin niteliğini de artırmayı hedefleyen bütüncül bir bakış açısını temsil etmektedir. NAGC'de (2009), üstün yetenekli çocukların çoğunun eğitiminin, özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde iyi eğitilmemiş öğretmenler tarafından sürdürüldüğünü ifade etmiştir. Tanılamada görev alan tüm paydaşlara yönelik hizmet içi eğitim programlarının sistematik olarak yapılandırılıp takip edilmesi, sürecin daha adil ve şeffaf yürütülmesini sağlayacak önemli bir reform alanı olarak değerlendirilebilir.

Sonuç itibarıyla öğretmen görüşleri, BİLSEM tanılama sürecine yönelik pratikte yaşanan birtakım olumlu ilerlemelere karşılık çözülmesi gereken önemli bazı yapısal ve fonksiyonel problemlerin halen mevcut olduğunu göstermektedir. Yine alan yazında da BİLSEM tanılama sürecine yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimde eksiklik, değerlendirme boyutunda sorun, fiziki ortam şartlarının yetersizliği gibi hem yapısal hem de fonksiyonel

sorunları tespit eden çalışmalar mevcuttur (Şenol, 2011). Sistemin daha kapsayıcı, adil ve bilimsel bir zemine oturtulması için süreçteki ölçme araçlarının niteliği, değerlendirme kriterlerinin çok boyutluluğu, öğretmen yeterlilikleri ve velilerin etkisi gibi faktörlerin dikkatle ele alınması önem arz etmektedir.

5.3.4. BİLSEM'e Kabul Edilen Öğrencilerin Profili ve Eğitimden Yararlanma Düzeyi

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu BİLSEM'e kabul edilen bütün öğrencilerin üstün zekâlı veya yetenekli öğrenci olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, tanılama işleminin bireyin çok yönlü kabiliyet yapısını tam olarak yansıtmayan kantitatif test değerlendirmelerine bağlı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Alan yazında da BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda katılımcıların çok az bir kısmı öğrencilerin gerçekten üstün yetenekli olduğunu ifade etmişlerdir (Batdal Karaduman & Elgün Ceviz, 2018). Renzulli (2012), üstün yeteneğin sadece yüksek zihinsel kapasite ile karakterize edilmediğini, bunun yanı sıra yaratıcılık ve kendini göreve adanma gibi unsurların da bir araya gelmesiyle oluştuğunu savunarak, tanılamada çok yönlü kriterlerin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin bazı öğrencilerin doğrudan üstün yetenekli olmadığı ancak çeşitli nedenlerle BİLSEM'e dâhil edildiği yönündeki görüşleri, sistemdeki tanılama mekanizmalarının sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim Moon (2009), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanmasında sadece performans temelli değerlendirme yapılmasının yetersiz olduğunu, sürecin değerlendirilmesi ve bireysel performans değerlendirmelerinin de yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada, tüm öğrencilerin üstün yetenekli olduğunu söyleyen öğretmen sayısının çok az olması, öğretmenlerin tanılama kararları ile gözleme dayalı değerlendirmeler arasında tutarsızlık algıladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin tanılama sonrası izleme süreçlerine daha etkin katılmaları ve öğrenci performansına yönelik sistematik dönütler vermeleri bu noktada önem kazanmaktadır (Pfeiffer, 2013).

Çoğu katılımcı, üstün yetenekli olmayan öğrencilerin BİLSEM programından yeterli düzeyde yararlanmadığını belirtmiştir. Söz konusu durum Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı Kuramı (Vygotsky, 1978) kapsamında incelendiğinde, bireyin mevcut zihinsel düzeyine uygun öğrenme ortamı sağlanmadığında düşük motivasyon ve uyumsuzluk

sorununun yaşanmasının mümkün olduğu söylenebilir. Nitekim program içeriğine öğrencilerin adapte olmakta zorlandıkları, proje tabanlı öğrenmeye gereken katılımı sağlayamadıkları ve bu süreçte motivasyon eksikliği yaşadıkları bilgisi bu teorik izahı doğrular yöndedir.

Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin motivasyon eksikliği sebebiyle devamsızlık sorunu yaşadığını dile getirmiştir. Bu tespit akademik kopuş / ilgisizlik kavramı ile örtüşmektedir. Ryan ve Deci (2000), bireyin içten gelen motivasyonunun desteklenmediği eğitim ortamlarında öğrenmeye olan bağlılığın eksildiğini belirtmektedir. BİLSEM tarafından sunulan farklılaştırılmış programların, tanılanan bireyin gerçek ilgi ve potansiyeli ile uyuşmaması halinde devamsızlık gibi davranışsal sonuçların meydana gelebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin alan değiştirmeleri ya da rehberlik yardımı almaları durumunda programdan kısmi fayda sağladıkları yönündeki görüşleri, bireyselleştirilmiş eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Tomlinson (2014), üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı pedagojik yaklaşımlar geliştirmek için farklılaştırılmış öğretimin kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda, rehberlik desteğinin ve alan bazlı uyarlamaların öğrenciye BİLSEM deneyimini fonksiyonel hale getirmede önemli rol oynadığı görülmektedir.

