

EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

Bir Postmodern Eğitim Dogması Olarak "Çoklu Zekâ Kuramı"
Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK

Kötülük Problemi Açısından Üstün Zekâlı Çocuklar ve Eğitimlerinde Ahlâk Boyutu
Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ

Üstün Yeteneklilerde Ahlâk Eğitimi
Yasemin İPEK

Üstün / Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Politikalar ve Etkili Değerler Eğitimi
Doç. Dr. Cem TOPSAKAL
Sinan KESKİN

Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Postmodern Hikâye ve Animasyonların Rolü
Saniye KÖKER

Hikmet Sırrına Erebilen Üstün Zekâlı Çocukları Tanıma ve Yetiştirme Davamız
Ali YALÇIN

Yetenek mi? Zekâ mı?: Üstün Niteliklileri Seçmeye Eleştirel Bir Bakış
Doç. Dr. Murat TUNCER

Enderun Mektebi ve Osmanlı'da "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi"
Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ

Türkiye'de Üstün Zekâ ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Sorunu
Prof. Dr. Burhan AKPINAR

Zekâ Girdabı: Kanıksanan Kültür ve Göz Ardı Edilen Gerçekler
Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN

Türk Eğitim Tarihinden Bir Kesit: Şehzade Eğitimi
Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ



EĞİTİM-BİR-SEN



Dehanın Mağduriyeti Geleceğin Tahribatıdır

Bir milletin dehalarını kaybetme ihtimali, geleceğini ihmalidir.

Günümüzde insanın kendi kendini yetiştirmesi çok büyük önem arz etmektedir. Kendini yetiştiren bireylere ihtiyaç duyulmakta ve ülkenin kalkınması için bu bireylere önem verilmektedir. İnsanın kendini yetiştirmesi ise var olan bilgiyi ezberleyerek değil, var olan dan yola çıkıp yeni bilgiler üretmekle gerçekleşebilecek bir süreçtir.

Bilgiyi taşıyan değil, üreten bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği eğitim sistemlerinde ise bu durumun sağlanması için bireylerde ne öğrendiğine dair farkındalık oluşturmak önem taşımaktadır. Düşünme becerisi gelişmiş bireyler sorgular, araştırır, tartışır, fikir beyan eder, beyan edilen fikirlere saygı duyar, yeni bilgiler ortaya koyar. Bu tip bireylere olan ihtiyaç, düşünme eğitimine verilen önemi beraberinde getirip bu eğitimi gerekli kılmıştır.

Bilgi, günümüzde olduğu kadar hiçbir çağda yaygın kullanım alanı ve çeşitliliğine sahip olmamıştır. Bilginin tanımlanmış zihni karşılık olmasından önce, üretilme hızı, biçimi, kullanım alanı ile işlevsellik kazanması, bütün dikkatleri, ilgi, yorum ve üretim melekemiz olarak 'zekâ' kavramına yoğunlaştırmıştır. Hiç kuşku yok ki, bilgi teknolojilerinin üretim ve yönetiminin artık yeni ve öncelikli uzmanlık alanları olarak öne çıktığı günümüzde, üstün zekâlı çocuklarımızın eğitimlerini, kendileri, aileleri ve elbette ülkenin yararı için en verimli sonuçlar almak amacıyla programlamak Milli Eğitimimizin özel ilgi alanı ve konusu olmalıdır.

Zekâ, aklın hayat ve hakikatle en kestirme yol ve yöntemle ilişki kurma yeteneğidir. Varlıkla ilişki biçimine bağlı olarak kullanılan melekeler de değişir. Kendi gerçekliğimizin çok boyutlu değişkenleri karşısında çoğu zaman biz bile hayretler içinde kalırız. Değişen melekelerin kullanım ve düzenlenişi de esasen zekânın hüneri, marifetidir.

Milletimizin tarihi yürüyüşü, mutasyona uğratılmış bir eğitim sistemiyle engellenmiştir. Pedagojik temelli eğitim yerine ideolojik hezeyanlarla bezeli bir sistemin ezberci kısır döngüsüyle zihin gücümüz hep prematüre bırakılmak istenmiştir. İzlenen batıcı, vesayetçi, materyalist eğitim programları, çocuklarımızın zekâsını yontmuş, ışığını söndürmüş, açısını daraltmıştır. Tarihsel imkân ve durumlar bizi sadece zeki değil, fazlasıyla zeki olmaya mecbur bırakan bir kerteğe getirmişse, kaliteli tohumla verimli toprağı buluşturmak en büyük zarurettir. Parıldayan zekâlarımızı bizden önce keşfederek devşirdikten sonra küresel sistemin kollarında başkalaşımdan geçirerek ülkesine uzak, milletine yabancı değerlerine düşman edilmesine fırsat verilmemelidir.

Tarihimizin bizi göreve davet ettiği, atlattığımız her badirenin insanın en büyük kıymet olduğunu haykırdığı bugünlerde, Türkiye, üstün zekâlı çocuklarıyla da son derece mübit olduğu aşikâr olan bu topraklardan hareketle bütün bir gönül coğrafyamızı ilimle, hikmetle, bilgiyle yeşertecek potansiyelini kuveden fiile geçirmelidir.

Bu duyarlık ve mülahazalarla bu sayımızda, ilmi ve zihni kalkınmamız, geleceğimiz adına son derece önemli gördüğümüz üstün zekâlı çocuklarımızın eğitimine dikkat çekerek, hazinemize hep birlikte sahip çıkalım çağrısında bulunmak istedik. Birbirinden kıymetli akademisyenlerimizin analizleri ve yazarlarımızın özgün düşünceleri, daha derinlikli çalışmalara ufuk açacak niteliktedir.

Yeni sayımızda buluşmak dileğiyle.

sukrukulukisa@egitimbirsen.org.tr

EGİTİM BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Hikmet Sırrına Eretilen Üstün Zekâlı Çocukları Tanıma ve Yetiştirme Davamız Ali YALÇIN Genel Başkan	1
Yetenek mi? Zekâ mı? : Üstün Niteliklileri Seçmeye Eleştirel Bir Bakış Doç. Dr. Murat TUNCER	3
Enderun Mektebi ve Osmanlı'da "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi" Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	11
Türkiye'de Üstün Zekâ ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Sorunu Prof. Dr. Burhan AKPINAR	21
Zekâ Girdabı: Kanıksanan Kültür ve Göz Ardı Edilen Gerçekler Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN	29
Türk Eğitim Tarihinden Bir Kesit: Şehzade Eğitimi Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ	41
Bir Postmodern Eğitim Dogması Olarak "Çoklu Zekâ Kuramı" Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK	49
Kötülük Problemi Açısından Üstün Zekâlı Çocuklar ve Eğitimlerinde Ahlak Boyutu Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ	53
Üstün Yeteneklilerde Ahlak Eğitimi Yasemin İPEK	60
Üstün / Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Politikalar ve Etkili Değerler Eğitimi Doç. Dr. Cem TOPSAKAL Sinan KESKİN	67
Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Postmodern Hikâye ve Animasyonların Rolü Saniye KÖKER	72
Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Muhammed ZİNCİRLİ	80
Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklarda Dilsel Sözel Zekâ Dkt. Mehmet ÖNEMLİ Prof. Dr. Hümeir Hüseyin Oğlu Ahmedov	87
Eğitim Bir-Sen'in Çanakale Gezisi ve Tarih Şuuru "İnkılap Tarihinin Tahkimi!" Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	92



EGİTİM BAKIŞ

Yıl: 12 • Sayı: 37 • Mayıs-Haziran-Temmuz-Ağustos 2016

Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır



Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Editör
Şükrü KOLUKISA
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Şükrü KOLUKISA
Genel Başkan Yardımcısı

Yayın Kurulu
Latif SELVİ
Ramazan ÇAKIRCI
Mithat SEVİN
Hasan Yalçın YAYLA
Atilla OLÇUM

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5 Balgat/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98
hermes@hermesoset.com

Basım Tarihi: Ağustos 2016

Hikmet Sırrına Erebilen Üstün Zekâlı Çocukları Tanıma ve Yetiştirme Davamız

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

“Hikmet, Yüce Yaradan’ın dilediği kimselere bahşettiği bir hayırdır. Bu hayrı ise derin düşünebilen akıl sahiplerinden gayrısı anlamaz.” Kur’an-ı Kerim’in ikinci suresinde bu şekilde ifade edilen hikmeti ünlü mütefekkir Farabi, “En üstün ilimle en yüce şeyleri akıl etme” olarak açıklamaktadır. Hikmet sahibi insan, Allah tarafından kendisine bahşedilen hayırları fehedebilenden başkası değildir. Bu ihsana layık görülen insanın üstün zekâ ya da yetenekli biri olduğu inkâr edilemez. Üstün zekâ ya da yetenek sahibi olduğu halde bunu fehedemeyen ve Allah yolunda kullanmayan insan bu özelliğini kaybetmiştir. Allah’ın kendisine bahşettiği akıl, zekâ ve yeteneği kendi milletini ya da insanlığı helâk etmenin bir aracı olarak kullananların ise insanlığından bahsetmek mümkün değildir.

Henüz tam manasıyla atlatamadığımız süreçte 15 Temmuz gecesi halkına, devletin kurumlarına, komutanlarına ve Devlet Başkanına yönelik menfur cinayetlere teşebbüs eden ve iki yüz elliye yakın insanımızı şehit eden güruhta yer alanların zekâ ve yetenekten yoksun olduğunu söylemek gayrı kabilidir. Bunlar, sahip oldukları zekâ ve yeteneği ihanet ve cinayet aracı olarak kullanan haşhaşilerdir.

Üstün zekâ ya da yetenek, insanoğlunun gördüklerini, duyduklarını ya da okuduklarını olduğu gibi almak yerine bunları kendi bilgi, tecrübe, anlayış, izan ve irfanı doğrultusunda bir süzgeçten geçirerek almasını gerektirir. Üstün zekâlı insanlar,

sahip oldukları olumlu yönlerini daha güçlendirecek, olumsuz yönlerini de elimine edecek bir kavrayışa sahiptirler; toplumsal algıların ve doğruların oluşmasında önemli roller oynayabilirler. Bu bireylerin, doğruluk ve duyarlılıklarından dolayı, ahlâki erdemlere ulaşmaları, ulaşmamaları ihtimalinden daha yüksek olmasına rağmen durum, her zaman bu yönde tezahür etmeyebilir. Üstün zekâlıların yüksek ahlâki erdemlere sahip olabilmeleri için aile, çevre ve eğitim kurumlarının sistemli bir işbirliği içerisinde olmasına ihtiyaç vardır.

Yaşadığı toplumun güncel ve geleceğe yönelik sorunlarını görebilme, bunlara yönelik çözüm yollarını araştırma ve bulabilme kabiliyetine sahip olan üstün zekâlı bireylerin bütün toplumlarda var olduğu, ancak sayılarının sınırlı olduğu teorik olarak bilinir ve bu bireylerin toplum içerisindeki oranın yüzde ikisini-üçünü aşmadığına inanılır. Bu teori doğrultusunda nüfusu seksen milyona yaklaşan Türkiye toplumunda yaklaşık üç yüz-üç yüz elli bin üstün zekâlı ya da özel yetenekli insan bulunmaktadır.

Oysa herhangi bir araştırmada ya da kaynakta bu sayıya ilişkin bir bilgiye ulaşmamız mümkün görünmüyor. Toplumumuzun bütün maddi kaynaklarından daha değerli olan bu insan kaynağımızdan bihaber olmamız, bunları tanıma ve geliştirme konusunda ciddi saiklerimizin olmaması oldukça yaralayıcı bir durum arz etmektedir. Oysa gelişmiş toplumlarda üstün



zekâlı ya da özel yetenekli çocukların teşhisi ve eğitilmesi konusu büyük bir önem taşımaktadır. Ülkemizde üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların ilkökul seviyesinden itibaren teşhis edilmesine, bunlara yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasına, bu sürecin sonunda bir değerlendirmenin yapılmasına ihtiyaç vardır. Ancak teşhis, eğitim süreci ve değerlendirme aşamalarında, sürecin bütünsel olarak yerli ve milli bir çizgide olması en temel şartımız olmalıdır.

Üstün zekâlı ya da özel yetenekli öğrencilere yönelik süreçte toplumun diğer kesimlerinin duygularını da göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Süreçte dikkatli olunursa, toplumda belli bir oranda üstün zekâlı çocukların var olması, üstün zekâlı olmayan toplumun diğer kesimleri tarafından kabullenilebilir ve izah edilebilir bir olgu olarak kabul görecektir. Yaratıcının bazı bireyleri üstün zekâ ve özel yetenekle donatarak bu dünyaya göndermesi, sorgulanması gereken bir konu olmaz. Yaratma eylemi, tamamen Yaratıcının kudret elinde olduğundan, birilerinin üstün zekâlı olması diğerleri açısından bir dezavantaj ya da olumsuzluk olarak görülemez. Üstün zekâlı ve diğer toplum kesimlerinin eğitimlerinde bu olgunun gözden kaçırılmaması elzemdir. Değerler ve ahlak eğitimi açısından üstün zekâlı olan-olmayan bütün bireylerin aynı erdemlere sahip kılınması toplumsal birliklik ve süreklilik açısından kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zorunluluğu son günlerde yaşamakta olduğumuz süreç ayan beyan ortaya çıkarmış durumdadır. Zekâyı kullanarak erdem, ahlâk, irfan ve hikmeti devre dışı bırakan mankurtların yaptıklarını bizler ve bizden sonra gelenler her zaman lanetleyecek ve bundan ibret alacağız.

Mankurtlaştırılmış bir insandaki zekânın ne kadar tehlikeli sonuçlar doğuracağını 15 Temmuz itibarıyla içinden geçtiğimiz şu günlerde bir kez daha toplum olarak iliklerimize kadar müşahede ettik. Yıllarca Anadolu'nun zeki çocuklarının eğitimdeki fırsat eşitsizliğini tuzak olarak kullanan, 'sahip çıkıyoruz' diyerek başkalaştıran ve nihayetinde milletine namli doğrultan vatansızlar ordusu peyda edenler bize göstermiştir ki, zekâ illegal yapıların eline düştüğünde millet için en büyük tehdittir. Millet'in hazinesi ve geleceği olan üstün yetenekler erken keşfedilip doğru yönlendirilmediği ve sistematik bir eğitimle topluma kazandırılmadığı sürece hain yapıların veya dış güçlerin kuşatmasıyla karşı karşıya kalacaklardır. Hiçbir insanını israf etmemesi gereken devletin üstün

yeteneklere ayrıca eğilmesi toplumun hazinesine sahip çıkmasıdır.

Üstün zekâlı bireylerin teşhis edilmesi oldukça zor bir süreç olması rağmen imkânsız değildir. Bu özelliklere sahip bireylerin daha erken yaşlarda teşhis edilmesi, gerekli eğitim imkânlarının sağlanması, ailelerine gerekli maddi desteğin verilmesi önem arz etmektedir. Üstün zekâlı çocukların özel eğitime tabi tutulmaları kaçınılmaz bir şart değildir. Tanılama sürecinden sonra bu bireylerin toplumsal, ahlakî, vicdani ve dini hassasiyetler kazanabilmeleri açısından umuma açık okullarda belli bir süre eğitime tabi tutulmasından sonra gerekirse bu süreci müteakiben kendi durumlarına uygun özel eğitim kurumlarında eğitilebilirler. Genel eğitim sürecinde toplumdan ve dinden soyutlanmadan alınacak eğitim, üstün zekâlı çocukların sürekli olarak vicdan muhasebesi yapmalarını sağlayacaktır. Bu yolla, kendilerinden talep edilen devlete, millete ve dine muarız istek ve beklentileri dikkate almayacak ve talep sahiplerini belki de doğru yola sevk edebileceklerdir.

Osmanlı padişahlarının erkek çocuklarını eğitmek amacıyla kurulan Şehzadegân Mektebi, üstün zekâlı ve özel yetenekli olarak kabul edilen şehzadelerin eğitildiği geçmişte tecrübe edilmiş kurumlardır. Bu kurumlardan mezun olan her bir şehzade, padişah olacak şekilde yetişmiş olmaktadır. Diğer yandan, genellikle Müslüman olmayan tebaadan devşirilen üstün zekâlı ve özel yetenekli gençlerin eğitildiği Enderun Mektebi'nde geleceğin devlet adamları yetiştirilmiştir. Bu iki kurum hakkında sahip olduğumuz bilgiler, sahip olmamız gereken bilgilerden fersah fersah geridedir. Bu iki kurumun, orijinal belgelerinden incelenerek günümüz üstün zekâlı ve özel yetenekli gençlerinin yetişmesine ışık tutacağı aşikârdır.

Tarihimizde bugünkü anlamı ile üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuk ve gençlerin eğitimlerinin sağlandığı okullar bir sistem içerisinde süreklilik gösterememiş; geçmişteki tecrübeler doğrultusunda yenilenecek geleceğe uzanmak yerine siyasi buhranların etkisiyle akamete uğramıştır.

Bugün geçmişte üstün zekâlı çocuklar için izlenen politikalar yeniden analiz edilerek eğitim sistemimizin içerisinde üstün zekâlı çocuklara daha kapsamlı ve nitelikli bir yer verilmeli, üstün zekâlı çocuklar siyasetin de ötesinde bir devlet politikasıyla yetiştirilmelidir.

Toplum zeki çocukların dehasından mahrum bırakılmamalı, potansiyel dehalar da uygun ortam bulamadığı için kaybolmamalıdır.

Yetenek mi? Zekâ mı? :

Üstün Niteliklileri Seçmeye Eleştirel Bir Bakış

Doç. Dr. Murat TUNCER
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri geçmişten günümüze amaca yönelim bağlamı ile en çok sorunun yaşandığı alanların başında gelmektedir. Bir bireyin farklı özelliklerine yönelik toplanacak verilerin niteliği ve bu verilerin yorumuna bağlı olarak verilen kararların doğruluk derecesi son derece hassas ölçümler gerektiren ve ciddi bir bilimsel bilgi altyapısını zorunlu kılan durumlardır. Eğitimciler ve araştırmacılar tarafından göz ardı edilen bu problem durumu bireylerin gelecekleri hakkında karar verilirken geriye dönüşü mümkün olmayan bir süreci ifade etmektedir.

Eğitimciler ve araştırmacılar yaptıkları ölçme sonuçlarına bağlı olarak kişilerin gelecekleri hakkında kararlar vermektedirler. Bu kararların yerindelik derecesi alan yazında yordama geçerliği olarak ifade edilmektedir. Ölçüt ve yordayıcı puan uyumu olarak tanımlanabilecek bu geçerlik türü çoğunlukla yordayıcı puanın elde edilmesine yoğunlaşan ve ölçüt puanının durumunu dikkate almayan bir hale evrilmiştir. Oysaki yordayıcı puan kişinin hayat başarısı, mesleki başarısı ya da üst öğrenimdeki akademik başarısı gibi öncesinde yapılan ölçmelerle yapılan yönlendirmelerin durumu hakkında bilgi vermektedir.

Eğitim; başarı, ilgi, tutum, zekâ, yetenek, hız, performans ve güç gibi çok çeşitli ölçümlere başvurulmuş bir alan görünümündedir. Bireylere yaşam becerileri kazandırmak için planlı, kasıtlı, kesitli ama sürekli bir eğitim hizmeti sunmak durumundayız. Öyle ki bu sürecin başarısı birey ölçeğinde kalmayıp toplumsal ve hatta kimi zaman küresel kazanımları olan bir yapıya dönüşebilsin. Bu son bağlam özellikle zekâ ve yetenek değişkenleri an-

lamında daha da önem kazanmaktadır. Zira toplumsal ve küresel boyutta bir gelişim öyküsü için özel niteliklere sahip kişilerin önderliğine ihtiyaç vardır.

Zekâ; sorun çözme, çevreye uyum sağlama gibi durumlarda var olan yetenek ve becerilerin kullanılması ile ortaya çıkan düzey veya düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı (MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), 2009:3) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre zekâ karmaşık bir özelliktir. Bu karmaşıklık onun ölçülmesini de güçleştirmekte ve ölçme bilimi anlamında yapı geçerliği kusurunun varlığına işaret etmektedir. Zekâ ölçümüne ilişkin tarihsel süreç bu değişkenin ne kadar girift bir yapısının olduğunu ortaya koymaktadır. Özgüven (2003:21-22) bu süreci şöyle aktarmaktadır "*İlk zekâ testi Cattel tarafından geliştirilmiş ve Galton'a dayanmakta, bireysel uygulanan kas gücü, hareket hızı, ağırlık hassasiyeti, görme ve işitme hassasiyeti, ağırlıkları ayırt edebilme, reaksiyon zamanı ve bellek gücü gibi durumlardan oluşmaktaydı. Aynı yıllarda Kraepelin (1895), Oehrn (1889) ve Ebbinhaus (1897)'un hazırladıkları testler ise aritmetik işlemler, algı, bellek, çağırışım ve cümle tamamlama gibi becerilerden meydana gelmekteydi. 1905 yılında ise Binet zihinsel anlamda geri olan çocukları ayırt etmek amacıyla güçlük seviyesi gittikçe artan 30 problem ve sorudan oluşan bir test geliştirmiştir. Bu test kitle uyarlaması düşünülerek 1908 ve 1911 yıllarında iki defa revize edilmiştir.*" Binet'in geliştirmiş olduğu bu test sonraki yıllarda pek çok defa revize edilerek günümüze kadar gelmiştir. Alan yazında zekâ ölçümü anlamında dikkati çeken bir diğer kuramcı Wechsler'dir. Wechsler (1954) zekâyı amaçlı ey-

lemde bulunma, akılcı düşünme ve çevreye etkin bir uyum şeklinde tanımlamakta, toplumsal veya kültürel etkenleri kapsam dışında tutmaktadır (Akt. Çelik, 2013). Diğer taraftan Spearman (1902) zekâyı bilişsel bir yetenek olarak görürken, Sternberg (1986) ve Thurstone (1938) ise zekânın birçok yetenekle ilişkili olduğu ve bu nedenle ayrı ayrı ele alınması gerektiği iddiasındadırlar (Akt. Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Bu tanımlamalardan da görüleceği üzere zekâ ve yetenek arasında bir ilişki olduğu eskiden beri kabul edilegelmiştir. Bunun yanında sınırlı ölçümlerle veya az sayıdaki değişken durumunun saptanması ile "üstün birey" tespitinin mümkün olamayacağı ortadadır. Bu tespitlere, ölçülecek zekâ ve yetenek kavramları arasındaki ayırımı mutlaka yapılması gerektiğini de ekleyebiliriz.

Son yıllarda zekâ ve yetenek kavramı arasında bir ayrıma gidilmesi eğilimi ağırlık kazanmıştır. Böyle bir durumda ise geçmişten günümüze birbirleriyle ilişkili bulunan bu iki kavramın, özellikle de üstün niteliklere (Zekâ veya Yetenek) sahip bireylerin belirlenme-

sinde, ayırt edilmiş olması gerekmektedir. Üstün zekâlılar: Zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı çıkanlar ve kendi yaşitlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlar, özel yetenekliler ise zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda yaşitlarından belirgin ölçüde üstün olanlar şeklinde ayırt edilmektedir (MEGEP, 2009:14). Özel bir yeteneğe sahip olma zihinsel, akademik, üretici düşünme, liderlik, görsel veya gösteri sanatları, psikomotor gibi bir veya birkaç alanda yüksek performans veya başarı göstermeyi gerektirmektedir. Hallahan ve Kauffman (1994) geçmişte IQ'ya dayanan bir sınıflamanın günümüzde kabul görmediğini, tek puana dayalı tanılamadan kaçınılması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Özkan, 2013). Bu görüşün temeli Guilford'a dayanmakta, içerik, işlem ve

ürün olmak üzere üç boyutlu bir yapı önerilmektedir (Akt. Burak, 1995). Sternberg (1991) üstünlük kavramını analitik (Problemi tanımlama, boyutlama ve boyutlamalar arası ilişkileri görme), sentetik (Üretkenlik ve önsezi gibi daha çok bilimde ve sanatta başarı) ve pratik (Analitik ve sentetik birlikteliği) üstünlük olmak üzere üçe ayırmaktadır (Akt. Özkan, 2013).

Bütün bu tanım ve tespitler üstün özelliklerin belirlenmesinde başvurulacak ölçme araçları ve tanımlama sonrasındaki eğitimlerin niteliğini farklılaştırmaktadır. Üstün zekâlılar üstün yeteneklilerle aynı programlarda eğitim göremezler. Bu saptama bugün için ortadan kalkmış görünmektedir. Ancak ölçme araçları ve süreçlerindeki karmaşa geçmişte olduğu gibi bugün de varlığını sürdürmektedir.



Üstün Çocukların Özellikleri

Üstün niteliklere sahip bireylerin erken yaşlarda belirlenip farklılaştırılmış öğrenme yaşantıları ile bu nitelikleri geliştirilmesi ve yeteneklerini uygun biçimde sergileyebilmeleri sağlanmalıdır. Bunun için ise tanılama ile özellik-

lerinin tür ve düzeyinin bilinmesi gerekmektedir. Bir ölçme işlemi ile tanılamada ön şart ölçülecek kavramın ne olduğu konusunda geniş bir bilgiye sahip olmaktır. Şu halde öncelikle üstün nitelikler ile ilgili bilimsel, toplumsal, kültürel kodlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Üstün nitelikli çocuklara yönelik olarak yapılan araştırmalar ve raporlarda onların bazı özellikleri vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı I. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'nda "Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir" denilmektedir. Bu konuda Ataman (1988) ve Çağlar'ın (2004) tespiti üstün yetenekli (zekâlı) çocukların normal zekâyâ sahip olan çocuklardan

bedeni, zihni, sosyal, kişilik, ahlaki, öğrenme, duyarlık ve mesleki yönlerden üstün özelliklere sahip olduğu yönündedir (Akt. Güçin ve Oruç, 2015). Maker da (2003) üstünlüğün sadece yüksek zekâ bölümü (IQ) ile değerlendirilmesine karşıdır. Ona göre üstünlüğün temel unsurları ilgi ve isteklerin yanı sıra, karmaşık problemleri çözme yeteneğidir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, en karmaşık problemleri en yeterli, etkili, etik, hoşça giden ya da ekonomik yollarla çözen çocuklardır. Üstün yetenekli çocukların karakteristik özellikleri arasında; bilgi edinme ve akılda tutma hızı, önemli düzeyde araştırma, sorgulama, merak, öz-motivasyon, varoluşu sorgulama, kavramsal özetleme, sentez; problem çözmekten hoşlanma, neden sonuç ilişkisi kurabilme, gerçekleri, eşitliği ve tarafsızlığı vurgulama, insanları ve olayları düzenlemek için araştırma yapma, kelime dağarcığı; ileri sınırsız bilgi, kendinden ve diğerlerinden yüksek beklenti, yaratıcı, buluşları olan; nesnelere yeni şeyler yapmaktan hoşlanma, yoğun konsantrasyon, ilgi duyduğu alanlarda ısrar ve uzun süreli dikkat gibi özellikleri saymaktadır (Webb'den (1994) akt. Karakuş, 2014). Bu konudaki oransal bir tanılama ise Karaca ve Sezginsoy (2005) tarafından yapılmış, üstün yetenekli öğrencilerin yüzde 84'ün üzerinde oranlarla hızlı öğrendikleri, geniş kelime hazinesine sahip oldukları, iyi bir hafızalarının olduğu, yaşlarına göre olgun ve meraklı oldukları, espri anlayışlarının gelişmiş olduğu, merhametli ve iyi bir gözlem yeteneğine sahip oldukları belirtilmiştir.

Kıldan (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya göre üstün yetenekli çocukların okul öncesi öğretmenlerince vurgulanan özellikleri yaşlılarından üstün, meraklı ve araştırmacı, üretken, özgüveni yüksek ve konuşma ve anlatma yeteneğinin üstün olmasıdır. Bir başka çalışmada üstün zekâlı çocukların bedeni, zihni, sosyal, kişilik ve mesleki olmak üzere belirgin ve ortak özellikleri olduğu (Çağlar, 1972) vurgulanmaktadır. Bu çalışmaya göre üstün zekâlı çocuklar halk arasındaki inanın aksine bedeni olarak akranlarından daha fazla gelişmiş, sıhhatli, konuşma ve yürüme becerilerini erken yaşlarda sergileyen ve bedeni özürleri çok az olan çocuklardır. Bu üstün niteliklere sahip olmaları onların akademik başarılarının da yüksek olması beklentisini beraberinde getirmektedir. İlginç bir biçimde üstün çocukların önemli bir bölümü düşük akademik başarı göstermektedirler. Çağlar (2004) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların başarısız olmasının şaşırtıcı ve inanılmaz bir du-

rum olarak görüldüğünü ve kabul edilemediğini belirtmektedir. Bu konuda Shultz'un (2005) tespiti aktaran Yaman ve Oğurlu (2014) düşük başarının nedeni olarak üç durumun üzerinde durmuştur. Bunlar;

1. Potansiyel başarı ile gerçek başarı arasındaki fark,
2. Beklenen başarı ile gerçek başarı arasındaki fark,
3. Potansiyeli kullanamama ve geliştirememedir.

Üstün çocuklardaki başarısızlık olgusu genellikle birinci durumla açıklanmaktadır (Neihart vd., 2002; Butler-Por,1993; Colangelo, 1982; akt. Yaman ve Oğurlu, 2014). Mandel ve Marcus (1988) ve Rimm (1995) üstünlerdeki düşük başarının bireysel farklar, farklı ilgi alanları, aile ve eğitim geçmişlerinden kaynaklanabileceği görüşündedirler. Yaman ve Oğurlu da (2014) üstün yetenekliler arasında düşük akademik başarının çok yaygın olduğunu, kendilerine değerli olduklarını hissettirebilecek biri olmadan üstün yeteneklerini asla gösteremeyeceklerini belirtmektedir. Belki de bu nedendir ki Renzulli (1999), üstün yetenekli öğrencilerin, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler arasında önemli bir grubu oluşturduklarını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında üstün bir çocuğun bu niteliğinin uzman bir öğretmenle ve eğitimde aile ile ortak çalışma şeklinde ortaya çıkarılabileceği söylenebilir.

Bütün bu görüşlerden ölçme ve değerlendirme etkinlikleri anlamında çıkarılması gereken anlamlar vardır. Öncelikle üstün niteliklerin birçok değişkenin etkileşimi ile ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun yanında yapılacak ölçmelerde çok değişkenlik, korelasyonel anlam, nedensellik bağlamı gibi yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Ne var ki üstün nitelikler anlamında zikredilen bütün bu değişkenlerin ölçülmesinde değişkenlerin özelliği gereği ölçme hatası yüksek, kavramsal yapıların henüz belirginleşmemesi nedeniyle geçerlikleri düşük sonuçlar elde edilmesi muhtemeldir. Bildiren ve Uzun (2007) zekâ ve yeteneği açıklayan farklı kuramsal yaklaşımların olduğu, dolayısıyla üstün yetenekli öğrencileri tek yöntemle tanılama veya belirlemenin mümkün olmayacağı görüşündedirler. Bütün bu sorunlar ortada iken yapılan ölçmelerle gerçekten üstün nitelikleri olan bireyleri seçtiğimizi söyleyebilir miyiz?

Üstün Çocukların Seçimi

Çağlar (1972) üstün zekâlı çocukları belirlemede kullanılan araçların dile dayanan ve dayanmayan zeka testleri; standart bilgi ve başarı testleri, kişilik testleri, sosyal olgunluk testleri, teorik, ekonomik, estetik, politik ve dini ölçümler, kişilik envanterleri, sosyometrik teknikler, vaka incelemesi, kişisel kayıtlar, anketler, gözlemler, mülakatlar şeklinde sıralamaktadır. Bu ölçme araçlarından bazıları ile subjektif veri elde edildiğinden hata oranları oldukça yüksektir. Bu durum Dağlıoğlu ve Suveren'in (2013) araştırma bulgularına da yansımıştır. Söz konusu araştırmada üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen, aile görüşleri ve çocukların performanslarının tutarlılığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve aile görüşleri ile üstün yetenekli çocukların belirlenme başarısı %44.3'tür. Aynı araştırmada üstün yetenekli çocukları belirlemede ailelerin öğretmenlerden daha başarılı oldukları, ailelerin öğretmenlere nazaran öğrenci performanslarına daha yakın değerlendirmeler yaptığı, buna karşın öğrenci performanslarının aile ve öğretmen değerlendirmelerinin üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tanılama anlamında ebeveynlerden geri kalması nasıl açıklanabilir? Şahin ve Levent (2015) tarafından yapılmış bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde zorlandıkları belirlenmiş, bunun nedeni olarak söz konusu öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimine ilişkin lisans eğitimleri esnasında herhangi bir ders almamış olmaları gösterilmiştir. Öğrenci velilerinin de bu eğitimleri almadığı bilindiğine göre bu problem durumunun açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Belki de burada ortak yaşam alanının tanılamadaki başarısı ortaya çıkmaktadır. Eğer böyle ise üstün niteliklere sahip olduğu belirlenmiş çocukların Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ile eğitilmesini nasıl açıklayabiliriz? Öğrencilerle henüz tanışmış öğretmenlerin veliler gibi onlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan eğitime başlamaları, üstelik BEP'ler hazırlamaları ne kadar doğru bir yaklaşımdır?

IQ puanı 130 ve üstü olan öğrenciler 2015 yılı itibarıyla sayıları 70'i bulan BİLSEM'lerde (Bilim ve Sanat Merkezler) eğitime alınmaktadırlar. Kılıç (2015) BİLSEM'lere öğrenci seçme sürecini "Merkezlere, öğrenci alımı için öncelikle örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenler Bakanlıkça hazırlanan gözlem formatı ölçütlerine göre BİLSEM'lere aday göstermektedir. Aday gösterilen öğrenciler, Millî Eği-

tim Bakanlığınca hazırlanan grup değerlendirmesi testine alınmaktadır. Test sonucunda yeterli performans gösteren öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı uzmanları tarafından yapılan bireysel incelemeye alınmaktadır. Konunun uzmanlarınca üstün yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler BİLSEM'de destek eğitimine alınmaktadır." şeklinde aktarmaktadır. Önceki bölümlerde aktardığımız görüşlerin neticesinde birçok değişken etkileşimi konusunda hemfikir kaldığımız üstün niteliklilik bağlamının gözlemler ve grup değerlendirmesi ile belirlenmesi mümkün değildir. Yeri gelmişken grup değerlendirmesinde yöneltilen sorulara da değinelim. BİLSEM sınavlarında yöneltilen soruların birçoğu bilgiye dayalıdır. Şu halde ölçülen nitelik nedir? Tartışmaya açılması gereken bir diğer husus da öğretmen gözlemleridir. Gözlemler bireyden bireye farklılaşabilir. Öğretmenlerin gözlem yeteneği anlamında benzeşik olmadığı, bu süreçte bazı yanlı tutumların sergilenebileceği bilindiğine göre geriye kalan ve neyi ölçtüğü şüpheli olan grup değerlendirmeleri ile üstün nitelikleri belirleme süreci gerçekçi ve bilimsel olarak sunulamaz.

Üstün Çocukların Eğitimi

Üstün çocukların eğitiminde ebeveynlerin çok önemli bir yeri vardır. Ataman'a (2003) göre, üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak aileler için oldukça zordur. Ebeveynler çocukları için bir rol (Demircioğlu, Demirakın ve Yüce, 2006) ve özdeşim (Çerik, 2002) modeldirler. Stuart ve Beste de (2008) bir çocuğun davranışlarına örnek alacağı ilk modelin ebeveynleri olacağı görüşündedir (Akt. Karakuş, 2014). Bu çocukların daha fazla kaynağa gereksinimleri vardır. Ayrıca, aile içinde çok daha fazla iletişime gereksinim duyarlar. Bu belirleme Karakuş (2010) tarafından da yapılmış, anne babaların üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmakla yaşadıkları başlıca güçlüğü iletişim güçlükleri olduğu belirtilmiştir. Davaslıgil'e (2000) göre üstün yetenekli çocuğa sahip olan anne babaların normal anne babalara oranla bir kat daha fazla eğitime gereksinimleri vardır (Akt. Karakuş, 2014).

Bu tespitler üstün niteliklere sahip çocuklar ile aileleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışan araştırmalara hız kazandırmıştır. Bu araştırmalardan biri olarak Köksal ve Boran (2015) gösterilebilir. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanları arasında ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve gelirlerine göre anlamlı düzeyde görüş farkı olup

olmadığını araştırmış, bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı düzeyde fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırılan örneklem bağlamında çevreden ziyade kalıtsal unsurların daha etkili olduğu gibi bir yorum yapılmasına imkân tanımaktadır. Benlik algısı ile zekâ arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan Bakır (2015) araştırmasında ise üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamadığı, fakat üstün zekâlı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzları anlamında değinilebilecek bir diğer çalışma Tüysüz (2013) tarafından yapılmış, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri araştırılmış, bu öğrencilerin bağımsız, işbirlikçi, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili düzeylerinin yüksek düzeylerde olduğunu belirlemiştir.

Üstün çocukların eğitiminde üzerinde durulması gereken bir diğer boyut bu eğitimleri yürütecek öğretmenlerdir. Amerika Birleşik Devletleri Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Birliği ve Özel Çocuklar Konseyince (NAGC) üzerinde uzlaşılan öğretmen nitelikleri çalışmasına göre nitelikli bir öğretmenin taşıması gereken yeterlilikler öğrenci özellikleri ve gelişimi, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler, dil ve iletişim, öğretimin planlanması, değerlendirme, profesyonel ve etik uygulamalar ve işbirliğinden oluşmaktadır (VanTassel-Baska & Johnsen, 2007; Şahin, 2013). Üstün yetenekli öğrencilere verilen destek eğitimlerini araştıran Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015) öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilere yönelik özel bir ortama ihtiyaç duyduklarını, verdikleri eğitimler konusunda rehberlik servisi/öğretmenlerinden yardım beklediklerini, materyal ve ekonomik desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Çetinkaya ve Döner (2012) ise üstün yetenekli çocukların BİLSEM yönergesi dışında hukuki bir metinle temsil edilmediğini ve ihtiyaçlarına göre eğitim alamadıklarını vurgulamıştır. Gökdere ve Ayvacı (2004) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerini araştırmış, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin kişilik ve zihinsel özellikleri ile ilgili sorularda %50'nin üzerinde, üstün yetenekli çocukların sosyal-duyuşsal, fiziksel özellikleri ve

bunlara eğitim verecek öğretmen özellikleri konusunda ise %30 civarında başarı gösterdiklerini belirlemiştir.