Buna ek olarak, kimi öğretmenlerin BİLSEM'in sunduğu zengin eğitim içeriklerinin öğrencilerin doğuştan gelen araştırma ve merak duygularını beslediğini ve bu sayede öğrencilerin BİLSEM'in yapısından yararlandıklarını ifade etmeleri, çevresel zenginleştirme modellerinin (Enrichment Triad Model; Renzulli, 1977) uygulamada hayat bulduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim ortamının zenginleştirilmesi öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasında belirleyici bir rol oynamakta; öğrencilerin özellikle ilgilerine dayalı ve farklı disiplinler arası etkinliklerle yapılandırılması zihinsel gelişimlerine destek olmaktadır. Bütün bu bulgular BİLSEM'lere ilişkin tanılama, yerleştirme ve izleme işlemlerinin tekrar yapılandırılması, bireysel farklılıklara ve sürekli dönütlere dayalı dinamik bir yapı kurulması gerektiğini göstermektedir.

5.3.5. BİLSEM Tanılama Sürecine ve Programına Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin genel değerlendirme ve çözüm önerileri, var olan tanılama sürecine ilişkin önemli yapısal ve pedagojik problemlere dikkat çekmektedir. Öğretmenler tanılama sürecinde velilerin müdahale etkisinin azaltılması gerektiğini özellikle vurgulamışlar ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliğine zarar verdiğine işaret etmişlerdir. Alan yazında da ebeveynlerin tanılama sürecindeki yönlendirici ve ön hazırlık niteliğindeki uygulamalarının tanılananın güvenilirliği üzerinde doğrudan negatif etkileri bulunduğu belirtilmektedir (Pfeiffer, 2013; Sezgin & Özak, 2024;). Yapılan çalışmalarda özellikle sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan velilerin daha sistematik hazırlık süreçleriyle sürece dahil olması BİLSEM'e erişimde adaletsizlik yaratabilmektedir (Worrell, Subotnik & Olszewski-Kubilius, 2019).

Tanılamaya ilişkin bir önemli eleştiri de sürece hazırlanmanın doğru olmadığı yönündedir. Bu düşünce, tanılananın bireyin yaradılıştan gelen potansiyelini ölçmesi fikriyle uyumaktadır. Nitekim Bakanlık politikalarında BİLSEM'in tanılama sürecinin “doğal zekâ potansiyelini” ortaya çıkarmaya yönelik olduğu belirtilmekte, sınavlara yönelik özel hazırlıkların süreci çarpıttığı vurgulanmaktadır (MEB, 2023). Bu yöndeki öğretmen görüşleri, tanılananın sürece yönelik değil, potansiyele yönelik olması gerektiğine işaret etmektedir.

Tanılama sürecinde bilişsel zekânın sadece belli boyutlarının ölçülmesine ilişkin eleştiriler de dikkat çekicidir. Sadece sözel ya da mantıksal-matematiksel zekâyâ dayalı tanılamaların diğer zekâ alanlarını göz ardı ettiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Oysa Gardner'ın (1983) Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin farklı zekâ türlerine sahip olabileceğini ve tanılamada tek boyutlu ölçütlerin kullanılmasının birçok yetenekli bireyin dışlanmasına yol açabileceğini savunmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler, tanılananın daha kapsamlı olması için çoklu zekânın göz önünde bulundurulmasını, ölçme ve değerlendirme araçlarının yenilenmesini önermektedirler.

Bir başka öneri de tanılama sürecindeki eğitimci paydaşların bilgilendirilmesi gerektiğidir. Tanılananın ilk aşamasında bulunan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin tanılanması, yönlendirilmesi ve gözlemlenmesi konusunda donanımlı olması gerekmektedir. Alan yazında çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin tanılanması hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve tanılama sürecinde akademik başarıyı temel ölçüt olarak kullandıkları belirtilmektedir (Gagné, 2004; Keskin vd., 2013)

Dolayısıyla, sistematik olarak öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları, tanılama sürecinin güvenilirliğini artırmak için düzenlenebilir.