Türkiye'de üstün yetenekli çocuklara bazı özelleştirilmiş okullar yoluyla eğitimler verilmektedir. Bunlar Fen, Sosyal bilimler ve Güzel sanatlar ve Spor liseleridir (Şahin, 2015). Ancak üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim programları yakın geçmişte ortaya çıkmaya başlamıştır. Hatta kamusal eylem planlarının birkaç yıllık geçmişinin olduğu görülmektedir. Bu eylem planlarından en yenisi 2013-2017 yıllarını kapsayan Üstün Yetenekliler Öğrenciler için Meclis Araştırma Komisyonu Stratejik Eylem Raporu'dur. Bu raporun öne çıkan unsurları üstün zekânın çoklu bakış açısı gerektirdiğinin kabul edilmesi, okul öncesi dönem ebeveyn katkısına önem verilmesi, farklı düzeylerdeki öğrenciler için farklı modellerin önerilmesi ve üstün yeteneklilerin istihdam oranlarının artırılması şekline özetlenebilir. Sak ve diğerleri (2015) Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda son yıllarda dikkate değer gelişmeler olduğunu, buna karşın tanımlardaki tutarsızlıklar, tanım ve uygulama arasındaki uyumsuzluk, ulusal tanılmalardaki yetersizlikler, program türlerinin yetersizliği, öğretmen niteliğinin düşüklüğü, program geliştirmede uzman yetersizliği ve üstün yeteneklilerin eğitime karşı olan tutumlar gibi bazı problemlerin hâlâ çözüm beklediğini belirtmekteiler.

Sonuç

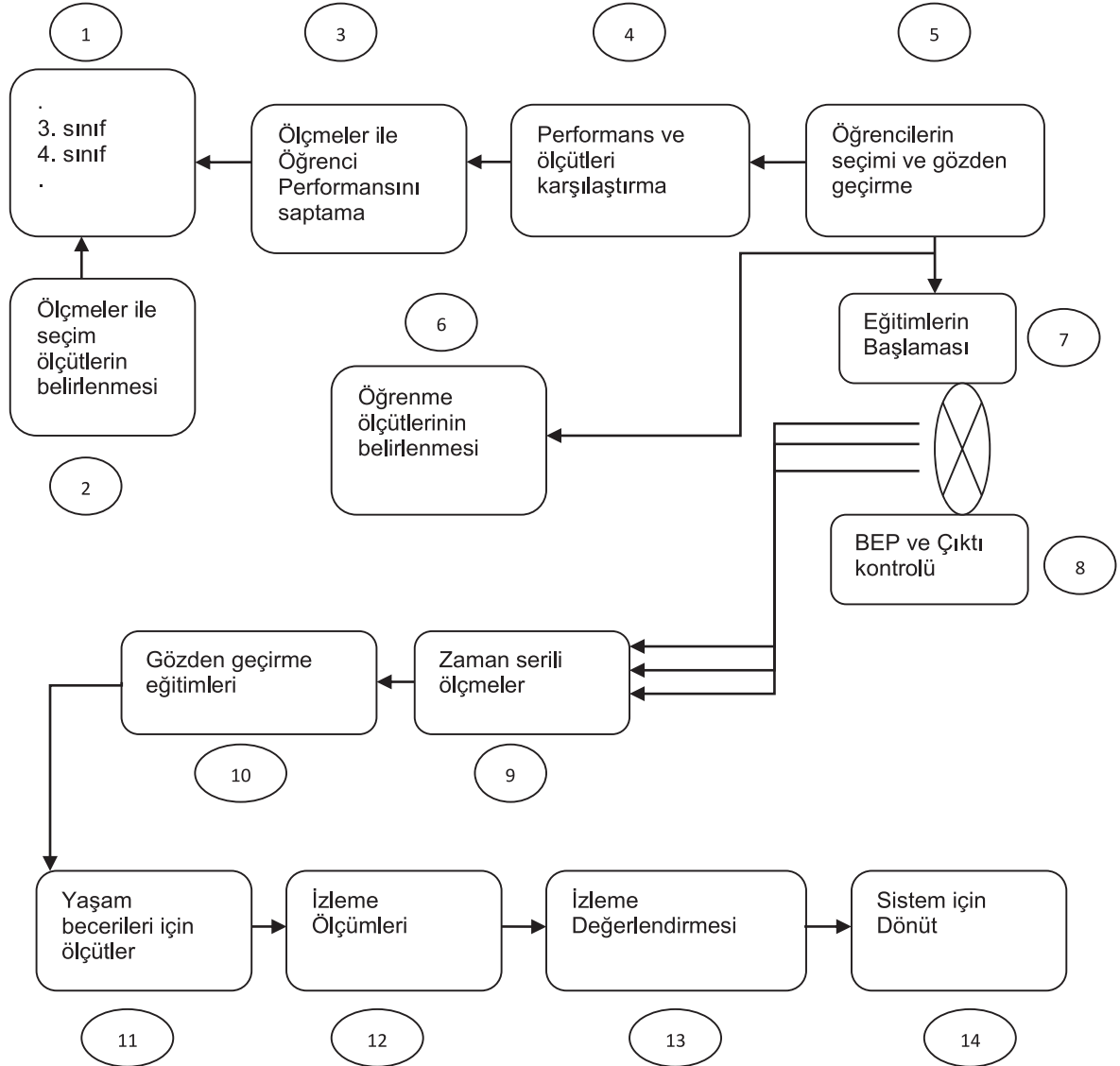
Yapılan pek çok araştırmada üstün çocukların seçimi ve niteliklerine odaklanılmıştır. Oysaki bu yazının da başında değinildiği gibi ölçüt ve yordayıcı puanın uyumlu olup olmadığına hiç bakılmamıştır. Üstün çocukların eğitimleri sonrasında yaşam başarıları üzerinde hiç düşünülmemiş bir konu olarak kalmıştır. Üstün olduklarına karar verilen ve bu yönde eğitim alan çocukların ilerleyen yaşamlarında ne gibi başarılar elde ettiği bilinmemektedir. Bu nedenle mutlaka bir izleme değerlendirmesi yapılmalıdır. Üstünlerin seçimine yönelik olarak belirlenen eksiklikler şu şekilde sıralanabilir;

- Başvurulan ölçme yaklaşımlarının yanlılığı veya dezavantajlarından kaynaklanan sorunlar,
- Üstünlerin eğitimleri sonrasındaki başarı durumlarına ilişkin bilgi yetersizliği,
- Merkezi sınavlar haricindeki ölçmeler arası tutarsızlıklar,

- Merkezi sınavların üstün nitelikleri ölçmekten ziyade bir eğitime veya öğrenmeye dayalı sorulardan oluşması,
- BEP'lerin değerlendirilmemesi veya yetersiz değerlendirilmesi,
- Genel bir değerlendirme yapmaya imkân tanıyacak veri bankasının olmaması,
- Seçme ve yerleştirme sürecinin çağın gereklerine göre revize edilmemesi,
- Toplumsal normlara göre hazırlanmış bir seçme ve yerleştirme mekanizmasının olmaması,
- Üstünleri eğitecek öğretmenlerin performansını sorgulayacak bir yapının olmaması.

Bütün bu sorun alanları üstünlere yönelik olarak yürütülen programların beklenen faydayı sağlamasına engel teşkil etmektedir. Üstünlere yöne-

lik programlar halen mevcut öğretim kurumlarındaki programlardan belirgin ölçüde farklılaşamamıştır. Üstünlere yönelik uzmanlaşma temelinde bir eğitim yürütebilmek için bu yönde eğitim veren kurumların Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden bağımsız bir çatı altında toplanması gerekmektedir. Bu genel müdürlüğün mevcut yapısı ile üstünlere yönelik işlevsel bir eğitim yürütmesi mümkün görünmemektedir. Bunun yanında üstünlerin tanınması, eğitilmesi ve yönlendirilmesi anlamında ülkemizdeki akademik çalışmalar ve akademik yapılanmalar da yetersizdir. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı için önerilen değişiklikler Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler için de hayata geçirilmelidir. Bu sorunlardan seçme ve yerleştirme ile ilgili olanların çözümü için şekil 1'deki gibi bir yapı önerilebilir.



Şekil 1. Üstünlerin seçimi, eğitimi ve izlenmesi için bir model önerisi

On dört basamaktan oluşan bu modeldeki her bir basamak ise şu şekilde açıklanabilir;

1. Üstün çocukların hangi kademelerde eğitime alınacağına dair kararların verilmesi: Ülkemizde öğrenim kademesi ve süresi sıklıkla değişmektedir. Bu durumda üstün çocukların hangi sınıflardan seçileceğinin kararlaştırılması gerekecektir. Geçmiş yaşantılar, sosyal dokudaki gelişme ve çocukların gelişim özellikleri de bu yönde bir karar mekanizmasının oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır.

2. Üstün çocukların seçimi için ölçütlerin belirlenmesi: Üstün çocukların seçiminde pek çok kıstas göz önünde bulundurulmaktadır. Ancak yapılan ölçmelerin birbirinden farklı olması, ülkelere göre gelişmişlik ölçütünün değişebilirliği gibi nedenlerle üstün çocuklarda aranacak nitelikleri (Ölçütleri) ortaya koyacak bir dizi çalışma yapılması gerekmektedir.

3. Öğrenci performansını saptama: Bu evrede asıl olan eğitimsel birimime dayanmayan, buna karşın doğuştan getirilen özellikleri ortaya çıkaracak bir performans ölçümünün yapılmasıdır.

4. Performans ölçümü ile ölçütün karşılaştırılması: Bu evre ölçülen performansın daha önce titiz çalışmalarla ortaya konulan ölçütlere göre durumunun değerlendirilmesi evresidir. Bu evre üstün öğrencilerin seçiminin yanı sıra belirlenen ölçütlerin yerindeliğini de test etme imkânı vermektedir.

5. Öğrenci seçimi ve gözden geçirme: Bu aşamada seçilen öğrenci performansı ile bir veri bankasının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu veri bankası toplumsal bazı değerlendirmelerin yapılmasına olanak sağlayacak, yapılan seçme sürecinin de kendisini yenilemesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca yapılan seçimlerin doğru olup olmadığının eleştirel bir gözle değerlendirilmesi ge-

rekmetedir. Bu işlem yapılan yanlışların bir daha yapılmaması adına önemli görülmektedir.

6. Öğrenme ölçütlerinin belirlenmesi: Bu evrede üstün çocukların eğitimlerine başlamadan önce beklenen performans düzeylerinin belirlenmesidir. Bu performans düzeyleri önceden seçilmiş ve eğitime alınmış üstün çocuklardan edinilen tecrübeler ile oluşturulur. Aynı zamanda öğrenme sürecinin yönünü de tayin eder. Belirlenen ölçütler mutlaka öğrencilerle paylaşılmalıdır.

7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) oluşturulması eğitimlerin başlaması: Öğrenme sürecine dönük ölçütlerin öğrencilerle paylaşılması ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının oluşturulması ile eğitime başlanır. Öğrenciler

hakkında yeterli bilgi edinilmeden BEP'ler hazırlanmamalıdır. Hazırlanan BEP belli dönemlerde güncellenebilir yapıda olmalıdır.

8. BEP ve Çıktı kontrolü: Bu aşamada Bireyselleştirilmiş eğitim programlarına dönük bir değerlendirme yapılır. Gerek görülüyorsa BEP'ler revize edilir. BEP'ler eğitim sürecinde ve eğitim sonrasında uzmanların katıldığı toplantılarla değerlendirilmelidir.

BEP ve performans arasındaki farklar açıklanmaya çalışılır.

9. Zaman serili ölçmeler: Öğrencilerin eğitimleri boyutunda düzenli olarak ölçümler alınır. Raporlaştırılır. Önceki ve sonraki ölçümlerle karşılaştırmalar yapılarak okullar ve teşkilat arasında paylaşılır.

10. Gözden geçirme eğitimleri: Verilen eğitimlerin değerlendirilmesi sürecidir. Eksiklikler belirlenip ölçütlere neden ulaşılamadığı sorgulanır. Bu değerlendirmenin eğitim sürecinin sonlarına doğru yapılması önerilir. Mümkünse (Yeterli zaman var ise) belirlenen eksikliklerin yeni yaklaşımlarla giderilmesine çalışılır.



11. Yaşam becerileri için ölçütlerin belirlenmesi: Eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin yaşam göstergelerinin karşılaştırılması için ölçütlerin belirlendiği evredir. Bu evre verilen eğitimlerin yaşama dönük yanını ortaya koymak amacıyla planlanır.

12. İzleme Ölçümleri: Eğitim verilen üstün çocuklar kesintisiz bir biçimde izlenir. Başarı kanıtları (Statü, buluş, ödül vb.) toplanır.

13. İzleme Değerlendirmesi: Yaşam becerileri için belirlenen ölçütler ile başarı kanıtları karşılaştırılır.

14. Sistem için dönüt: Bu 14 adımda edinilen tecrübeler gözden geçirilerek üstün çocukların seçimi, eğitimi ve başarısı değerlendirilir.

Önerilen bu modelde üç noktada ölçütler (eğitim öncesi, eğitim ve eğitim sonrası) belirlenir. Önerilen model tanılayıcı, biçimlendirici, düzey belirleyici ve izleme değerlendirme yaklaşımlarını içermektedir. Bu model ile BEP'ler de değerlendirilmektedir. Bütün süreçlerde komisyon teşekkülü ile değerlendirmeler yapılmalıdır. Böylelikle alınan kararlar daha yüksek düzeyde benimsenecektir. Oluşturulan modelin ülke genelinde uygulanması ile daha büyük örneklemelere ulaşılabileceğinden bölgesel, bireysel, toplumsal bazı değerlendirmeler için de veri toplanmış olacaktır.

Kaynaklar

- Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (4), Sayı 40, 15-20.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). Psikolojiye Giriş II. (K. Atakay, M. Atakay ve A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Bakır, B. (2015). Üstün zekâlı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), Sayı: 23, 159-175.
- Burak, M. (1995). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramına İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekâlı çocuklar. I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş bildiriler kitabı (409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (3), 95-110.
- Çelik, C. (2013). Wechsler çocuklar için zekâ ölçekleri ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bilişsel profillerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı Psikoloji) Anabilim Dalı.

- Çerik, Ş. (2002). Ailelerin gençlere karşı tutumları ve gençlerin ailelerinin tutumlarını algılayışlarına yönelik üniversite gençliği üzerinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2 (1), 21-38.
- Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2012). Türkiye'de Üstün Yeteneklilere Tanınan Hakların İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Dağlıoğlu, H.E. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Demircioğlu, H., Demirakın, İ. ve Yüce, N. (2006). 7-19 Yaş Etkili Anne Baba Eğitimi Yayınlanmamış Çalıştay Raporu. Ankara.
- Gökdere, M. ve Ayrıacı, H.Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Güçin, G. ve Oruç, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yetenekli ve üstün zekâlı alanlarında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135.
- Karaca, D. ve Sezginsoy, B. (2005). Bilim sanat merkezlerindeki proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. I. Fen ve Teknoloji Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine yönelik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Kıldan, A.O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kılıç, V.C. (2015). Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 4(12), 145-154.
- Köksal, M.S. ve Boran, A.İ. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanlarının anne-baba eğitimi ve aile geliri açısından karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 109-121.
- Mandel, H. P. ve Marcus, S.I. (1988). The Psychology of Under achievement. New York, NY: John Wiley & Sons
- (MEGEP, 2009). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Üstün zekâ ve üstün yetenekli çocuklar.
- Özkan, M.U. (2013). Üstün yetenekli çocukların özellikleri. http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ustun_yetenekliler_ozellikleri.pdf adresinden (30 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır)
- Özgül, İ.E. (2003). Psikolojik testler. Ankara: Pidem Yayınları.
- Rimm, S. (1995). Why bright kids get poor grades and what you can do about it. New York, NY: Crown.
- Sak, U., Ayas, M.B., Sezeral, B.B., Öpengin, E., Özdemir, N.N. ve Gürbüz, Ş.D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Şahin, F. ve Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.
- Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1207-1223.
- Şahin, F. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmen tercihlerinin incelenmesi. *Genç Bilim İnsanı Eğitimi ve Üstün Zekâ Dergisi*, 1(2), 13-20.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması: Kahramanmaraş il örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 19-28.
- VanTassel-Baska, J. ve Johnsen, S., K., (2007): Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 182-194.
- Yaman, Y. ve Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-21.

Enderun Mektebi ve Osmanlı'da “Üstün Yeteneklilerin Eğitimi”

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Türk eğitim tarihinin en uzun, orijinal ve renkli dönemini oluşturmaya karşın Osmanlı eğitim sistemi, kurumları, kişileri ve eserleriyle hâlâ büyük bilinmezlerin olduğu bir dünyadır. Osmanlı eğitim sistemi denildiğinde ilk akla gelen medreselerin amacı, önemi, çeşitliliği, programları vb. gibi nitelikleri üzerine kuşatıcı eserler henüz çok azdır. Bunun yanında, sıbyan mektepleri, kadınların ve kızların eğitimi, sanat eğitimi özellikle de tekke ve zaviyelerdeki tasavvuf ve tarikat eğitimi hakkında bilinenler büyük ölçüde Cumhuriyet dönemi proje tarih yazımının yeni bir millet ve toplum yaratmak idealine hizmet etme amacıyla yazılmış psikolojik düzeyi yüksek eserlerdir. Osmanlı eğitimi denildiğinde daha çok Tanzimat sonrası modernleşme döneminin öne çıkarılması meseleyi daha da karmaşık ve anlaşılmaz hale getirmektedir.

Osmanlılarda Üstün Yeteneklilere Özgün Bir Eğitim Var mıydı?

Osmanlı eğitimi denildiğinde öncelikle medrese hatırlanır. Bunun yanında sıbyan mektepleri, tekke ve zaviyeler, âlim ve âriflerin evlerindeki ilim meclisleri, kütüphaneler, kervansaraylar, şifahaneler, esnaf ve sanat loncaları da eğitim mekânlarıydı. Bunlar içinde en önemlisi, toplumsal statü değiştirmeye en iyi hizmet eden şüphesiz medrese idi. Uzun ve meşakkatli bir eğitim sürecini bitiren medrese talebeleri, icazet aldıktan sonra müderris, kadı, müftü, üst düzey devlet memuru olabiliyor ya da Saray bürokrasisine dahil olabiliyordu. Bu yazının konusu bakımından medresenin en önemli niteliği, buraya kabul edilen talebelerin sınıfsal farklılıklarına itibar edilmemesiydi. Toplumun hemen her kesiminden zeki, kabiliyetli, çalışkan ve elbette şansı yaver giden ve bir tür pat-

ronaj dairesine girebilenlerin hayatları büyük ölçüde değişebiliyor ve sınıfsal sıçrama yapabiliyordu. Osmanlı toplumu büyük ölçüde statik bir yapıdaydı ve mümkün olduğu kadar kimsenin sosyal ve coğrafi konumunu değiştirmemesi isteniyordu. Bu durgun düzende dikey harekete imkân tanıyan en etkili strateji medresede okumaktı. Zira medreseden icazet alan köy çocuğu da olsa en üst mertebelere tırmanabiliyordu.

Osmanlılarda üstün zekâların eğitimi, özel yeteneklilerin eğitimi gibi meseleleri tartışmak anakronizmden ileri gitmez. Zira bu kavram ve olgular modern dönemin icatlarıdır ve klasik Osmanlı döneminde karşılıkları yoktur. Eğitimin bir kamu hizmeti ya da bütün topluma mecburi bir katılım görevi olarak ortaya çıkması tamamıyla sanayi toplumu sonrası şartların ortaya koyduğu bir ihtiyaçtır. Bunun karşılığını modern öncesi zamanlarda aramak beyhudedir. Hatta Avrupa'da sanayileşme, şehirleşme ve kapitalist ekonomik düzeninin bir gereği olarak ortaya çıkan modern eğitimin, Osmanlılar tarafından taklit edildiği Tanzimat dönemi bile bu anlamda hayli tartışılmaya değer bir meseledir. Zira Avrupa'nın kendi ihtiyaçları doğrultusunda icat ettiği modern eğitimin toplumsal, ekonomik ve kültürel tabanı Osmanlı toplumunda yoktu. Ancak Tanzimat devlet adamları salt öykünmeci yaklaşımla Avrupa eğitimini eklektik tarzda taklit etmeye karar verdiler ve klasik eğitim kurumlarından bazılarını bile isteye kapatırken bazılarını da zamana bırakarak yok olmasını beklediler. Bu bakımdan Osmanlı eğitim kurumları arasında özgün bir yeri olan saray okulu Enderun Mektebi'nin bir tür üstün yeteneklilerin eğitildiği merkez olarak düşünülmesi tarihi zorlamak ve kavramsallaştırma hatasına düşmek anla-

mına gelir. Enderun'u kendi zamanı içerisinde değerlendirilmek icap eder. Şu halde Enderun ne idi, nasıl ve niçin ortaya çıktı?

Enderun Mektebi Nedir?

Bir batılı seyyah, Osmanlı eğitim sistemi ve Enderun Mektebi hakkında ideal devlet ve toplum tasavvurunun büyük ustası Platon'dan hareketle şöyle bir değerlendirmede bulunur: "Eflatun, eğer Osmanlıların tatbik etmekte oldukları eğitim sistemlerini görebilseydi ondan çok kuşkulanaçaktı. Hoşuna gitmeyen bazı noktalar istisna edilirse tasvip edeceği güzel taraflar şunlar olabilirdi: Ömür boyunca devam eden tahsil, ruh ve bedenini eşit derecede eğitimi, askerlik ve sivilin ayrılması (tam manasıyla olmasa bile) aile bağlarıyla ilişkisi kalmamış, nispeten bağımsız bir ordu, ferdi devlet idare sistemi tarafından sıkı bir murakabeye tâbi tutulması ve hepsinin üstünde *hükümetin akıllı insanlar tarafından idare edilmesi*. Bu, Osmanlı sisteminin temelini kuranların Eflatun'u yakından tanıyıp tanımadıkları bilinen bir şey değildir. Fakat tatbikat sahasında Osmanlılar, Eflatun'un prensiplerine iyice yaklaşmışlardır. Hatta bazı hususlarda Eflatun'u da geçtiler" (Ahmed Djevad, 140).

Bu kısa değerlendirmenin de işaret ettiği üzere Enderun Mektebi Osmanlıların en özgün eğitim mekânlarından biri, hatta yegânesidir. Galip ihtimalle devletin ilk zamanlarında bu kurumun ortaya çıkmasında Roma ve Bizans devlet geleneklerinden etkilenme söz konusuydu.

Enderun üç ana kısımdan meydana gelen Topkapı Sarayı'nın iç sarayı anlamına gelir. Padişah ve yakın çevresinin yaşadığı, devlet işlerinin görüldüğü yerdir. Devşirilen gençler burada eğitilmektedir. Enderun mektebi, -genel kabule göre- II. Murat devrinde kurulmuş ve Fatih Sultan Mehmed zamanında kurumsallaşmış 80-100 arasında yetenekli gencin sıkı bir şekilde yeni bir kimlik ve kişilik kazandığı yerdir. Burası, devletin merkez ve taşra, askerî ve mülkî personelini yetiştirmek üzere ırk ve din esaslı gözetilmeden liyakat, kültür ve disiplini merkeze alan felsefeye sahip eğitim merkezidir. Devşirildikten sonra İstanbul'a getirilen gençlerden en yeteneklileri belli süreçlerden geçtikten sonra Topkapı'daki Enderun'a ayrılırlardı. Enderun'un anlaşılabilmesi için öncelikle devşirme sistemine bakmak gerekir. Devşirme sisteminin esasları da askerlik ve savaş esirleriyle ilgili bir meseledir.

Devşirme ve Enderun'a Seçilme

Osmanlılarda devşirme meselesi hakkında güvenilir ve geniş bilgiler veren tarihçilerin başında Abdülkadir Özcan, Kemal Beydilli, İsmail Hakkı Uzunçarşılı ve Halil İnalçık gelir. Adı geçen tarihçilerin araştırmalarına göre devşirme sistemi Osmanlı askerî sisteminin bir uygulaması olarak Selçuklu pratiğinin (gulam) etkileriyle ortaya çıkmıştır. Zamanla üst düzey devlet adamı yetiştirmek için Enderun'un personel ihtiyacını karşılamak amacıyla da iş görmeye başlamıştır.

Devşirme, İslam hukukuna göre savaş esirlerinin asker olarak istihdam edilmesi ya da ganimet olarak değerlendirilmesi hususunu düzenler. Buna göre, savaş esiri erkeklerin beşte biri devletin payına düşer. Bunlar devlet lehine savaşmak üzere asker yapılırlardı. Bunun yanında Osmanlı devleti Müslüman bir devlet olmasının yanında gayrimüslim toplulukların da devletiydi. Gayrimüslim erkekler askere alınmaz ancak bunun yerine cizye verirdiler. Ancak zamanla devlet asker ihtiyacını karşılamak üzere, cizye yerine gayrimüslimleri doğrudan askere alma yoluna gitmiştir. Bu süreçte bedenen olduğu kadar zihnen de en yetenekli insanların devşirilmesi gözetilmiştir. Bunlar arasın-



Resim 1: Devşirme son derece sıkı kurallara bağlı olarak yapıldı. Resimde devşirilecek çocukların ebeveynleri, komşu kadınlar ve köyün papazının gözetiminde gençler Osmanlı memuru tarafından seçiliyor ve kaydediliyor.

dan özellikle zekâsı ve diğer bazı kabiliyetleri bakımından akranlarından ayrılanların devlet idaresinde görevlendirilmesi düşünülmüştür. Devletin önemli noktalarına getirilecek bu kişilerin hemen her bakımdan hususî bir eğitime tabi tutulması zaruriyetinden dolayı devşirme sisteminin bir uç birimi olarak Enderun Mektebi ortaya çıkmıştır.

Fatih Sultan Mehmed zamanında devşirme konusu belli esaslara bağlandı ve bir kanun hazırlandı. Devşirme ihtiyaca göre üç, beş ya da yedi yılda bir gerçekleşirdi. Devşirme memurlarına yerel idareciler yardımcı olmak zorundaydı. Devşirme yapılacak yerler önceden ilan edilirdi. Devşirme memurları ellerinde Sultan'ın bir beratı olduğu halde belirlenen yerlere giderler, yerli memurlar da onlara yardımcı olurdu. Ahali devşirmeye uygun yaşları sekiz ilâ yirmi arasında değişen erkek çocuklarını papaz refakatinde meydanda toplardı. Yapılan işte suiistimal olmaması için oldukça kesin kurallar belirlenmişti ve uymayanlar da şiddetli şekilde cezalandırılırdı.

Devşirme kanununa göre çocukların seçiminde son derece sıkı kurallar getirilmişti. Önceleri sadece gayrimüslim çocuklarından, asil bir aileye sahip, papaz oğulları, iki çocuktan sadece biri, ailede en sağlıklı, zeki, görünüşü düzgün, uzun boylu olanlar seçilirdi. Ailenin tek çocuğu, yetim ya da öksüzler, açgözlüler, bir meslek sahibi olanlar, Türkçe bilenler, daha önce İstanbul'a gelmiş olanlar, babası köy kethüdası olanlar, çoban çocukları, kel, fodul ve köse ve evli olanlar ise devşirilmezdi. Bosna halkı İslâm'ı toptan kabul ettikleri için onlara bir cemile olarak çocukları devşirilebilirdi. Arnavut, Boşnak, Sırp, Rum, Bulgar, Hırvat çocuklar tercih edilirken Türk, Kürt, Acem, Rus, Yahudi, Gürcü ve Çingene çocukları devşirilmezdi. İlk zamanlarda daha çok Balkanlardan ve gayrimüslimlerden çocuk devşirilirken, daha sonraları Anadolu'dan ve Müslümanlardan da çocuklar alınmaya başlandı.

Devşirme memurları devşirmeye müsait çocukların durumlarını öncelikle vaftiz defterlerinden kontrol ederdi. Ardından seçilen çocukların durumları iki nüsha

düzenlenen "eşkâl defteri"ne bütün ayrıntılarıyla kayıt edilirdi. Bu defterlerden biri devşirme memurlarında kalır, diğeri de çocukları İstanbul'a getirecek olan "sürücü"ye emanet edilirdi. Çocuklar artık 'sürücü'ye teslim edilir ve 100 ya da 200 kişilik gruplar halinde bütün güvenlik önlemleri alınarak yola koyulurlardı. Genellikle kırk haneden bir çocuk alınırken, bazen de ihtiyaca göre farklı uygulamalar olurdu.

Aile yuvalarından sekiz ilâ yirmi yaş arasında çekilip alınan bu gençler İstanbul'a gelmek konusunda her zaman istekli de olmayabiliyordu. Her aile çocuğunu vermek konusunda istekli olmayabilirdi. Zira bu kesin bir kopuş anlamına geliyordu. Onun için bazıları çocuklarını erken yaşta evlendiriyor, bazı anne babalar da nakdî bedel ödeyerek muafiyet kazanıyordu. Diğer taraftan birçok ebeveyn bunun aksine çocuklarının devşirilmemesinden memnundu. Çünkü onların kendileri gibi fakir kalmaktan kurtulacaklarını, kabiliyetlerine uygun birinci sınıf tahsil görerek ileride servet ve mevki sahibi olacaklarını biliyorlardı. Hakikaten, bu çocukların anne babalarından çoğu, devşirme sisteminin bir yük olmaktan ziyade büyük bir imtiyaz olduğu kanaatinde idiler. Bunda haklı idiler. Birçok hallerde Türk anne ve babaların kendilerini kıskandıkları vâki olmuştur. Bazı Türkler Hıristiyanlara para veriyor ve öz evlatları için, tıpkı o ailenin çocukları gibi Hıristiyan adı altında beyannameler yazdırıyorlar ve bu şekilde padişahın kölesi olarak hizmete girmelerini sağlıyorlardı. Dinî intiba, siyasî nazariyeler bir tarafa bırakılırsa, devşirme usulünün anne ve babalara hiçbir surette kötülüğünün dokunmadığı görülmektedir.

Erken yaşlarda bir çocuğu anne babasının elinden alarak, devlet hizmetine sokulması ve bu süreçte de din değiştirmesi birçok sahada tartışmaya sebep olmuştur. İslâm âlimleri bu meseleye iki şekilde cevap vermişlerdir: Birinci olarak: "Her çocuk İslâm fitratı üzerine doğar, daha sonra anne ve babası onu farklı inançlara sokar" itikadı esas alınıyor, dolayısıyla Hristiyan bir çocuğun Müslüman edilmesi, bir hak ihlali de-



Resim 2: Topkapı Sarayındaki Enderun'a gelmeden devşirilen gençlerin sıkı bir eğitimden geçirildiği üç saraydan biri: **İbrahim Paşa Sarayı**. Sultanahmet Camii karşısında bulunan bu saray bugün Türk İslam Eserleri Müzesi olarak hizmet veriyor.

ğil, aksine aslına döndürme olarak yorumlanıyordu. İkinci olarak da devşirilerek padişah hizmetine alınan gençler baba ocağından ayrıldıklarında çok küçük yaşlarda olduklarından bu ayrılışın acısını fazla idrak edemiyorlardı. Dini kanaatleri de esaslı bir surette kafalarına yerleşmemiş oluyordu.

İstanbul'a getirilen çocuklar öncelikle sünnet ettirilir ve Türk ismi verildikten sonra eğitimleri için Enderun Mektebi'nin hazırlık safhası olan farklı saraylara gönderilirlerdi. Bu arada devşirmeler geçici bir süre "Türk'e verme" usulü adı altında, Türk köylülerinden birinin yanına verilerek dil, örf ve adet öğrenmesi sağlanırdı. "Türk'e verme" beş-sekiz sene kadar sürerdi. Bazı durumlarda da uygulanmazdı. Dönüşlerinde durumları kontrol edilir, Edirne Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı ve Galata Sarayı'ndan birine acemi oğlan olarak kaydedilirdi.

Enderun Mektebine Hazırlık: Edirne, Galata ve İbrahim Paşa Sarayları

Osmanlı Saltanatının askerî ve idarî elitlerini yetiştirmek amacıyla geliştirilen Topkapı Enderun'u adeta bir üniversiteydi. Dolayısıyla buraya gelmeden ciddi bir hazırlık safhasından geçmek gerekiyordu. Galata Sarayı, Edirne ve İbrahim Paşa ve Acemi oğlanları mektepleri Enderun için hazırlık okulları hükmündeydi. Bu saraylar arasında en önemlisi Galata Sarayı idi. Vaktiyle 'Voyvoda' konağı denilen Galata, Perşembe Pazarı'nın yukarısında ormanlık bir alandı. II. Beyazıt bir kış günü burada avlanırken şiddetli soğuk üzerine sığınacak bir yer arar ve karşısına etrafı güllerle çevrili kulübe çıkar. Orada Gül Baba adında münzevi bir dervişle karşılaşır. Sohbetten memnun kalan padişah şeyhe bir isteğinin olup olmadığını sorunca şeyh:

-“Padişahım, şu tepeciğe bir mektep yaptırmanızı isterim. Orada okuyup yazanları devlet hizmetlerinde kullanırsınız. Devlete lazım olur” deyince Sultan Beyazıt, o bölgeye bir cami ve yanına da bir mektep inşa eder. Okula bir ağa tayin edilir ve savaş esirlerinden zeki, gürbüz, yetenekli gençler buraya alınır.

Galata Sarayı'nda eğitim gören gençlere özel elbiseler giydirilir ve haftalık harçlıklar verilir. Okulda sınıf yerine "oda" tabiri kullanılıyordu ve farklı odalar vardı. Burada dil derslerinden, sanat ve edebiyata varıncaya kadar farklı bilgiler öğretiliyordu. Özellikle silah kullanmak, savaş tekniklerini bilmek talebeler arasında önemli bir işti. Bu

konularda hocaların gözüne girenlerin daha üst noktalara gelmeleri kolaydı.

Edirne ve İbrahim Paşa Sarayları da tıpkı Galata Sarayı'ndaki usule benzer şekilde eğitim yapıyordu. Edirne Sarayı'ndan bugüne ulaşan bir mekân maalesef yoktur. Kanuni Sultan Süleyman'ın damadının eski bir Bizans sarayı üstüne yaptırdığı İbrahim Paşa Sarayı ise Sultanahmet Camii'nin kuzey kısmında Türk-İslâm Eserleri müzesi olarak varlığını sürdürmektedir. Buraya aynı zamanda İbrahim Paşa Enderun'u da denirdi. Devşirilen çocuklar doğrudan ya da bir Türk ailesinin yanındaki ikametinin ardından buraya getirildiğinde "ilm-i kıyafet" erbabına havale edilirdi. Kıyafet ilminden maksat, bir insanın el, yüz, göz, kaş, kulak vb. uzuvlarından hareketle onun karakteri, kişiliği hakkında bilgiler veren bir ilimdir. Böylece memlekete faydalı insanlar olup olmayacağına yönelik güçlü bir kanaat edinilirdi.

Topkapı Sarayı Enderun Mektebi'ne Seçilme

Galata, Edirne ve İbrahim Paşa Saraylarında hem ilmî hem de askerî derslerini tamamlayan talebelerden en yetenekli, zeki ve sadık olanlar, Topkapı Sarayı'na yer boşaldıkça nakledilmek için yeni bir seçime tabi tutulurlardı. Enderun'a alınacak olanların seçimi Ayasofya Camii'nin arka kapısı civardaki Bâb-ı Hümayûn'dan geçilince, Saint İrini Kilisesi'nin bulunduğu meydana yapılırdı. Bu meydan devşirmeler için kesin bir yol ayrımı anlamına geliyordu. Bosna, Hırvatistan, Sırbistan, Arnavutluk, Macaristan, Lehistan hatta Rusya, Fransa, İtalya ve Anadolu'nun çok farklı şehirlerin-



Resim 3: Üç saraydan birinde eğitilen acemi oğlanların en iyileri seçilerek Topkapı Sarayı'ndaki Enderun'a alınırlardı. Enderun'un girişinden geçenler için artık yepyeni bir dünya başlamış demek oluyordu.

den getirilen gençler toplumsal hiyerarşide bir üst sınıfa çıkmamanın ilk heyecanını yaşıyorlardı. Artık hayata başka bir gözle bakmaya başlıyorlar ve hüviyetleri de baştan aşağı değişiyordu.

Topkapı Enderun'una girmeye ehil görülenler farklı gruplara ayrılırlar ve farklı odalara alınarak eğitime ve hizmete yeniden başlarlardı. Özellikle askerî ve idarî bakımdan yetenekli olanlar ön planda olurdu. Ancak ilmî mahareti yüksek olanlar da oda müderrisliklerinde görev alabilirlerdi. Topkapı Sarayı'na yeni gelen acemiler, oda ağası olan muallimlerine "lala" diye hitap ederlerdi. Burada eski bilgi ve becerileri üzerine yeni baştan bir eğitim başlardı. Sarayda kadrolu hocalar yanında bazı dersleri vermek için dışarıdan da hocalar getiriliyor ve bu konuda kapılar sonuna kadar açılıyor, hiçbir masraf ve külfetten kaçınılmıyordu. Enderun'da verilen terbiyeden asıl maksat, padişaha ve devlete hizmet için gerekli zarafet ve teşrifat kuralarını öğrenerek, saray ve devlet işlerinde ehil insan olmaktı.

Sarayda verilen dersler birkaç gruba ayrılmaktadır. *Öncelikle* İslâmî ilimler olarak bilinen medrese dersleri ilk sırada yer alıyordu. *Kur'an-ı Kerim*'in okunmasından (ilmi kırat) başlamak üzere tecvit ve ilmihal bilgilerinin tekrarıyla işe başlanıyordu. Sonra *Birgivi Risalesi*, *Halebî*, *Kudûrî* gibi klasik fıkıh ve akâid kitapları okunurdu.

Enderun'da verilen derslerin *ikinci* grubunu İslâmî ilimlerin dil, gramer ve mantık grubuna dâhil olan ve temel eserleri anlamaya yarayan "araç/âlet ilimler" oluşturuyordu. Arapçanın kelime ve cümle yapılarını anlatan sarf, nahiv, mantık, meâni, beyan bu derslerin başında geliyordu. *Üçüncü* grup ders halkasında "koltuk dersleri" de denen ve İslâmî ilimleri daha iyi anlamayı sağlayan matematik, geometri, astronomi, kimya, fizik vb. bulunuyordu. Bu dersleri öğrenmek isteyenler genelde zaman ve mekân bakımından serbest bırakılıyor, talebeler bu dersleri öğrenmeye teşvik ediliyor ve farklı imkânlar da sunuluyordu. *Dördüncü* ve belki de en önemli ders grubu ise, temel İslâmî ilimler oluşturu-

ruyordu. *Usul-i Fıkıh*, *Kelam*, *Hadis* ve *Tefsir* ilimler hiyerarşisinin tepe noktasını teşkil ediyordu. Bu dersler genelde medrese dünyasının en seçkin müderrisleri tarafından veriliyordu.

Osmanlı sarayının uzun süreli ilmî geleneklerinden olan padişah huzurunda bir meselenin derinlemesine tartışılması şeklinde cereyan eden Huzur derslerine sarayda geniş bir katılım olurdu. Kesin bilgiler olmasa da Huzur derslerine Enderun talebelerinin de katıldığı var sayılabilir. Bu derslerde sıkı müzakereler yapılırdı. Enderun'da eğitim dili Türkçe olmakla birlikte edebiyat ve sanat dili olarak Farsça, din ve ilim dili olarak da mutlaka Arapça eğitimi yapılırdı. Enderun talebeleri bu dilere tam bir vukuf içinde yetiştirilirdi.

Gerek Topkapı Enderun'unda gerekse Galata Sarayı, İbrahim Paşa ve Edirne saraylarında oldukça kıymetli, birçoğu nadir sayılabilecek kitaplarla



Resim 4: Enderun Mektebinde her şeyden önce padişaha hizmet ve sadakat öğretiliyordu. Bu uygulamalı eğitimin teorik yönü elbette kitaplar ve müderrisler tarafından takviye ediliyordu. Enderun Mektebi talebeleri için Sarayda yapılmış son derece kıymetli kitaplarla dolu **III. Ahmed Kütüphanesi** son derece şık ve çekici görünüyor.

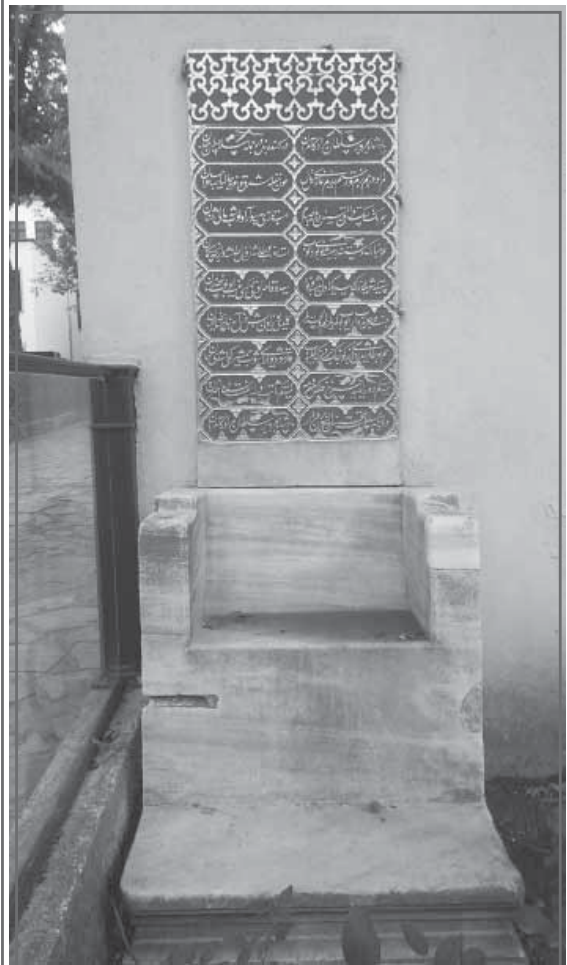
dolu kütüphaneler vardı. Bütün talebeler buradaki kitaplardan faydalanabiliyordu. Kütüphanelerde hattatlık, süsleme ve cilt sanatlarıyla ilgili dersler de verilirdi. Bu sayede Enderun'dan çok sayıda sanatkâr, şair, erbâb-ı siyaset, tarihçi, müzik hocaları, yapımcıları yetişmiştir. Enderun'da özellikle musiki eğitimine önem verilmiştir. Seferli koğuşunun arkasında meşkhâne bulunuyordu ve orada asrın en ileri müzik hocaları sesi güzel olan ve müziğe

kabiliyeti olan talebelere dersler veriyor santur, tambur gibi değişik müzik aletleriyle eğitim yapıyorlardı. Bu suretle yetişen hanendeler, sazandeler, ser-mahfil, müezzin başı ve imâm-ı şehriyârî oluyorlardı.

Aynı zamanda yazı (hüs-n-i hattan rik'a, sülüs, nesih vb.), şiir, süsleme vb. sanat dallarında mahir olmak beklenirdi. Kemankeşlik, dülgerlik, marangozluk, mücevher süsleme, ileri düzey askerlik teknikleri gibi harp teknikleri öğretilen derslerdendi. Bu arada Padişaha hizmet, protokol kuraları, yemek hazırlama ve servis usulleri gibi adâb-ı muaşeret de en önde gelen eğitim ritüellerini oluşturuyordu.

Enderun dersleri arasında sanat, spor ve edebiyatın temeli sayılabilecek etkinlikler de önemli bir yer tutuyordu. Hemen herkesin farklı spor dallarında maharet göstermesi beklenirdi. Ata binmek, cirit ve tomak oynamak, mukallit ve cambaz seyretmek, kış günlerinde saray bahçesinde kartopu oynamak, lobut ve ok atmak başta gelen spor aktivitelerindendi. Bu oyunlar büyük bir neşe içinde oynanır, bazen de padişah huzurunda icra edilirdi.

Enderun koğuşlarında bir an bile boş durmak, zamanı aylakça geçirmek söz konusu değildir. Herkesin hal ve hareketlerine, yürümesine, konuşmasına, sağa sola bakmasına dikkat etmesi beklenirdi. Enderun sınıflarının kuralları oldukça sıkı ve disiplin vazgeçilmezdi. Herkesin uymak zorunda olduğu kurallardan bazılarını Tayyazâde Âta şöyle sıralamıştır:



Resim 5: Enderun talebelerinin zihnî eğitimleri yanında sıkı bir fiziksel eğitimleri de vardı. Talebelerin farklı **sporlarda** mahir olmaları beklenirdi. Enderun talebelerinin cirit oynamasını seyretmeyi çok seven **IV. Murat**'ın kendisi için yaptırdığı **mermer köşk** ve kitabesi.

Büyüklerin yanlarında lâubalî durmayıp, dik fakat mütevazı bulunmak. Haftada bir defa, Perşembe veya Cuma günleri تنها bir yerde el ve ayak tırnaklarını kesmek. Her sabah abdest alırken yaş tülbentle kulak içleri temizlenmek. En az haftada iki defa tıraş olmak, yüz ve elleri daima temiz durmak, sürekli abdestli dolaşmak, el ve ayak havlularını her gün, mümkün olmazsa iki günde bir değiştirmek. Halk yanında ve sofrada geçirmemek, gerinmemek, esnememek ve halkın yüzüne serpercesine aksırmamak. Cemiyet içinde, bir topluluk arasında bulunurken kulak, burun, diş karıştırmamak. Soğan, sarımsak, pastırma gibi fena kokulu yiyecekler yememek. Dumanlı içecekler içip çevresindekileri rahatsız etmemek. Hocalar, büyükler ve misafirlerden evvel yemeğe başlamamak. Ağız şapırdatarak telaş ile yemek yememek. Ekmek kırıntısını yere ve etrafa dökmek. Yemekten sonra elini ağzını yıkamak. Halk yanında kaşınmamak, silkinmemek, pirenememek, kirli çamaşır giymemek, pis gezmek, hamamda başkalarının üstüne kirli su sıçratmamak, sağa sola salınmamak. Herkesin huzurunda aynaya bakarak yüzünden, burnundan kıl çekmemek. Kadınlar gibi açık renkte libas giymemek. Kimseye karşı nobranlık, serkeşlik etmemek, kibirlenmemek, öğünmemek. Yalan söylememek, mübalağa etmemek. Büyük bir tarihçi ya da filozof gibi söz söylememek. Konuşma sırasında açık cümleler ve kelimeler sarf etmek. Velez hizmetkârı olsun, sebepsiz kimseyi incitmemek. Alçak karakterde yaratılmış insanlara mahsus olan vefasızlık, merhamsizlik, cimrilik, uğursuzluk, münafıklık etmemek. Kimseyi zarara sokmamak ve kıskanmamak. Fakir arkadaşlara yardım etmek. Sakat, hasta ve yaralı olanlarla alay etmemek, eğlenmemek. Kimsenin malını izinsiz almamak. Yöneticilere, hocalara, yaşlılara, âlimlere, sanatkârlara hürmet göstermek. Asalet ve soyluluk iddiasında bulunmamak. Boş yere kimseye yalvarmamak. Sefahat uğrunda büyüklük etmemek. Bir konuyu bilmediği halde biliyor iddiasında bulunmamak. Aşağılamak maksadıyla bile olmasa da kimsenin taklidini yapmamak, sır saklamak, uyuşturucu, alkol vb. sağlığa ve akla zarar verici şeyler içmemek. Gül ve güzel kokular sürünmek.

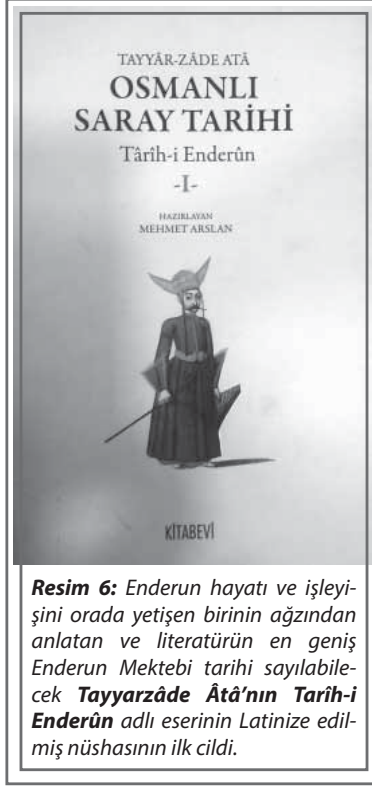
Osmanlı sarayının mimarını, nakkaşını, ressamını, hattatını, kâtibini, imamını, müezzinini, tarihçisini, şairini, âlimini, silahşorunu, hanendesini, sazandesini, nüktedanını, soytarisını Enderun Mektebi yetiştirirdi. Çoğu kere de devletin Seraskerini,

Kazaskerini, Sadrazamını, Kaptan-ı Deryasını, Valilerini, elçilerini Enderun terbiye etmiştir. 13. yüzyıldan başlayarak Enderun'dan devlete büyük hizmetleri dokunan 79 Sadrazam, 3 Şeyhülislâm 36 Kaptan-ı Derya yetiştiğini Tayyazâde meşhur tarihinde zikretmektedir.

Enderun'da Yönetim ve Hiyerarşi

Enderun mektebinde son derece sıkı yönetim ilkelerinin ve katı bir hiyerarşinin varlığı söz konusudur. Her ne kadar zaman içinde klasik düzen değişmiş olsa da varlığını son zamanlara kadar sürdürmüştür. Herkes kendinden üst makamlarda olanlara derin saygı göstermek zorundadır. Enderun'un en büyük memuru başmabeyinci demek olan silahtar ile başkâtiptir. 18. yüzyıla gelindiğinde Enderun şu sınıflardan oluşuyordu:

1. Küçük oda
2. Büyük oda: Bu iki koğuştta daha çok Galata ve Edirne ve İbrahim Paşa Saraylarından mezun ağalar bulunup, görevleri Enderun'a yeni gelenlerin temel eğitimlerinden mesul olmaıktı. 'Dolama' giydikleri için bunlara 'dolamalı' derlerdi.
3. Doğancılar koğuşu: Kırk kişi idiler. Vazifeleri padişahın av hayvanlarından olan doğan, şahin ve atmacalarına bakmaktır.
4. Seferli koğuşu: Bu koğuştta bulunanlar Padişahın özel eşyaları, elbisesi, resmî kıyafetleri, başlık, sarık ve kavuklarından sorumlu idiler.
5. Kilerciler koğuşu: Bu sınıfta bulunanlar padişahın yiyeceğine, içeceğine nezaret ederlerdi.
6. Hazine koğuşu: Başta hazine ağası olmak üzere, diğer yardımcıları devlet hazinesinin korunması, ilgili yerlere ödemelerin yapılması vb. konularında sorumlu idiler. Hazine ve kiler koğuşlarına geçebilmek için otuz yaşını geçmek gerekiyordu.
7. Has oda koğuşu: Bu koğuşun memurları yaklaşık kırk kişiden oluşurdu. Temel görevleri kutsal emanetleri ve Hırka-i Sa'âdet odasının korunmasına ve temizliğine bakmaktır. Bu mekânda yirmi dört saat hiç durmaksızın *Kur'an-ı Kerim* okumak



Resim 6: Enderun hayatı ve işleyişini orada yetişen birinin ağzından anlatan ve literatürün en geniş Enderun Mektebi tarihi sayılabilecek **Tayyâr-zâde Âtâ'nın Tarih-i Enderûn** adlı eserinin Latinize edilmiş nüshasının ilk cildi.

da bunların göreviydi. Bu koğuşların/sınıfların her birinden başarı ile geçenleri artık devletin daha üst düzey makamları bekliyordu.

Enderun Mektebi ve Osmanlı Devleti'ne Katkıları

Osmanlı devletinin ilk zamanlarında ekseriyetle gayrimüslimler devşiriliyordu. Bunun temel nedeni İslam savaş hukuku ile ilgili olmakla birlikte özellikle Fatih Sultan Mehmet döneminden sonra Türk devlet felsefesinin gereğine hizmet etmekte. Geleneğe göre ülke, hükümdarın malıydı ve öldüğünde çocukları arasında paylaşım başlar ve sıkı bir mücadeleden sonra kutsal 'kut'a kim erişirse devlet başkanı o olurdu. Bu kritik süreçte güçlü Türk aileler de mücadeleye girebilir ve hanedan değişebilirdi. Bu da sıklıkla aile ve

kardeş kavgalarına ve devletin parçalanmasına yol açıyordu. Fatih'in kardeş katline cevaz veren düzenlemesinin nedeni, devleti böyle bir krizle karşılaştırmamak idi. Devşirme sistemi ile yetiştirilenler devlet içindeki yükselmelerini doğrudan padişahın inayetine borçlu olduklarından onlara "kul" deniyordu. Bu kişiler sadece padişaha itaat ederler ve devletin menfaatini gözetirlerdi. Köken olarak Müslüman ve Türk olmadıklarından da asla iktidar iddiasında bulunamazlardı. Bir kişinin, ya da ailenin padişah olabilmesi için Türk aileden olma şartı olduğundan hiçbir devşirmenin böylesi bir hayali söz konusu olamazdı. Osmanlı hanedanını gerek kendi iktidarını gerekse devletin bekasını korumak için bu sistemi geliştirmiş ve 18. yüzyılın sonlarına kadar uygulamıştır.

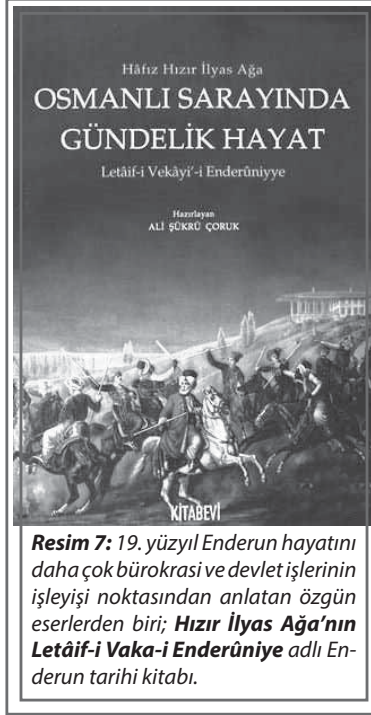
Enderun'a başlangıçta daha çok gayrimüslim kökenlilerin alınmasının ikinci nedeni de, devletin nüfus yapısı idi. Osmanlı Devleti özellikle Balkanların fethinden sonra neredeyse yarıya yakın bir Hristiyan nüfusa sahip oldu. Bu toplulukların devlette en üst düzeyde temsil edilmeleri devlete sadakatlerini ve aidiyetlerini sağlıyordu. Bir başka neden ise, Osmanlılar devletin gerek idarî ve askerî devamı gerekse sanat, ilim ve estetik gibi konularda en ileri noktalara gidebilmek için memleketin değerli insanlarını bir araya getirme-

ye önem veriyor ve onlardan yararlanmak istiyordu. Bu bakımdan Enderun'da yetenekli devşirmeleri eğittiği kadar, memleketin farklı köşelerinden yetişmiş şair, âlim, edip, mimar vb. kişileri mümkün olduğu kadar merkeze çekmeye çalışmış ve onları farklı yöntemlerle taltif etmiştir.

Enderun'a alınan özellikle gayrimüslim gençler dinî karşıtlıklar arasında büyümüş olduklarından esasen kişisel dayanakları, kimlik ve bireysellikleri sarsılmış oluyordu. Bu çocuklar Enderun'a alındıklarında buranın muntazam ve istikrarlı sıkı eğitimiyle kişilik ve kimliklerini adeta yeni bir kalıba döküyor ve yeniden kendilerini var ediyorlardı. Böylece bu gençlerde istenilen tarzlarda yeni huylar meydana çıkıyordu. Enderun'dan yetişenler başta padişaha olmak üzere, İslâm'a, Osmanlı Devletine, Müslüman topluma sadık hizmetkârlar haline geliyordu. Ancak bu kişilerde kuvvetli soy ve akrabalık bağlarının devam ettirildiğini söylemek güçtür. Bu sayede devlet içinde taht kavgalarını önleyici bir fonksiyon icra etmişlerdir.

Bunun yanında Türklük şuuru ve bilincinin Enderun talebelerine ne derece sirayet ettiği, ya da ettirildiği de tartışmalı konulardan biridir. Muhtemeldir ki, bu gençler yetenekli devlet adamları olabiliyordu ama Türklük bilincinden mahrum oldukları da –özellikle milliyetçilik çağında- eleştirilen hususlardan biri olmuştur.

Enderun Mektebi'nin teşekkülünde kul sisteminin daha etkin kullanılması ve devlette devamlılığın esası öngörüldüğünden, hanedana ortak olabilecek, devletin parçalanmasına yol açabilecek Türk ailelerin bilerek devlet hizmetlerinden uzak tutulması bir siyaset olarak benimsenmişti. Enderun bu siyasetin sürdürülmesini ve güçlendirilmesini sağlayan en önemli kurum olmuştur. Bir yönüyle Osmanlı Devletinin hanedanlar arasında dağılıp parçalanmadan



Resim 7: 19. yüzyıl Enderun hayatını daha çok bürokrasi ve devlet işlerinin işleyişi noktasından anlatan özgün eserlerden biri; **Hızır İlyas Ağa'nın Letâif-i Vaka-i Enderûniye** adlı Enderun tarihi kitabı.

ulus-devlete dönüşümüne kadar yaşamasını sağlamıştır. Ancak 19. yüzyıla gelindiğinde millî bilinç, millî liderler, önderler vb. ihtiyaçların karşılanmasında Enderun'un herhangi bir hizmet sağlaması şöyle dursun, aksine engelleyici bir rol oynadığı bile ileri sürülebilir.

Osmanlı Eğitim Modernleşmesi ve Enderun Mektebi'nin Sonu

Rönesans, reform, din savaşları, felsefe ve sanattaki gelişmeler, ulus-devlet formasyonunun doğması, coğrafi keşifler, sömürgecilik, sermaye birikimi, kapital ekonomi, yüksek askerî teknolojiler ve merkezî devletler; bütün bunlar 17. yüzyılın sonunda Avrupa'da yeni bir devlet ve toplum sisteminin oluşmasını sağladı ve diğer

bölgeleri de hızla etkisi altına aldı. Osmanlı Devleti ise Batı'daki bu gelişmelerle paralel ilerlemeler kaydedemedi. Neticede önce askerî yenilgiler, toprak kayıpları ve malî buhranlar geldi. Yöneticiler bu başarısızlıkların nedenlerini araştırırken Batı bilim ve tekniğini almaya başladılar. Kısa bir süre sonra da batılı kurumların alınması kararına vardılar ve III. Selim'in Nizam-ı Cedid'i ve sonrasında II. Mahmud'un radikal inkılaplarıyla Osmanlı klasik kurumları yerini batılı yenilerine bıraktı. Bu süreçten Enderun Mektebi de payını aldı.

II. Mahmud (1826 sonrası) zamanında saray erkânının günlük faaliyetlerinde ciddi değişimler başladı. Geleneksel askerî müzik (mehter) ve oyunlardan cirit ve bazı askerî talim teknikleri yasaklanırken klasik giysilerden başlık ve gösterişli kürklere de son verildi. Devlet ihtiyaç duyduğu devlet adamını artık Enderun'dan değil, öncelikle Avrupa'ya gönderdiği gençlerden temin etme yolunu tercih etti. Kısa bir süre sonra da modern okullar açılarak hızla yükselen bürokrasiye memur yetiştirilmeye gayret edildi. Ardından 1859'da Mekteb-i Mülkiye açıla-



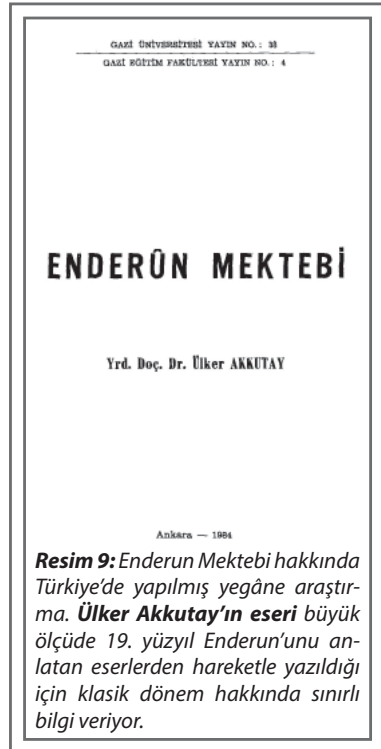
Resim 8: Enderun'un son temsilcilerinden **Enderunlu Abdülatif'in** yine 19. yüzyılda kaleme aldığı **Âyine-i Derûn** başlıklı eserinin latine edilmiş hali.

rak orta düzey devlet adamlarının yetiştirilmesi öngörüldü. İslahat Fermanı'nın ilanının ardından gayrimüslimlerin de devlet bürokrasisinde memur olabilmelerinin yolu açılınca, her etnik ve dinî gruptan çocuğun alındığı Mekteb-i Sultanî 1868'de tam bir Fransız taklidi olarak açıldı. Aslında bu okul bir anlamda modern Enderun işlevini üstlenmişti. Osmanlı Sarayı'nın klasik Enderun'u Tanzimat sonrasında işlevsiz kaldı. Fiilen bitmiş olan okulun resmen sona ermesi için 1908 devrimini beklemek gerekti.

Enderun Üzerine Neler Biliyoruz? Eserler ve Kişiler

Buraya kadar anlatılanlar, okuyucu için Enderun mektebinin doğuşu, gelişimi, işlevi ve işleyişi hakkında kısa bilgi vermektedir. Her nedense Osmanlılarda üstün zekâlıların eğitimi denildiğinde ilk akla Enderun Mektebi gelir. Oysa, Enderun modern dönemin okul sistemi ve anlayışı ile izah edilebilecek ve karşılaştırılabilecek bir kurum değildir. Kendine özgü, tarihsel ihtiyaçlar doğrultusunda var olmuş ve modern dönemde de kendiliğinden tarihteki yerini almıştır.

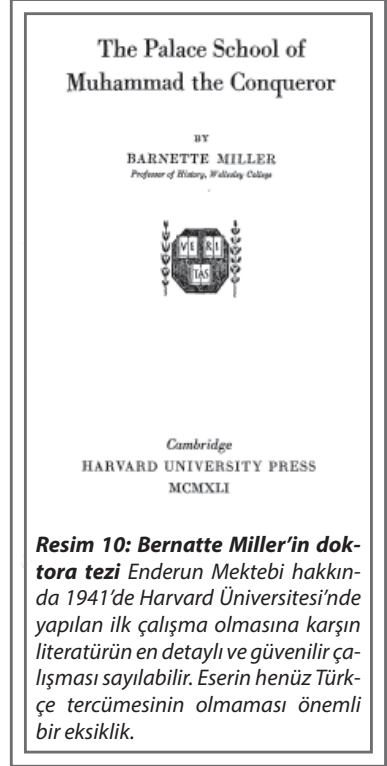
Burada üzerinde durulması gereken önemli bir nokta vardır. Hemen herkesin hayranlıkla söz ettiği bu orijinal kurum hakkında bugüne kadar yapılan araştırma sayısı bir elin parmağını geçmeyecek kadar azdır. Bugüne kadar Enderun Mektebi üzer-



rine Türkiye'de sadece bir doktora tezi hazırlanmıştır. Ülker Akkutay'ın büyük ölçüde ikincil kaynaklardan yararlanarak hazırladığı tezi klasik dönemden ziyade, modernleşme dönemi Enderun sistemini anlatmaktadır. Aynı yazarın *Osmanlı* başlıklı ansiklopedideki makalesi de tezin özetidir.

Enderun Mektebi üzerine büyük kısmı arşiv vesikalarından ve birincil kaynaklardan yararlanılarak hazırlanan önemli bir doktora tezi ise Harvard Üniversitesi'nde Bernatte Miller tarafından 1941'de yapılmıştır. Görebildiğimiz kadarıyla söz konusu eğitim kurumu hakkında en detaylı ve güvenilir araştırma halâ bu eserdir. Aynı yazarın doktora tezinden önce de yazdığı birkaç makale bulunmaktadır.

Doktora tezlerinin de kaynağı olan orijinal Enderun tarihleri ise oldukça azdır. Bu durum konu üzerine araştırma yapmayı kısıtlayan nedenlerden biri olmuştur. Mevcut tarihler içerisinde ise en geniş, T a y y a r z â d e Âta'nın *Tarih-i Enderun* başlıklı eseridir. Ancak bu eser, 19. yüzyılda kaleme alınmış ve Enderun'un



son zamanlarına tanıklık etmektedir. Mehmet Arsan tarafından beş cilt halinde Latinize edilen eser, Enderun hakkında ayrıntılı bilgiler sunmaktadır.

Bu kitapla benzer kaderi yaklaşık aynı tarihlerde Enderun'da yaşayan ve 19. yüzyılın başarılarını anlatan Hafız Hızır İlyas Ağa'nın *Letâif-i Vekâyi-i Enderûniye* başlıklı kitabı paylaşmaktadır. Eser, önce Cahit Kayra tarafından özetleme ve sadeleştirme yapılarak yayımlanmışsa da tam metin Ali Şükrü Çoruk tarafından Latinize edilmiştir. Enderun Mektebi araştırmacılarının ve eğitim tarihçilerinin sıklıkla başvurdukları diğer bir eser ise, yazarı belli olmayan, ancak anlattığı olaylar ve olgular bakımından yine 19. yüzyılı mevzu edinen İstanbul Atatürk kitaplığında kayıtlı *Enderun Mektebi Tarihi* kitaptır.

Enderun Mektebi'nin işleyişi, dersler, yetişenler vb. konularda birinci elden haber veren kaynaklarından biri de Enderunlu Abdülatif'in *Âyine-i*

Derûn başlıklı eseridir. Enderun'da yetişen pek çok insanın listesine yer veren bu eser de 19. yüzyılı anlatmaktadır. *Âyine-i Derûn, Osmanlı'ya Devlet Adamı Yetiştiren Mektep: Enderûn-ı Hümâyûn* alt başlığı da eklenerek Ahmet Köç tarafından Latince edilmiş ve kitabın başına Enderun tarihiyle ilgili uzun bir giriş yazılmıştır.

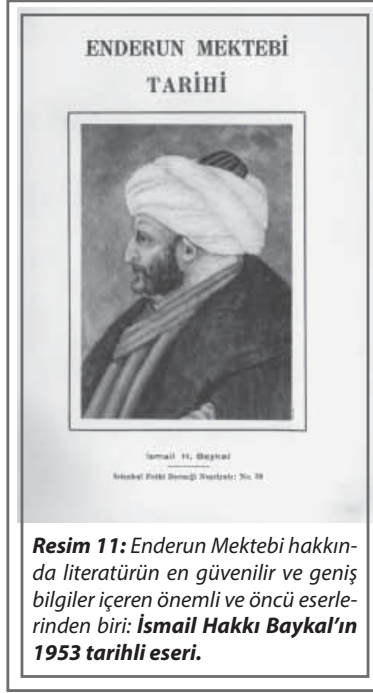
Bu sıra dışı eğitim ve siyaset akademisiyle ilgili birincil kaynaklar şimdilik bunlardan ibarettir. Bunların yanında, Halit Ziya Uşaklıgil'in saray anılarını içeren *Saray ve Ötesi* başlıklı anıları, İsmail Hakkı Baykal'ın 1953'te hazırladığı *Enderun Mektebi Tarihi*, bugünkü Galatasaray Lisesi'nin tarihini Galata Sarayı'na kadar uzatan Fethi İsfendiyaroğlu'nun 1952 tarihli *Galatasaray Tarihi* başlıklı eseri ve Mehmed Zeki Pakalın'ın *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri* eserindeki ilgili maddeleri önemli ikincil kaynaklar durumundadır. Pakalın Hafız Refik'in *Edebiyat-ı Umumiye Mecmuası*'ndan uzun alıntılar yapmıştır.

Türkiye Diyanet Vakfı *İslâm Ansiklopedisi*'ndeki Mehmet İpşirli'nin "Enderun", Abdülkadir Özcan'ın "Devşirme" ve Kemal Beydilli'nin "Yeniçeri" maddeleri de bu kurumu daha çok yukarıdaki eserler ve bazı orijinal arşiv kaynaklarından hareketle anlatan kısa ancak en önemli yazılardır. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı* başlıklı önemli eserinde Enderun'dan ziyade Topkapı sarayına bir bütün olarak bakar ve Enderun'un içeriği, işleyişi, pedagojisi vb. nitelikleri hakkında detaylı bilgi vermez.

Osmanlı tarihini farklı yönleriyle anlatan büyük ansiklopedilerden Güler Eren'in editörlüğünde hazırlanan *Osmanlı* ansiklopedisinde Akkutay'ın kısa yazısından başka makale yer almaz. Yine *Türkler* ansiklopedisinde de Enderun hakkında müstakil yazı yoktur. Osmanlı tarihinin siyasi yönünü bütün ayrıntılarıyla anlatan *Hammer, N. Jorga* ve *W. Zinkeisen* de sadece Enderun'a değil, diğer eğitim, kültür ve dinî kurumlara yermemişlerdir. Yılmaz Öztuna, Ömer Faruk Yılmaz ve diğer başka Osmanlı tarihleri de Enderun hakkında yukarıda zikredilen eserlerin anlattıklarından ileride ayrıntı yoktur. Bu kitaplarda ve popüler tarih dergilerinde

sıklıkla çıkan Enderun yazılarında verilen bilgiler yukarıda ilk sıra araştırmaları ve ikinci sıradaki Osmanlı vakayinamelerinin tekrarından ibarettir.

Enderun Mektebi tarihi ile ilgili bu literatür bize şunu apaçık göstermektedir: Bugüne kadar Enderun hakkında yazılanlar büyük ölçüde Tayyazâde Âta, Hızır İlyas gibi sayıları son derece sınırlı birkaç kitaba dayanmaktadır. Bu kurumun özellikle klasik dönemi hakkında arşiv kaynaklarına dayalı geniş çalışma/lar henüz yoktur. Literatür büyük oranda tekrarlardan ibarettir. Osmanlı tarihiyle ilgili çalışmaların küresel bir standart kazandığı, birincil kaynaklara erişimin kolaylaştığı şu günlerde Enderun Mektebi yeni baştan incelenmeyi bekleyen önemli konulardan biridir.



Kaynakça

- Abdülkadir Özcan, "Devşirme", *DİA*, C.9, s.254-257.
- Ahmed Djevad, *Yabancıların Gözüyle Türkler*, (Çev.: Mehmet Genç) İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2013.
- Bernatte Miller, "The Palace School", *Beyond the Sublime Port, The Grand Seraglio of Istanbul*, (İçinde, Bölüm: 3) New Hanen: Yale Univesity Press, 1931, s.47-70.
- Bernatte Miller, *The Palace School of the Muhammed Counqueror*, Cambridge: Harvard University Press, 1941.
- Enderunlu Abdüllatif, *Âyine-i Derûn (Osmanlı'ya Devlet Adamı Yetiştiren Mektep: Enderûn-ı Hümâyûn)*, (Hazırlayan: Ahmet Köç), İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.
- Hafız Hızır İlyas Ağa, *Osmanlı Sarayında Gündelik Hayat, Letâif-i Vekâyi'-i Enderûniye*, (Haz.: Ali Şükrü Çoruk), İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2011.
- Halit Ziya Uşaklıgil, *Saray ve Ötesi*, İstanbul: Şirket-i Mürettebiye Matbaası, 1940.
- İsmail Hakkı Baykal, *Enderun Mektebi Tarihi*, İstanbul: Halk Mektebi Yayınları, 1953.
- İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı*, Ankara: TTK Yayınları, 1988.
- Kemal Beydilli, "Yeniçeri", *DİA*, C.43, s.450-453.
- M. Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri*, C. 1, İstanbul: MEB Yayınları, 2004.
- Mehmet İpşirli, "Enderun", *DİA*, C.11, s.185-187.
- Tarih-i Enderun, Letâif-i Enderun*, (1812-1830), (Yayına Haz.: Cahit Karya), İstanbul: Güneş Yayınları, 1987.
- Tayyazâde Âta, *Tarih-i Enderun*, (Yayına Haz.: Mehmet Saray), İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Ülker Akkutay, *Enderun Mektebi Tarihi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 1984.

Türkiye’de Üstün Zekâ ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Sorunu

Prof. Dr. Burhan AKPINAR
Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa

Giriş

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler, Türkiye’nin en kritik beşeri kaynaklarından birisidir. Zira işlenmiş beyin gücü, Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüz ekonomilerinin en önemli girdileri arasında sayılmaktadır. Yer üstü kaynağı veya beşeri sermaye olarak da adlandırılan bu varlık, bilim, teknoloji, sanat ve hizmet sektörlerine katkıda bulunabilecek değerli bir ekonomik kaynaktır (Levent, 2012). Üstün zekâlı ve özel yeteneklilerden oluşan bu kaynak, diğer insani ve maddi kaynakları tetikleyen ve bu kaynakların daha verimli kullanılmasını temin eden bir dinamizmdir. Dolayısıyla üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler, toplumsal ve ekonomik kalkınma için çok kıymetli bir cevherdir. Bu cevher, az olması (toplam nüfusun yaklaşık %2’si), güç teşhis edilebilmesi (tanılanması) ve zor yetiştirilmesi itibarıyla, temini kolay olmayan bir kaynaktır. Bu yüzden, sözü geçen bu cevherin, harekete geçirilmesi hayati öneme sahiptir. Aksine, bu cevherin, tanılanmadığı için gözden kaçırılması veya uygun olmayan vasati bir çizgideki eğitim süreçlerinde öğütülüp, sistemin dışına itilerek heba edilmesi çok büyük bir israftır. Uygarlık yarışında Türkiye’nin ayağını tökezletecek bu israf, aynı zamanda ülkenin bilimsel, teknolojik, ekonomik ve dolayısıyla



da politik ve askeri anlamda güçlü olmasına ket vurma riski de taşımaktadır.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda Türk Eğitim Sistemi (TES)’in mevcut konumu, beklentileri karşılamaktan hayli uzaktır. Fikir ve felsefe olarak geçen asrın paradigmalarına takılıp kalan ve genel itibarıyla vasat bir seviyeyi bile tutturamamış olan TES, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda tam anlamıyla sınıfta kalmış görüntüsü vermektedir. Türkiye’de, üstün yeteneklilerin eğitimi alanı yalnızca birkaç program türüyle sınırlı uygulamalar dışında, uzun yıllar ihmal edilmiştir (Sak, 2011). O kadar ki, Türkiye’de 500’ün üzerinde zihinsel engelli okulu varken, üstün zekâlılar için devletin bünyesinde birkaç tane okul mevcuttur (Torun, 2015). Bu haliyle TES’in, mevcut politikalarla üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencileri mağdur ettiği aşikârdır. Bu mağduriyet, sadece tanılanmış üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin istenilen şekilde eğitilememesiyle ilgili değildir. Esas mağduriyet, tanılanamayan ve dolayısıyla da gözden kaçırılan üstün zekâ ve yetenek potansiyellerinin heba edilmesiyle ilgilidir. Çünkü TES, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencileri teşhis etme özürüdür. Bu özür, yapısal değil, arzi olup; TES’in son yüzyıldaki tercihlerinin ürünüdür.

Zira mirasçısı olduğumuz (veya olamadığımız) Osmanlı İmparatorluğu, Enderun uygulamasıyla üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında parlak başarılarla imza atmıştır. Enderun okul sistemiyle Osmanlı İmparatorluğu, sıra dışı yeteneğe sahip üstün zekâlı gençleri keşfedip, bunların eğitiminde öncülüğünü kanıtlamıştır (Ataman, 2015; Duman, 2013).

TES’in, üstün zekâlı ve yetenekli çocukları teşhis edemeyip, uygun şekilde eğitememesi gerçeği, sadece önemli bir israf değil; aynı zamanda ciddi bir risktir. Çünkü üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, kendini gerçekleştirme ve üretme fırsatını bulamadıkları zaman, kendisine ve çevresine zarar verebilirler (Levent, 2012). Bunun anlamı, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar bir şekilde eğitilip, yönlendirilemediğinde, ileride bunlar okulda, sokakta ve başka sahalarda baş ağrıtan gençler olarak toplumun karşısına çıkabilirler. Türkiye’nin yaşamakta olduğu aile, okul ve sokak şiddeti ile terör belasında, adı geçen bu kitlenin uygun şekilde yönlendirilememiş olmasının da payı olabilir. Zira üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normal ortam ve sınıflara uyum sağlamada güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Taşkınlık yaparak kendisi göstermeye çalışan sokaktaki gençlerin en azından bir kısmının sergilediği hırçınlık, aile ve okul sürecinde görülmemelerine, fitratlarına uygun şekilde eğitilmemelerine bağlı olabilir. Zayıf bile olsa bu ihtimal, üzerinde durulmaya değerdir. Bu olumsuz ihtimalleri önlemek için, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencileri, en güvenilir yollardan erken tanılamak ve durumlarına uygun olan eğitim ortamı içinde yetiştirmek devletin sosyal sorumluluklarından biridir (Levent, 2012). Bu sorumluluk, çoğunlukla ABD veya Avrupa menşeli teşhis ve tanılama testlerine sığınarak savsaklanamaz. Bize ait, medeniyet ve kültürümüzü dikkate alan özgün ve milli bir teşhis ve tanılama sistemi tesis etmek, ertelenemez bir zarurettir. Zira ithal testlerle geldiğimiz nokta herkesin malumudur. Diğer sahalarda olduğu gibi, eğitimde de yaklaşık iki asırdır Batı’yı takip ve taklit eden Türkiye’nin, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencileri teşhis etmeyi bile tam olarak öğrenememiş olması düşündürücüdür. Daha da düşündürücü olan, Batı’nın Türkiye’ye işe yarayan, stratejik bilgileri vermeyeceğinin hâlâ anlaşılammış olmasıdır.