Bazı katılımcılar, erken tanılamaya eleştirel yaklaşarak tanılama konusunda daha pedagojik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda, bilişsel gelişim, ilgi ve yaşla birlikte değişen motivasyon seviyelerinin tanılamada dikkate alınması ifade edilmiştir. Eğitimcilerin çoğunluğu, üstün yetenekliliğin erken tanınması hususunda, üstün bir kabiliyet potansiyeline sahip çocukların daha erken tespit edilmesinin ya da müdahale edilmesinin faydalı olduğu konusunda hemfikirlerdir (Bal Sezerel, 2020). Erken tanılama ve ilgili erken eğitim müdahaleleri, bu çocukların gelecekte olağanüstü başarı elde etme şansını artırırken sosyal, davranışsal, duygusal ve eğitimsel sorunlar yaşama ihtimalini de azaltmaktadır (Sankar-DeLeeuw, 2002). Lakin Feldhusen (2005), erken tanılamamanın geçici performans farklılıklarını kalıcı üstün yetenekliliğe atfetme riski taşıdığına dikkat çekmiştir. Bu sebeple tanılamamanın gelişimsel dinamik süreçler göz önünde bulundurularak şekillendirilmesi yönünde öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Neticede, bazı öğretmenlerin sadece süreçten memnun olduklarını belirtmeleri, mevcut uygulamalardan memnun olan bir öğretmen grubunun da olduğunu göstermektedir. Söz konusu durum, BİLSEM tanılama sürecine ilişkin birbirinden farklı bakış açılarının varlığını ve sistemin bazı açılardan işlevsel olduğunu düşünen öğretmenlerin sürecin geliştirilmesini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Bütün bu değerlendirmeler doğrultusunda hem uygulayıcı düzeyinde tespitle ilgili sorunların belirlenmesi hem de sistemin daha adil, geçerli ve pedagojik temelli bir şekilde yeniden yapılandırılması için öğretmen görüşleri önemli tavsiyeler içermektedir. Bu durum, nitel veriler ile politika yapımı süreçleri arasındaki bağlantının kurulabilmesi açısından da kıymetli ve dikkate değer bir sonuç olarak ifade edilebilir.

5.4. Dördüncü Araştırma Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.4.1. BİLSEM’e Hazırlık Sürecinin Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Çalışmada Tablo 17’de sunulan bulgular, BİLSEM’e hazırlık ve devam süreçlerine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri arasındaki çarpıcı farklılıkları açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinin etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından önemli tartışmalara işaret etmektedir (Gallagher, 2003). Velilerin büyük

çoğunluğu, çocuklarının BİLSEM programlarından “üst düzeyde faydalandığını” ifade ederek kurumun sunduğu eğitim süreçlerinden genel olarak memnuniyet duyduklarını göstermiştir; benzer biçimde Ream (2020) ve Jung ve Lee (2025) çalışmalarında da velilerin program memnuniyetinin öğretmen algılarından sistematik olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşılık, az sayıda veli çocuklarının yalnızca belirli alanlarda ve etkinliklerde kısmen yararlandığını belirtmiş, programın bireysel ihtiyaçlara uygunluk ve farklılaşma kapasitesinin sınırlı olduğunu vurgulamıştır (İleri, 2023; Yılmaz & Yılmaz, 2021). Ayrıca iki veli, BİLSEM’in çocuklarına katkısından emin olmadıklarını ifade ederek programdan elde edilen faydaların tüm veliler tarafından net algılanmadığına dair bir belirsizlik ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin değerlendirmeleri ise velilerinkinden belirgin derecede farklıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu, tanılama süreçlerinde aile destekli hazırlıkların yaygın olduğunu ve bunun “gerçek” üstün yetenekli olmayan öğrencilerin programa kabul edilmesine yol açtığını belirtmiştir; bu bulgu Dilber (2024) ve Sezgin ve Özak (2024) (2022) “hazırlanarak gelen öğrenci” eleştirileriyle örtüşmektedir. Sadece bir öğretmen, tanılama sürecinden geçen öğrencinin gerçekten üstün yetenekli olduğunu düşünmüştür (Çapoğlu ve ark., 2013). Program içeriğine uyum konusunda öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrencilerin mevcut müfredat ve etkinliklere anlamlı düzeyde uyum sağlayamadığını; diğer bir grup ise ancak özel düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş müdahalelerle kısmi fayda sağlanabildiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, Sezgin ve Özak’ın (2024) “faydalanamama” ve “kısmi faydalanma” temalarıyla paralellik göstermekte, Yılmaz’ın (2021) bulgularını da doğrulamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma BİLSEM tanılama ve devam süreçlerine ilişkin veli ile öğretmen algılarındaki tutarsızlıkları sistematik olarak ortaya koymuştur. Velilerin genel memnuniyeti ile öğretmenlerin eleştirel değerlendirmeleri arasındaki çelişki, kurumun tanılama kriterlerini ve program içeriğini yeniden gözden geçirme gereksinimini göstermektedir. Özellikle aile destekli hazırlığın tanılama geçerliğini gölgelemesi ve standart müfredatın her öğrenci profiline yanıt verememesi, çoklu ölçütlü bir aday belirleme modeli ile modüler, bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, paydaşlar arasındaki iletişim kanallarının yapılandırılmış geri bildirim mekanizmalarıyla güçlendirilmesi hem beklenti uyumunu artıracak hem de program etkililiğini sürdürülebilir kılacaktır.