TES’in üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusundaki tek sorunu, bu öğrencilerin teşhisi problemi değildir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde, ehil öğretmen

ve eğitim programları diğer iki önemli sorundur. Bu sorunların çözümü noktasında yapılması gereken, öncelikle geçerli ve güvenilir özgün bir teşhis ve tanılama sisteminin tesis edilmesidir. Sonra üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimine uygun öğretim programlarının geliştirilmesi ve bu programları hakkıyla uygulayabilecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi olmalıdır.

Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Öğrenci Profili ve Bunların Tanınması

Üstün zekâ ve özel yetenekli öğrencilerin önce teşhisi ve sonra da uygun şekilde eğitilmesi hususu, bir bakıma Türkiye’nin bekası sorunudur. Türkiye’nin küresel rekabette şanına yaraşır bir pozisyon elde etmesi ve bunu sürdürebilmesi, belli oranda, üstün zekâ ve özel yetenekli öğrenci potansiyelini harekete geçirmesine bağlıdır. Bu noktada, üstün zekâ ve özel yetenekli öğrenci profilinin belirlenmesi önemlidir. Zira sahip olduğu toplam bor madeni rezervlerini hesaplayabilen Türkiye’nin, bu cevherden kat be kat önemli olan üstün zekâ ve özel yetenekli öğrenci rezervinin farkında olmaması, ciddi bir stratejik eksikliklerdir.

Kimdir üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuk ya da öğrenci? Bu sorunun cevabı için öncelikle zekâ konusuna kısaca temas etmekte yarar vardır. Öncelikle herkesin üzerinde anlaşıldığı bir zekâ tanımının olmadığı bilinmelidir. Buna mukabil, literatürde zekâ olgusuna yönelik genel açıklamalar mahiyetinde pek çok farklı zekâ tanımının yapıldığı görülmektedir (Leana-Taşçılar vd., 2014). Zekâ, insandaki beyin ve zihin sisteminin birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü; ancak kendi içinde bütünlük arz eden bir olgudur (Ataman, 2012). Bu bütünlük, genetik ve çevresel faktörlere bağlı olup, geliştirilebilir mahiyettedir. Zekânın ne olduğu konusunda, Robinson ve Robinson (1976), birçok kuramı analiz etmiş ve bu kuramlarda yer alan bilgilere dayanarak zekânın en fazla kullanılan üç özelliğini saptamışlardır (akt. Özekes, 2013).

1. Öğrenme kapasitesi: Kişinin verilen eğitimden yararlanabilme kapasitesi.
2. Öğrenilmiş bilginin toplamı: Kişinin kendi yetenekleri içinde öğrendiği tüm kavram ve bilgiler.
3. Çevrenin istemlerine uyabilme: Kişinin kendisini çevresine ve çevresinde görülen değişikliklere başarılı bir şekilde uyum gösterebilmesi becerisi.

Bunlardan başka, son zamanlarda zekânın çoklu bileşenlerinin olduğuna ilişkin gerçekleştirilen güncel çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu konuda Gardner’in ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramı en dikkat çekici olanıdır. Bu kurama göre zekâ, genel itibarıyla sorun çözme potansiyeli olarak tanımlanabilir.

Zekâ gibi üstün zekânın da herkesçe kabul görmüş bir tanımı yoktur. Literatürde üstün zekâyâ dair çok farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Üstün zekâlılığın, neredeyse tamamı çocukların zekâlığı ve yaratıcılığı gibi psikolojik temellere dayanan ya da okul derslerindeki yüksek notlarla önde olduğuna gönderimde bulunan 100’e yakın tanımı bulunmaktadır (Freeman, 2005 akt. Duman, 2013). Üstün yetenekli teriminin anlamı ilk kullanılmaya başlandığı zamanlardan günümüze değin pek çok değişiklik göstermiştir. Başlangıçta bu kavram, yetişkinler tarafından olağanüstü derecede başarılı çocuklar için kullanılırken, daha sonra çocukların bazı testlerden geçirilmesi sonucu dağılımın en üstte kalan % 2’lik kısmı için uygun görülen bir tanım haline gelmiştir (Saranlı ve Metin, 2012). Standart zekâ testlerinde yaklaşık olarak 130 ve üzeri puan alan üstün yetenekli çocuk, ABD Eğitim Bakanlığı’na göre aynı yaş, deneyim veya çevre şartlarına sahip akranlarına göre, üstün performans gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar ve gençlerdir (Özbay, 2013). Üstün zekâ ve yetenekli öğrenciler, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocukları ifade eder (Emir, 2013).

Konunun karmaşık ve çok yönlü olması nedeniyle, son şeklini almış bir üstün zekâ ve üstün yetenekli çocuk tanımına ulaşmak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle de tanımlamalarda yeni yaklaşımların ortaya çıkması süregelmektedir (Davaslıgil, 2012). Bu konuda günümüzde üstün zekâ ve özel yetenekli çocuğu tanılamada sadece tek bir kritere (IQ puanı) bağlı geleneksel tanımlardan ziyade, birden çok kritere gönderimde bulunan tanımlar öne çıkmaktadır. Bugün, üstün zekâ ve yeteneğin, pek çok davranışı, beceriyi ve yeterliliği kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısının altında üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanan grubun homojen olmayışı, bu grup içerisindeki bireylerin çeşitliliği yatmaktadır (Reis, 2010). Davaslıgil (2012), üstün zekâ ve yeteneğin işaretçileri sayılan çoklu yete-

neğe ve performansa dayalı alanları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Genel zihin yeteneği,
2. Özel akademik yetenek,
3. Yaratıcı veya üretken düşünme yeteneği,
4. Liderlik yeteneği,
5. Görsel ve sanat yapma yeteneği,
6. Psiko-devimsel (psiko-motor) yetenek.

Tannenbaum’a (1983 akt. (Duman, 2013) göre de, bir çocuğun gerçek manada üstün zekâlı olabilmesi için şu beş faktörün bir araya gelmesi gerekmektedir:

1. Üstün genel idrak yeteneği,
2. ayırt edici özel kabiliyetler,
3. zihinsel olmayan özelliklerin doğru biçimde karışımı,
4. güdüleyici bir ortam ve
5. yaşamın önemli periyotlarında talihin size gülmesi.

Maker ve Nielson (1996) ise, üstün yetenekli bireylerin dört temel özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir (akt. Levent, 2012):

1. Öğrenme: Gözle görünür kolaylıkta ve şaşırtıcı hızda özel anlama yeteneğine sahip olma.
2. Hafıza, Bilgi ve Anlayış: Bilgiyi alma veya beceriyi kazanma, devam ettirme, bütünleştirme ve geliştirme konusunda olağanüstü kapasiteye sahip olma.
3. Problem Çözme: Belli bir amaca ulaşma yolunda engellenme ile karşılaştığında güçlükleri ortadan kaldırma ve meydan okuma konusunda olağanüstü yeteneğe sahip olma.
4. Muhakeme: Alternatifleri ve olasılıkları düşünme konusunda olağanüstü yeteneğe sahip olma.

Renzulli (2005), üstün zekâyı iki kategoride ele almaktadır. Birincisi, okulda üstün zekâlılık (schoolhouse giftedness), ikincisi yaratıcı-üretici üstün zekâlılık (creative-productive giftedness). İlki, standart bilişsel yetenek testlerinde başarılı ve yüksek öğrenme yetisine sahip olan öğrencilerde daha yaygın görülür. Yaratıcı-üretici zekâ ise, şu üç özelliğin etkileşimini içerir: Ortalamanın üstünde yetenek, yaratıcılık ve göreve bağlılık (Duman, 2013).

Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları sıklıkla birlikte kullanılır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

Özel Eğitim Konseyi, 1991 yılında Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi Komisyon Raporu’nda üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını *üstün yetenek* başlığı altında toplamıştır. Üstün yetenekli çocuklar; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015).

Üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin teşhisi nasıl yapılmaktadır? Dünyada öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri, üstün yetenekli öğrenciler için ek eğitim sağlayan kurumlara aday göstermesi yaygın olarak tercih edilen bir yöntemdir (Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015). Türkiye’de ise, tarihimizdeki başarılı uygulamaların aksine, üstün ve

özel yetenekli bireylerin teşhisi konusunda kayda değer başarılarından bahsetmek kolay değildir. Ancak buna rağmen dönemselsel bazı girişim ve uygulamalardan söz edilebilir. Cumhuriyet döneminin üstün özel yeteneklilere dönük ilk tedbirlerinden birisi 6660 sayılı yasa ve uygulamalarıdır. 1948 de ilk kez yürürlüğe giren “İdil Biret-Suna Kan” için çıkarılan yasa 1950’de genişletilerek “resim, müzik ve plastik sanatlarda” olağan

üstü yetenek gösteren çocukların devlet hesabına yurt içi ya da dışında eğitimi sağlayan bir nitelik kazanmıştır (Çağlar, 2004). Bu konuda belki de en kayda değer uygulama Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM)’nin kuruluşudur. Türkiye’ye has BİLSEM modelinde, üstün zeka ve yetenekli çocukları tanılama işlemleri illerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde yapılmakta iken, erken çocukluk dönemine yönelik işlemler sadece RAM’larda değil; hastane psikologları ya da özel sektördeki psikologlar tarafından da yürütülmektedir. RAM ve psikologlar tarafından gerçekleştirilen tanılama işlemleri, aile ya da okulun talebi doğrultusunda başlatılmaktadır. Okullarda uygulanan ölçme araçları sonucuna göre ‘üstün yetenekli’ olarak belirlenen çocuklar bu merkezlere yönlendirilmekte ve BİLSEM tanılama süreci-

ne dâhil olmaktadır. BİLSEM’de tanılama ile ilgili işlemler Merkez Tanılama Komisyonu tarafından yürütülmektedir (TBMM, 2012).

Türkiye’nin üstün zekâ madeni (cevheri) rezervi ne kadardır? Türkiye’de bor madeni rezervi, yıllık fındık üretim miktarı, toplam büyük baş hayvan sayısı gibi birçok varlığın kayıtlı istatistiği olduğu halde, üstün zekâ ve yetenekli bireylerin toplam sayısı ve bunların yeteneklerine göre tasnifini gösteren herhangi bir veri maalesef mevcut değildir. Bu konudaki sayılar, tamamen teorik varsayımlardan ibarettir. Buna göre, her yüz çocuktan en az ikisinin üstün yeteneklere ve hünere sahip olduğu (Emir, 2013) hesabıyla, TÜBİTAK verilerine göre, Türkiye’de 0-24 yaş aralığında, çağ nüfusunun yüzde 2’sini oluşturan 682 bin üstün zekâlı

birey olduğu (TBMM, 2012) varsayılmaktadır. Diğer bir hesaplama ile MEB’in Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında yer alan verilere göre Türkiye’de yıllık doğum sayısının ortalaması 1.250.000 olduğu göz önüne alındığında, 3-18 yaş arasında yaklaşık 18.750.000 çocuk olduğu varsayılmaktadır. Üstün yeteneklilik konusunda kabul edilen yüzdeler dilime göre (%2-3) Türkiye’de 375.000 ile 562.000

arasında çocuğun üstün yetenekli olduğu tahmin edilmektedir (Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015). Ancak bunların zekâ profiline göre dağılımları ve yetenek yelpazesini gösteren bir veri madeni bulunmamaktadır. Bu durum, üstün zekâ ve yetenekli bireylerin eğitimi planlama bakımından önemli bir eksikliklerdir.

Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretim Programları

Teçrübeler, ortalama gelişim gösteren öğrencilere yönelik olarak hazırlanan öğretim programlarının, üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin ihtiyacını gideremediğini göstermiştir (Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015). Üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin mevcut öğretim programlarına tabi



tutulması sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin edindikleri bilgi düzeyi, bilişsel düzeylerinin çok gerisine düşmekte ve bu öğrenciler programa ilgisiz kalmaktadırlar. Dolayısıyla üstün zekâ ve yeteneklilerin normal bireylerden farklı olarak sahip oldukları özelliklere yönelik politikaların oluşturulması (Levent, 2012) ve öğretim programlarının bu politikalara dayandırılması gerekir. Ancak üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin eğitimi ile normal öğrencilere yönelik eğitim arasındaki farklılık, öğretim programını aşan bir farklılaşmadır. Bu yüzden literatürde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretim programından ziyade, farklı eğitim modelleri tartışılmaktadır. Bunlar arasında “Matematikte erken gelişmiş öğrencilere yönelik öğretim modeli”, “Renzulli okul geneli üçlü zenginleştirme modeli”, “Üçlü saç ayağı modeli”, “Otonom öğrenme modeli”, “Üstün, zekânın yapısı modeli” ve “Limitsiz yetenekler modeli” sayılabilir (Duman, 2013).

Günümüzde, üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilere yönelik Türkiye dışındaki hemen hemen gelişmiş her ülkede en yaygın biçimde uygulanan program modeli ‘*zenginleştirme*’dir (Özbay, 2013). Diğer bir model, tüm öğrenciler için standartlar ve ezberci öğretime daha az; iletişime, disiplinler arası ilişkiye ve problem çözmeye daha çok önem veren, *hızlandırma ve zenginleştirme* esaslı program modelidir. Bu modelde üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin, yeteneklerini ve ilgilerini geliştirebilmeleri için uygun ve zorlayıcı imkânların sunulmasına ihtiyaç vardır (Karaduman, 2010). Üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik dikkat çeken bir model de *Montessori Metodu*’dur. Bu metoda göre çocuklar, üç farklı yaş grubu için tasarlanmış sınıflarda bulunur. Bu, çocuklara kendi yaş grubundaki çocuklar arasında bulunurken gelişim fırsatı verir. Montessori metodu, öğrenme hızları ortalama bir çocuğun öğrenme hızının iki katı kadar olan üstün zekâlı çocuklar için çok yararlı olan birçok özgürlük sağlar (Duman, 2013). Ayrıca Rusya’da bir dönem uygulanan ve başarılı sonuçlar alınan Nobel ödüllü bilim adamlarının öncülüğünde kurulan okullardaki model de incelemeye değerdir.

Literatürde üstün veya özel yetenekli çocukların kendi akranları arasında ve normal sınıflarda tutularak, onların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş programlar da yer almaktadır (Özbay, 2013). Bundan amaç, bu çocukların sosyal gelişimlerine destek vermektedir. Son yıllarda sıklıkla zikredilen “Science”, “Technology”, “Engineering”, “Arts” ve “Mathemat-

ic” kelimelerinin baş harflerinden üretilen STEAM gibi disiplinler arası yaklaşımlar da, üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretim programı geliştirmede yol gösterici olabilir. Üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik program geliştirme konusunda, MEB, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, üniversiteler, TÜBİTAK, YÖK ve ilgili sanayi kesimlerinin koordinasyonuna ihtiyaç vardır. Bu konuda dikkat edilmesi gereken nokta, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretim programı geliştirilirken, bu çocukların tüm potansiyellerini kullanmalarına fırsat tanıyacak uygulamalar ve çevresel düzenlemelere yer verilmesidir. Ayrıca bu öğretim programlarının hedefleri ve içeriği kadar, öğretim yöntemleri de üstün zekâlı öğrencilere uygun olarak belirlenmelidir. Özbay (2013), yöntem olarak, öğretmenlerin öğrenciye öğretmesi yerine, öğrencilerin kendi belirleyecekleri projeler içinde kendi çözümlerini uygulamaları ve süreç içinde ilgili konuyu öğrenmeleri modelini önermektedir. Programın ölçme-değerlendirme ögesi de, bu öğrencilerin kendi gelişimlerini görecektir ve değerlendirecek şekilde düzenlenmelidir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikler itibarıyla da diğer öğrencilerden farklılık göstermesi, bunlara yönelik öğretim programlarına tamamlayıcı olarak sanat ve estetik boyutlarının eklenmesini gerekli kılmaktadır.

Üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretim programı geliştirme, Türkiye’de halen uygulanmakta olan BİLSEM modeli deneyimi üzerinden yürütülebilir. Çünkü bu model, bazı açılardan tartışılrsa da Türkiye için önemli bir deneyimdir. Bu deneyimden, öğretim programının tarihi temelini oluşturacak şekilde yararlanmak önemlidir. Dolayısıyla dünyadaki uygulamalar ile tarihimizdeki Enderun gibi örnekler iyi analiz edilerek BİLSEM modeli bağlamında öğretim programları geliştirilmelidir. Levent (2012), BİLSEM bünyesinde, öğrencilerin yetenek alanlarının geliştirilmesinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerini bir bütünlük içerisinde ele alacak eğitim programları önermektedir. Bu konuda YÖK’ün önderliğinde, üniversiteler bünyesinde üstün yeteneklilerle çalışmak isteyen gönüllüler ile üstün yetenekli öğrencileri bir araya getirebilecek ülke ölçekli bir mentorluk programı da organize edilebilir.

Üstün Zekâ ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yetiştirme

Genel eğitimde olduğu gibi özel eğitim için de öğretmen, en kritik değişkenlerden birisidir. Özel-

likle ailenin, eğitim ve yetiştirme işini neredeyse topyekûn okula havale ettiği bizim gibi kültürlerde öğretmen, her şeydir. Nitekim ülkemizde, birçok ebeveynin çocuğunu okula kaydettirirken, kaliteli okul kadar nitelikli öğretmen arayışında olduğu bilinmektedir. Burada sorulması gereken soru, “Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri de üstün zekâlı mı olmalıdır?” Sak’ın (2010) bu soruya cevabı, “eğer üstün zekâ, üstün genel zihinsel potansiyel olarak algılanıyorsa, üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri de üstün zekâlı olmalıdır” şeklindedir. Oysa eğer üstün zekâ farklı yetenek alanlarında üstünlük olarak algılanıyorsa, üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin de üstün zekâlı olmalarına gerek yoktur. Ancak öğretim verdikleri alanlarda uzman düzeyinde yeteneğe sahip olmaları gereklidir. Böylece üstün zekâlı öğrencilerinin sorularını daha iyi cevaplayabilir, bilmedikleri konularda da nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilirler (MEB, 2013). Aslında her hâlükârda üstün zekâlı öğrencileri eğitecek öğretmenlerin, kendi alanlarındaki yeterlilikleri bakımından seçilmeleri ve özel eğitim konusunda destekleyici eğitime tabi tutulmalarında fayda vardır. Çünkü üstün yetenekli çocuklarla ilgili eğitim alan öğretmenlerin, bu çocukları daha doğru bir şekilde tespit edebildiği ve yönlendirebildiği belirtilmektedir. Bu konuda karşılaştırmalı bir araştırma yapan Şahin (2013b), üstün yetenekli çocuklar konusunda eğitim alan öğretmenlerin tanılama sürecinde daha isabetli kararlar verdiklerini belirlemiştir (Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015). Bu itibarla, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için öğretmenlerin de üstün yetenekli olması gerekmemekte, ancak öğretim verdikleri alanlarda uzman düzeyinde yeteneğe sahip olmaları gerekmektedir (Şahin, 2012). Konuyla ilgili olarak MEB, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet vermekte olan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili standart programlarında beş modül zikredilmiştir. Dolayısıyla üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitilmesinin ehil ellere bırakılmasında yarar olduğu aşikârdır.

Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri de kapsayan özel eğitim öğretmeni yetiştirmede işlerin yolunda gittiğini söylemek kabil değildir. Nitekim Sak (2011), BİLSEM ve fen liselerinde görev yapan kadroların üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusunda uzman olmadıkları noktasına parmak basmaktadır. Bu durum, Türkiye’nin sahip olduğu stratejik kaynak olan üstün zekâ ve yetenekli öğrenci cevherinin teşhisi ve işletil-

mesi bakımından önemli bir sorundur. Sorunun giderilmesi için ehil öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir. Bunun için özel eğitim öğretmenlerinin özelliklerinin bilinmesi, başlangıç noktasını teşkil etmesi bakımından önemlidir.

Üstün zekâlı öğrencileri eğitecek özel eğitim öğretmenlerinin öncelikle öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını anlayan ve bunlara karşılık verebilen yeterlilikte olması gerekir. Ayrıca bu öğretmenlerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini de kullanabiliyor olması gerekir. Çünkü ancak bu şekilde üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin yetenek, ilgi ve kapasitelerini optimal düzeyde geliştirebilirler (Emir, 2013). Üstün yetenekli çocuklarla çalışacak öğretmenlerin mesleki formasyonları yönünden güçlü donanımına sahip olması ve belli kişilik özelliklerini taşıması gerekmektedir. Çocukların gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri, yaşanma ihtimali olan sorunlar, duygusal durumları vb. özelliklerinin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir (TBMM, 2012). Üstün zekâlı öğrencileri eğitecek özel eğitim öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri Lewis (1982), şu şekilde sıralamaktadır (MEB, 2013):

- Öğrencileri gibi hissetmeli, onlar gibi olmalı (empati özelliği).
- Normal öğretmenlerden, daha yetenekli ve daha zengin bir hayal gücüne sahip olmalı.
- Neyi öğreteceğinden çok, öğretecekleri konular hakkında nasıl düşünüleceğini öğretmeli.

Üstün zekâlı öğrencileri eğitecek özel eğitim öğretmenlerini yetiştirme konusunda dünyaya bakıldığında ABD, İsviçre, İsveç, İsrail gibi ülkelerde üstün yetenekli öğrencileri eğitecek öğretmenlerin eğitimine lisanstan başlanmakta olduğu, bazı ülkelerde ise bunun için lisansüstü eğitim verildiği görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik programlarında üstün yeteneklilerin eğitimi isimli zorunlu bir ders bulunmamaktadır (Şahin, 2012). Fakat son on yıl içerisinde üstün yeteneklilerin öğretmenliğine yönelik programlar açılmaktadır. Bunlardan, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı her bakımdan öncü olmuştur. Bunu Maltepe, İstanbul Aydın, Biruni Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim ve Yakın Doğu Üniversiteleri izlemiştir. Bunların bazılarında ilgili konuda lisansüstü programlar da açılmıştır. Bu gelişmeler, Türkiye’de üstün zekâlıların eğitimi bakımından çok önemlidir. Ancak bu konuda ciddi bir tehlike

de kapıdadır. Bu tehlike, özellikle vakıf üniversitelerinin yeterli altyapısı olmadan ve salt ticari saikle, üstün zekâlı öğrencileri eğitecek öğretmenleri yetiştirmeye soyunmasıdır. Konuyla ilgili ÖSYM kılavuzu incelendiğinde, “üstün zekâlılar öğretmenliği” anabilim dalına öğrenci kabulünde esas alınan puanlar arasındaki uçurum dikkat çekmektedir. Örneğin İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalına girmek için LYS’den 429 puan almak gerekirken; bursluluk gibi bahanelerle bazı vakıf üniversitelerinde bu puan 208’e kadar



düşürülmektedir. Anlaşılması çok güç olan bu durum, eğitimde eşitliği zedelemekle kalmayıp, özel eğitimin geleceğini de ciddi şekilde riske sokmaktadır. Bu risk, üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin eğitiminin ehil olmayan öğretmenlere bırakılması ihtimali anlamındadır. Tabi ki bu ihtimal, LYS’nin gerçekten isabetli seçim yaptığı varsayımına dayalıdır. Vakıf üniversitelerinin sözü geçen bu uygulaması, geçmişteki “Hiçbir şey olamıyorsan bari öğretmen ol” söyleminin, “Paran varsa her türlü öğretmen olursun” şeklindeki yeni versiyonu gibi görünmektedir. Bu konudaki en büyük tehlike, okul öncesi öğretmenliği örneğinde olduğu gibi, üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi kapsayan özel eğitimin de açık öğretime konu edilerek, sulandırılmasıdır. Benzer şekilde, hizmet-içi eğitimle serti-

fikasyon yoluyla özel eğitim öğretmeni yetiştirme düşüncesi ve uygulaması da ciddiyyetten uzaktır.

Sonuç ve Öneriler

Toplam nüfusun yaklaşık %2’sine tekabül eden üstün zekâ ve yetenekli bireyler, günümüz ekonomisinde en değerli kaynak, yer üstü cevher ve beşeri sermaye olarak görülmektedir. Yer altı kaynakları bakımından zengin olmayan Türkiye için, bu yer üstü kaynağı olan üstün zekâ ve yetenekli bireylerin önce tespit edilip, sonra uygun şekilde eğitilmesi hayati öneme sahiptir. Bu mesele, Türkiye’nin bilimsel, teknolojik ve ekonomik ikbalini yakından ilgilendiren stratejik bir konudur. Türkiye, Osmanlı’nın bu konuda başarısı tescilli uygulaması olan Enderun sisteminden irsiyet olarak, çağa uygun bir özel eğitim modeli tesis edip bu cevherini işleyerek, sosyal ve ekonomik kalkınmasına ek dinamizm sağlayabilir. Aksine Türkiye, bu kıymetli cevheri tespit edip, işleyemez ise, gelişmiş ülkeler bu kaynağı “kolej” gibi ağırlarla elde edip kendi toplumları lehine kullanmaya devam edeceklerdir. Türkiye’nin yapması gereken, sahip olduğu yer altı kömür ve bor madenlerine gösterdiği ihtimam kadar, yer üstü varlığı olan üstün zekâ ve yetenekli çocukların eğitimine ciddi şekilde eğilmesidir.

“Ne yapmalı?” sorusunun, basit ve kolay bir cevabı yoktur. Ancak TES’in, mevcut politikaları, vizyondaki öğretim programları ve işbaşındaki öğretmen profili ile üstün zekâ ve yetenekli çocukların eğitim meselesini halledemeyeceği aşikârdır. Bu meselede yeni bir perspektif ve alternatif bir açılım zaruridir. Konu, stratejik zeminde ve Türkiye’nin bilim politikası bağlamında ele alınmalı; TÜBİTAK başta olmak üzere ilgili kurum ve kuruluşlar inisiyatif almalıdır. Zaten TÜBİTAK’ın amaçları arasında geleceğin bilim adamlarını keşfetmek ve teşvik etmek vardır (Özby, 2013). Yoksa devasa sorunlarla boğuşan MEB’in tek başına bu meseleyi halletmesini beklemek, gerçekçi ve doğru değildir. Yapılması gereken ilgili tüm kurum, kuruluş ve tarafların temsil edildiği bir organizasyonla öncelikle, üstün zekâ ve yetenekli çocuklara ilişkin bir teşhis ve tanılama sisteminin geliştirilmesidir. Sonra, bu çocukların eğitimine ve yönlendirilmesine uygun, milli eğitimle uyumlu (Sak, 2010) eğitim modelleri ve öğretim programları geliştirilmelidir. Üstün zekâ ve yetenekli çocuklara yönelik öğretim programı geliştirme işi, önemli bir deneyim olan BİLSEM modeli üzerinden yürütülebilir. Bunun için BİLSEM’in karşı karşıya kaldığı önemli sorunlar (Le-

vent, 2012), yeni programa ışık tutma konusunda yol gösterici olabilir. Bu bakımdan sözü geçen bu sorunların çok iyi analiz edilmesi önemlidir.

Üstün zekâ ve yetenekli çocukların tanılanmasında, bazı ülkelerde uygulanan web üzerinden aday gösterme sistemi, Türkiye için de düşünülebilir. Başta ebeveynler, öğretmenler, çocuğu izleyen aile hekimleri veya sağlık kuruluşları aday gösterebilir. Bu adayların birikeceği havuzundan uzmanlar seçme yaparak, yeteneklerine göre yönlendirme yapabilirler. Devamında, bunların tamamlayıcı olarak, üstün zekâ ve yetenekli çocukların eğitimi de kapsayan özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusu masaya yatırılmalıdır. Türkiye’de halen uygulanan üstün zekâlılar öğretmeni yetiştirme sisteminin sonuçları iyi analiz edilerek, sistem sürekli restore edilmelidir. Ayrıca vakıf üniversitelerinin üstün zekâlılar öğretmeni yetiştirme programları dikkatli şekilde izlenmeli; bu stratejik ve ciddi işin ticari kaygı ve hırslara kurban edilmesi önlenmelidir. Üstün zekâ ve yetenekli çocukların eğitiminde ailelerin önemli bir role sahip oldukları (Ogurlu, 2016) gerçeğinde hareketle, bu eğitime bir şekilde aileyi de katmanın yolları aranmalıdır. Bunun için MEB’in üniversitelerle koordineli olarak, aile eğitim programları başlatmasında fayda vardır. İyi denetlenmek şartıyla, özel sektör, vakıflar ve sivil toplum kuruluşlarının da üstün zekâ ve yetenekli çocukların eğitiminde rol ve sorumluluk alması teşvik edilmelidir. MEB, mümkünse her okulda, değilse il bazında, üstün zekâ ve yetenekli çocukları tespit edecek uzmanları yetiştirme ve görevlendirmenin hazırlığını yapmalıdır.

Türkiye’nin üstün zekâ ve yetenekli birey hazinesinden hakkıyla yararlanabilmesi için, bu bireyleri doğumdan yükseköğretimin sonuna kadar olan süreçte izleyen ulusal bir bilgi merkezi oluşturulması önemlidir. Bu merkez, üstün yetenekli bireylerin kendi uzmanlık alanlarında istihdamının sağlanmasına yönelik çalışmaları da organize edebilir (Levent, 2012). Son olarak Türkiye, üstün zekâ ve yetenekli bireylerin teşhisi, eğitimi ve yönlendirilmesi konusundaki tarihi deneyimi ve mevcut birikimini, sadece kendi sınırları içerisinde değil, dost-kardeş ve akraba toplulukları lehine de kullanmanın yollarını aramalıdır. Tarihte olduğu gibi, Balkanlar’dan Kafkaslara, Ortadoğu’dan Afrika’ya ve hatta Uzakdoğu’dan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim için Türkiye’ye akın ettiklerini hayal etmek bile heyecan vericidir.

Kaynaklar

- Ataman, A. (2012). Üstün Yetenekli Çocuk Kimdir. “Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu”. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 27 Nisan 2012, Tekirdağ.
- Ataman, A. (2015). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. İçinde Şirin, M.R., Kulaksızoğlu A. & Bilgili, A.E (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (95-110). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2012). Türkiye’de Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi İle İlgili Bir Model Geliştirme Projesi. <http://hayef.istanbul.edu.tr/?p=6339>(Erişim Tarihi: 08.04.2016).
- Duman, M. (2013). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri ve Öğretimsel Uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Emir, S. (2013). Üstün Zekâlı ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimindeki Başarıları Öğretmenlerin Niteliğine Bağlı. <http://www.egitimtercihi.com/>(Erişim Tarihi: 20.06.2016).
- Erişen, Y., Birben, F. Y., Yalın, S. H. ve Ocak, P. (2015). Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 586-602.
- Karaduman, G. B. (2010). Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Farklılaştırılmış Matematik Eğitim Programları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-12.
- Leana-Taşçılar, M., Özyaprak, M., Gücyeter, Ş., Kanlı, E. ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1 (21), 31-45.
- Levent, F. (2012). Bilsen Öğretmenlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyo-Duyusal Özellikleri. “Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu”. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 27 Nisan 2012, Tekirdağ.
- MEB (2013). Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017. <http://www.tubitak.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 02.05.2016).
- MEB (2013). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi 1. İstanbul Çalıştayı, 16-17 Ocak İstanbul.
- Ogurlu, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Eğitim Programının Ailelerin Ebeveyn- Özyeterliklerine ve Farkındalıklarına Etkisi. *Milli Eğitim*, 45 (209), 145-159.
- Özbay, Y. (2013). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri. “Aile Eğitim Programı”. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Özkes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3.01-3.12 Yaş Aralığı İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 90-107.
- Reis, S. (2010). “Tanılama Yöntem ve Modelleri”. 1. Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu, 23-24 Eylül 2010, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Sak, U. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 213-229.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duyusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Şahin, F. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Eğitimi. “Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu”. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 27 Nisan 2012, Tekirdağ.
- TBMM (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.
- Torun, S. (2015). Üstün-Zekâlı Çocukların-Eğitimi Nasıl Olmalı. <http://kidsgourmet.com.tr/> (Erişim Tarihi: 12.06.2016).

Zekâ Girdabı: Kanıksanan Kültür ve Göz Ardı Edilen Gerçekler

Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN
Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kayseri

Genel Zekâ Anlayışı

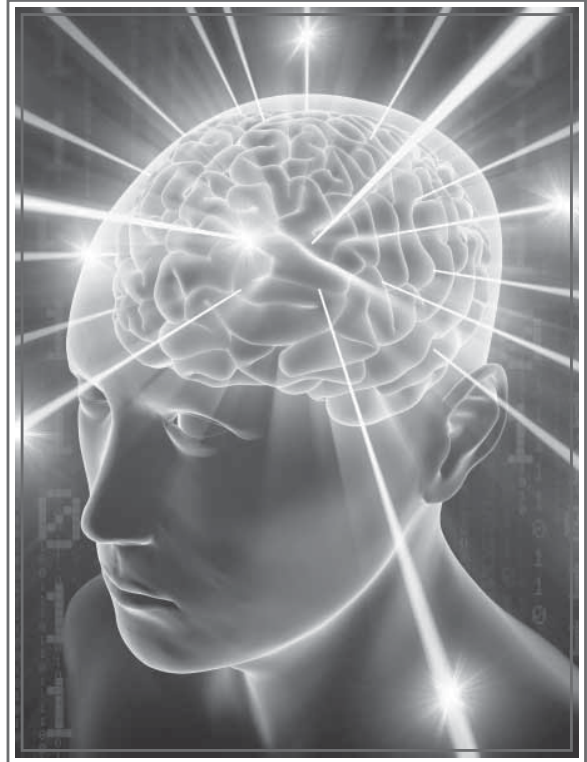
Zekâ testlerinin hikâyesi, Alfred Binet isimli Fransız bir psikologdan dönemin yetkililerinin, Paris okullarının ilk yıllarında hangi öğrencilerin başarılı, hangilerinin başarısız olacağını tespit edecek bir sistem geliştirmesinin istenmesiyle başlar. Binet başarılı olur ve hepimizin bildiği IQ (Intelligence Quotient), zekâ katsayısı, olgusu ve bunu tespite yarayan zekâ testi ortaya çıkar. Sayısal ve sözel zekâların kullanılmasına yönelik bu test daha sonraları ABD'ye ve diğer ülkelere ulaşır. Günümüze kadar milyonlarca insan üzerinde uygulanan bu test psikologların en büyük başarılarından biri olarak görülür. Öyle ki insanlar artık sayılardan konuşur hâle gelmiştir: "Benim zekâm (katsayım) 140 çıktı, seninki kaç?" gibi.

Dünya Sağlık Örgütü'nün önerdiği zekâ sınıflandırması şu şekildedir:

- 0-20 Derin zekâ geriliği/zihinsel engel
- 21-35 Ağır derecede zekâ geriliği/zihinsel engel
- 36-50 Orta derecede zekâ geriliği/zihinsel engel
- 51-70 Hafif derecede zekâ geriliği/zihinsel engel
- 71-79 Sınırdaki zekâ
- 80-89 Donuk zekâ
- 90-109 Normal ya da ortalama zekâ
- 110-119 Parlak zekâ
- 120-129 Üstün zekâ
- 130 ve üstü Çok üstün zekâ

Klasik zekâ kuramlarına baktığımız zaman, zekânın doğuştan geldiği, teklik içerdiği yani ya vardır ya yoktur ve büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle belirlendiği düşünülür. Jensen'in tek merkezli "g" yöntemi, gibi. Cattell'in kristalize ve akışkan zekâlar yöntemi ve Guiford'un zekânın yapısı yöntemleri de klasik zekâ kuramları arasında gösterilebilir.

Bir kişinin zekâsını belirleyen üç temel etken olduğu düşünülür. Bunlar: **kalıtım, doğum ve öncesi süreç ile çevredir.** Temelde, zekânın doğuştan geldiği ve büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle belirlendiği düşünülür. Bu görüşü savunan çalışmalarda çocuğun zekâsı ile ana-babanın zekâsı



arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu saptandığı pek çok yerde karşımıza çıkar. Annenin hamilelik sırasında uygun beslenmesi, beyin kanlanma ve oksijen alımının yolunda gitmesi gerekir. Doğum sırasında da oksijen alımı konusunda bir sıkıntının yaşanmaması gerekmektedir. Doğum sonrasında da beyin dokusuna zarar verecek yaralanmalar ve ateşli rahatsızlıklar da zekâ potansiyelini düşüren etkenlerdendir. Çocuğun doğuştan getirdiği zihinsel potansiyelini kullanabilmesi ve geliştirebilmesi için uygun uyarıcılarla donatılmış bir çevreye ihtiyaç vardır. İlk yaşlarda anne ve babanın uyarılarının ve ilgisinin, zekâyı geliştirebileceği gibi, bunun tersine de sebep olabileceği düşünülmektedir. Eğitim düzeyi düşük bir anne ve babanın çocuklarının zekâ gelişimine ilgisi az olursa çocuğun okul çağına gelene kadar zekâ gelişiminin yavaş olacağı söylenmektedir. Genel olarak zekânın %75-85'inin ilk üç-dört yılda oluştuğu ve 20 yaşına kadar gelişimini sürdürdüğü savunulmaktadır. Daha sonraki süreçte geri kalan kısım ve mevcut kısmın gelişimi, değişimi ve dönüşümü sağlanır.