5.5. Öneriler

5.5.1. Velilere Öneriler

- Okul bazında velilere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenerek, bu seminerlerde BİLSEM'in kuruluş amacı, tanılama süreci, kullanılan ölçme araçları ve uygulanan programın içeriği bilimsel bir yaklaşım ile anlatılabilir. BİLSEM seminerlerinde, veli bilgilendirme sürecine ilişkin yanlış bilgi ve tutumların (sadece akademik başarının önemli olduğu gibi) yerine kanıta dayalı bilgilerin yerleştirilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak, dijital ve basılı olarak Bakanlık onaylı basitleştirilmiş bir “Veli Bilgilendirme Rehberi” hazırlanabilir ve tüm veli gruplarına gönderilmelidir.
- Aday belirleme sürecinde velilerin, öğretmenlerin ve uzmanların pedagojik karar alma konusundaki özerkliklerine müdahale etmemeleri gerektiği önemle belirtilmelidir. Bu kapsamda süreçte velilerin yönlendirici etkisinin tespit sonuçlarının objektifliğinden saptırabileceği ve bunun gerek kendi çocukları gerekse öteki adaylar için etik olmayan neticelere neden olabileceği izah edilmelidir. Bu gibi müdahalelerin sistemin güvenilirliğini ve sosyal hakkaniyet duygusunu zedeleyeceği örnek bilimsel çalışmalarla anlatılabilir.
- Tanılama sürecinin tamamen doğuştan gelen yetenekleri ölçmeye dayalı olduğu, dışarıdan yapılan müdahalelerin (hazırlayıcı setler, kurslar, birebir özel dersler) bu işlemin hedefine aykırı olduğu velilere açıklanabilir. Bu hususta özellikle “çocuğun yapay olarak bilişsel potansiyelini artırmaya çalışmanın” tanının geçerliliğini azaltacağı yönünde bilimsel veri ve açıklamalara yer verilebilir. Bu hazırlıkların çocuğun gelişimine yönelik uzun vadeli ihtiyaçlara değil, yalnızca kısa vadeli başarıya odakladığı da unutulmamalıdır.

5.5.2. Öğretmenlere Öneriler

- Aday belirleme aşamasında öğretmenlere sadece akademik başarıyı değil, çoklu zekâ alanlarını, yaratıcı olmayı, merakı, orijinal düşünme becerilerini ve sorun çözme kabiliyetini de göz önünde bulundurmaları gerektiği anlatılabilir. Bu bağlamda “Adaylık Gözlem Formu” gibi yapılandırılmış seçme uygulamaları geliştirilebilir ve

yaygınlaştırılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin aday seçimi konusunda uzmanlardan danışmanlık hizmeti alabilecekleri kılavuzluk hizmetleri oluşturulabilir.

- Velilere BİLSEM'in ne olduğu, nasıl işlediği ve çocukların hangi gelişim alanlarında desteklendiği konusunda öğretmenler tarafından pedagojik bir dille bilgi verilebilir. Veli toplantılarında bu bilgilendirme süreçleri sistematik bir şekilde ele alınabilir ve yanlış bilgilerin düzeltilmesi için görsel ve yazılı materyallerle desteklenebilir. Bu görevi öğretmenlerin yerine getirebilmesi için eğitim fakültelerine “üstün yetenekli bireylerle ilgili ailelerle etkili iletişim” konulu dersler eklenebilir.

5.5.3. Araştırmacılara Öneriler

- İleride yapılacak araştırmalarda tanılama süreçlerinin bilişsel temelli sınavlarla sınırlandırılmaması, yaratıcı düşünme, liderlik nitelikleri, sanatsal/müzikal yetenek ve sosyal kabiliyetler gibi öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini içeren örnek model çözüm önerileri oluşturulabilir. Bu kapsamda nitel bilgi toplama yöntemlerinin (portfolyo, gözlem, planlı görüşme) sürece entegre edilmesine yönelik deneme çalışmaları yapılabilir. Buna ek olarak, tanılamada kültürel adaletin tesis edilmesi için ölçek uyarlamaları ve dezavantajlı gruplara yönelik geçerlilik analizleri gerçekleştirilebilir.

5.5.4. Politikacılara Yönelik Öneriler

- BİLSEM tanılama sürecine yönelik hazırlık kursları, tanılama sürecinin niteliğine ters düşen ve fırsat eşitliğini tehlikeye atan bir alana dönüşmüştür. Bu sebeple bu tür kursların kontrol altına alınması ve açık bir şekilde engellenmesi için yasal düzenlemeler arttırılmalı; özel öğretim kurumlarının reklamlarında BİLSEM hazırlığı ile ilişkili ifadeler kullanmaları önlenmelidir. Bakanlığın bu konuda kamuoyunu aydınlatacak kampanyalar düzenlemesi ve hazırlık uygulamalarının pedagojik temelden yoksun olduğunu bilimsel verilerle kamuoyuna sunması gerekmektedir.
- Tüm sınıf öğretmenlerinin lisans ve hizmet içi eğitim programlarında BİLSEM'in yapısı, tanılama kriterleri ve üstün yetenekli öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik eğitim modüllerine yer verilebilir. Bu bireylerin sadece tanınması değil, eğitsel potansiyelleri

konusunda da öğretmenlerin farkındalığı artırılabilir. Bu kapsamda okul temelli mesleki gelişim çalışmaları artırılabilir.

- Üstün yetenekli bireylerin erken çocukluk döneminde tanınması, gelişimsel olarak çocuğun eğitim olanaklarına erişimini mümkün kılacaktır. Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında bilimsel geçerliliği olan ve okul öncesi dönem için geliştirilmiş tarama programlarının oluşturulabilir ve uygulanabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, S., Şen, S., & Çayırdağ, N., (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101.
- Afat, N., & Köksal Konik, A. (2018). Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin farkındalıkları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Millî Eğitim*, (220), 79-104.
- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıflarında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, Ü. (2013). *Üstün yetenekli ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, A., Karataş, S., & Ataman, A. (2017). Öğretmenler için “üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımı”nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 175-192.
- Armstrong, D. (1992). Accommodating both group and individual differences among the gifted: ADAPT: A diagnostic technique. *Gifted Child Today Magazine*, 15(4), 55-61.
- Artunç Kara, R. K. (2024). *Özel yetenekli öğrencilerin okula uyumu konusunda öğrencilerin ve ebeveynlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42, 139-160.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz.

- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. Baskı). Ankara: Gündüz.
- Avcı, G., & Ateşgöz, N. (2020). Özel yeteneklilerin eğitim modelleri. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 174-191). Ankara: Pegem.
- Ayas, B. (2020). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. U. Sak (Eds.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması içinde* (3. Baskı). Ankara: Vize.
- Ayasrah, S., Alnasraween, M., & Hanandeh, A. (2024). Exploring effective methods for identifying gifted and talented students. *International Journal of Instruction*, 17(1), 115-132.
- Bahçe, D. (2024). *BİLSEM tanılama süreçlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Bal Sezerel, S. (2020). Üstün yeteneklilerin tanılama sürecinde ailelerin rolü. A. Editör (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması içinde* (3. Baskı, s. 147-164). Ankara: Vize.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Batdal Karaduman, G., & Elgün Ceviz, A. (2018). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin eğitim sürecinde ve öğrenci yönlendirilmesinde yaşadıkları sorunlar. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 1(1), 1-17.
- Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.). (1998). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Connecticut: Creative.
- Belur, A. (2014). *BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Betts, G., Kapushion, B., & Carey, R. J. (2016). The autonomous learner model: Supporting the development of problem finders, creative problem solvers, and producers of knowledge to successfully navigate the 21st century. D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century* (Vol. 10, pp. 201–220). Rotterdam: Sense.
- Biddick, M. (2009). Cluster grouping for the gifted and talented: It works!. *Applied Physics Express*, 15, 78-86.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün yetenekli çocuklar: aileler ve öğretmenler için bir kılavuz*. İstanbul: Doğan.
- Bildiren, A. (2018a). The examination of nonverbal tests in the identification of giftedness. *Talent*, 8(2), 99-113.
- Bildiren, A. (2018b). Opinions of primary school teachers on the definition, identification and education of gifted children. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1363-1380.
- Bildiren, A., & Bilgen, Ö. B. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-289.
- Bildiren, A., & Türkkani, B. (2013). Well and unwell structures of science and art centers from the perspectives of gifted students and their demands for change. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 128-135.
- Bildiren, A., Kirişçi, N., Kavruk, S. Z., Yıldırım, Y., Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Dildeğmez, B. (2024). İlkokul dönemi üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği (İDABÖ) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 297-311A.
- Bilgibir, M. B. (2024). Üstün zekâlı bireylerin genel eğitim sınıflarındaki popülerlik düzeyinin sosyometrik bağlamda incelenmesi. 9. *Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (s. 114-116). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bilgiç, N., & Ataman, A. (2020). Evaluation of the national education council's decisions regarding the education of gifted and talented students. *Talent*, 10(1), 62-78.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., & Topal, T. (2021). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: MEB.

- Brualdi Timmins, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 10.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Callahan, C. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory Into Practice*, 44, 104-98.
- Cavas, B., & Cavas, P. (2020). Multiple intelligences theory—Howard Gardner. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 405–418). New York: Springer.
- Chan, D. (2000). Identifying gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Reivew*, 22, 88-93.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3rd Ed.). Columbus: Merrill.
- Connair, C. (n.d.). *Autonomous learner model*. Retrieved from <https://giftedmodels.blogspot.com/p/autonomous-learner.html>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (7. Baskı, M. Bütün & S. B. Demir, Çev., Ed.). Ankara: Siyasal.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2014). *Understanding gifted adolescents: Accepting the exceptional*. London: Routledge.
- Çalışkan Karakulak, B. (2019). *Purdue modeline dayalı olarak geliştirilen matematik etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve yaratıcı düşünmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.

- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (6th Ed.). London: Pearson.
- De Haan, R. (1957). Identifying gifted children. *The School Review*, 65, 41-48.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2) 91-94.
- Demirel, Ş., & Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Demirkaya, H., Ünal, O., & Bozan, İ. (2021). Ebeveynlerinin bakış açısından üstün yetenekli çocuklar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1671-1687.
- Detterman, D. (2007). Giftedness and intelligence: one and the same?. *Ciba Foundation Symposium*, 178, 22-31.
- Dilber, Y. (2024). Çocuğu BİLSEM öğrenci seçme uygulamasına katılan velilerin BİLSEM hakkındaki görüşleri üzerine bir vaka çalışması *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),1-20.
- Dingeç, Ş. D., & Kılıçarslan, S. (2023). Gelişimsel üstün yetenek kuramlarının meta kurama göre incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 625-642.
- Dönmez, E. (2022). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin tanılama sürecinde karşılaştıkları güçlükler: İstanbul örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eker, A., Kurnaz, A., & Sarı, H. (2020). Üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci. Sak, U. (Ed.) *Üstün yeteneklilerin tanılanma süreci içinde* (s. 15-32). Ankara: Vize.
- Epçaçan, U., (2018). *Bilim ve sanat merkezindeki öğretim uygulamalarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Roeper Review*, 28(1), 1–5.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 271–282). Amsterdam: Elsevier.
- Feldhussen, J., & Kolloff, P. B. (1986). The purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *System and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126-152). Connecticut: Creative.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Llor, L., & Sainz, M. (2016). Inteligencia exitosa y superdotación: Un estudio empírico. *Anales De Psicología*, 32(3), 672-682.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Fox, L. H. (1981). Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, 36(10), 1103–1111.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 18(2), 103–111.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. *Most*, December, 2–6.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 11–23). Boston: Pearson.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–10.
- Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gökdere, M., & Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 17-26.
- Grimes, D., & Schulz, K. (2002). Descriptive studies: What they can and cannot do. *The Lancet*, 359, 145-149.
- Güler, M. (2015). *Bilim ve sanat merkezlerine ilişkin paydaşların görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dunn. *The Journal of Special Education*, 27(4), 496-508.
- Harris, B., Plucker, J., Rapp, K., & Martínez, R. (2009). Identifying gifted and talented English language learners: A case study. *Journal for the Gifted Education of the Gifted*, 32, 368-393.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Henderson, L. M., & Ebner, F. F. (1997). Üstün yetenekli çocuklara erken müdahalenin biyolojik temeli. *Peabody Eğitim Dergisi*, 72(3–4), 59–80.
- Hoover, S. M. (1989). The purdue three stage model as applied to elementary science for the gifted. *School Science and Mathematics*, 89, 244-250.
- İleri, A. (2023). *Öğretmen, öğrenci ve veli gözünden bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1053-1068.

- Johnsen, S. (1999). Renzulli's model: Needed research. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 102-116.
- Johnsen, S. (2021). Making decisions about placement. In *Identifying gifted students* (pp. 117-149). London: Routledge.
- Jung, J. Y., & Lee, J. (2024). Parental attitudes toward gifted students and gifted education: Attitude profiles and predictors. *Journal of Intelligence*, 12(5), 48.
- Kaplan Sayı, A. (2018). Üstün yetenekli çocuklar ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68.
- Karabey, B., & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zeka kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-107.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Keskin, M. Ö., Samancı N. K., & Aydın S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Kızılkaya, M. M. (2021). *Özel yetenekli çocukların eğitiminde kritik konular ve uygulamalar: BİLSEM örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Leeds: Emerald.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkeziyle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 1-10.
- Köksal, M. S. (Ed.). (2020). *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistemik ve bilimsel dayanaklı eğitim*. Ankara: Nobel.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.

- Kvale, S. (1996). *Interview views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Leana-Taşçılar, M. Z., (2021). Özel yetenekli bireylerin tanınması. M. S. Köksal & M. R. Barın (Eds.), *Özel yetenek ve BİLSEM’ler içinde*. Ankara: MEB.
- LeFever, A. E. (2022). *The influence of short-term goal setting on student performance and motivation*. Master’s Thesis, State University of New York, New York.
- Lind, S. (2024). *Overexcitability and the gifted*. Retrieved from <https://www.sengifted.org/post/overexcitability-and-the-gifted>
- Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Austin: Pro-Ed.
- Maker, C. J. (2007). Providing programs for gifted students from underserved populations. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 107–134). Waco: Prufrock.
- Martinson, R. A., & Lessinger, L. M. (1960). Problems in the Identification of Intellectually Gifted Pupils. *Exceptional Children*, 26(5), 227-231.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278.
- Mehiri, R. (2020). Gardner’s multiple intelligences theory: implications for teachers and students. *Altralang Journal*, 2(01), 259-275.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı, S. Turan, Çev., Ed.). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B., & Tisdell, J. E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed). Thousand Oaks: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). Milli eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 3(3), 26-28.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629 sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *MEB'den BİLSEM'e hazırlık adı altında açılan kurslar talimatı*. <https://www.mebdenhaber.com/mebden-bilseme-hazirlik-adi-altinda-acilan-kurslar-talimati.html> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *2024-2025 Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/25215053_20242025bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moon, S. M. (2009). Myth 16: Gifted students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274–276.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the purdue three-stage model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 38–48.
- National Association for Gifted Children. (2008). *The role of assessments in the identification of gifted students*. Washington: NAGC.
- National Association for Gifted Children. (2009). *STATE of the states in gifted education, national policy and practice data*. Retrieved from http://www.k12.wa.us/highlycapable/workgroup/pubdocs/20082009_State_of_the_States_Report.pdf
- Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*, 46, 348.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Washington: NAGC.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.