Yukarıda anlatılanlar göz önünde tutulduğunda zekâ, tek bir yapıdan oluşan sabit bir varlıktır, ya vardır ya yoktur! Hafta sonu gazetelerinde çıkan pratik zekâ testlerinden, çocuğun normal zekâyâ sahip olup olmadığını ölçen testlere; ilköğretim, ortaöğretim veya üniversitelere girmek için alınması zorunlu olan zekâ testlerine kadar pek çok türü üretildi. Çocukların bazılarının zekâ düzeyleri istenilen seviyede olmadığı gerekçesiyle bazı programlara veya okullara alınmadı, hâlâ da alınmamaya devam ediyor. Örneğin Ocak 2014'de medyada sıklıkla yer alan bir haberde London School of Economics'te (LSE) görevli öğretim üyesi Satoshi Kanazawa'nın 126 ülkede yaptığı bir araştırma sonucuna göre, zekâ seviyesi ile uzun yaşam ve millî gelir arasında çok önemli bir bağlantı olduğu ve bu veriler ışığında, "Batı dünyası ve Doğu Asya ülkeleri çok daha zengin, burada yaşayan insanların ömürleri daha uzun çünkü insanlar çok daha zeki." sonucuna varılmıştır! Aynı araştırmada IQ puanı ile dünyanın en düşük zekâ seviyesine sahip olan ülkesi Etiyopya'nın yoksulluğa mahkûm kalacağı iddia edilmiştir. Bu çalışmada, Türk insanının ortalama zekâsının 90 olduğu belirtilmiştir. 2014 yazında hem görsel hem de yazılı basında yine sıklıkla ülkelere göre IQ sıralamaları yer almış ve maalesef bu anlamsız sayılar ve oran tartışması insanların zihnini işgal etmiştir. Alman Bild Gazetesinin yaptığı bir araştırma so-

nucunu paylaşan haberde ülkelerin IQ seviyeleri açıklanmıştır. Türkiye 88 IQ ortalaması ile listede son sıralarda yer alırken ilk sıraları 103 ortalama ile İngiltere ve Hollanda paylaşmış Finlandiya ise 102 ortalama ile 3. sırada yer almıştır! Medyanın bu tür haberlere ilgisi ve yayınlama biçimi maalesef halkı yanlış yönlendirmekte ve bilgilendirmektedir! Bu, gerçek anlamda bir sorumsuzluktur. Bu konuya ışık tutacak en ilginç eserlerden biri olarak, 1994 yapımı "Forrest Gump" filmi gösterilebilir. Konusunu gerçek hayattan alan bu filmde; yapılan test sonucunda, sınırın az altındaki IQ' su yüzünden okula zorla kabul edilen (!) ancak yaşamda çok önemli şeyleri başaran ve her defasında başkalarının hayal ettiğinden çok daha fazlasını hatta imkânsız başarılar tarihi sayılabilecek anlarda ayakta kalabilen, yaşama devam edebilen ve çok başarılı bir iş adamı olan Forrest Gump'ın hayatı konu edilmektedir.

Zekâ testlerinin temelini oluşturan sayısal ve sözel yeterliliklerdir. Eğitim sistemleri de hep bu iki yeterlilik üzerine oluşturuldu. Böylece bu iki yeterliliği yeteri kadar geliştirmiş olanlar hep sistemin dışında bırakıldı. Bu zekâları daha gelişmiş veya uzun yıllara yayılan ve sürekli tekrarlar sayesinde bu zekâları daha da gelişen bireylerin önü açılarak birbirine benzer beceriler sergileyen hep aynı tür bireylerin yetişmesi sağlanarak bir toplum mühendisliği gerçekleştirilmiş oldu, olmaya da devam ediyor! Yani aynı şekilde düşünen, hareket eden, tepki veren hemen her meslekten milyonlarca insan!

Zekâyâ Dair Farklı Bakış Açılı

Daha yeni ve günümüz zekâ kuram ve yöntemlerine baktığımız zaman en önemli farkın zekânın tek bir unsurdan kaynaklanmadığı ve zaman içinde hem geliştirilebileceği hem de değişebileceği görüşünün ağır basmasıdır. Bu kuramlara örnek olarak Carroll'un (1993) üçlü bilişsel yetenekler tabakasını, Ceci'nin (1990) biyo-ekolojik kuramını, Das ve arkadaşlarının (1994) PASS kuramını, Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramını, Mayer ve arkadaşlarının (2001) ve Pfeiffer'in (2001) duygusal zekâsını, Ritchhart'ın (2001) diğer perspektiflerini ve Stenberg'in (1985) üçlü zekâ kuramı sayabiliriz.

Burada Gardner'ın çoklu Zekâ Kuramını detaylarıyla irdelemek isterim. Howard Gardner'ın 1983 yılında yayınladığı ve büyük yankılar uyandıran

“Frames of Mind” adlı eseriyle başlayan ve 1993 yılında yayınladığı “Multiple Intelligences: Theory in practice” doruğa ulaşan bu kuram ile ilgili artık binlerce makale ve kitap yayınlanmış, binlerce konferans bildirisi sunulmuş ve projeler yürütülmüştür. Bu durum bütün hızıyla devam etmektedir. Bu kuramı Türkiye’de ilk çalışan insanlardan biri olduğumu da naçizane ifade etmek isterim.

Her insanın farklı yeteneklere sahip olduğu herkes tarafından bilindiği için, Gardner, kuramını oluştururken daha çarpıcı ve dikkat çekici olsun diye yetenek yerine zekâ terimini kullanmıştır. Gardner, bilinçli olarak birbirinden bağımsız olan müzik zekâsından, kendini tanıma ve anlama zekâsına kadar uzanan, bilinmeyen sayıda zekâyı vurgulamak için çoklu zekâ kavramını ortaya attı. **Gardner’in bilinmeyen sayıdan oluşan zekâ kavramındaki asıl hedefi; zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediğini ve her insanın birbirinden bağımsız farklı zekâlara sahip olduğunu ve bunların zaman içinde geliştirilebileceğini insanlara kanıtlamaktır.** Başlangıçta yedi olan bu zekâ sayısı, iki aday zekânın eklenmesiyle, zekâ spektrumundaki sayı dokuza yükselmiştir. Bunlar: sözel/dilbilimsel zekâ, mantıksal/ matematik zekâ, müzik zekâsı, uzaysal/görsel zekâ, bedensel/duyusal zekâ, kişilerarası zekâ, kişisel/içsel zekâ, doğacı zekâ ve varoluşçu zekâdır. Gardner’in değindiği ancak sübjektif bulduğu ve bir tanım üzerinde anlaşma sağlanamayacağını düşündüğü için listeye almadığı ve henüz üzerinde çok yazılmamış olan ahlaki zekânın günümüz yüzyılına zekâsı olduğuna dair inancımı değişik yazılarımda dile getirmişt看. Burada bu zekâ ile ilgili düşüncelerimi ve neden yüzyılımızın zekâsı olması gerektiğini bir kez daha sizlerle paylaşmak isterim.

Howard Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı, bizim insanın yeterlilikleri konusundaki düşüncelerimizi kökten değiştirmemize yardım edecek bir potansiyele sahiptir. Gardner, zekâyı, “kültürel bir ortamda, problemleri çözümlerken veya bir kültür grubu tarafından değer verilen ürünleri ortaya çıkarırken, bilgiyi işlemeye yarayan biyo-psikolojik bir potansiyel” olarak tanımlar. Örneğin X kabilesinin yaşadığı bölgede insanlara içinizde en zeki insan kim diye sorulduğunda “hepimiz ava gideriz ancak çoğumuz avdan boş dönerken A sürekli avla döner. O yüzden A en zeki insanımızdır” derken aynı soru Y insanların yaşadığı bölgede sorulduğunda “B en zekidir çünkü o ne yapsa herkes onun

yaptığını beğenir ve taklit eder” derler! Bir başka gruba aynı soru sorulduğunda “C en zekidir çünkü ne sorun olsa hemen bir çözüm bulur” derler. Bir başka kültür topluluğuna sorulduğunda ise “D en zekimizdir çünkü kimin bir derdi, sorunu olsa ona gider ve o insanların dertlerine çözüm bulur” derler. Yine bir başka kültür ortamında en zeki “iş yerini açalı daha üç sene oldu ancak adam zengin oldu” diye tanımlanır! Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Demek ki zekâ kültürüne göre değişkenlik gösterebilen bir kavramdır!

Çoklu Zekâ Kuramı başlangıçta yedi zekâdan bahsetmektedir:

- **Sözel/Dilbilimsel zekâ (Verbal/Linguistic Intelligence):** Dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanmak. Örnek beceriler arasında bilgiyi hatırlama, diğer insanları ikna etme ve dil hakkında konuşma gösterilebilir. En geniş şekliyle belki de şairler tarafından sergilenen bir zekâdır.
- **Mantıksal/Matematiksel zekâ (Logical/Mathematical Intelligence):** Rakamları etkin kullanma ve ortaya çıkan sonuçları iyi bir nedene bağlayabilmek. Örnek beceriler arasında sayılara ilişkin temel kavramları, sebep-sonuç ilişkilerini anlayabilme ve onları tahmin edebilme gösterilebilir.
- **Müziksel/Ritmik zekâ (Musical Intelligence):** Ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık. Örnek beceriler arasında şarkıları ezberleyebilme, melodilerdeki hızı, tempoyu ve ritmi değiştirebilme gösterilebilir. Ünlü müzisyenlerden Mozart’ın bu zekâyı fazlasıyla sahip olduğu söylenebilir.
- **Uzamsal/Görsel zekâ (Spatial/Visual Intelligence):** Biçime, şekle, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlılık. Boşluğu zihinde canlandırabilme ve bu modeli kullanarak uygulamalar yapabilmek. Örnek olarak görsel ve uzaysal fikirleri grafiklerle anlatabilme yeteneği gösterilebilir. Denizcilerin, heykeltıraşların, ressamların, cerrahların vb. bu zekânın hayli gelişmiş formlarına sahip olduğu söylenebilir.
- **Bedensel/Kinestetik zekâ (Bodily - Kinesthetic Intelligence):** Fikirleri ve duyguları ifade etmek için, vücudu kullanabilme ve problemleri çözebilmek. Örnek beceriler arasında koordinasyon, esneklik, hız ve denge gösterilebilir. Dansçıların, atletlerin, cerrahların ve

zanaatkârların bu zekânın gelişmiş formlarına sahip olduğu söylenebilir.

- **Kişiler arası zekâ (Interpersonal Intelligence):** Diğer insanların ruh hâllerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilmek. Başarılı satıcılar, politikacılar, öğretmenler ve din adamlarının yüksek seviyelerde bu zekâyâ sahip oldukları söylenebilir.
- **İçsel zekâ (Intrapersonal Intelligence):** Kendi kendini tanımanın anahtarı durumundadır. Bireyin, kendinin kuvvetli ve zayıf taraflarını, ruh hâlini, niyet ve isteklerini anlayabilmesi ve bunlardan yola çıkarak yaşamını daha etkin bir şekilde devam ettirebilmesi. Örnek beceriler arasında kişinin kendinin diğerleriyle olan benzerliklerini ve farklılıklarını anlayabilme, bir şeyi yapması gerektiğini kendi kendine hatırlatabilme ve kendi duygularını kontrol edebilme gösterilebilir.

Gardner'ın çoklu zekâ kuramında yer alan yedi ayrı zekâyâ ilaveten, Goleman'ın, "duygusal zekâ" diye adlandırdığı ve Gardner'ın kişilerarası ve içsel zekâlarının adeta bir bileşimi gibi görülebilecek bir zekânın varlığını

ortaya atmış ve bir hayli dikkat çekmiştir. Gardner, başlangıçtaki söylemini kanıtlarcasına daha sonra doğacı zekâ (Natural Intelligence) ve varoluşçu zekâ (Existential Intelligence) diye iki yeni aday zekâyı, zekâ spektrumuna eklemiştir. Gardner, doğacı zekâsı daha gelişmiş bir bireyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi bulunan, flora ve faunayı tanıyan, bunların sonuçlarının ayırımını doğal dünyada yapabildiği ve yeteneklerini üretken olarak kullanabilen biri olarak tanımlanmaktadır. Doğacı zekâ; çevreye duyarlı, bitki türlerini tanıyan, habitata ilgi duyan insanlarda gelişmiş olan bir zekâyı tanımlar.

Varoluşçu zekâyı ise, insanoğlunun varoluşu ile ilgili sorulara karşı hassas olma ve bu soruları

çözmeye çalışma becerisi ile açıklamaktadır. Bu sorular, "Dünyaya nasıl ve niçin geldik? Bilinç ne demektir? Ölüm var mıdır? Neden ölürüz? Bir başka insana neden âşık oluruz? Veya bir sanat dalına kendimizi neden adanırız?" gibi sorulardır.

Benim üzerinde ısrarla durduğum, üzerinde birçok yayın yaptığım ve bana göre yüzyılımızın zekâsı olan ahlaki zekâ ile ilgili literatürde pek bir bilgi bulunmamaktadır. Gardner, 1999 yılında yayımladığı "Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century" adlı eserinde yeni yüzyılda insanların önündeki en önemli hedeflerden birinin, sadece farklı zekâlarını bir araya getirerek, onları düzgün bir biçimde kullanmaktan ziyade farklı insanların bir arada, mutlu bir şekilde ve barış içinde yaşayabileceği bir dünyayı yaratmak için, zekâyı ahlakın bir araya getirilmesi olduğunu vurgular. Gardner ve arkadaşları ahlakın tanımlayıcı olmaktan çok normatif olduğunu ve insanların bir tanım etrafında toplamanın zor olduğunu

düşünerek ahlaki zekâyı, tanımlamaktan çekinmiş ve bir zekâ olarak ortaya atmamışlardır. Ancak universal bir ahlaki kodun olasılığını göz ardı edemeyiz. Dünyanın hemen her yerinde hırsızlık yapmak, haksızlık etmek, başkalarının hakına ve hukukuna saldırmak veya



yalan söylemek kabul görebilecek davranışlar değildir. **Toplumun sağlığı için bireyi merkeze koymak, çağdaş demokrasilerin vazgeçilmez temel prensipleri olan demokrasiye inanmak, ifade, inanç ve tercih özgürlüğüne, hukukun üstünlüğüne ve herkese eşit olmasına, temel insan ve hayvan haklarına saygılı olmak ahlaki zekânın da vazgeçilmezlerindedir.** Bütün bu nitelikleri bünyesinde barındıran ve bunlara sıkı sıkıya bağlı olan ve yaşantısında bu nitelikleri sergileyen bireylerde de bu zekânın daha gelişmiş olduğu düşünülebilir. Bu tür nitelikleri daha az gelişmiş bireylerin de uygun aktivitelerle bu zekâlarının gelişmesine, tıpkı diğer zekâlarda olduğu gibi katkıda bulunabilir. İnsanlığın 20. yüzyılda hatta ilk on beş yı-

lını bitirdiğimiz 21. yüzyılda şahit olduklarını göz önüne alırsak, ahlaki zekânın ne kadar gerekli olduğunu görürüz. Dünyanın dört bir yanında zeki ancak ahlaki zekâsı yeterince gelişmemiş olduğu için insanların acı çekmesine, aç kalmasına, yok olmasına sebep olan liderlere, komutanlara, yöneticilere, idarecilere insanlara şahit olduk ve maalesef de olmaya devam ediyoruz. II. Dünya Savaşı sırasında etnik katliam yapanların ve milyonlarca kişinin ölümüne sebep olanların; Ruanda'da etnik katliama göz yumarak yüz binlerce insanı vahşice yok edenlerin; Bosna'da kadın, çocuk ve yaşlı demeden sırf dinleri farklı diye insanları acımasızca katledenlerin; Filistin'de çoluk çocuk, yaşlı, kadın binlerce insanı senelerdir acımasızca öldürenlerin; son birkaç yıldır Suriye'de kendi milletini katledenlerin; ülkemiz de dâhil, dünyanın hemen her yerinde düşünce, ifade, inanç, tercih özgürlüğünü ve insanlık onurunu hiçe sayarak her türlü haksızlığa göz yummanların; insanlık dışı uygulamaları gerçekleştirenlerin ve savunmasız hayvanları acımadan katledenlerin zeki olmadıklarını, yani sayısal ve sözel zekâlarının gelişmemiş olduğunu düşünebilir misiniz? Sırf daha çok para kazanmak uğruna küresel krize sebep olan finans, banka ve sigorta sektörlerindeki açgözlü yöneticilerin zeki olmadıklarını söyleyebilir miyiz? Hemen hepsi çok iyi üniversitelerden mezun olmuş ve sayısal-sözel zekâ tabanlı standart testlerden başarılı bir şekilde geçmiş insanlardır.

15 Temmuz tarihinde ülkemizde yaşanan ve insanlık tarihine kara bir leke olarak geçecek ülkeyi işgal ve iç savaşa sürüklemeyi amaçlayan kalkışma hareketine kalkışanların klasik anlamda zeki olmadıklarını, o çok özümşenen IQ'larının belirli seviyenin üstünde olmadığını söyleyebilir miyiz? Nitekim 28 Temmuz tarihli gazetelerde bu gerçeği kanıtlayan deliller biz-

zat bu kalkışmayı gerçekleştirenlerin itiraflarında yer almaktadır!

Bütün bu çirkinliklere sebep olanlarda zekâ spektrumundaki tüm zekâlar mevcuttu, sayısal ve sözel zekâları yani IQ'ları çok gelişmişti ancak yeterli düzeyde gelişmemiş olan ise ahlaki zekâlarıydı. **Yüksek erdemli, insan hak ve özgürlüklerine, inançlara ve tercihlere saygılı, demokrasiyi içine sindirmiş ve bir yaşam tarzı hâline getirmiş, hukukun üstünlüğüne sonuna kadar inanmış insanları, sadece sayısal ve sözel zekâlarını besleyerek yetiştirmek mümkün değildir.** Bunun çok açık bir örneği ülkemizin yaşadığı bu son insanlık dışı girişimde açıkça görülmüştür. Gelecek nesilleri yetiştirirken ahlaki zekâlarının da bes-

lenmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Bu açıdan bakıldığında **ahlaki zekâyı, insanların hak ve hürriyetlerini tanıyan, bireyin temel hak ve özgürlüklerine sahip çıkan, insanları kötülüklerle baş başa bırakmayan, bulunduğu makam ve mevkii kişisel ve ideolojik çıkarları için kullanmayan bireylerde gelişmiş olarak bulunan bir zekâ türü olarak kolaylıkla tanımlayabiliriz.**

Ahlaki zekânın, eğitim sisteminde göz ardı edilen sağ beynin fonksiyonlarıyla da ilişkisi olduğu açıktır. Sürekli sol beyin kullanılmasını gerektiren ve tercih edilen bir sistemde insanların sağ beyin fonksiyonları içinde yer alan ahlaki zekâlarının gelişmesini beklemek de doğru olmayacaktır. **Eğitim sırasında işlenmeyen ve tercih edilmeyen bir özellik nasıl gelişebilir? Veya neden gelişsin? Bütün semavi dinlerde sıklıkla dile getirilen erdemli, vicdanlı ve dürüst insan profilinin gerçekleşmesinin bazı veciz sözlerle oluşması beklenemez. Bu özellikler ancak eğitim sistemi içine gizlenmiş uygun aktiviteler yoluyla kazandırılabilir. Zekâların tamamı toplumda üretken bir işlev görmek için gereklidir. Birinin**



diğerine üstünlüğü yoktur. Bu bakımdan her bir zekâ ayrı ayrı ele alınmalı ve beslenmelidir. Bu durum, sayısal ve sözel zekâ üzerine oturmuş geleneksel eğitim anlayışına tam bir tezat oluşturmaktadır.

Bu yeni yaklaşımı kabullenmek ve benimsemek başlangıçta zor olacaktır. Ancak güçlü bir bakış açısı değişikliği ile bu durumun üstesinden gelinebilir. Eğitim sisteminde yer alan öğretim teknik ve materyallerinin zekâ yelpazesindeki tüm veya pek çok zekâyı kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması, öğrencilerin tamamının başarılı olmalarını sağlayacaktır. **Dikkat edilmesi gereken bir başka husus da kuramın temel felsefesi olan tüm zekâların her bir bireyde bulunduğu ancak zekâ profillerimizin farklı olduğu gerçeğidir. Ayrıca bir zekâyı ortaya çıkarmak için yapılacak farklılık çalışmalarında mutlaka o zekânın kullanılması gerekmektedir. Yani bir bireyin müzik zekâsının gelişip gelişmediğini anlamak için ona asla sözel zekâ içerikli bir test verilmemelidir.**

Sadece sayısal ve sözel zekâ göz önüne alınarak hazırlanan zekâ testlerinin ve bu testlerin ışığında geliştirilen sınav sistemlerinin ve ders programlarının, yalnız kuramcılar değil, aynı zamanda eğitimcileri ve öğrencileri de tuzağa düşürdüğü ve toplumları bir çıkmaza sürüklediği açık ve nettir. Gardner'ın da vurguladığı gibi zekâ sınırlı sayıda değildir ve zamanla değişik zekâların varlığı ortaya atılacaktır. **Ahlaki zekâda olduğu gibi tanımlama zorluğu yaşansa da ortak akılla ve genel yaklaşımlarla bunun üstesinden gelinebilecektir. Ahlak konusu geçmiş yüzyılda olduğu gibi bu yüzyılda da ele alınmadan sorunların çözümü konusunda ilerleme sağlanabileceğini düşünmek anlamsız olacaktır. Sadece düşünceler ve düşünceleri açıklayan zekâlar yoluyla sorunların çözümüne imkân olmadığı çok açıktır. Ahlakın düşünceler yoluyla değil, duygular yoluyla açıklanabildiği bilindiğine göre (Hume, 1741), insanlığın, sorunlarını çözmek için sadece düşüncelere yönelik olan zekâlarla değil, duygulara hitap eden zekâlarla da çalışılması gerekmektedir. İnsanların daha merhametli olmasının kaynağı olabilecek ahlaki zekânın daha az geliştiği bireylerin, sayısal ve sözel zekâları ne kadar gelişmiş olursa olsun, insanlığa katkı yönünde eksik kalacakları açıktır. Tıpkı IQ testleri yapılarak seçilen ve onlarca**

yıl çok özel eğitimlerden geçirilen ancak kendi milletini bombalayacak, kurşunlayacak kadar insanlık düşmanı olabilecek darbeci FETÖ (Fetullahçı Terör Örgütü) rütbelilerinde ve değişik mesleklerdeki teröristlerinde olduğu gibi!

Yüksek Zekâ ve Üstün Yetenek

Zekâ, sürekli olarak klasik anlayışta ele alındığından ve eğitim sistemlerin de bu anlayış çerçevesinde şekillenmesinden dolayı artık kanıksanmış ve kemikleşmiş bir kültür oluşmuştur! Bu kanıksanan kültürün değiştirilmesi hem çok zor hem de çok ciddi emek istemektedir. İnsanların özellikle de eğitim camiasının genel anlamda değişime karşı tutumları göz önüne alındığında durumun ne kadar zor olduğu açıkça görülecektir.

Zekâ konusuna klasik bakış açısıyla bakıldığında yani sabit ve tek, ister istemez yüksek zekâ ve/veya üstün yetenek konuları da sürekli karşımıza çıkan gerçeklerdir. Özellikle son birkaç yıldır hem yazılı hem görsel medyada ayrıca ne acıdır ki eğitim camiasında gün geçmiyor ki üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler konusu gündeme gelmesin. Yazılı ve görsel medyada onlarca haber çıktı ve program yapıldı. Yapılmaya da bütün hızıyla devam ediliyor.

Örneğin Haziran 2016'da yayımlanan "Çocuğunuzun üstün zekâlı olduğunu nasıl anlarsınız?" başlıklı bir gazete haberinde "Çocuğunuz erken yaşta okuma, yazma eğilimi gösteriyorsa, sanata yoğun bir ilgisi varsa, yaşının getirdiğinden farklı sorular soruyor ve yetinmiyorsa, matematik, uzay ve geometriye özel bir ilgisi bulunuyorsa ya da arkadaşlarından farklı davranışlar sergiliyor, içine kapanıyorsa üstün zekâlı olabilir" deniliyor! Bu tanıma güler misiniz ağlar mısınız? Bazen Televizyonlarda sıklıkla da internette karşımıza çıkan alakasız onlarca hastalığa çözüm getirdiği söylenen krem veya haplardan farklı olmayan bir tanım adeta! Ve ne acıdır ki böylesi tanımları dile getiren sayıları hiç de azımsanmayacak kadar çok sözde uzmanlar ve bunlara inanan insanlar var!

Benzer şekilde bir başka haberde ise bir hafta içinde IQ seviyesini yüzde kırk arttırmanın yollarının sıralandığına şahit oluruz. Öneriler haftanın her günü için yapılması gerekenleri sıralamaktadır. Bir gün yağlı balık yenecek, bir gün kahve ve alkolden uzak duracağız, bir gün işe bisikletle ya da yürüyerek gideceğiz, bir başka gün alışveriş lis-

tesini ezberleyeceğiz, vs. Bu önerileri uygulayınca da IQ'muz yüzde kırk artacakmış!

Bu çocuklara gösterilen yoğun ve ani ilginin nedenini anlayabilmek ise oldukça zordur. "Normal çocuklara" çağın çok gerisinde kalan bir anlayışla eğitim verilen, çağın gerektirdiği öğretmen donanımına sahip olmayan öğretmenlerin sınıflara doldurulduğu bir sistemin neden bu konuya aşırı ilgi gösterdiğini birilerinin açıklaması gerekir! Yazboz tahtasına dönmüş, alınan hiçbir kararın sonucu beklenmeden yeni bir sisteme geçilen, her gün yeni bir uygulama veya sınav formatı ortaya atılan ve ne yazık ki hemen hepsinde sorunlar veya sıkıntılar yaşanan bir ortamda bir de bu konunun ortaya çıkması pek de hayra alamet bir durum olmasa gerek. Açıkçası bu kaotik durumun çok ciddi sorunlara gebe olduğu çok nettir.

Klasik zekâ anlayışına göre tasarlanmış bütün eğitim sistemleri hem tespit hem sınıflandırma hem de derecelendirme amacıyla yaptıkları bütün değerlendirme sistemleri IQ odaklı ve dolayısıyla sayısal ve sözel zekâ temelleri üzerine oturtulmuştur. Bu durum sözde üstün zekâlı bireyler için de geçerlidir! Bu iki yeterliliği yeteri kadar gelişmemiş olanlar hep sistemin dışında bırakılmaktadır. Bu zekâları daha gelişmiş veya uzun yıllara yayılan ve sürekli tekrarlar sayesinde bu zekâları daha da gelişen bireylerin önü açılarak birbirine benzer beceriler sergileyen hep aynı tür bireylerin yetişmesi sağlanarak bir toplum mühendisliği gerçekleştirilmiş oldu, olmaya da devam ediyor! Yani aynı şekilde düşünen, hareket eden, tepki veren hemen her meslekten milyonlarca insan! Yapılan sınavlarda da akranlarına göre belli bir sınırın üzerinde puan alanlara da üstün zekâlı dendi ve denmeye devam ediliyor!

Çocukların ve gençlerin potansiyellerini anlamaya yönelik yapılan klasik IQ testleri bu çocukların ve gençlerin potansiyellerini en iyi şartlarda kısıtlıyor dahası tahrip ediyor! Bu çocukların benzer ihtiyaçları yok ki aynı IQ puanıyla değerlendiriliyorlar! **Çok iyi yapılmış ve çok iyi sonuçlar alınmış olsa bile, merkezi yapılan sözde standart testler tek tip insan yetiştirmekten başka bir işe yaramamaktadır!**

Okullardaki sayısal/sözel zekâ üzerine oturmuş değerlendirme sistemleri üzerine bir de merkezi yapılan yine benzer zekâların kullanıldığı ve tamamen bilginin transferini veya hatırlanmasını

içeren sözde standart testler yüzünden çocukların ve gençlerin yaratıcılıkları, bireysel farklılıkları, özgünlükleri ve cesaretleri maalesef kırılmaktadır. Böylece bireyler sıradanlaştırılmaktadır. **Sol beyin odaklı eğitim sistemi ve merkezi yapılan testler sadece emirlere uyan köle yetiştirir, Merkezi yapılan sayısal/sözel tabanlı testler verilecek emirlere uyacak köleden başka bir şey yaratmaz! Bu tür merkezi testlerin yapıları gereği hile de kaçınılmazdır! Yapılan hileler neticesinde yerleştirilen ve yetiştirilen sol beyin idealistlerinin de ülkeyi nasıl bir pisliğe sürükleyebilecekleri 15 Temmuz 2016 tarihinde çok net olarak görülmüştür!**

Bu yüzdendir ki bu mevcut sisteme ayak uyduramayanlar başarısız addedilerek sistemin dışına itilmektedir. Doğruyu söylemek gerekirse sistemin dışına ittiğimiz insanlar hayatta daha çok daha başarılı olabilen insanlardır. Bu durum inovasyon ve girişimcilik gibi çağın gerçekleri olan konularda kendini çok daha çarpıcı olarak göstermektedir (Detaylar için bkz. Altan, 2015a). Sistemin içinde kalarak başarılı sayılanlar ise zekâ profillerindeki diğer zekâlara göre daha gelişmiş olan sayısal/sözel zekâları ve uzun süreli soru çözmeden kaynaklanan test yetenekleri sayesinde hepsi birbirine benzeyen bireylerden oluşmaktadır! Çünkü sistem bu gruba hitap etmekte ve açıkçası bu tür bireylere açık şekilde destek vermektedir. Yani ciddi bir hile, adaletsizlik ve eşitsizlik söz konusudur!

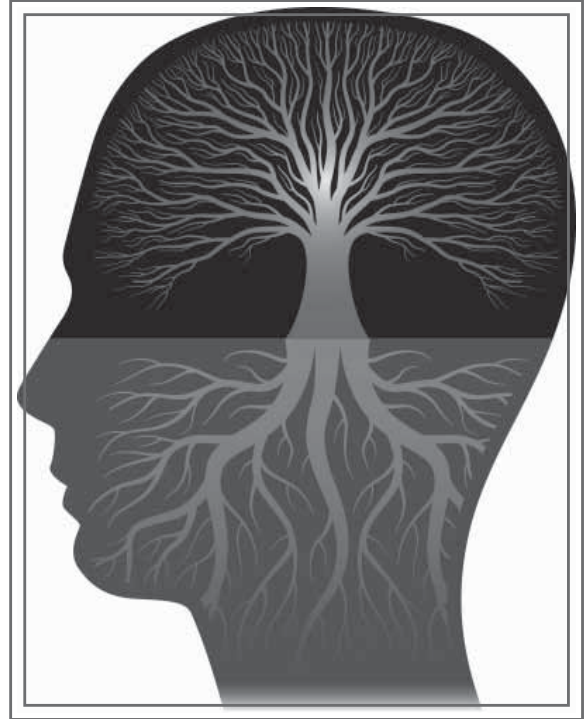
Bu arada, hasbelkader sayısal sözel zekâ tabanlı ve sol beyin odaklı bu sistem içinde farklı zekâ profiline; müzik zekâsı, uzamsal zekâ gibi zekâlara sahip oldukları fark edilen bireyler de ki genellikle aileler bunu fark ediyor, ne acıdır ki üstün yetenekli hatta bazen üstün zekâlı diye sınıflandırılmaktadır. Geçmişte bu bireylerin farklı bir yol izlemeleri sağlandı. Şimdilerde ise okullaşma yoluyla bu gruptaki çocuklara hizmet verilmeye çalışılıyor. **Sistemin değer vermediği zekâ profiline sahip bireylere üstün yetenekli muamelesi yapılması başlı başına bir sorundur. Bu bireyler üstün yetenekli veya zekâlı değil, sistemin dikkate almadığı farklı zekâ profillerine sahip olduklarından farklı görünen gayet normal bireylerdir. Sistem bu zekâlara kucak açmadığı için bu bireylere adeta "uzaylı" muamelesi yapılmaktadır. Gerçi verilmeye çalışılan eğitimin içeriği, niteliği ve yine bu eğitimi vermeye çalışanların nitelikleri ayrıca yapılması gereken ciddi bir tartışma konusudur.**

Bu farklı zekâları diğerlerine göre daha ön planda olup da üstün yetenekli diye adlandırılıp sistemden ayrılan ve o zekâlarını geliştirmeleri için seferber olunarak genellikle seçilerek yurt dışı eğitim kurumlarına gönderilmiş onlarca isim mevcuttur. Genellikle resim ve müzik alanındaki bu şahıslar için, ilki 1948 yılında, bir "Harika Çocuklar Yasası" çıkarılmış ve İdil Biret, Suna Kan gibi isimlerin eğitimlerini yurt dışında devlet bursuyla tamamlamaları sağlanmıştır. Bu isimlere başka isimleri de dâhil etmek mümkündür. Ayrıca 70'li yıllarda bu gruba örnek çocukların Devlet Konservatuvarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi görmeleri için "özel statü" yönetmeliği çıkarılmış ve bu statüde eğitim görüp konservatuvarın yüksek bölümünü bitiren bazı gençler çeşitli burslarla yurt dışına gönderilmiştir. Piyanist Fazıl Say, bu statüden yararlananlara örnek gösterilebilir.

MEB 2007 yılında bir yönerge hazırlamış ayrıca 2009 yılında da bir ek ve bazı değişikliklerle okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli/zekâlı çocukların bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere öğrenci seçimi, kayıt kabul, eğitim-öğretim, yönetici ve öğretmen seçimi ile yetiştirilmesi çalışmalarını başlatmıştır. Bu amaçla üstün yetenekli/zekâlı çocukların tespit edilerek özel eğitime tabi tutulması için Bilim ve Sanat Merkezi adı altında yeni bir kurum açılmıştır! Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim almak isteyen öğrencilerin ilk olarak BİLSEM sınavına giriş yapması ve geçerli not alması gerekmektedir. Belirlenen taban puanları almayı başaran öğrenciler, zihinsel olarak bireysel incelemeye tabi tutuluyor ve yapılacak olan değerlendirmeden de geçen öğrenciler, kurum bünyesinde eğitime başlıyorlar.

2015 yılında yapılan merkezi sınav sonucunda; Genel zihinsel alanda başarılı olan ve bireysel incelemeye alınan 14.187 öğrenciden 2.607'i, Müzik alanında bireysel incelemeye alınan 25.698 öğrenciden 1.368'i, Resim alanında bireysel incelemeye alınan 54.432 öğrenciden 1.396'sı olmak üzere toplam 5.371 öğrenci 2015-2016 eğitim öğretim yılında BİLSEM'lere kayıt yaptırmaya hak kazanmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında tahmini öğrenci sayısı 19,761 olacaktır. Türkiye'de hali hazırda 67 ilde 77 adet BİLSEM bulunuyor. Seksen bir ilin tamamında BİLSEM açılması ile ilgili faaliyetler devam ediyor.

İlk başlarda sadece testlerle yapılan tespit işlemleri şimdilerde alanlara yönelik performanslar eklenerek yapılmaktadır. Bu eklentilerin de birçok hatalı ve tutarsız tarafları vardır. **Testlerle sadece sayısal ve sözel zekâları daha gelişmiş olanlara bir avantaj sağlanırken, alana özgü performans çalışmalarını çok erken yaşlardan beri özel çalışmalarla yapanlara adeta doğal bir yetenekmiş gibi davranılarak bir avantaj sağlandığı maalesef hep göz ardı edilmektedir!** Çoklu yöntemler kullanılsa bile bu tür testler, çocukların yeteneklerinin tüm resmini çekmeye yönelik değildir. Bu yüzden sadece IQ tabanlı yapı-



lan seçme ve değerlendirmeler çok dar bir alanı ve belli kültürden gelen bireyleri değerlendirmekten ve bireyleri etiketlemekten başka hiçbir işe yaramamaktadır! Örneğin, sıklıkla kullanılan standart klasik zekâ testleri, azınlık ve ekonomik olarak dezavantajlı gruplara mensup çocukların bu testlerden daha düşük puanlar almalarına bu durumun da bu gruplara mensup çocukların belli kurumlarda temsil edilememelerine sebep olmaktadır.

Peki, bu özel yetenek ve/veya üstün zekâ profiline sahip çocukları, öğrencileri kim, nerede ve nasıl eğitiyor? Bu öğretmenler hangi özelliklerinden ötürü bu programlarda görevlendirilmişlerdir? Bu çocukların eğitim programlarında neler var? Bu

programlar, liderlik, yaratıcılık risk alabilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, girişimci ruha sahip olabilme gibi günümüz becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilecek aktiviteler içeriyor mu? Yoksa normal okul programlarındaki konular daha derinlemesine ve karmaşıklığında mı işleniyor? Hem müfredat hem de öğretmenler bu çocukların beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaksa bu kadar çocuğun yaşayabilecekleri travma ve çöküntü ne olacak? Bunların sorumluları kimlerdir?

Unutulmaması gereken en önemli hususlardan biri özel yetenekliliğin tıpkı diğer öğrenme stilleri gibi beslenmesi gereken bir başka öğrenme stili, öğrenenin öğrenme hızı ve kolaylığı ile ilgili bir durumdan başka bir şey olmadığı gerçeğidir! Üstün zekâ/özel yeteneklilik bu çocukların daha iyi oldukları veya akranlarına göre hayatta daha başarılı olacakları anlamına asla gelmiyor! Standardın üstü zekâ kapasitesi ve özel yeteneklilik bir öğrenme ihtiyacıdır, bir ayrıcalık ya da üstünlük değildir!

Yetenekler ve beceriler yaş ilerledikçe değişebilmektedir ancak IQ ağırlıklı bilişsel yeteneğe dayalı testler çok erken yaşlarda alınmakta ve bu testlerden alınan sonuçlar çocuğun hem okul hem de hayatı boyunca kendisine eşlik etmekte ve asla değişmemektedir. Bu çok ciddi bir hata ve çelişkidir!

Kötü şekilde ve beceriksizce akademik olarak tasarlanan ve yürütülen bir programın on binlerce öğrenciye nasıl bir hasar vereceği hiç düşünülür mü? İleri düzeyde öğretim yapıldığı ve müfredatın da böyle hazırlandığı yazılı evrakta söyleniyor. Ancak benzer yazılımlar "normal öğretim" için de yazılmaktadır. Gerçek durum ise hiç de yazıldığı gibi değildir. Pek çok konuda olduğu gibi bu konuda da yazılı şeyler, yani kanunlar ile pratikteki uygulamalar, birbirleriyle uyuşmamaktadır. Türk

Millî Eğitiminin Genel Amaçları bölümünün ikinci maddesinin birinci, ikinci ve üçüncü bentleri okunduğunda ve gerçekte olup bitene bakıldığında acı tablo bütün çıplaklığıyla görülecektir! Bu bakımdan BİLSEM'lerde yapılan öğretim bir tür hızlandırmadır ve asla zenginleştirme, çeşitlendirme ve ihtiyaçları karşılamak değildir!

Einstein, Picasso, Leonardo Da Vinci, Mimar Sinan, Beethoven, Messi, Steve Jobs ve daha binlercesi ne böyle testlerden ne de bu testlerin neticesinde oluşturulan okullarda eğitim görmediler!

Sözde bütün yeteneklileri bir sınıfa doldurup bunların kolay öğrenebileceklerini düşünmek ise akademik açıdan son derece yanlış bir yaklaşımdır.

Böylesi bir durumda bile ihmal edilecek yetenekler olacağı nasıl düşünülemez?

Sonuç

Ciddi bir paradigma değişikliğine ihtiyacımız var. İnsanları üstün zekâ, özel/üstün yetenekli veya yeteneksiz diye ayırmak yerine farklı bireysel özellikleri ve çevresel faktörleri olası potansiyel özellikler olarak tanımlamalı-

yız ve eğitim kültürünü bunları geliştirmeye olanak sağlayan ve katkı veren bir hale getirmeliyiz. Bunun için de mutlaka bireysel farklılıklar odaklı, performans tabanlı değerlendirme sistemlerinin eğitimin her kademesinde uygulanmaya başlanması gereklidir. Böylesi bir yaklaşım hemen her bireyin kendini realize etmesine yardımcı olacak ve sınıflandırılmadan ve etiketlenilmeden hayata hazırlanmaları sağlanacaktır.