- Olenchak, F. R., & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 36-46.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Pahk, S. Y., & Lee, J. H. (2007). A comprehensive model for identification of underachieved gifted children in elementary schools. *Journal of Gifted/Talented Education*, 17(2), 251-279.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. London: Routledge.
- Piirto, J. (2021). *Talented children and adults: Their development and education* (3rd Ed.). London: Routledge.
- Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30(3), 159-169.
- Polkinghorne, D. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 137-145.
- Ream, T. D. (2020). *Parent and teacher perspectives of gifted education programs in the public school*. Pennsylvania: Immaculata University.
- Reis, S. M., & Peters, P. M. (2021). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141.
- Renzulli Learning. (t.y.). *Öğretmenler zaman kazansın, öğrenciler başarılarını arttırsın!*. <https://bilfen.cubecdn.net/pdf/files/029c69df187c7f4b8de35939122c2d9a.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539–562.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227–233.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S. (1986). *Systems and models for programs for the gifted and talented*. Connecticut: Creative.
- Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 79–96). Amsterdam: Elsevier.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed., pp. 246–279). Cambridge University.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Waco: Prufrock.
- Rost, D. H., & Sparfeldt, J. R. (2017). Intelligenz und hochbegabung. In M. K. Schweer (Ed.), *Lehrer-schüler-interaktion* (pp. 303-325). Wiesbaden: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryu, J. Y., & Jung, H. C. (2010). Identification model development for gifted students based on class observations and nominations. *Journal of Gifted/Talented Education*, 20(1), 257-287.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Maya.

- Sak, U. (2020). Üstün yetenek kavramının belirsizliğinden ortaya çıkan bulanık kuram. *Yeni Türkiye Dergisi*, 115, 99-108.
- Sak, U. (2021). The fuzzy conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.) *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 371-393). Cham: Palgrave.
- Sak, U. (2022). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (8. Baskı). Ankara: Vize.
- Sak, U., & Ayas, B. (2020). EPTS curriculum model: Optimum curriculum differentiator for the education of gifted students. *Gifted Education International*, 36(2), 154-169.
- Sak, U., & Toraman, S. (Eds.). (2020). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*. Ankara: Tanıtıcı.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172–177.
- Sarıay, S. A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: Öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 114-133.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 211-221.
- Sezgin, C., & Özak, H. (2024). BİLSEM sınavına hazırlık sürecine ilişkin velilerin görüşleri. *Turkish Special Education Journal: International*, 6(1), 18–32.
- Shaughnessy, M. F., & Waggoner, C. (2015). How rich is your enrichment program?. *Creative Education*, 6, 663-668.
- Simonton, D. K. (2005). Giftedness and genetics: The emergenic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3/4), 270–286.
- Skinner, M. K. (2017). *Spring 2017 – epigenetics and systems biology lecture outline*. Washington: Washington State University.
- Skvortsova, K., Iovino, N., & Bogdanović, O. (2018). Functions and mechanisms of epigenetic inheritance in animals. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 19(12), 774–790.

- Soygür, E. (2021). *BİLSEM'e giden özel yetenekli çocukların ailelerinin BİLSEM eğitimine ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. <https://fenitay.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sternberg, R. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.
- Sternberg, R. (2003). A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 139-154.
- Sternberg, R. (2016). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review*, 39, 152-169.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2007). The concept of "giftedness": A pentagonal implicit theory. In G. R. Bock & K. Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability: Ciba Foundation Symposium 178* (pp. 5–17). New Jersey: Wiley.
- Sternberg, R. J. (2024). Individual, collective, and contextual aspects in the identification of giftedness. *Gifted Education International*, 40(1), 3–24.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Şahin, E. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin (ilkokul 3. Ve 4. Sınıf düzeyinde) (BİLSEM'lere) seçim sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Kocaeli ili İzmit ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik bir eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. (2022). *Kuramdan uygulamaya zekâ ve üstün zekâ*. Ankara: Nobel.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tan, S. (2020). Özel yetenek kuramları ve modelleri. S. Talas (Ed). *Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü* (s. 95-108). Ankara: Nobel.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford: Stanford University.
- The Maker Model. (2009). *The maker model of differentiated curriculum*. Retrieved from <https://gtideas.files.wordpress.com/2010/05/the-maker-model-2009.doc>
- Toffalini, E., Pezzuti, L., & Cornoldi, C. (2017). Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children?. *Intelligence*, 62, 175-179.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Washington: ERIC.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd Ed.). Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Ed.). Alexandria: ASCD.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Güncel sözlük*. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&view=gts sayfasından erişilmiştir.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan, Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebykmilletmec lisiraporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Vialle, W. (1999). Identification of giftedness in culturally diverse groups. *Gifted Education International*, 13, 250-257.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.
- Warne, R., Godwin, L., & Smith, K. (2013). Are there more gifted people than would be expected in a normal distribution? An investigation of the overabundance hypothesis. *Journal of Advanced Academics*, 24(4), 224-241.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Olszewski-Kubilius, P. (2019). Gifted education: Highlighting 60 years of research and policy. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 220–234.
- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yassin, S. F. M., Ishak, N. M., Yunus, M. M., & Majid, R. A. (2012). The identification of gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 585–593.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., & Yılmaz, T. (2021). Yönetici ve öğretmenler gözünden BİLSEM’lerde verilen eğitimin kritiği. *International Review of Economics and Management*, 9(1), 1-27.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). California: Sage.
- Zhang, L., & Hui, S. K. (2003). From pentagon to triangle: A cross-cultural investigation of an implicit theory of giftedness. *Roeper Review*, 25(2), 78–82.