İnsanların çoğunun, yüksek zekâlı ve üstün yetenekli çocukların özel, bazen de seçkin programlarda öğrenim gören gerçek başarılı çocuklar olduğunu düşünmesi küresel bir yanlış inanıştır.

Çocuğun üstün zekâ, özel/üstün yetenekli olarak tespit edilmesi ve özel programlı bir



okulda öğrenim görmesi, okulların, öğretmenlerin yani eğitim sisteminin bir işlevinden başka bir şey değildir! Zekâ ve üstün yetenek kültüre göre değişkenlik gösterdiğinden göreceli bir kavramdır. Bu bakımdan dayatılan bir kuramın kölesi olmaktan artık vazgeçilmesinin zamanı gelmiş hatta geçmektedir. Ancak mevcut uygulamalar ve eğitimin idaresindekilerin bu durum hakkında ciddi eksiklikleri olduğu gün gibi açıktır.

Üstün zekâyâ sahip veya özel yetenekli birey güçlü sebep/sonuç ilişkisi kurabilen, yaratıcı düşünebilen, risk alabilen, eleştirel düşünebilen veya analitik becerileri olan birisi olmayabilir. **Beyin sadece öğrenme ve akademik görevleri yerine getirmek için kullanılmaz ki. Beynimiz aynı zamanda bizim duygularımızın, sosyal becerilerimizin, tutumlarımızın ve bütün bu olup bitenlere cevaplarımızın ortaya çıktığı yerdur.** Gerçek üstün yetenekli bireyler (özel testler almamış ve özel programlarda eğitim görmemiş olanlar) bu durumlarda da akranlarına göre daha yoğun sosyal ve duygusal ihtiyaçlar göstermektedirler. Bu tür insanların biyografileri okunduğunda bu durum çok daha net olarak görülebilir. Bu ihtiyaçları karşılanmadığı için de bu bireylerin çok ciddi psikolojik sorunlar ve travmalar yaşadıkları hemen herkesin gözlemlediği bir olgudur. Bu bakımdan bazı araştırmalar, duyuşsal özellikleri (ışığa, kokuya, sese ve deriye dokunuşa aşırı duyarlılığın) bu tür bireylerin ileriki yaşlarda karşı karşıya kalabilecekleri zorluklar olarak sıralamaktadır.

Kısacası, özel ve üstün yetenekli çocuklar her ne kadar yüksek başarılı olarak değerlendirilseler de duygusal, sosyal ve duyuşsal özellikleri eğitim sistemi içinde pek dikkate alınmamaktadır. Tarihsel olarak eğitim sistemleri özel yetenekli çocukları tespit edip onlara ihtiyaç duydukları hizmeti veremediği gibi onlar hakkındaki yanlış inançların maalesef artmasına ve onlara daha fazla zarar verilmesine yardım etmiştir. Bu olumsuz durum, kontrolsüz ve bilinçsiz uygulamalar yoluyla maalesef artarak devam etmektedir, hele de ülkemizde!

Özel/üstün yetenekliliğe sadece daha zeki ve farklı penceresinden bakmaya devam edersek yanlış inançlara hizmet etmekten başka bir şey yapmayacağız. Başarıyı, yetenekliliğin üzerinde görmeye devam edersek bu çocukları yanlış eğitmeye ve var olan yeteneklerini de tıpkı diğer öğrencilerde olduğu gibi kör hatta

yok etmeye devam edeceğiz! Yeteneklilik, eğitim etiketinden çok daha fazla bir gerçekliktir! Zekâ da dayatılmış ve bir kültürün eseri olan bir gerçeklikten çok daha fazlasıdır!

Çocuklara, zekânın çabayla gelişebileceği ve kapasitesinin artabileceği, sabit, doğuştan gelen ve asla değişmeyecek bir özellik olmadığının öğretilmesi, çağdaş eğitim kurumlarında ve ortamlarında giderek yaygınlaşmaktadır. Örneğin, son zamanlarda Stanford üniversitesinde yapılan bir çalışmayla "beynin büyüyeceği ve gelişebileceği düşüncesini" beslemenin çocukların gerçek potansiyellerini anlamalarına yardım ettiği gösterilmiştir. Eğer bu beslenme öğretmenlere öğretilir ve günlük öğretimlerinde düzenli olarak yararlanmaları sağlanabilirse çok daha iyi sonuçlar elde edilebilecektir. Ancak ülke olarak bu gerçeğin hem çok uzağındayız hem de hâlâ 1900'lerdeki anlayışa mutlak gerçekmiş gibi hizmet etmeye devam ediyoruz. Bu içler acısı bir durumdur.

Öğrenme bilimi; bilişsel bilim, psikoloji, felsefe ve nörobilim gibi bazı alanların bir araya gelmesiyle oluşan nispeten yeni bir disiplindir. Bu yeni bilimin amacı, bilimin yöntemlerini uzun yıllardır bir sanat olarak işlem gören öğrenme ve öğretme gibi insana dair çabalarda uygulamaktır. Bu bilim bizlere çocuklarımızı nasıl yönlendirebileceğimize ve onları eğitebileceğimize yardım edebilir. **Zekâyâ dair bildiklerimizin değişmesi ister istemez tüm eğitim uygulamalarının da değişmesine sebep olacaktır.** Örneğin, **şartlar ve içinde bulunduğumuz ortam bizleri daha zeki yapabilir.** Çünkü bu ortam ve şartlar mevcut zekâmızı bastırabilir de, parlamasına ve gelişmesine de sebep olabilir. Zekânın doğuştan sabit ve genetik olarak kalıtımsal olarak aktarılan bir olgu olarak görülmesi bir tür umutsuzluk yarattığından bireyler çaresiz bırakılmaktadır. Oysa şartların ve ortamın bizlere neler sunduğunun bilinmesi bu umutsuzluğu yıkamıza yardımcı olacaktır.

İnançlarımız bizi daha zeki yapabilir. Sabit fikirli olmakla, büyüyen ve gelişen bir zekâ yapısına sahip olduğumuz konusundaki düşünce ve inançlarımız bizlere farklı kapılar açabilir. Neye inanıyorsak biz o'yuz! İnançlarımız, yeteneklerimiz hakkında neler düşündüğümüzü, dünyayı nasıl algıladığımızı, zorluklarla karşılaştığımızda nasıl davrandığımızı etkiler.

Uzmanlıklarımız bizi daha zeki yapabilir.

Öğrenme biliminin en güçlü taraflarından birisi uzmanlık psikolojisiyle ilgilidir. Bir uzmanın beyinde neler oluyor? Örneğin araştırmacılar bir uzmanın daha fazla bilmediğini ama farklı bildiklerini ve uzmanlık alanlarına yönelik daha zekice ve alternatifli olarak düşünebildiklerini söylüyor. Uzmanın bilgi düzeyi asla sığ ya da yüzeysel değildir. Derinlemesine bilir, organize, otomatik olarak fazla bilinçli ve çaba gerektirmeden yeni durumlara adapte olur ve bilgilerini aktarabilir.

Dikkat düzeyimiz bizi daha zeki yapabilir.

1960'larda yapılan marshmallow testini hatırlarsak, dikkati top-

lamanın zaman içinde bizlere nasıl faydaları olacağını anlayabiliriz. Bunu çocukların ve gençlerin kişiliklerinin bir parçası haline getirebilmek pek çok sorunun üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır. Pek çok çocuğun ve gencin yanlış yetiştirilmek ve teknolojinin yanlış kullanımından kaynaklanan dikkat

sorunu yaşadığı ve bunun da öğrenimlerini aksattığı düşünülürse, dikkatin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Odaklanma ve dikkat hem akademik hem de hayata dair başarılarında tek başına çok ama çok önemlidir. Çocuğa yemek yedirilirken önüne bilgisayar veya cep telefonu konulması ile başlayan ve yemek yerken TV'nin açık olması ile devam eden süreç maalesef çocuklarda ciddi odaklanma ve dikkat eksikliğine sebep olmakta bu durum da ileride ciddi hem akademik hem de kişilik bozukluklarına sebep olmaktadır. Sonrası mı? Davranış bozukluğu! Ama orda durun! Bu durum yaygın literatürde maalesef "benim çocuğum hiper-aktif" cümlesine ve inanışına dönüştürülmektedir! Oysa hiper-aktiflik gerçek manada bir hastalık ve de öyle yaygın sanıldığı gibi çok sıklıkla görülmemesi gereken bir durumdur! Ancak ülkemizde sıradanlaşmış hatta bir üstünlük imgesine dönüşmüştür! Bu kelimeyi her duyduğumda artık sinirlerime bile hâkim olamayabiliyorum!



Merak bizi daha zeki yapabilir. Merak, öğrenmenin özüdür ve öğrenmenin temelinde merak yatar. Merak ettikçe öğreniriz. Her yeni öğrenilen şey beyinde yeni sinapsların oluşmasına ve kıvrımların derinleşmesine dolayısı ile daha çok öğrenmeye davet eder bizi. Mevcut eğitim sistemimiz maalesef çocukları bırakın meraklandırmayı, mevcut merak etme isteklerini de kör hatta yok etmektedir.

Duygularımız bizi daha zeki yapabilir. Genelde akademik başarıdan konuştuğumuzda, duygularımıza çok az önem veririz. Ancak öğrenme bilimi duygusal durumumuzun ne kadar zekice hareket edip düşünebileceğimiz konusunda içsel bir etkiye sahip olduğunu kanıtıyor bizlere.

Teknoloji bizi daha zeki yapabilir.

Felsefe ve bilişsel bilimlerde son zamanlarda üzerinde çalışılan konulardan birisi de uzayan/genişleyen hafıza konusudur. Bu hafızanın kafatasının içinde kalmadığı; vücudumuza, uzuvlarımıza, diğer insanlara hatta tek-

nolojik aygıtlarımıza kadar uzandığı iddia ediliyor. Teknolojinin, hayatımızın her safhasına girdiği bir çağda teknolojiyi etkin ve yerinde kullanabilecek büyüyen bir hafıza ve beyne sahip olmanın bizleri ne kadar zeki yapabileceği, kullanamamaktan kaynaklanan eziklik ve eksikliğin de bizleri ne kadar geride bırakacağı son derece açıktır! Çocukların teknolojiden uygun şekilde yararlanmaları ve ne zaman bir kenara koymaları gerektiği mutlaka kazandırılması gereken bir davranıştır.

Vücutlarımız bizi daha zeki yapabilir. Bilişsel bilim 70'lerde ortaya çıktığında beyin için kullanılan en yaygın metafor bilgisayardı! Ancak artık beyni bilgisayarla tarif etmek çok da gerçekçi değildir. Beyni kalbe benzetmek belki de çok daha sağlıklı olacaktır. Örneğin kalbe iyi gelen hemen her şeyin aynı zamanda beyne de iyi geldiğini hiç düşündünüz mü? İyi beslenme, düzenli egzersiz yapma, nitelikli uyku, stresten uzak kalma, sağlıklı çevre, gibi!

İlişkilerimiz bizi daha zeki yapabilir. Sosyal genetik diye de adlandırdığım bu durum kimlerden beslendiğimiz konusuyla ilgilidir. Çocukların arkadaş grupları, bu gruplar içindeki ilişki şekilleri, buldukları okul kültürü, öğretmenlerle olan ilişkileri, öğretmenlerin tutum ve davranışları, bilgi düzeyleri vs. bizlerin çok daha zeki olmamıza ve zeki kararlar verebilmemize katkı sağlayacaktır. Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim! Ev alma komşu al gibi!

Görüldüğü gibi zeki olmak sadece IQ yani sayısal ve sözel zekâların ön plana çıkarıldığı, merkezi yapılan standart testler sonucunda ortaya çıkan bir durum değilmiş! Bu köhnemiş ve yüzyıllardır kanıksanan bir kültürün mutlak gerçeklikmiş gibi 21. yüzyılda bizlere dayatılmasının bu ülke geleceğine yapılan çok büyük bir hata olduğunu düşünüyorum. IQ konusunu IMF gerçeğine çok benzetirim! IMF'siz ekonomiyi ayakta tutamayız denirdi bir zamanlar. Oysa görüldü ki IMF'siz de ekonomi ayakta tutulur, geliştirilir hatta IMF'ye borç kredi verebilir bir duruma bile getirilebilir! Dayatılan gerçeklerin gözlerimizi kör ve beyinlerimizi işlemez hale getirmesine daha ne kadar devam edilecektir?

Eğitim sistemini; merkezî, standart, sayısal/sözel zekâ tabanlı ve sol beyin odaklı yapmak yerine sistem dışına attığımız insanların da barınabileceği ve beslenebileceği bir sisteme (bireysel farklılıklar odaklı ve performans tabanlı değerlendirmeler) dönüştürebilirsek, bireylerin kendi gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardım etmiş oluruz. Böylesi bir anlayış da pek çok sayıda yaratıcı müzisyen, sanatçı, yazar, şair, mimar, sporcu; pek çok sayıda sorun çözebilen alternatif düşünebilen, kültürel farklılıklara dolayısı ile bu konulara duyarlı sosyal uzmanlar, politikacılar, valiler, büyükelçiler, hâkimler, savcılar ve iş adamları yani girişimci ruha sahip bireyler yetiştirebilir ve ortaya çıkmalarına imkân verebilir.

Ekonomide, sağlıkta, siyasette, bilimde bizlere mutlak gerçekmiş gibi dayatılanların hemen her gün yanlış ve/veya eksik olduklarını öğreniyoruz Zekâ konusu da bunlardan biri hem de en önemli dayatmalardan biri! Bu etiketlendirme ve ayrıcalık tanıma sistemine son vererek hem bu çocukların gelecekları hem de ülkenin geleceği kurtarılabilir.

Kaynaklar

- Altan, M. Z. (2001). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century. A review article. **TESOL Quarterly**, 35 (1), 204-205.
- Altan, M. Z. (2010). Teaching Global Issues Through Intercultural Communication, Critical Thinking And Multiple Intelligences". **Modern English Teacher**, 19: 60 - 64.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı Ve Değerler Eğitimi. **Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 1 (4), 53 - 57.
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramında Onuncu Boyut: Ahlakî Zekâ. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22 (1), 137-144.
- Altan, M. Z. (2015a). **Türkiye'nin eğitim Çıkmazı girişimci öğretmen**. (2. Baskı). Ankara: PEGEM
- Altan, M. Z. (2015b). Yüksek Zekâ / Üstün Yetenek Sendromu. **Eğitim Tercihi**. <http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17927yueksek-zekâ-uestuen-yetenek-sendromu.html>
- Altan, M.Z. (2016). Eğitim ve Toplum Paradoksu: Nasıl Bir Toplum Olmak İstiyoruz? **Eğitime Bakış**, 12 (36), 14-23.
- Carol, Dweck (2006). Mindset: **The New Psychology of Success**. NY: Random House.
- Carroll, J.B. (1993). **Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies**. New York: Cambridge.
- Ceci, S.J. (1990). **On intelligence-more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Das, J.P, Naglieri, J.A., & Kirby, J.R. (1994). **Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence**. Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999). **Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century**, New York: Basic Books.
- Goleman, D. P. (1995). **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement**. Bantam Books, New York.
- Haber Turk. Bir haftada IQ'nuzu yüzde 40 arttırın. (2016, Haziran 19). <http://www.haberturk.com/galeri/saglik/441245-bir-haftada-ignuzu-yuzde-40-artirin-iq-zeka-testi-beyin>
- Haber Vitriini. Türk Halkının IQ Ortalaması Kaç Çıktı? (2006). <http://www.habervitriini.com/magazin/turk-halkinin-iq-ortalamasi-kaccikti> 246117
- Hume, David. (1741). **An Enquiry Concerning of Principles of Morals**. (Ahlak, Çev. Nil Şimşek). Dergâh, 2010.
- Hurriyet. Türkiye'nin IQ seviyesi açıklandı. (2014, Temmuz 01). <http://www.hurriyet.com.tr/avrupa/26718971.asp>
- Mayer, J. D., Perkins, D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. **Roeper Review**, 23 (3), 131-137.
- Pfeiffer, S. I. (2001), Emotional Intelligence: Popular But Elusive Construct. **Roeper Review**, 23 (3), 138-142.
- Ritchhart, R. (2001). From IQ to IC: A dispositional view of intelligence. **Roeper Review**, 23 (3), 143-150.
- Sternberg, R.J. (1985). **Beyond IQ**. New York: Cambridge University Press.
- Posta. Çocuğunuzun üstün zekâlı olduğunu nasıl anlarsınız? (2016, Haziran 17). <http://www.posta.com.tr/saglik/HaberDetay/Cocugunuzun-ustun-zekali-oldugunu-nasil-anlarsiniz.htm?ArticleID=348759>
- Sabah. FETÖ, hedefindeki öğrencilere IQ testi yaptırmış (2016, Temmuz 28). <http://www.sabah.com.tr/gundem/2016/07/28/feto-hedefindeki-ogrencilere-iq-testi-yaptirmis>
- Yörükoğlu, A.(2004). **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul: Özgür Yayınları.

Türk Eğitim Tarihinden Bir Kesit: Şehzade Eğitimi

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ
OMÜ Eğitim Fakültesi Eğit. Bil. Böl. Öğr. Üyesi

Türk eğitim tarihi içerisinde şehzade eğitimi ile ilgili olarak birkaç satır dahi yazıp çizmek bazıları için tarihten bir yaprak veya olmuş bitmiş geçerliliği olmayan basit bir hadise olarak algılanabilir. Acaba gerçekten böyle midir? O elit bir kadronun kendisi için yapmış olduğu bir faaliyetin adı mıdır? Yoksa tarihsel kökleri olan bir idealin canlı, dinamik bir safhası mıdır? Böyle bir safhanın daha iyi anlaşılması için sanırım tarihin anlamı üzerinde durmanın daha gerçekçi bir yol olacağı kanaatindeyim. Buradan hareketle de şehzade eğitimi hazırlayan sebepleri, amaçları, süreçleri programları gözden geçirebiliriz.

Hint filozofu Radakrişnan gerek fertlerin gerekse cemiyetlerin huzur ve saadetinin beden-akıl-ruh dengesinin sağlanmasıyla gerçekleşebileceği kanaatinde. Burada "beden aklın, akıl ise ruhun hizmetinde olmalıdır. Tarihte çok kısa süren devirler çıkarılırsa insanlığın bu dengeli bulamayışının çilesini çektiğini görürüz"¹ şeklindeki ifadelerden yola çıkarsak bu birlikteliği nerede aramızın ipuçlarından bazılarını veya en azından birini yakalayabiliriz.

İnsanlık zaman denilen bir sürecin içerisinde üç dilimi yaşamış ve yaşamaktadır. Bunlar mazi, hal ve gelecektir. Bunalım ve buhranlar ile mutluluk ve huzur bu çizgide ortaya çıkmaktadır. "Hal, harekete geçmek için birikmiş mazi; mazi ise anlaşılacak için açılmış haldir"² cümlesi insanlık ile tarih arasındaki ilişkiyi anlatmaktadır.

Her nesnenin hatta her varlığın tarihinden konuşulabilir. Daha da ileri giderek nesnelere dünyasının tarihini kesine yakın bilip, geleceğini güvenle

tahmin edebiliriz. Fakat bu bize insan olma adına pek bir şey kazandırmaz. Buna karşılık canlılığın özellikle de insanın hem geçmişte yaşadıklarını çok güvenilir biçimde bilmediğimiz gibi geleceğini güven vermeyen bir şekilde tahmin edebiliyoruz. "İnsanlığın tarihi, meçhullerle dolu kâinatımızın, gene meçhullerle dolu bir bölümüdür."³

Böylesi çok bilinmeyenli bir alan yani tarih nedir, ne içindir ve eğitime ne kazandırır? Tarihin bugün artık sadece entelektüel bir soyutlama olmadığı "müşahhas hayatın sezgisi sayesinde, Ben'in gelişmesi biçiminde, asliyetin ve yaşananın, milletin veya halkın ruhunu keşfetmenin araştırılması sayesinde gerçeğin bir anlamı olarak"⁴ farklı bir alana kaydığı ifade edilmektedir. Bu şekildeki bir kabul tarihin geçmişte yaşananların bir sıra içerisinde sayılması değil aksine varlığın "ontolojik bir boyutudur."⁵ Tarih bu anlamda bir takım kanunlar koyan, var olduğu kabul edilen kanunları keşfeden bir bilim değil aksine bu ontolojik bağlantıyı anlamamıza imkân sağlayan bir ilim(disiplin)dir.⁶

Bu ontolojik olanı anlama noktasında Collingwood, tarih ne içindir? şeklinde sorduğu soruya:

"Tarih insanın kendisini bilmesi için'dir. ... kendini bilmek, sadece kendini diğer insanlardan ayıran şeyleri yani kişisel özellikleri değil aynı zamanda insan olarak kendi doğasını bilmek anlamına gelir. Kendinizi bilmeniz, ilk olarak bir insan olmanın ne demek olduğunu, ikinci olarak ne tür bir insan olduğunuzu ve son olarak insanın siz, olduğunuzu bilmek anlamına gelir. Hiç kimse çaba

1. Zamantılı;Tarih Üzerine, s.7.

2. Durant,A./W.;Tarih Üzerine.s.14.

3. Toynbee; Tarih Üzerine,s.38..

4. Freund; Beşeri Bilim Teorileri,s.15.

5. Freund ; Beşeri Bilim Teorileri,s.17.

6. Halkın,L-E.;Tarih Tenkidinin Unsurları, s.7.

sarf edene dek ne yapabileceğini bilemediğinden ötürü, insanın ne yapabildiğine dair yegâne ipucu, insanın ne yapmış olduğudur. Tarihin değeri, o halde, bize insanın ne yaptığını ve dolayısıyla ne olduğunu öğretmesinden kaynaklanır”⁷ (Akt. Debbins,2000:25) cevabını vermektedir.

Tarih, geçmişten hareket eden insanın eleştirel düşüncesinin inşa edilmesidir. Pozitif bilimler için matematik ne ise beşeri bilimler için de tarih odur. Her iki ilim doğruluğun ve hakikatin teminatıdır. İnsan geçmişini ne kadar iyi tanırsa, onun o ölçüde daha az kölesi olur.⁸ Collingwood’un düşüncelerini açıklayan Debbins, geçmiş olayları muhayyilemizde yeniden inşa etmek, geçmiş düşünceleri zihnimizde yeniden canlandırmak ve tarihin değerinin bir ‘ben bilinci’ olduğunu ifade eder.⁹

Böyle bir tarih şuuru ortaya çıkarabilmenin yolu milletlerin zihniyetlerini, dünyaya bakışlarını, hayatı anlamlandırmalarını ve bunlara destek veren hatta amaç haline getiren devlet felsefelerine bakmakla mümkün olabilir. Bunun en güzel yansıması ise eğitim yoluyla oluşturulan toplumdur. Rousseau’nun Emile’inin ilk cümlesine benzer bir düşünceden hareketle eğitimin ikinci yaratılış olduğu birinci yaratılışın Allah’ın ikincisinin öğretmen vasıtasıyla gerçekleştiği genellikle kabul edilir.

Bu çalışmamızda yukarıdaki düşüncelerin pratikteki göstergelerinden birisi olan Türk tarihi açısından devletin ve toplumun geleceğinin teminatı gibi algılanan “Şehzade Eğitimi” konu edilecektir.

Osman Turan, tarihin gelişmiş toplumlar için gelişmişlik süreçlerinin bir araştırmasıdır şeklindeki düşüncelerine “tarih kültürü, cemiyetlerin idareci ve seçkinleri için rehberlik vazifesi görür. Nitekim ortaçağ İslam dünyasında tarih, hükümdarlara ve yüksek tabakaya mahsus ve imtiyazlı bir ilim sayılmıştı”¹⁰ diyerek devam eder. Bu satırlar devlet açısından tarihe ne kadar önem verildiğini göstermektedir. Böyle bir düşünce birçok tarih araştırmacısı için devletlerin tarihi vardır halkların değil şeklindeki bir kabule yol açmıştır.

“Milletlerin tarihleri ile siyasi düşünceleri ve inançları arasında zaruri olarak bir takım mün-

sebetlerin bulunması muhakemesi...”¹¹ bizi ister istemez bu sebepler üzerinde düşünmeye sevk etmektedir.

Tarihsel olarak konuya baktığımızda insan ve toplum arasındaki bağ daima siyasi yönü ağır basan devlet adı verilen bir yapı ile noktalanmıştır. Bu anlamda menşe itibarıyla devlet metafizik bir problemdir. Siyasi kültür açısından ise; “devlet, hukuki bakımdan, emretme hak ve yetkisine sahip ve o emri icra kudreti de olan bir yüksek sosyal nizamdır.”¹² Devletlerin ortaya çıkışını açıklayan farklı teoriler bulunmaktadır. Meşruluğu tanınan devletlerde hükümlerlik meselesi; gelenekçi, karizmatik, ve kanuni hakimiyet olarak üç kısımda ele alınmaktadır diyen Kafesoğlu, Türk hükümlerlik telakkisinin karizmatik (hükümdarlık yetki ve kudreti Tanrı tarafından bağışlanan) olduğunu ifade etmektedir.¹³ Bu kanaat Orhun Kitabelerinde “Tanrı gibi Tanrı yaratmış Türk Bilge Kağanı... üzerine oturdum” (Tengri teg tengride bolmuş Türk Bilge Kagan bu ödke oturdum.)¹⁴ ifadelerinde kendisini gösterir. Bu cümleden de anlaşıldığı üzere Kut’un Tanrının bir ihsanı olarak verildiği kabul edilmektedir. Böyle bir düşüncenin kaynağı olan siyasi iktidar kavramının “kut”¹⁵ ile ifade edilmesi ve Türk devlet felsefesinin oluşmasında ne kadar etkili olmuşsa Müslüman olan Türklerin arasında yaygınlaşan ve Türkleri öven hadisler ve İslam’ın koruyucusu olarak gören kabuller İslam öncesi “Türk Tanrısı” kavramının Allah’ın “Benim Türk adını verdiğim ve şarkta yerleştirdiğim bir ordum vardır. Bir kavme gazaplandığım zaman onları o kavim üzerine saldırtırım (hakim kılarım)”¹⁶ şeklindeki kudsî hadisler yoluyla dönüşmesinden başka bir şey değildir. Her ne kadar burada ifade edilen hadislerin mevzu ya da sahih olup olmadıkları tartışmalı ise de aşağıda da ifade edileceği üzere Kur’an’da geçen bazı ayetlerin siyasi gücü elde etme, toplumsal duygu ve bireysel psikoloji üzerinde meydana getirdiği olumlu etkiler dikkate değerdir.

11. Turan.; Türk Cihan Hakimiyeti...,s.36.

12. Kafesoğlu; Türk Milli Kültürü, 248.

13. Kafesoğlu; Türk Milli Kültürü, 248.

14. Ergin; Orhun Abideleri, s.33,65.

15. Kut: Kutun tabiatı hizmet, şıarı adalettir... Fazilet ve kismet kuttan doğar... Beyliğe (Hükümdarlığa) yol ondan geçer... Her şey kutun eli altındadır, bütün istekler onun vasıtasıyla gerçekleşir... Tanrısaldır... Bey, bu makama sen kendi gücün ve isteğin ile gelmedin, onu sana Tanrı verdi... Hükümdarlar iktidarı Tanrıdan alırlar. (Kafesoğlu, Türk Milli Kültürü,s.250)

16. Turan; Türk Cihan Hakimiyeti...,s.259 ve dev.

7. Colingwood ; Tarih Felsefesi Üzerine,s.25.

8. Halkın; Tarih Tenkidinin Unsurları, s.9.

9. Debbins; Tarih Felsefesi Üzerine,-R-G.Collingwood-15

10. Turan; Türk Cihan Hakimiyeti...,s.48.

Bu konuda İslam öncesi dönemde Tanrısallığı ifade eden “kut” kavramının karşılığı İslam’dan sonra “Halife” olmuştur. Gerçi halife kavramının ifade ettiği anlam İslam devletleri nezdinde zaman içinde farklı boyutlara taşınmış ise de Bağdat’ı Buvéyhilerin elinden kurtaran ve adına hutbe okutulmuş olarak “Dünya Sultanı” ilan edilen Selçuklu hakanı Tuğrul Bey’den beri halife unvanını kullanmış oldukları ifade edilmektedir.¹⁷ Bu anlamda Osmanlı padişahlarının da halife unvanını kullandıkları bilinmektedir. “Ancak, bu unvan kullanılsa da, geleneksel anlayışa uygun olarak Osmanlı hakanları halife olarak algılanıyordu; yani, velayet-i ammeyi haiz, topluma emretme hakkına sahip emir ve şeriatın koruyucusu olarak Peygamberin halifesi”¹⁸ ydiler. Dolayısıyla “İlahi himaye ve hâkimiyet akidesi”¹⁹ dışında hakanların dini inançlara aykırı bir kudret ve iddiaları bahis mevzuu değildi.²⁰

Siyasi iktidara sahip olma düşüncesi İslam’dan önce Kut’a dayalı olarak bir cihan hâkimiyeti mefkûresine sahip iken İslam’ın yüce prensipleri doğrultusunda yani İla-yı Kelimet’u-İlah ile birleşmiş ve Nizam-ı Âlem’e dönüşmüştür. Ancak Bozkır kültüründen yerleşik hayata geçen Müslüman toplumlarında “oku” emri ile başlayan bir dinin sadece cihad fikrine dayanarak yayılması ve gelişmesi düşünülemezdi.

Dolayısıyla hem devletin istiklalini koruyacak, istikbalini gözetecek, toplumda adaleti sağlayacak hem de insani ve ictimai huzurun temini için insanı insanileştirecek olan terbiye (eğitim) kavramı ile karşı karşıya kaldığımızı söyleyebiliriz. Şunu hemen belirtelim ki burada karşımıza çıkan eğitim kavramının sadece ferdi değil aksine bir devletin geleceğini ilgilendirmesi açısından bir devlet meselesi olduğu düşünülmelidir.

Eğitimin amacının belirlenmesinde İslam öncesinde “töre” sonrasında ise; kabul edilen yeni dinin inançları önemli bir rol oynamıştır. İnsanın yetiştirilmesi,

olgunlaştırılması, kemâle ulaştırılması için kullanılan kavram “terbiye”dir ki Allah’ın Kur’an’da geçen isimlerinden biri olan “Rab” kelimesinden türemiştir.²¹ İslami terbiye bir taraftan Allah’ın varlığı ve birliği esasına olan iman ile başlarken dünya hayatını ise “adalet” ve “ihsan” kelimeleri üzerine inşa etmiştir.

Müslüman Türkün siyaset ve devlet felsefesi daha baştan itibaren bu temel prensipler üzerine inşa edildiği için yönetimi elinde bulunduranların ve kendilerinden sonra o makamı üstlenecek olanların hassasiyetlerinin bu yönde gerçekleşmesi ve geliştirilmesi adeta ön şart olarak kabul edilmiştir. Yönetici olacak kişinin eğitilmesi problemi her şeyden önce insanın yaratılmışların en şerefli olarak telakkî edilmesi hem kendi içinde birliği sağlama yani ruh-beden çelişmesini ortadan kaldırma hem de insan-dünya arasındaki dengenin kurularak²² Mutlak Varlık ile ilişkisinin sağlanması meselesi olarak görülmüştür. Bu, aynı zamanda terbiyenin (eğitim) kendinde olan gayesini de ortaya koymuş olmaktadır.

İşte bu bakış tarzı Türk Eğitim Tarihi içinde “Enderun mektebi”, “atabeglik”²³ veya “lalalık”²⁴ gibi

21. Ayasbeyoğlu; İslamın Eğitime Getirdiği Değerler, s.16 vdev.

22. Ülken.; Eğitim Felsefesi,s.1

23. Atabeg; Türkçe ata ve beg(bey) kelimelerinden meydana gelmiştir. Terim olarak, sultan, padişah veya hükümdar “tarafından bir eyaletin veya sancağın valiliğine tayin edilen bir şehzadenin, devlet idaresindeki işlerde yetişmesini sağlamak üzere onunla beraber mürebbi olarak gönderilen kişidir.”(Taş, Osmanlılarda Lalalık Kurumu,s. 17-18) İslam’dan önce de bazı Türk topluluklarında kullanıldığı ifade ediliyorsa da kesin bilgiler yoktur. Türklerde atabeylik Selçuklularla birlikte görülmektedir. Atabeg veya Ata Hoca unvanı ilk defa Alparslan’ın oğlu Melikşah’a hocalık yapan vezir Nizam’ü-İ Mülke verilmiştir. Zaman içerisinde Sultanların yanı sıra diğer meliklerden bazıları da çocuklarına atabeg tayin etmişlerdir. Meşhur olan Atabeglerin bazılarında iktidar vermesiyle başlayan süreçte güçlü atabeglikler ortaya çıkmış ve müesseseye haline gelmiştir. Irak’ta Anadolu’da ve Azerbaycan’da devam etmiş Eyyubiler ve Memlûklerin ilk dönemlerinde Selçuklulardaki mahiyetini koruyarak devam etmiştir. Atabeglik, başlangıçta sadece bir unvan iken zamanla devlet memuriyeti haline dönüşmüş hatta şehzadelerin anneleri ile evlenmeleri üzerine önemli bir mevki haline gelmiştir. Atabegler XV. Yüzyıldan sonra bazı imkanları kaybetmiş ve sadece şehzadelerin mürebbileri haline gelmişlerdir.(Alptekin;Atabeg Maddesi, TDVİA, C.4, s.38-40) Daye, İci, Atakulu, Kurtga, Şehzade Hocası Padişah Hocası ve diğerleri atabeg kelimesinin yanında çeşitli zamanlarda kullanılmışlardır.

24. Lala; eskiden Sadrazamlar hakkında(atabeg) karşılığı olarak kullanılan ve bir tabir olduğu gibi şehzadelerin mürebbilerine de bu ad verilirdi. Yeni doğan şehzadenin hizmetine “usta” denilen yirmi kadar kız tayin edildiği gibi bir yanında süttan kesildiği zaman maiyet halkı da tayin olunurdu. Bu maiyetin “Ağa” adını taşıyan üç tanesi has odalılardan intihab edilir, şehzadenin baş mürebbisi olan en yaşlısına “baş lala” denilirdi. (Pakalın; Tarih Deyimleri Söz.,c.II,s.354) Önceki atabeglik kurumunun bir benzeri olarak gelişme göstermiş, ancak bu kurum kadar siyasi bir niteliğe sahip olmamıştır.(Baykara; Lala maddesi,TDVİA.C.27, s.70-71.)

17. Kafesoğlu; Türk Millî Kültürü,s.361; Köseoğlu,N.; Devlet,s.91.

18. Köseoğlu; Devlet, s.92.

19. İlahi himaye ve hâkimiyet kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesi noktasında hem Batılı hem de İslam kaynaklarından alıntılar yapan O.TuranTürk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi isimli eserinde Hristiyanların “Türkler Allah’ın askerleridir” kabulünü, Süryanilerin “Tanrının kendilerini rafizi Rumların fenalıklarından kurtarmak için Türkleri gönderdiğini” kabul ettiklerini, Kaşgarlı Mahmud’un Türkleri “Allah’ın galip ordusu” Abbasi halifelerinden birinin “Türkler size dokunmadıkça siz de onlara dokunmayınız” şeklinde bir hadis mucibince hareket ettiklerini, Osmanlı padişahlarının da ordularına “Allah’ın askeri” sıfatını verdiklerini yazmaktadır. Hatta eserinin farklı sayfalarında benzer sözlerle de yer vermektedir. (Turan,Türk Cihan Hakimiyeti,s.259 v.dev.)

20. Turan ; Türk Cihan Hakimiyeti,s.166.

kavramlarla ifade edilen kurumların ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Devlet yönetimine bürokrat yetiştiren ve saray mektebi olarak da ifade edilen Enderun yanında, devlet yönetimini üstleneceği düşünülen şehzadelere yönelik uygulanan atabeg veya lala nezaretinde yürütülen şehzade eğitimi dikkat çekicidir. "Seçkinler eğitimi" gibi algılanan ve eleştirel bakışla ele alınan bu eğitim kurumlarının gayesi anlaşılmadığı sürece tarihin anlamı da olmayacaktır. Ancak bunun makul ve bilimsel bir kabul olmadığı belirtilmelidir.

Eğitim, insan adını verdiğimiz akıl sahibi varlık içindir. O, bu anlamda insana ulaşmak için bir araçtır. Eğitim tarihi insanlık tarihidir, sözü bunu anlatmanın en güzel yoludur. Eğitim bir taraftan bireysel şuur kazandırırken diğer taraftan insanın ait olduğu toplumun gelenek, görenek ve ananelerini, kısacası kültürel yapısının ve zihniyetinin oluş biçimlerini kazandırır. "Cemiyet, insan idealleri üzerine değil, insan tabiatı üzerine inşa edilmiştir ve insan tabiatı da bağlı bulunduğu devletlerin karakterlerinde kendini gösterir."²⁵

Dolayısıyla devletler eğitim faaliyetini hem kendi varlığını devam ettirmek için kamusal bir alanda yürütmüş yani toplumun her kesimine ulaşacak şekilde düzenleme yapmış hem de kendi düşüncesi doğrultusunda özel alanlarda uygulamıştır. Konumuz itibarıyla Enderun veya Şehzade eğitimi gibi...

Özellikle eğitimin amaçları ile Türk devlet felsefesi arasındaki uyum dolayısıyla toplumsal ve bireysel refahtan önce devletin istikbali ve istiklali söz konusudur. Selçuklu ve Osmanlı devletlerinde yönetimi ele alacak olanın hayatı ve yetiştirilmesi de tamamen devletin sorumluluğuna ve gözetimine verilmiştir. Atabeg, lala, şehzade hocası²⁶ gibi şahsiyetlerin seçimi noktasında özel bir ihtimam göstermişlerdir. Çünkü muallimin her devirde, o devrin ruh ve idealinin hüviyetinde ve devirlerin

25. Durant,W.; 1983,s.35.

26. Burada Batı eğitim tarihi açısından ilköğretim Yunan medeniyeti içinde ortaya çıkan ve çocuk bakıcısı anlamına gelen "pedagog" kelimesinin anlam itibarıyla atabeg, lala gibi kelimelere benzediğini ancak aralarında önemli farkların var olduğunu da belirtelim. Başlangıçta Atina'nın soylu ailelerinin çocuklarına bakmakla yükümlü olanlar kölelerdi. Pedagoji çocuğun eğitimini konu alan disiplindir. Eğitimi gerçekleştirmek ve özellikle de öğretmek için başvurulan vasıtaların tümü ve pedagog bu işle sorumlu olan kişi. P.Foulquie bu kelimeyi Pedagoji sözlüğünde; "çocukları (paidas) onlara ders vermekle görevli öğretmene götüren (agein) köle" (P.Foulquie, Pedagoji Sözlüğü, s.392) şeklinde belirtmektedir.

idealizmini yaşatanların da muallimler olduğunun²⁷ farkında oldukları anlaşılmaktadır.