- Zhang, L., & Sternberg, R. J. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review*, 21(2), 149–153.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed., pp. 411-437). Cambridge: Cambridge University.
- Zorlu, A. (2021). *Fen bilimleri alanında üç aşamalı Purdue modeline göre etkinlik zenginleştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.



EKLER



Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın katılımcı,

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL danışmanlığında yürüttüğüm tezimin bir parçası olan bu çalışma, BİLSEM'e giriş sürecinde üstün yetenekli bireylerin velileri ve BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yapılmıştır. Bu süreçte araştırmanın amacına ulaşabilmesi için tüm sorulara eksiksiz ve içtenlikle cevap vermenizi bekliyorum. Görüşme yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinleri almış bulunmaktayım. Araştırmada kimliğinizle ilgili herhangi bir veri talep edilmeyecektir. Veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve bireysel bilgilere erişim mümkün olmayacaktır. Araştırmadaki tüm bilgilerin korunması benim ve hocamın teminatı ve yükümlülüğü altındadır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra istediğiniz zaman çalışmadan ayrılmak hakkınızdır. Böyle bir karar vermenizin olumsuz bir yaptırımını yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman, içtenliğiniz ve sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Mine Bilge BİLGİBİR

Ek 2. Veli Görüşme Soruları

BİLSEM Velileri Demografik Bilgiler:

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim Durumu:
4. Meslek:
5. Ailenin Aylık Ortalama Gelir Seviyesi (Yüksek/Orta/Alt):
6. Çocuk Sayısı ve Kaçınıcı Çocuk:
7. Çocuğun BİLSEM'e Devam Süresi:
8. Çocuğunuz BİLSEM tanılama sürecinde okul tarafından nasıl aday gösterildi?
 - 8.1. Hangi kriterlere dayanarak çocuklar seçildi?
 - 8.2. Okul tarafından çocuğunuzla ilgili hangi özellikleri sizinle paylaşıldı?
 - 8.3. Sizce okul burada adil davrandı mı?
9. BİLSEM öğrencisi olan çocuğunuz BİLSEM'e aday gösterildikten sonra (genel yetenek) grup tarama ve bireysel değerlendirme aşamaları için çocuğunuza herhangi bir destek sağladınız mı? (Özel ders, kurs, BİLSEM hazırlık kitabı vb.)
 - A) Evet
 - B) Hayır (Cevabınız hayır ise dördüncü soruya geçiniz.)
10. Grup tarama ve bireysel değerlendirme aşamaları için çocuğunuza ne tür bir destek sağladınız (Özel ders, kurs, online site, BİLSEM hazırlık kitabı vb.)?
 - 10.1. Bu destek ne kadar sürdü?
 - 10.2. Sizce faydalı oldu mu?
11. Çocuğunuz BİLSEM'den ne düzeyde faydalaniyor? Sizce BİLSEM'in çocuğunuza katkıları nelerdir?
12. Çocuğunuz BİLSEM'e istekle gidiyor mu? BİLSEM'deki öğrenim süreciyle ilgili size neler anlatıyor?
13. BİLSEM'deki öğrenim süreciyle ilgili siz ya da çocuğunuz herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
14. Eklemek istediğiniz görüş ya da düşünce var mı?

Ek 3. Öğretmen Görüşme Soruları

BİLSEM Öğretmenleri Demografik Bilgiler:

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim Durumu:
4. Mesleki Deneyim:
5. Branş:
6. Mesleki Gelişim Programlarına Katılım:
7. BİLSEM'de Çalışma Süresi:
8. Çalışma Şekli (Yarı Zamanlı/Tam Zamanlı):
9. Okul Türü-Öğretmenin Aynı Anda Çalıştığı Okul Türü (Örneğin devlet okulu, özel okul, sadece BİLSEM):
10. BİLSEM tanılama sürecine katılan öğrencilerin okullar tarafından uygun kriterlerle aday gösterildiğini düşünüyor musunuz? Uygun bulmuyorsanız sizce hangi kriterler dikkate alınmalı?
11. BİLSEM tanılama sürecine aday gösterilen öğrencilerin aileleri tarafından grup tarama ve bireysel zekâ testine hazırlandığını düşünüyor musunuz? Sizce bu durumun avantaj ve dezavantajları nelerdir?
12. Sizce BİLSEM tanılama süreci uygun bir şekilde işliyor mu? Görüş ve önerileriniz nelerdir?
13. Sizce BİLSEM tanılama sürecinden geçerek kurumunuza gelen öğrencilerin tamamı üstün yetenekli ve/veya özel yetenekli mi? Sizce böyle olmayan öğrenciler var mı? Varsa bu öğrenciler BİLSEM programından yeterince yararlanabiliyor mu?
14. Eklemek istediğiniz görüş ya da düşünce var mı?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...