Selçuklu sultanları bilhassa uç eyaletlerini aile fertleri arasında taksim ederken, henüz yaşları küçük olan şehzadelere vasi ve mürebbi sıfatı ile bir atabey tayin etmişlerdi. Geniş yetkilere sahip olan atabey şehzadeyi öncelikle askeri sonra kültürel açıdan eğitirdi. Atabeylerin başlangıçta büyük kumandanlardan seçildiği ancak devrin asker olmayan ilmiyle ve devlet tecrübesiyle tanınmış olan kişilerden de seçildiği görülmüştür.²⁸ Anadolu Selçuklularında da durum farklı değildi çünkü atabeylik kurumu Büyük Selçuklulardan tevarüs etmişti. Bu dönemin önde gelen atabeyleri arasında Nizamülmülk, Mübarezeddin Ertokuş, Mübarezeddin Armağanşah, Bahaeddin Erzincani ve diğerleri sayılabilir. Bunlardan bazıları şehzadenin annesi ile evlenerek bir bölgeye hâkim olmuşlar ve atabeylik kurmuşlardır. Zamanla atabeyler sultanların olgunluk dönemlerinde müşavir ve tecrübeli yardımcı olarak kalmaları sonucunda atabeylik bir devlet memuriyeti haline dönüşmüştür. Böylece devlet ve şehzade atabeyliği diye iki yapı ortaya çıkmıştır.²⁹

Probleme Türk eğitim tarihi açısından bakıldığında Şehzade eğitimi tarihsel bir olgu olarak kabul edilmek ve olmuş bitmiş bir hadise olarak görülmek zorundadır. Ancak Türk devlet geleneği içinde yani "devlet-i ebed müddet" paradigması açısından konunun bin yıllık bir süreçte etkili olduğu ve belki hala devam ettirilmesi gereken bir sistem olarak görülmesi düşünülebilir.

Tarihten miras alınan Kağan'ın bilge, alp, doğru sözlü ve erdemli olması gerektiğine dair kabuller kağanlığın Tanrı tarafından verildiği ancak milletin hükümdar için değil hükümdarın millet için olduğu, ayrıca milletin haklarını gözetip, açları doyuran, boyları bir arada tutan ve ülkeyi düşmanlarına karşı koruma görevi ile yükümlü olduğu prensipleri İslamiyet'in getirdiği değerlerle birleşerek kuvvetlenmiştir.³⁰

Diğer taraftan Osmanlı öncesi dönemlerde tahta kimin geçeceği belli olmadığı için yönetime geçecek olanın her yönüyle mücehhez olması gerekiyordu. Devlet kemale ulaşmamış, beceriksiz ellere teslim edilemezdi. Bu durum tahta geçecek

27. Topçu; Türkiyenin Maarif Davası,s.64.

28. Taş ; Osmanlılarda Lalalık Kurumu,s.34-35.

29. Taş ; Osmanlılarda Lalalık Kurumu,s.33-36.

30. Kırpık ; Şehzade Eğitimi,s.18-19.

olanların daha küçük yaştan itibaren atabegler eliyle eğitilmesine yol açmıştı.

Ortaçağ İslam dünyası mutlak olduğu kabul edilen erdem ve akla uygunluk yoluyla insani anlamda mutluluğa metafiziki boyutta Allah'a ulaşabileceğini kabul etmiştir. "İnsanın ancak eğitim yoluyla insan olduğu"³¹ düşüncesi devlet yöneticiliği söz konusu olduğunda önem arz eden bir konu olmaktadır. Hatta terbiye ile siyaset "terbiye aklın sureti olmakla; akıl, terbiyeyi, siyaset akli, devlet başkanlığı da siyaseti gerektirir"³² şeklinde ifade edilen düşüncelerle örtüşmektedir. Terbiye yani eğitim ile siyaset arasında kurulan bağ dolayısıyla İslam dünyasında pek çok siyasetname kaleme alınmıştır. Bu dönemin eğitim amaçlarını belirleyen temel kaynak Kur'an olmak üzere dönemin önde gelen isimlerinin eserlerinden hareket edildiği anlaşılmaktadır.³³ Yani devrin ideallerini mukaddes kitap ile hikmet sahibi insanların düşünceleri belirlemiştir.

Devletin bekasını düşünenlerin aynı zamanda atabeg seçiminde de hassas davrandıklarını görmekteyiz. Bu seçimler yapılırken bir taraftan devlet tecrübesi diğer taraftan ilim ve hikmet sahibi kimseler arasından olmasına azami dikkat sarf edilmiştir. Bu dönem Müslüman Türk devletlerinde yönetim, hükümdar ve huzurlu bir toplum olabilme konusunda görüşlerini açıklayanlar arasında Türk düşünürlerinden Farabi "erdemli şehrin yöneticisinin herhangi bir insan olamaz, çünkü yöneticilik (riyasa) iki şeyle olur. Birincisi o insan yaratılışı ve tabiatı bakımından yöneticiliğe istidatlı olmalıdır. İkincisi yöneticilikle ilgili iradi meleke ve tutumları kazanmış olmalıdır"³⁴ demektedir. Mesela Melikşah'a atabeg tayin edilen Nizamülmülk, devlet yönetiminin temel ilkesinin adalet olduğunu belirtirken hükümdarın bilginlerle hemhal olmasını istemiş, ülke yönetiminde hükümdarı şu dört suçu işleyeni başışlamaması gerektiğini ifade etmiştir: Ülkenin yıkılmasına çalışanları, haram işler yapanları, devlet sırrını korumayanları ve kendisine dalkavukluk yapanları.³⁵ Yine aynı dönemlerde yaşayan Ebu Necib Sühreverdi kaleme

aldığı Yönetenlerin Yönetimi isimli eserinde devlet başkanlarının sahip olması gereken özellikleri sayarken bu özelliklerin ortaya çıkarması gereken yegâne düşüncesinin devletin sağlamca ayakta durması ve memleketin huzur içinde devamını sağlamak olduğunu ifade etmektedir.³⁶

Bu dönemde yazılan eserlerin çoğu Türk töresi ile İslam'ın prensiplerini birleştirerek devlet yönetimi konusunda düşünceler serdetmişlerdir. Elbette bu düşünceler ve idealler ister istemez şehzade eğitimini etkilemiş, bu prensipler doğrultusunda devlete şekil vermek isteyenler hem şehzadenin eğitimine hem de bu eğitimi verecek olan kişinin seçimine özel bir önem atfetmişlerdir. Benzer bir düşünceyle hassasiyetin sebeplerini açıklayan N. Topçu muallim hakkında düşüncelerini "kaderimizin hakikatının işleyicisi, karakterimizin yapıcısı, kalbimizin çevrildiği her yönde kurucusu odur. Fertler gibi nesiller de onun eseridir. ... Devletleri ve medeniyetleri yapan da, yıkan da muallimlerdir"³⁷ şeklinde dile getirmektedir.

Devlet teşkilatı açısından baktığımızda tarih içerisinde fethedilen memleketler onu zapt eden hanedanın müşterek malı olarak kabul edilmiştir. Yukarıda da ifade edildiği üzere hanedanın büyüğü devletin geleceğini düşünerek ülkeyi varisleri arasında pay etmiş devletin muameleatını ve memleketin idaresi noktasında şehzadeleri sorumlu kılarak hakana da bağlı kılmışlardı. Osmanlı Devleti de bazı tadilat ve veraset kanunu ile devlet teşkilatını sürdürmeyi planlamıştır.³⁸ Osmanlı devletinin sınırlarının genişlemesiyle taht kavgaları da artmaya başlamış bu kavgalara komşu devlet ve beylikler kol-kanat germişlerdir. İşte bu kargaşayı önlemek ve nizam-ı alem için hazırlanan yeni saltanat kanunu yürürlüğe konmuştu.

Veraset usulünde meydana gelen değişiklik hükümlerinde meselesinde değişiklik yaptığı gibi lalalık müessesesinin de ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Artık sancağa sadece padişahın oğulları gönderiliyordu. Zamanla eski devlet geleneklerinin mana ve kuvvetini kaybetmesi şeh-

31. Kant ; Eğitim Üzerine,s.29.

32. Sühreverdi; Yönetenlerin Yönetimi, s.23.

33. Siyasetnameler bu dönemin temel kaynak kitapları olarak zikredilebilir. Farabi'nin Medine'tü-l Fazıla, Nizam'ü-l Mülk'ün Siyasetnamesi Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig, Kaşgarlı Mahmud'un Divan-ı Lügat'it-Türk isimli çalışmaları ve diğerleri sayılabilir.

34. Farabi, El Medinet'ül-Fazıla, s.74.

35. Akyüz; Türk Eğitim Tarihi, s.47.

36. Sühreverdi, devlet başkanının sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralar: Adaletli olmak, Akıllı olmak, cesur olmak, yumuşak huylu olmak, vefalı olmak, doğru olmak, şefkat ve merhamet sahibi olmak, sabırlı olmak, affedici olmak, şükredici olmak, yavaş hareket edici olmak, bilgili olmak, vakar sahibi olmak. (Ebu'n-Necib Sühreverdi, Yönetenlerin Yönetimi, s.51

37. Topçu; Türkiyenin Maarif Davası, s.63.

38. Uzunçarşılı; Sancağa Çıkarılan..., s.659.

zadelerin sancağa gönderilmesi meselesinde de değişiklikler yapmış ekberiyet usulü saltanatın el değiştirmesinde önemli rol oynamıştır.³⁹

Sancağa çıkarılma ve şehzade eğitimi birbiri ile yakından ilişkilidir. "Şehzade eğitimi devletin ilk dönemlerinden XX. yüzyıla gelinceye kadar çeşitli nedenlerle değişime uğrayarak devam etmiştir. Değişimler dikkate alındığında şehzade eğitimi dört dönem halinde incelenebilir. (1) Kuruluştan Kafes Usulünün uygulanmasına kadar olan devre, (2) Kafes usulünden XIX. yüzyılın ortalarına kadar olan devre, (3) XIX. yüzyılın ortalarından II. Meşrutiyet'in ilanına kadar olan devre, (4) II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki devre.⁴⁰

Şehzadeler 15-20 yaşları arasında sancağa çıkarılmışlardır. Sancağa çıkarılan şehzadelere Çelebi Sultan ismi verilmiştir. Osmanlılar beyliklerden aldıkları yerlere başlangıçta oğullarını sancak beyi olarak göndermişlerdir. Şehzadelerin Sancağa gönderilmesi merasimle olur ve vezir-i azam tarafından padişah adına "tabl, alem ve yeşil bayrak" verilirdi. Çelebi sultanlar valide sultanın gözetiminde ve maiyetinde vezir makamında lala, nişancı, defterdar, reis'ü-l küttab, çavuşbaşı, kapucular kethüdası, divan kâtibi ve diğerleri bulunurdu.

Şehzadelerin sancağa gönderilmesi esnasında en önemli problem lala tayini meselesiydi. Tespit edilecek olan lalanın devlet işlerinde vukuf sahibi, temiz, ahlaklı, otoriter olması gerekiyordu ve böyle bir şahsın seçimi devlet meselesiydi ve yetki Divan-ı Hümayun'a aitti. Dolayısıyla padişah bu heyeti sorumlu tutuyordu.

Uzunçarşılı, lalanın sorumluluklarını kaleme aldığı satırlarda şöyle devam etmektedir: "Lala, şehzadenin idare ettiği sancağın vezir-i azamı derecesinde olup mıntıkasının durumunu ve terbiyesiyle vazifeli olduğu şehzadenin ahlak ve ef'alini idare etmekle de vazifeliydi. Şehzadenin bir yolsuz hareketini görürse anın ahvalinden divanı haberdar ederdi" Durumun zaman zaman tersine cereyan ettiği yani lalanın şehzadeyi serkeşliğe yönelttiği olur o zaman da valide sultan meseleye el koyardı.⁴¹

Osmanlıda kuruluşun Fatih dönemine kadar şehzadelerin cesur, kahraman, adil ve dindar

olmalarına dikkat edilmiştir. Çünkü insan unsurunun esas kabul edilmesi, toplumun Allah'ın emaneti olarak görülmesi adalet ve hakkaniyet ilkelerini ön plana çıkarmıştır ve devletin bu ilkeler doğrultusunda yönetilmesi ve ona göre şehzadelerin eğitilmesi şart koşulmuştur. Bu hususların ön plana çıkmasının esası ise halkın, ulemanın ve ümeranın hanedana yüklediği anlam ve sorumluluklardan kaynaklandığı ifade edilmektedir.⁴² Burada hemen şunu belirtelim ki; şehzade eğitiminin eğitim idealini "Osmanlı cihan hâkimiyeti ve dünya nizamı ideali, bu milli şuur ve uyanış yanında, manevi kudretin başlıca kaynağını şüphesiz İslam mefkuresi ve cihad ruhundan alıyordu."⁴³ Şehzadelerin doğumundan itibaren başlayan ve özellikle sancağa çıkarılmalarında teorik ve uygulamalı bir eğitim faaliyetinin yoğun bir şekilde sürdürüldüğü görülmektedir. Kınalızade Ali Efendi XVI. Yüzyılda kaleme almış olduğu eserinde "faziletli bir toplumun başında bulunan hükümdar öncelikle Allah'ın ahlakı ile ahlaklanmak zorundadır. Böyle bir idareci adalete yapışıp halka hizmet etmelidir. Böyle bir hükümdar bilmelidir ki; saltanat, hükümet ve padişahlık Allah'ın bir lütfu ve hediyesidir"⁴⁴ sözleri ile Türk tarihi boyunca hükmedecek olanların sahip olması gereken meziyet ve faziletleri İslam'ın prensipleri ile birleştirerek ifade etmektedir. Dolayısıyla doğumundan itibaren şehzade eğitime böyle bir inancın ve zihniyetin yön verdiğini bilecek bakmak gerekir.

İdealler, dini inançlar hatta kültürler karşısında nötr olan modern eğitim bilimi ile karşılaştırıldığında tek gayesi Allah'a yönelik olan şehzade eğitiminin süreç, araç ve amaç açısından değerlendirilecek olursak kısa kısa şöyle ifade edebiliriz.

Osmanlı padişahlarının erkek çocukları olduğu zaman başlangıçta çelebi daha sonra şehzade ismi verilmiş doğan çocuk kız ise sultan denilmiştir. Saraydaki çocuk bakımı için uygulanan usulleri bir tarafa bırakacak olursak beş veya altı yaşına gelmiş olan şehzadelere daha önce tayin edilen lalaya ilaveten bir hoca (şehzade hocası veya muallim-i sultani) tayin edilir bed-i besmele adı verilen bir törenle eğitimine başlanırdı. Kur'an-ı Kerim öğre-

42. Kırpık; Osm.Şehzade Eğitimi, s.34-35.

43. Turan,O.;Türk Cihan Hakimiyeti,s.347.

44. Kınalı zade Ali Efendi burada Kur'an, Enam:165 "O, sizi yeryüzünde halifeler (oraya hâkim kimseler) yapan, size verdiği nimetler konusunda sizi sınamak için bazınızı bazınıza derece derece üstün kılandır. .." Bakara:30 Hani, Rabbin meleklere, "Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım" demişti. ... ayetlerini dayanak olarak göstermektedir. (Kınalızade Ali, Devlet ve Aile Ahlakı, s.187-190)

39. Taş; Osmanlılarda Lalalık Kurumu, s.88-89.

40. Kırpık; II. Meşrutiyet'ten Sonra Şehzade..., s.99-130.

41. Uzunçarşılı;I.H.; Sancağa Çıkarılan Osmanlı Şehzade...,s.669; Uzunçarşılı; Osmanlı Dev.nin Saray Teşkilatı, s.122 v. dev.

tilir ve hatim yaptırılırdı. Başlangıçta saraya kapatılmayan şehzadeler, tahsilin yanında ata binmek, ok atmak avlanmak, güzr kullanmak gibi spor faaliyetlerine katılırlardı.⁴⁵ Şehzadeler Topkapı sarayı içerisinde Dar'ü-sSaade ağasının bulunduğu ve adına Şehzadegân denilen bir okula devam ederlerdi. Sıbyan mekteplerinin benzeri olan bu okulda şehzadeler Kur'an öğrenir, namaz sureleri ezberler aynı zamanda yazı meşk ederlerdi.⁴⁶

Bireysel ve toplumsal açıdan yapılan yardımların şehzadelerin olgunlaşmasını sağlamak için olduğu görülmektedir. Zira kendisine tayin edilen hocaların genellikle ulema arasından seçilmesi teorik açıdan kazandırılması gerekenlerin önemini ortaya çıkarmaktadır. Dil eğitiminin ve din eğitiminin önde geldiği süreçte hocaların seçimi ve durumları Fatih döneminde çıkarılan Teşkilat Kanunname'sinde yer alan şekliyle "şeyh'ü-l İslam ulemanın reisidir ve muallim-i sultan dahi kezalik serdar-ı ulemadır" denilmiştir.⁴⁷ Şehzadeler padişah olduktan sonra hocalarını genellikle yanlarına almışlardır. Yabancı dil bilen padişahların yabancı hocalardan da ders aldıkları anlaşılmaktadır.



Doğumundan itibaren kendisine tayin edilen lalanın görevi ve önemi ise ilim ehli hocalardan farklı olarak belirlenmiştir. Başlangıçta yerli ümera ailelerden daha sonra Enderun'dan yetişen devşirme olanlardan, devlete ve padişaha bağlılığı ve devlet işlerindeki başarılarından dolayı seçilen lalalar sancağa gönderilen şehzadelere idari işlerde yardımcı olmak ve onun tecrübe kazanmasını sağlamakla görevlidirler. Ayrıca sancakta olup bitenlerden, şehzadenin hal ve hareketlerinden sarayı bilgilendirmeleri açısından bir nevi padişahın taşrada gözü kulağı olmuşlardır.⁴⁸

45. Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri, c.III, s.328,332; Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, s.82.

46. Pakalan, Osmanlı Tarih Deyimleri Sözlüğü, c.III, s.332; Kırpık, Şehzade Eğitimi, s.38-41.

47. Kırpık, Osm. Şehzade Eğitimi, s.42-43.

48. Kırpık, Osm. Şehzade Eğitimi, s.37-45; Taş, Osmanlılarda Lalalık

Böylece her dönemde eğitimden beklenen teori ve uygulama bir arada başarılı olmuş olurken günümüz eğitim anlayışlarında yer bulan iş başında eğitim, yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntemler uygulanmış ayrıca eğitimin sadece okul adı verilen dört duvar arasında değil sahada da yani devlet idaresi kadrolarında ve toplum içinde de olması gerektiği anlayışı daha o dönemde kabul görmüş ve uygulanmıştır.

XVII. yüzyıl şehzade eğitiminde bir dönüm noktası olmuştur. Sancağa çıkarılma sona erince şehzadelerin eğitimine Topkapı Sarayı içinde harem-i hümayun bitişiğinde etrafı şimşir ağaçlarıyla çevrili "Kafes" adı verilen dairelerde devam edilmeye başlanmıştır. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte temel sebepler arasında taht kavgaları, kardeş katli meseleleri gelmektedir, denilebilir. Kafes eğitimi sürecinde şehzadelere yeteri kadar hizmetli

ve lala verilmiş ancak devlet idaresinden ve toplumdan kopuk bir hayat yaşamak zorunda kalmışlardır. Kafes hayatı şehzadeler için lüks bir hapis hane vazifesi görmüştür zira çevre ile ilişkileri kesilmiş, hareket kabiliyetleri daraltılmış hatta nasıl yaşayacaklarına dair kesin kural-

lar getirilmiştir. Gerçi teorik anlamda daha önce şehzadelere uygulanan eğitim bu süreçte de devam etmiştir. Ancak psikolojik olarak rahatsız, terdirgin, ruhen hasta, öldürülme korkusuyla yetişen bir hanedan üyesi olarak hayatını devam ettirmek zorunda kalmışlardır.⁴⁹

Devletin bekası ve saltanatın güven altına alınmasında "Kafes uygulaması taht kavgalarını önlemede ve masum şehzadelerin katlini engelleme noktasında fayda sağlasa da birçok olumsuz sonucun doğmasına da yol açtı."⁵⁰ Devlet artık idari anlamda hiç bir tecrübesi olmayan, yönetimi dahi teorik olarak öğrenen genç şehzadelerin eline tes-

Kurumu, s.48 v.dev.

49. Kırpık, Osm. Şehzade Eğitimi, s.54-65; Taş, Osmanlılarda Lalalık Kurumu, s.174.

50. Kırpık, Osm. Şehzade Eğitimi, s.58.

lim edildiği gibi önceki gücünü ve etkisini kaybeden lala ve valide sultanların taht entrikalarına girmeleri devleti derinden sarstığı anlaşılmaktadır.

Bu dönemde devletin gücü ile şehzade eğitimi arasında doğrudan bir bağlantının olduğu söylenebilir. İdari, ekonomik ve askeri alanda yaşanan karmaşa hatta bozulmalar diğer eğitim müesseselerine özellikle medreselere yansımıştır. Dolayısıyla böyle bir sonuç şehzade eğitimini de etkilerken önceki dönemin idealleri yerini taht arzularına dönüştürmüştür. XIX. Yüzyılın ortalarından itibaren kafes döneminin bittiği ifade edilmektedir. Abdülmecit'in (1839-1861) tahta geçmesiyle şehzadelerin hayatında büyük değişimler yaşanmıştır. Evlatlarına hitaben "Size bir vechile sıkıntı çektirmem. Pederinizin zamanında ben nasıl gezdim ise siz de padişah-zadeliğe yakışacak surette gezmelisiniz..."⁵¹ şeklinde ifade ettiği sözleri sonrası hem daha özgür bir hayat başlamış hem de Osmanlıyı sarsan sanayileşme ve milliyetçilik hareketlerine karşı daha duyarlı olmaları sağlanmıştır. XIX. Yüzyılın sonlarına doğru Şehzade eğitimi için yeni arayışlara gidilmiş "Şehzade İptidaisi", "Mekteb-i Ali" gibi yeni isimler altında açılan okullarda bu eğitim devam ettirilmiştir. Özellikle II. Abdülhamid'in şehzade eğitimine büyük önem verdiği ifade edilmektedir. Eğitimde yürütülen müfredata bakıldığında hem dini ilimlerin hem de akli ilimlerin okutulduğu yabancı dile ağırlık verildiği görülmektedir.⁵²

Şehzade eğitimi, Osmanlı devleti gibi kendisini çok fazla yenileyemeden her ne kadar yıkılışa kadar devam etmişse de sonunda Batı'nın önlenemez darbeleri karşısında direnememiş, bir devir böylece kapanmıştır.

Sonuç olarak; Osmanlı siyaseten tarihin sayfaları arasında yerini almıştır. Bazıları tarafından özlem duyulan bazıları tarafından eleştirilendir. Ancak unutulmamalıdır ki; insan olmak mazi ve ati arasında ontolojik şuur kazanmaksa bu ancak tarih ile mümkündür.

Şehzade eğitimi bir dünya devletinin çağlara meydan okuyan siyasi ve askeri hayatının eşiği olmuştur. Devleti yönetecek kadroların yok olmayacak bir ideal adına yetiştirilmesi olarak kabul edilmelidir.

Ancak her medeniyet gibi Müslüman Türk'ün dünyasında kurduğu siyasi yapı taht kavgaları, ve-

raset kanunlarında yapılan değişiklikleri ile siyasi, ekonomik ve askeri daha pek çok sebep yüzünden kaçınılmaz sonu yaşamıştır.

Ders alınsaydı tarih tekerrür eder miydi? şeklinde bir kanaat vardır. İlim bir karşılaştırmadır. Şayet tarih bize yol gösterecekse "şehzade eğitimi" günümüzün anayasal ve demokratik kuralları içinde devleti yönetecek asli görevliler için uygulanıp uygulanamayacağı eğitimin ilmi olarak tartışıldığı mahfillerde ve siyasi reformistlerce düşünülmelidir.

Kaynakça

- Akyüz, Y.; Türk Eğitim Tarihi, Alfa Yayınları, 7. Baskı, İstanbul, 1999.
- Ayasbeyoğlu, Nevzat; İslamiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'an-ı Kerim'in Eğitimle İlgili Ayetlerinin Tahlili, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, 1991.
- Baykara, Tuncer; "Lala", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C.27, Ankara, 2003, ss70-71.
- Collingwood, R.G.; Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler, (Çev. E.Özvar), Ayışığı Kitapları, İstanbul, 2000.
- Coşkun, Alptekin; "Atabeg", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C.4, İstanbul, 1991, s.38-40.
- Durant, A./W.; Tarih Üzerine (Çev. H.Zamantılı), Hülbe Basım ve Yayımları, Ankara 1983.
- Ebu'n-Necib Sühreverdi; Yönetenlerin Yönetimi (Çev. Nahifi Mehmed Efendi), Tercüman 1001 Temel Eser.
- Ergin, Muharrem; Orhun Abideleri, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1973.
- Foulqie, Paul; Pedagoji Sözlüğü, (Türkçesi: Cenap Karakaya), Sosyal Yayınları, İstanbul, 1994.
- Freund, J.; Beşeri Bilim Teorileri (Çev. B.Yediyıldız), Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara, 1991.
- Halkın, Leon-E.; Tarih Tenkidinin Unsurları, (Çe. B.Yediyıldız) Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara 1989
- Kafesoğlu, brahim; Türk Milli Kültürü, Ötügen Neşriyat, 15. Baskı, İstanbul, 1997.
- Kant, Immanuel; Eğitim Üzerine, (Türkçesi: Ahmet Aydoğan), İz Yayıncılık, İstanbul, 2006.
- Kınalızade Ali Efendi; Devlet ve Aile Ahlakı, (Baskıya Haz. Ahmet Kahraman), Tercüman 1001 Temel Eser.
- Kırpık, Cevdet; "II. Meşrutiyet'ten Sonra Şehzade Eğitiminde Değişim", SD. üni. Fen Edebiyat Fak. Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs 2010, s.21, ss.99-130.
- Kırpık, Cevdet; Osmanlıda Şehzade Eğitimi, Ötügen Neşriyat, İstanbul, 2016.
- Köseoğlu, Nevzat; Devlet, Ötügen Neşriyat, İstanbul, 1997.
- Pakalın, M. Zeki; "Atabeg-Lala", Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, C.2-3, İstanbul, 1983, ss.354/328-331.
- Taş, K.Ziya; Osmanlılarda Lalalık Kurumu, Berikan Yayınevi, Ankara, 2014.
- Topçu, N.; Türkiye'nin Maarif Davası, Dergah Yayınları, 3. Basım, İstanbul, 1997.
- Toynbee, A.; Tarih Üzerine, İ.Ü. Fen-edebiyat Fakültesi 20-21 Kasım 1962 Konferans.
- Ulken, H.Z.; Eğitim Felsefesi, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, 1967.
- Uzunçarşılı, İ.Hakkı.; "Sancağa Çıkarılan Osmanlı Şehzadeleri", Belleten, C.XXXIX, sayı: Ekim-1975, ss.659-696.
- Uzunçarşılı, İ.H.; Osmanlı Devletinin Saray Teşkilatı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1984.

51. Akt. Kırpık, Osm. Şehzade Eğitimi, s.77.

52. Kırpık, Osm. Şehzade Eğitimi, s.100 vdev.

Bir Postmodern Eğitim Dogması Olarak “Çoklu Zekâ Kuramı”

Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi

Günümüz eğitim sisteminde matematik ve “temel bilimler” diye nitelendirilen fizik, kimya ve biyoloji alanlarında başarılı olmayan öğrenciler başarısız kabul edilir. Türkiye’de de haliyle bu derslerle ilgili testlerde başarısız sayılan kişiler başarısız kategorisine dahil edilir.

Başarı kelimesi neyi başardığınızla ilgilidir elbette. Dolayısıyla her eğitim sisteminin bir “istendik hedefleri” veya “istendik davranışları” vardır. Eğer bu istenilen şeyleri başarırsanız başarılı kabul edilmiş olursunuz.

Malum eğitimin tanımını yaparken başvurduğumuz “istendik davranışları” kazandırma sürecindeki “istendik şeyler” her ne ise onu başardığınızda başarılı kabul ediliyorsunuz.

Yani eğer siz kendi ruhunuzu dinleyerek şiire ve felsefi düşünmeye yönelmeyi tercih ediyorsanız bu sizin uyum sorunu taşıyan biri olarak nitelendirilmeye neden olacaktır. Yalnızlığı sevmek, “içine kapanık” ve “ezik” kişilik olarak çoğu zaman nitelendirilir.

Veya siz “istendik” derslerde başarılı değilseniz örneğin sanat veya sporda başarılı olsanız dahi ülke standardı içinde başarısız kabul edilirsiniz.

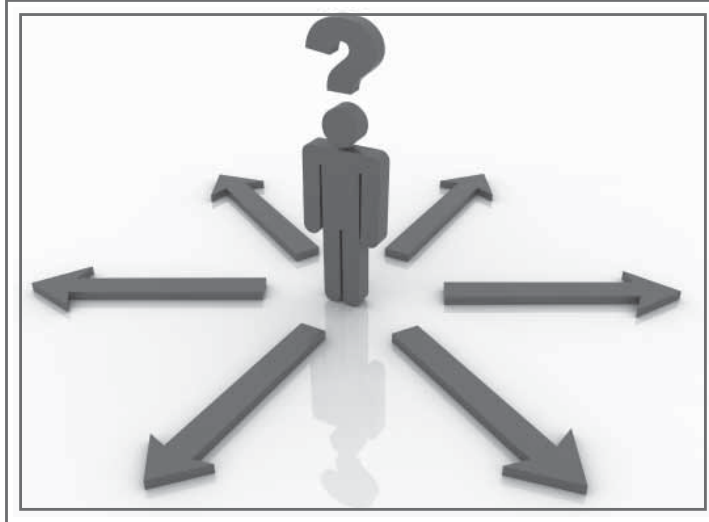
Tabi başarı ile zekâ arasında da sürekli olarak doğrudan bir ilişki kurulur. Yani okul hayatında zekiler başarılı olur gibi genel bir varsayım vardır.

Postmodern dönemde, çoğulculuk ve çoklu anlayışlar her alanda tekçi ve modernist teorilerin yanlışlığına ve çoklu bir yaşam felsefesinin daha yaşanabilir olduğuna kanaat getirildi.

Ahlaki çeşitlilik, hukuksal çeşitlilik ve eğitim anlayışlarında çeşitliliğin daha barışçı ve tarihsel pratiğe daha uygun olduğu düşünülür. Bu anlayışın uzantısında sanat, mimari, sinema, müzik, hukuk, giyim, beslenme ve benzeri her alanda tekçiliğin ve tek tipçiliğin değil çoğulcu yaklaşımın egemen olması gerektiğine inanıldı.

Giderek insan doğasının da standart bir doğal yapısının olmadığına inanıldı. Yani doğanın genelinde olduğu gibi insan bedeninde de evrensel ve her zaman geçerli bir yasadan çok farklı, çeşitli ve göreceli bir yasanın işlediğine inanıldı.

Bununla birlikte çoklu bir zekâ anlayışı da ortaya atılmış oldu. Buna göre insanları zeki ve değil şeklinde iki kesin kategoriye ayırmak yanlıştır. Bunun yerine en az 8 farklı zekâ çeşidi vardır ve birinde zeki olmayan bir başka alanda gayet zeki kabul edilebilir veya edilmelidir diyen bir teori.



Howard Gardner tarafından ortaya atılan ve Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) olarak nitelendirilen bu teori üzerine çok şey söylendi. Gardner'in kendi ifadelerinden bu kuramı okuyalım:

"Zekâyla ilgili geleneksel görüş der ki: zihnimize tek bir genel kapasite vardır. Bu ne kadar yüksekse siz her konuda o kadar zeki olursunuz. Eğer aptalsanız, yaptığınız her şey aptalca olur. Bu geleneksel zekâ teorisi. Çoklu Zekâ teorisi der ki: beynimizde bir tek bilgisayarımız yok birden fazla farklı bilgisayar vardır. Bunlar göreceli olarak bağımsız ve özerktirler dil bilgisayarınız iyi düzeydeyken, mantık bilgisayarınız orta düzeyde, müzik bilgisayarınız yetersiz düzeyde çalışabilir. Güçlü bir uzamsal bilgisayarınız olmasına karşılık vasat seviyede kişilerarası bilgisayarınız ve zayıf bir bedensel kinestetik bilgisayarınız olabilir. Bazı insanlar her şeyde başarılı olabilirler, bazıları her şeyde başarısız olabilirler ama genel olarak çoğumuz sivrilmiş görüntüye sahibizdir. İşte çoklu Zekâ Kuramının temel öngörüsü budur" (Howard Gardner, 1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı. Çoklu Zekâ Kuramı, M.Akif Ersoy Üni. Yayını, Burdur: 2010).

Gardner, aslında beyin hasarlı hastaları çalışarak hasarlı bölgeye göre hangi algı seviyesinin azaldığını saptayarak zekâ çeşitlerini ortaya koyduğunu söyler (Gardner: 8). Ama bugün ÇZK moda olduğu için Yemek Yapma Zekâsı veya Cinsel Zekâ gibi absürd ve abartılı zekâ çeşitlerinden bile söz edilebilmekte ve benzeri isimlerle çok sayıda kitaplar yazılmaktadır.

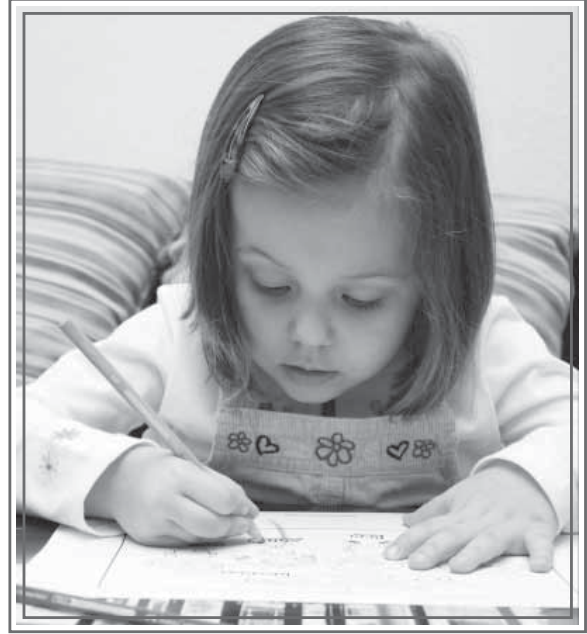
Gardner her bir zekâ çeşidinin birbirinden bağımsız bilgisayarlar gibi düşünülmesi gerektiğini düşünür. Zekâ ile beyin arasında paralel bir ilişki kuran Gardner'in temel çıkış noktası beynin her bir bölgesinin bir zekâ çeşidini aktive ettiği varsayımıdır.

Öncelikle son derece dar bir çalışma alanı olan beynin fizyolojik yapısı ile soyut ve doğrudan inceleme alanı olması neredeyse imkânsız olan "zekâ" olgusu hakkında bu kadar rahat konuşmanın ne kadar bilimsel olduğunu düşünmek, bu teoriyi tartışmanın en önemli problemidir.

"Bilimsellik" iddiasıyla ortaya atılan her türlü iddianın denetlenebilir, tekrarlanabilir ve evrensel olması gerekir. Daha başka bir ifadeyle söyleyecek olursak, farklı yetenekler gibi görülen durumlar birbirinden ayrı zekâlar mıdır yoksa zekânın farklı

ortamlarda gelişmiş olan yansımaları mıdır? Bunun açıklığa kavuşturulması gerekir. Bunun için de denetlenebilir veya ölçülebilir bir açıklıkta olması gerekir çalışılan konunun. Bu da bizi "zekâ nedir?" sorusunu yanıtlamaya zorlayacaktır.

"Zekâ" denilen şeyin açık tartışmasız verilere dayandırılarak tanımlanması yapılmadığı sürece farklı başarıların "zekâ" diye tanımlanması zor gibi görünüyor. Mesela hayvanlarda bazı yetenekler insanlardan daha fazla gelişmiş durumdadır. Örneğin bir farenin uzay algısı veya bir örümcek ağındaki örüntünün oluşturduğu fraktal simetri ve uyum bir zekâ işi midir? Benzer şekilde spor ve jimnastik yeteneğine sahip bir insanın bunu zekâ ile yaptığının kanıtı nedir?



Her canlının son derece gelişmiş bir yeteneği vardır ve insan bu yetenek konusunda o canlıdan çok geridedir. Ama ortalama her insan gelişmiş yeteneklere sahip bu canlıların sahip olamayacağı bir muhakeme gücüne sahiptir.

Muhakeme ile kastımız şudur: Her türlü karşılaştırma, benzetme ve zıtlıklardan yola çıkılarak var olan bilgiden/veriden yenisini çıkarmaktır. Bu, bilgiyi çoğaltma yeteneğidir. Bu, alet kullanmak yeteneğinden çok alet geliştirme yeteneğidir. Hayvan da yeteneği doğrultusunda kimi "alet"leri kullanarak görevini yapar. Mesela çamur ve çöpleri kullanarak sağlam yuvalar yapan kuşlar ve polenleri kullanarak altıgen petekler yapan arılar buna örnek olarak verilebilir. Ancak bunu milyonlarca yıldır geliştirememişlerdir bu hayvanlar.

Bu çerçeveden bakıldığında insanın hayvanlardan farkı "alet kullanma yeteneği" değil "alet geliştirme yeteneğine" sahip olmasıdır denilebilir.

Burada "alet" kelimesine bir kez daha dikkat çekmek istiyorum. "Alet" ile kastımız sadece teknoloji aleti değildir. Alet ile kast ettiğimiz bazen kelimelerdir, bazen seslerdir, bazen matematiksel sembollerdir, bazen kaslarımızdır vs. Burada zekâ, yani hayvandan farkımız, aletleri dönüştürme ve geliştirme yeteneğine sahip olmaktır.

Böyle bakıldığında bir insanı diğer insandan ayıran zekâ farkının burada aranması gerekir. Yani müzik zekâsı, dil zekâsı veya uzamsal zekâ diye ifade etmekten çok müzik yeteneği, dil yeteneği ve uzamsal yetenek diye ifade etmek gerektiğini düşünüyorum.

Peki bunun farkı nedir? Yetenek ile zekâ yukarıda izah ettiğimiz gibi hayvan ile insanın "alet" ve "alet kullanımı" ile olan ilişkisine benzetilmektedir. Yani insanlar müzik yeteneğine sahip olabilirler. Yani müzik kulağı veya müzik gırtlığına sahip olabilirler. Ama iki tane müzik yeteneğine sahip insanın bu müzik yeteneklerini geliştirme oranları onların zekâlarının farkını belirler. Doğuştan sahip olunan yetenekler hayvanlardaki içgüdüsel yeteneklere benzerler. Onların kullanıma şekli, dönüştürme ve geliştirme becerisi de zekâ ile yapılmaktadır.

Böyle bakıldığında farklı yeteneklere sahip insanların beyinlerinin farklı bölgelerinin gelişmiş olabileceği düşünülebilir. Veya genetik olarak böyle bir yatkınlıklarının olduğu söylenebilir. Ama aynı oranda yeteneklere sahip insanların bu yeteneklerini geliştirme oranlarındaki fark ancak zekâ ile izah edilebilir.

Buna dayanarak beyin hasarı gören hastalarla çalışan Gardner'in hasar görmüş beyin bölgeleri-

nin buna bağlı olarak yeteneklerinin körelmiş olduğuna dair saptamasının bir yetenek saptaması değil de bir zekâ saptaması şeklinde ifade edilmiş olmasının bir yanılgı olduğunu söyleyebiliriz.

Gardner aslında buna yakın bir şeyi ifade etmektedir. Yani çoklu zekâ dediği bütün zekâ çeşitleri arasında ortak bir noktadan söz eder. O bu durumu "her zekâ alanının bir sembolik dizgide kodlanacak potansiyele sahip" olmak şeklinde tanımlar (Gardner: 13). Ancak Gardner'in yanılgısı bu "kodlama"nın her zekâda farklı olduğunu düşünmesidir. Farklı yetenek alanlarında insanların kodlama potansiyeli farklıdır. Bu da zekânın çoklu olmasını değil bir tür zekânın olduğunu gösterir. Zekânın yeteneklerde gördüğü farklı işlev ve oran "çoklu zekâ" diye tanımlanamaz.



Aşırı Yorumlanması: Irk ve Zekâ İlişkisi

Çoklu zekânın abartılı ve aşırı yorumlanması sonucunda absürt bazı zekâ çeşitlerinin de ortaya atıldığını söylemiştik. Mesela kişi güzel yemek yapıyorsa yemek zekâsı veya yalan becerisine sahip ise yalan zekâsı gibi.

Bukısmen masum görülen "çoğulcu" yorumun yanında insanlık için tehlikeli olan kimi ırkçı yorumların da var olduklarını görüyoruz. Örneğin futbol ve atletizm konusunda bir ırkın bedensel-kinestetik zekâya ve matematik konusunda başarılı olan milletlerin de mantık-matematik zekâya sahip olduğu söylenebiliyor.

Nitekim Gardner'in kendisinin de ifade ettiği gibi "Avusturalya'da listelenmiş bütün etnik ve ırkçı grupların hangi zekâ alanlarına sahip olup olmadıkları, yani ırkçılık ve köktencilikle dolu bir sınıflandırma"nın (Gardner: 14) olması bu yanlış teorinin yanlış kullanılmasına ve içerdiği potansiyel tehlikeye bir örnektir.

Gardner'in Kuramı Uygulanabilir mi?

Gardner modern eğitim anlayışına yaptığı eleştirilerden biri de "tek tip okul" ve "tek tip eğitim" sisteminin bütün öğrencilere uygulanmasıdır.

Buna göre herkese aynı tarza eğitim vermek "adil" değildir. Önerdiği yöntem herkesin öğrenebileceği şekilde bir eğitim/egitime yönteminin olması gerektiğidir. Yani kişi müzik zekâsına sahip ise ona dersleri müzikal ve ritmik yöntemle, Beden-Kinestetik zekâyâ sahip ise ona spor yöntemiyle öğretmek gerekir şeklinde bir öneride bulunur ve bunun daha adil olduğunu söyler. Ama bunun ne kadar uygulanabilir olduğunu hepimiz tahmin edebiliriz.

Gardner bunun için iki şeyin yapılması gerektiğini söyler: Birincisi eğitimin bireyselleştirilmesi, ikincisi de eğitimin farklı yöntemlerle öğretme, yani yöntem çeşitliliği. Yani **Bireyselleştir** ve **Çoğalt**. Ancak bu şekilde bir adil eğitim modeli oluşturulabilir.

Ancak bu öneriyi yaptıktan sonra yaptığı "itiraf" gibi açıklama ile çoklu zekânın uygulama ve anlaşılma imkânına sahip olmadığını ifade eder. Normalde iyi bir satranç oyuncusunun "mantık-matematik" zekâsına sahip olması düşünülür. Ama o bunun değişebileceğini söyler. Ona göre bir kişi "iyi satranç oyuncusudur çünkü mantıklıdır, bazıları da iyi satranç oyuncusudur çünkü uzamsaldır, bazıları da iyi satranç oyuncusudur çünkü iyi bir kişilerarası zekâyâ sahiptir... Bu nedenledir ki, belli bir bilim alanında ne gibi bir zekânın kullanılıyor olduğundan kesin emin olamayız," der (Gardner: 18).

Yani bir çocukta önce bir zekânın mı yoksa birden çok zekânın mı etkin olduğuna karar verilecektir. Daha sonra hangi zekâ çeşidinin etkin olduğuna karar verilecektir. Bundan sonra da öğrenme yöntemi olarak hangi zekânın kullanılması gerektiğine karar verilmesi gerekiyor bu teoriye

göre. Şöyle ki mesela matematiksel zekânın etkin olduğunu öğrendiğinizde matematiğin hangi yöntemle öğretilmesi gerektiğine ayrıca karar vermeniz gerekiyor. Ayrıca bu kalıcı veya kesin bir öğrenme yöntemi de olmayabilir. Yani bir süre sonra söz konusu öğrenci için en doğru yöntemi veya en doğru zekâ çeşidini saptamadığınızı pek âlâ anlayabilirsiniz. Bunun anlamı şudur. Öğrencide bulunduğu varsayılan zekâ çeşidi ile öğrenciye uygulanacak olan yöntemde kullanılacak olan zekâ çeşidinin farklı problem alanı olarak ele alınması gerekiyor. Çünkü öğrenci örneğin iyi satranç oynuyor olabilir ama bu onun hangi zekâdan kaynaklı olduğuna dair kesin bilgi vermeyeceği gibi satranççı hangi zekâ metoduyla öğreneceği konusunda da kesin bilgi vermeyecektir.



Bu durumda ne kadar "bireysel eğitim" ve "çoğulcu yöntem"e başvurursak da öğrenci için doğru yöntemi bulduğumuzdan emin olmamız mümkün olmuyor. Dolayısıyla eğitimin bireyselleştirilmesi ve yöntemin çeşitlendirilmesi yeterli bir yöntem olmamış oluyor. Bu da çoklu zekâ eğitiminin uygulanabilirliğini tamamen zorlaştırmaktadır.

Bütün postmodern kuramlarda olduğu gibi bireyin farklılığının derinleştirilmesi ile birlikte anlamın, hakikatin ve yöntemin buharlaşması sonucu ile karşı karşıya gelmiş oluyoruz. Elbette modernist eğitim anlayışının otoriter ve tepeden inmece merkezi yöntemi çok sayıda sorun içermektedir ve insanlık üzerinde büyük tahribatlarda bulunmuştur. Ancak postmodern çıkışların ne hakikat arayışlarında, ne eğitim ve zekâ yönteminde ve ne de ahlak ve değer alanında getirdiği bu "sonsuz görelilik" anlayışı modernizmin tahribatını gidermeye yeterli olamamaktadır.

Hakikatin merkezileştirilmesi karşısında çare hakikatin buharlaştırılması olmamalıdır.

Kötülük Problemi Açısından Üstün Zekâlı Çocuklar ve Eğitimlerinde Ahlâk Boyutu

Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Giriş

Bu yazının konusu, çeşitli alanlarda farklı açılardan üzerinde çalışmalar yapılan ve görüşler ortaya konulan “üstün zekâlı çocuklar” olgusunu kötülük problemi açısından ele almak ve onların eğitimlerinde ahlâk boyutunun bazı yönlerine dikkatleri çekmektir.

Öncelikle “üstün zekâlı insan” veya “üstün yetenekli kişi” denildiğinde, doğal olarak akla “üstün zekâlı olmayan insan” veya “üstün yetenekli olmayan kişi” gelir. Bu da toplumda bir eşitsizlik sorunudur. Eşitsizlik sorunu ise bir kötülük problemidir. Kötülük problemi ise bizi teodise, meşrûlaştırım ve telafi mekanizmaları geliştirme gibi konulara götürür. Eşitsizlik ve kötülük problemiyle ona çözüm üretme çabaları veya stratejileri de aslında öncelikle ahlâkî konulardır. Bir bütün olarak bu konular, sosyolojik, psikolojik, kelimî, felsefî vs. boyutlarıyla ele alındığında, karşımıza çok büyük bir terminoloji ve literatür birikimi çıkar. O halde “üstün zekâlı çocuk” konusu oldukça geniş bir konudur.

Kötülük problemi olarak üstün zekâlı çocukların eğitimi konusuna bakılırsa, daha baştan toplumda farklı durumda olan çocuklarla yetişkinlerin bu durumu kabullenmeleri, onlara bu durumun izah edilmesi, onların bu durumu anlamaları ve anlamlandırabilmeleri için gerekli teodiselerin, meşrûlaştırmaların ortaya konulması gibi bir dizi önemli ahlâkî hususların işin içine gireceği görülmelidir. Hemen ardından veya eşzamanlı olarak üstün zekâlı çocuk olarak nitelenenlerin, hem kendi iç dünyalarında, hem de toplumun diğer aktörleriyle ilişkilerinde ahlâkî bir duruşa sahip olmaları, kendilerini insani planda diğerlerinden “üstün” görmemeleri gibi hususlar da ahlâkî açı-

dan oldukça önemlidir. Bir başka önemli husus da, bu çocukların eğitiminde hassasiyet gösterilmesi gereken ahlâkî konuların varlığıdır.

Görüldüğü gibi üstün zekâlı/yetenekli çocuklar konusu oldukça geniş bir konudur. Bu makalede konu, toplumun üstün zekâlı çocuklara bakışı (bir kötülük problemi olarak üstün zekâlı çocuklar), üstün zekâlı çocukların topluma bakışı (bir kötülük problemi olarak toplum) ve üstün zekâlı çocukların eğitiminde hassas olunması gereken hususlar gibi üç boyutta ele alınacaktır. Fakat asıl ağırlık bu çocukların eğitiminde ahlâk boyutuna verilecektir. Bütün bu konuları ele alırken de evvelemlerde bir eşitsizlik ve kötülük problemi olarak üstün zekâlı çocuklar olgusu, ikinci olarak bir kötülük problemi olarak toplum, üçüncüsü genel olarak eğitimde ahlâkın önemi, dördüncüsü üstün zekâlı çocukların eğitiminde ahlâk boyutu üzerinde durulacaktır.

Kötülük Problemi ve Teodise

Sözlükte, eksiklik, kusur, gerekli niteliklere sahip olmama, beğenilmeme, hoş gitmeme ve zarar verme gibi anlamları olan kötülük, teknik bir terim olarak varlık âleminde bazı şeylerin insanı zarara sokmasını, üzmesini veya incitmesini ifade eder.

Arapça’da şer ve su’ kavramlarıyla karşılanan kötülük, çok geniş bir konudur ve insan için kötü, olumsuz ve zararlı olan her şey aslında kötülük probleminin kapsamı içine girer. Kötülük ister tabiatan, isterse insandan gelsin fark etmez, kötülüktür; ister insan iradesinin sınırları içinde olsun, bizzat insanların yaptıkları kötülükler olsun, isterse insan iradesinin dışından gelsin kötülüktür. Mesela insanın bir başka insana zulmetmesi,

onun gıybetini yapması, ona iftira atması, insanın özgürlüklerini kısıtlaması da kötülüktür; deprem veya sel gibi tabii felaketlerin yol açtığı zorluk ve olumsuzluklar da kötülüktür.

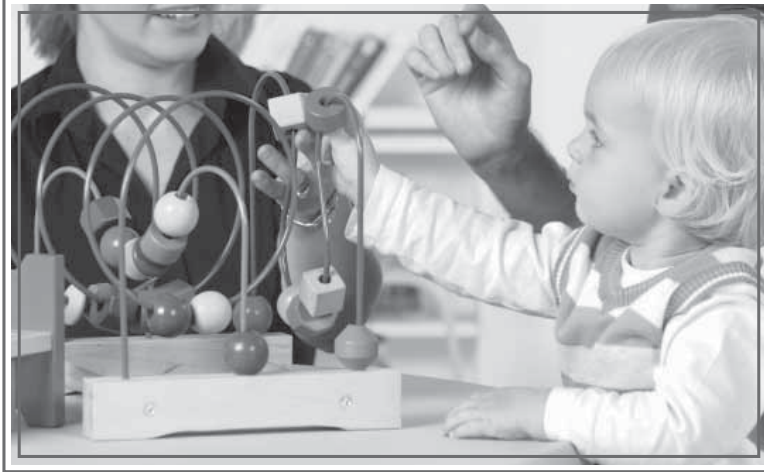
Kötülük problemi, hayatın bütün boyutlarıyla ilgilidir; aile, din, ekonomi, siyaset, eğitim, ahlak, hukuk vs. alanlarının tamamında kötülük probleminin kapsamına giren hususlar olabilir. Dolayısıyla beşeri bilimlerin neredeyse tamamı kötülük problemini konu edinir. Felsefe, sosyoloji, psikoloji, eğitim, siyaset bilimi, beşeri antropoloji, ekonomi bilimi, edebiyat, sanat, tarih gibi disiplinler, kötülük problemiyle ilgilidir. Kötülük problemi, aslında ister doğrudan insan kaynaklı olsun, isterse insan dışı kaynaklı olsun, sonuçta insanla ilgilidir, insanı yakından etkiler. İnsan da toplumsal bir varlık olduğuna göre kötülük problemi toplumsal bir olgudur. Kaldı ki gerek insan kaynaklı kötülüklerin toplumsal etki-leşim ortamında gerçeklik bulduğu, gerekse insanın dışından gelen kötülüklerle baş etme birçok boyutuyla toplumsal evrende gerçeklik bulduğu için kötülük problemi toplumsal bir problemdir ve dolayısıyla Eğitim, Sosyoloji ve Din Sosyolojisinin önemli konuları arasındadır. Nitekim Weber, Berger ve Luckmann gibi din sosyologları kötülük problemlerinin sosyolojisiyle yakından ilgilenmişlerdir.

Kötülük problemi denildiğinde aslında hemen akla din gelir, zira kötülük problemini çözmenin ve kötülükleri izah etmenin en ikna edici yolu dinden, dinî izahlardan, İlahî adaletten geçmektedir. Kutsal kitaplar, kötülük problemine dair pek çok hususu içerirler. *Kur'an* da kötülük problemini genişçe işler. Hangi durumların, hangi tutum ve davranışların, hangi inanç ve düşüncelerin, insan için kötülük problemi olduğunu, insanların bu kötülüklerle nasıl çözüm bulacaklarını anlatır. Örneğin, yalanın, iftiranın, dedikodunun, savaşın, haksuzluğun, zulmün, adaletsizliğin, faizin, zinanın, tabii felaketlerin insan için nasıl zararlı olduklarını ve bunlara karşı çözüm yollarını ortaya koyar. Ha-

dislerde de kötülük problemiyle ilgili birçok mesaj vardır. *Kelam* ilmi, kötülük problemi ve adl-i İlahî üzerinde çok durur. *Tefsir, Hadis, Tasavvuf, Fıkıh* gibi bilim dalları da kötülük problemiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilgilidirler. Dinin kötülük problemiyle sıkı sıkıya ilgili olmasındandır ki, kötülük problemi gündeme geldiğinde hemen *teodise* de kendiliğinden gündeme gelir; çünkü toplumda kötülük probleminin çözümü, telafisi adl-i İlahî ile aranır. İlahî adalet ise dinin izahları çerçevesinde kötülüklerin insan için İlahî adaletle açıklanması, anlaşılır hale getirilmesidir.

Gerek filozoflar, gerekse kelamcılar teodise konusunda pek çok fikirler serdetmişlerdir. Bilindiği gibi teodise, kısaca Tanrı'nın adâleti; kötülük olgusu karşısında Tanrı'nın adâletini ve haklılığını savunma, başka bir ifadeyle her şeye gücü yeten Tanrı'nın sınırsız iyilik ve adâleti ile kâinattaki kötülüklerin varlığını uzlaştırma teşebbüsü anlamında kullanılır. Teodisede, kötülük olarak var olan veya bilinen şey, Allah'ın adâletiyle veya İlahî adâletle meşrulaştırılır, yani, kötülükler, Allah'ın adâleti çerçevesinde izah edilir; başka bir ifadeyle kötülük olarak tanımlanan veya görülen şeyler, İlahî adâlet açısından rasyonalize edilir, "aklıleştirilir", makul hale getirilir veya anlamlandırılırlar. Bu çerçevede denilebilir ki teodiseler, anlam-tehdit edici deneyimler için açıklama getiren dinî izahlardır. Teodiseler fert veya gruba derler ki: senin yaşadığın bu deneyim, anlamsız değil, tersine büyük bir düzen sisteminin parçasıdır. Bu bağlamda inanan için olayların arkasında bir düzenin var olduğunu bilmek, düzenin ne olduğunu bilmekten daha önemli ve hayatidir. O halde denilebilir ki teodise, yaptığı izahlarla kötülük, acı çekme ve adaletsizlik gibi olumsuzluklara, onları İlahî adâlet düzeni içine yerleştirerek sebepler bulmaya girişen bir inanç sistemidir.

Teodise çerçevesinde işaret edilebilir ki, metafiziksel ve ahlâki kötülüklerin yanında bir de fiziksel kötülük vardır. Depremin de içinde yer aldığı fiziksel kötülük, John Hick'e göre, "hastalık yapan



bakteriler, depremler, fırtınalar, kuraklıklar, kasırgalar ve benzeri durumlarda, insan eylemlerinden bağımsız olarak meydana gelen kötülüktür." Belirtmek gerekir ki deprem, sel gibi tabii afetlerin bir teodise meselesi veya bir kötülük olarak ele alınmasının sebebi, esasen onların bir şekilde insanlara zarar vermeleri, sözgelimi yaralanma veya ölmelerine, can ve mal kayıplarına, neden olmalarıdır. Herhalde deprem ve sel gibi felaketler, sonuçları itibarıyla insanlara zarar vermeseydi, onlar bir kötülük probleminin konusunu teşkil etmez ve insanlar onları kötü olarak telakki etmezlerdi. O halde tabii afetler düzleminde teodise, tabii felaketleri, ilâhî adâlet açısından algılama, açıklama veya anlamlandırmadır. Bu tür bir anlamlandırma, yani dinî izah, acı sonuçları olan felaketlerin kavranmasında işlevsel olmuştur. Dinî inanç ve dinî izahlar, problemlerin üzerine gitmenin en büyük engeli olan belirsizlik ve kuşku ortadan kaldırmada muharrik güç olmaktadır. Dinî izahlar, insanlara, hayatın meselelerinin, dert, ızdırap, endişe, belirsizlik ve problemlerinin çözümlenebileceğini anlatmaktadırlar.

İslâm kelmacı ve düşünürlerinin arasında çok çeşitli tartışmaların da konusu olan kötülük problemi, Kitab-ı Mukaddes ve Kur'an'ın da çeşitli izahlarla işaret ettiği veya dahil olduğu bir olgudur. Kur'an'da daha ziyade bazı kıssalarla dile getirilen Semud, Medyen, Lût, Ad, Eyke gibi toplulukların bir şekilde ve çeşitli sebeplerden dolayı helâk, yani yok ediliş biçimleri aktarılırken, onların çeşitli tabii felâketler vasıtasıyla cezalandırılmaları söz konusu edilmektedir (A'raf 7/65, 72, 77-78, 94-95; Şuara 26/120; Fussilet 41/16; Kamer 54/12, 19; Hud 11/66-67, 94-95; Zâriyat 51/43-44 vd.). Denilebilir ki Kur'an'a göre, özetle, tabii afetlerle birlikte gelen olumsuzluklar, musibet, imtihan, ders, uyarı, ibret ve ceza gibi çeşitli sebeplerden dolaydır. Ayrıca Kur'an'da insanın şer olarak gördüğü şeylerin Allah katında hayır olabileceği vurgulanır. (Bkz. 2/Bakara 216)) Bu tür bir bakış açısını sadece Kur'an'da değil, Tevrat ve İncil'de de bulmak mümkündür.

Düzensiz bir takım olgu veya olayların, insanın başına gelen bir takım musibet, felaket veya genel olarak kötülüklerin din yahut ilâhî adâlet açısından meşrulaştırılması ya da izah edilmesi, insan sosyalitesinin belirgin nitelikleri arasında yer alır. Bu noktada din-toplum ilişkileri bağlamında denilebilir ki dinin en önemli sosyal fonksiyonlarından biri, acılarıyla karşılaşan insanların "acaba niçin biz acı çekiyoruz? Acaba niçin biz bu depremler yüz

yüze bırakıldık?" türünden acının sebebine yönelik anlam arayışında onlara yardımcı olmak, onların bu sorularını açıklamaktır.

Kötülüklerin ilâhî adâletle izahı, topluma veya toplumsal aktörlere, düzensiz, kötü, vahim vb. olayları kendi toplumlarının kurulu düzeni ile bütünleştirme imkânı kazandırır.

Teodise, toplumsal bağlamında ele alındığında denilebilir ki sosyal düzen, düzeninin devamı için, kendisine bir tehdit olarak yönelen olumsuzlukların, düzensizliklerin veya kötülüklerin bir izahını yapmak durumundadır. Toplum düzensizlikleri, düzensiz olay veya olayları yaşamakla kalmaz, aynı zamanda yerleşik düzen açısından açıklar. Bu açıklamada en önemli unsurlardan biri, belki de en önemli unsur toplumun dinidir. Toplum, dinî meşrulaştırım yoluyla düzensizlik ve kötülükleri açıklayarak bir yere yerleştirir. Şu halde anomik olayların dinî meşrulaştırım yoluyla izah edilmesi olarak teodise, insan toplumsallığının en belirgin nitelikleri arasında yer alır.

Teodise, ferde toplumdaki somut hayatında dolaysız bir biçimde etkide bulunur. Rasyonel bir teodise ferde kendi hayat hikâyesinin düzensiz deneyimlerinin, sosyal olarak kurulu düzenle ve onun kendi öz bilincindeki öznel karşılığı ile bütünleşmesine imkân verir. Bu deneyimler acı dolu olabilirler, ama en azından hem nesnel hem de öznel bakımdan inandırıcı olmaları dolayısıyla burada önem arz ederler. Tabii bu demek değildir ki fert, artık şimdi mutlu veya o deneyimleri atlatırken hoşnut olmuştur. Vurgulamalıdır ki teodisenin öncelikli olarak sağladığı şey, mutluluk değil, anlamdır.

Teodisenin sosyal getirilerine bakıldığında görülür ki teodise bağlamında her topluma, düzensiz, vahim, kronik vb. olayları kendi toplum düzenleri ile bütünleştirme imkânı verilmiştir. Söz konusu olaylar hem tabii hem de sosyal olaylardır. Sadece tabii afet, hastalık ve ölüm, düzen açısından açıklanmaz, aynı zamanda insanların sosyal ilişki ve etkileşimleri esnasında birbirlerine verdikleri sıkıntılar da düzen açısından izah edilir, meşrulaştırılır. Bu tür sıkıntılar, ağır ve korkunç olabileceği gibi toplumun kurumsallaşmış alışkanlıklarının bir bölümü veya parçası da olabilir.

Teodisenin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak bakımından teodise-anlam ilişkisi üzerinde biraz durmak faydalı olabilir. Teodiseler, insanlara, başarılarına gelen veya gördükleri korkunç deneyimleri kavramaları için anlam sağlayan dinî

açıklamalardır. Yukarıda işaret edildiği gibi, teodiselerin inanan kişiyi mutlu yapması veya gelecek mutluluğu vadetmesi gerekmez. Teodiselerde önemli olan inanana anlam kazandırması, yaşadıklarının, başına gelenlerin, sözgelimi, ölüm, fakirlik, yaralanma, depresyon, sel gibi tecrübelerinin anlamını ortaya koymasidir.

Dinin, insanların yaşadığı deneyimlere anlam sağlama kapasitesi, Weber'in çalışmalarında ta baştan vurgulanmasından beri din sosyolojisinde temel bir tema olmuştur. Bilindiği gibi anlam, biraz daha geniş referans çerçevesi içinde olay ve durumların yorumuna işaret eder. İnsan, yaşadığı kötü veya iyi olayları, üyesi olduğu toplumun 'bağıntılı-tabii dünya görüşü' içinde dünyaya bakarak değerlendirir ve toplumun özel bir sosyotarihi durumuna ait olan anlam düzenine yerleştirerek anlamlandırır. İnanan bir kişi ve toplum açısından konuya yaklaşıldığında, olaylara, deneyimlere anlam vermede merkezi konumda olanın din olduğu anlaşılır. Dini anlam sistemi, fert ve sosyal grubun yaşadıklarını daha büyük bir alanın içine yerleştirerek yorumlar.

Teodise hakkında sosyolojik yorumlar getirmiş olan Weber, dinin, imtiyaz ve imtiyazsızlık, imtiyazsız ve imtiyazlı sınıflar için teodiseler sağladığını gözlemlemiştir. Weber, dinî fikirlerin, mevcut sosyal düzenlemeleri meşrûlaştırmaya nasıl hizmet ettiklerine dikkat çekmeye çalışmıştır. Weber'e göre din, tarihsel olarak, güçlü ve imtiyazlının güç ve imtiyazlarına niçin sahip olduklarını izah etmiş ve haklılaştırmıştır. Bu anlamda örneğin zenginler, imtiyazlarını, sıkı çalışmaları ve moral dürüstlüklerini Tanrı'nın bir onamasının işareti olarak izah edip haklı gösterebilirler.

Teodiseler, problematik deneyimler, örneğin sınıflaşmanın getirdiği ayrılık veya uyumsuzluklar için anlam sağlayan dinî izahlardır. Teodiseler, hem imtiyazlının hem de imtiyazsızın sosyal statüsünü izah eder ve haklılaştırır ve imtiyazsız kendi sosyal statüsünün de dahil olduğu var olan düzenlemeleri değiştirmeye çalışmaktan vazgeçirir.

Kişi veya grubun, başına gelen olayları veya etrafında cereyan eden hadiseleri yahut da bazı entellektüel hususları bazen var olan anlam sistemi içinde yorumlaması kolay olmayabilir. İnsanlar, bazen olayları anlam sistemleri içinde yorumlamakta sıkıntı çekebilirler, hatta yorumlayamayabilirler. Meselâ sevdiği birinin ölümüyle karşılaşan, ağır bir hastalık yaşayan veya ciddi bir ekonomik krize tutulan bir fert, var olan anlam sistemi için-

de bu olumsuzluklarını bir yere yerleştiremeyebilir. Bu bağlamda bir sosyal grup benzer bir takım anlam-tehdit edici deneyimlerle, sözgelimi bir düşman işgali, kıtlık, depresyon, sel vb. felaketlerle karşılaşabilir ve bunları kendi anlam sistemleri içinde anlamlandıramayabilirler. Bu tür olaylar, anlam-tehdit edicidirler ve var olan anlam sisteminin önemli karşıt görünümüdürler. İşte bu şekilde ortaya çıkan anlam durumuna *anlam krizi* denilebilir. Anlam krizinin olduğu durumlarda fert veya topluluklar, bu açık karşıtlıkları haklılaştırmak, geçerli hale getirip anlamlı kılmak için kendi anlam sistemleri içinde özel meşrûlaştırmalar inşa etmeye çalışırlar. Başka bir ifadeyle anlam sisteminin uzununun bizzat kendisi, anlam sisteminin karşısında olacak olan olay ve deneyimleri yorumlar. İşte bu anlamlar, teodise problemine cevap olarak ortaya çıkarlar. Özetle teodise, birey ve sosyal gruplar için önemli bir olgudur ve dinlerin en temel konuları arasında yer alır.

Anlaşıldığı kadarıyla kötülük problemiyle baş etmenin ve onu ilahî adaletle izah etmenin en güçlü yolu, dinî meşrûlaştırmadır. Din, insanın başına gelen bir kötülükle nasıl mücadele edileceğini, onun nasıl izah edileceğini, ilâhî adalet ve bilgi ekseninde ne anlama geldiğini güçlü bir şekilde ortaya koyar.

Toplumun Üstün Zekâlı Çocuklara Bakışı: Bir Kötülük Problemi Olarak Üstün Zekâlı Çocuklar

Üstün zekâlı çocukların sosyal bir gerçeklik olarak varlığı, doğal olarak toplumda bir eşitsizlik konusudur. Üstün zekâlı veya yetenekli çocuk ve insan varsa üstün zekâlı olmayan çocuk ve insanlar da var demektir; hatta üstün zekâlı çocukların az olduğunun kabul edildiği düşünüldüğünde toplumun büyük bir kısmı öyle değil demektir. Bu durumda üstün zekâlı çocukların varlığı toplumun geri kalanı için bir kötülük problemi haline gelmektedir. Bazı çocukların üstün zekâlı olması veya öyle kabul edilmesi, toplumdaki yetişkinler tarafından nispeten kolayca izah edilebilse, çeşitli biçimlerde meşrûlaştırılabilse de çocuklar tarafından zor kabul edilebilir veya izah edilebilir bir durumdur.

Üstün Zekâlı Çocukların Topluma Bakışı: Bir Kötülük Problemi Olarak Toplum

Toplumda üstün zekâlı çocukların varlığı, bizzat üstün zekâlı çocuklar için de bir kötülük prob-

lemi teşkil etmektedir. Zira üstün zekâlı çocuklar, toplumdaki diğer çocukları ve yetişkinleri, kendileri için bir engel, bir sorun, bir kötülük kaynağı veya unsuru olarak görebilirler.

Üstün Zekâlı Çocukları Toplumda Kötülük Probleminin Konusu Olmaktan Çıkarmanın Yolu

Üstün zekâlı çocuklar, kötülük probleminin konusu olmak durumunda olduğuna göre öncelikle onları bu durumdan çıkarmak gereklidir. Yukarıda verilen teorik bilgiler ışığında bakılırsa, üstün zekâlı çocukları toplumda kötülük unsuru veya kaynağı olmaktan çıkarmak, üstün zekâlı çocukları hak, yetki, görev, adalet vs. açısından topluma ve hatta bizzat üstün zekâlı çocukların kendilerine izah etmek için onların ve onlar gibi olmayan çocukların iyi bir ahlâk eğitiminden geçmesi elzemdir.

Eğitimde Ahlâkın Önemi

Canlılardan sadece insana özgü olan bir inanç ve düşünce sistemi olarak ahlâk, akıllı sahibi kişinin kendi özgür iradesiyle bilerek yaptığı davranışları ifade eder. Başka bir ifadeyle ahlâk, insanın karakter yapısını, neyi yapıp neyi yapmayacağını belirleyen, insanın yaptıkları hakkında iyi ve kötü şeklinde değerlendirmelerde bulunulmasını sağlayan kurallar bütünüdür. Ahlâki değer ve davranışın en ayırt edici özelliğinin insan davranışlarının iyi ve kötü olarak nitelendirilmesi veya iyi ve kötü hükümleri çerçevesinde değerlendirilmesidir.

İnsanlar birlikte yaşamasalardı, ahlâktan söz edemezdik. Bu tersinden de doğrudur, ahlâk olmasaydı, toplumsal hayat olmazdı. O halde denilebilir ki, güzel/iyi ahlâk, toplumsal hayatın vazgeçilmezidir. Demek ki toplumsal hayatın devamı için iyi ahlâk vazgeçilmezdir. Sosyal bir olgu olarak ahlâkın toplum hayatı için bu derece önemli olmasındandır ki öteden beri bilim adamları, düşünürler, filozoflar ve sosyologlar, ahlâk üzerinde yoğunlaşmışlardır.

İyi ahlâk ve ahlâki değerler, insan ve toplum hayatı için hayati olduğuna göre ahlak eğitimi de, toplumun sağlıklı bir şekilde ayakta kalması ve sağlıklı münasebetlerin gerçeklik kazanması için zorunludur. Sağlıklı bir toplumun varlık bulmasında iyi ahlakın olması, iyi ahlakın varlık ve idamesinde ise toplumun bütün kurum, organizasyon, grup ve birimlerini kapsayacak şekilde ahlak eğitiminin olması kaçınılmazdır.

Toplum ve bireyler için çok önemli olduğu anlaşılan ahlâk eğitimi, insanların toplumda birbirleriyle ilişkilerini, birbirlerine nasıl davranmaları gerektiğini öğreten bir eğitim biçimidir, aynı zamanda bir davranış bilimidir. Ahlâk eğitimi, toplumun her alanında, bilimsel, teknik, kültürel, zihinsel, siyasal ve toplumsal boyutların tamamını içine alacak şekilde yapılmalıdır. Ahlâk eğitimi, toplumun inanç, düşünce, tutum ve davranışlarını besleyen, güçlendiren ana damardır.

Genelde değerler, özelde ise ahlâki değerler, bireysel gelişimin başından itibaren ailede kazanılmaya başlar ve toplumsal hayatta insanın ölümüne kadar etkili olur. O halde değerler eğitimi bütün hayatı içine alır. Ayrıca ahlâk eğitiminde toplumumuzun bütün kesimleri, hedef kitle içinde yer alır, okulda, camide, sokakta karşılaştığımız, evine ziyarete gittiğimiz ve evimize ziyarete gelen herkes, ahlâk eğitimimizin kapsamındadır: çocuklar, ergenler, gençler, yaşlılar, erkekler, kadınlar, aileler, işçiler, memurlar, yönetenler, yönetilenler, suçlular, suçsuzlar, cezaevinde olanlar, hastalar, engelliler ve sağlıklılar, örgün eğitime katılanlar, yaygın eğitime katılanlar, yani herkes. Hedef kitleyi böyle belirlersek, hem formal eğitimde hem de informal eğitimde söz ve davranışlarımızın ahlâk eğitimi açısından ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar.

Bütün bu hususları belirttikten sonra işaret edilebilir ki, değerlerin kazanılması, eğitimle öğrenilmesi ve sosyal ilişkilerde etkili olmasında aileden sonra belki de en önemli kurum okuldur. Ahlâki değerlerin kazanılmasında okulların merkezi önemi haiz olmasına karşın ülkemizde okulların değer eğitimi konusunda iyi durumda olmadığı, ahlak eğitimine yeterince önem vermediği, daha çok teorik, hatta ezberci bilgi verme merkezleri olduğu göz önüne alınırsa, okullarımızda değerler eğitiminin ne kadar öne alınması gereken bir konu olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Okulda öğrenciye bütün eğitim sürecini içine alacak şekilde ahlâk eğitimi verilmesi ilke olarak benimsenir ve o doğrultuda hareket edilirse, öğrencinin sağlıklı bir biçimde değerleri öğrenmesi, bu noktada davranış değişikliklerini tecrübe ederek toplumda üzerine düşen rolü icra etmesi mümkün olur. Ahlâk eğitiminin okulda topyekun eğitimi içine alacak şekilde verilmesinde hiç kuşkusuz, eğitim yöneticileri olarak okul müdür ve yardımcılarına, eğitim rehberleri olarak öğretmenlere, eğitim çalışanları olarak diğer memur ve tek-

nik elemanlara ve hizmetlilere, ahlaki bir kurum olarak okulda çalışan herkese görev düşmektedir.

Okulda ahlak eğitiminde öncelikle güzel ahlakın, güzel ahlâkî ilke ve esasların, iyi ahlâkî tutum ve davranışların ve de iyi ahlakla kötü ahlakın ölçütünün toplumun değerleri içindeki yeri ve anlamının davranış değişikliği sağlayacak şekilde öğrencilere verilmesi son derece önemlidir. Bunun yapılması durumunda, toplumsal hayatta insanların tutarlı kişilik, inanç, düşünce ve davranış kalıplarıyla hareket etmeleri ve böylece insanların birbirlerinin davranışlarını güven içinde önkestirmeleri ve doğru anlamlandırmaları mümkün olur.

Bütün okullarımızda sistematik olarak hayata geçirilmesi elzem olan ahlak eğitiminin, öğrenciyi en ideal biçimde etkileyebilmesi için okulun vizyon, misyon, amaç ve hedeflerinin ahlak eğitimini mümkün olduğunca bütün ima ve içerikleriyle görünür kılacak şekilde düzenlenmesi ve pratize edilmesi de oldukça önemlidir. Ahlâk eğitiminde eğitimcinin örnekliliği ve söz-eylem bütünlüğü oldukça önemlidir. Esasen söz ve eylem bütünlüğü, kişilik sahibi, yani tutarlı ve olumlu kişiliğe sahip insanı bize verir. O halde insanların karşısına şahsiyet sahibi eğitimciler olarak çıkmak, ahlâk eğitiminde temeldir. Buna göre genelde toplumda etkileyen konumunda bulunan bütün herkesin, özelde ise okuldaki başta öğretmenler olmak üzere bütün yetişkinlerin öğrencilere karşı tutarlı kişilikli, söz-davranış bütünlüğüne dikkat eden insanlar olmaları, kısaca öğrencilere örnek olmaları, hayatidir.

Üstün Zekâli Çocukların Eğitiminde Ahlâkın Vazgeçilmezliği

Genel olarak eğitimde ahlâkın ve ahlâk eğitiminin önemi hakkında söylenenler, üstün zekâli/yetenekli çocuklarda ahlâk eğitimi hakkında da geçerlidir. Üstün zekâli çocukların eğitiminde ahlâkî temelde uyulması veya dikkat edilmesi gereken başka bazı özel hususların olduğu da bir gerçektir. Bunlardan biri, üstün zekâli çocukların tespitiyle ilgilidir. Modern eğitimin ve kendi ülkemizde uygulanan eğitim-öğretim sisteminin, olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanlarının da olduğu ve bu noktada çocukları ve gençleri daha baştan sınırlandırdığı, öğüttüğü, ruhlarını ve bedenlerini hırpaladığı kabul edilirse, üstün zekâli çocukların tespitinin problemlili hale geldiği de görülür. Bir defa bütün çocukların farklı açılardan üstün yeteneklere sahip olduğunun kabulü ile işe

başlanması ve dolayısıyla toplumda üstün zekâli ve yetenekli insan sayısının çok olduğunun kabul edilmesi gerekir. Bu ahlâkî bir zorunluluktur. Aslında özel bir zeka sorunu, yetenek sorunu, bir patolojik durum yoksa bütün toplumu üstün zekâli veya yetenekli çocuklar, gençler ve yetişkinler toplumu olarak görmek, ahlâkî bir kalkış noktası olarak alınmalıdır.

Her şeye rağmen teknik olarak görece üstün zekâli çocukları ayırıp onların durumunu dikkate alarak ayrı bir eğitime tâbi tutmak gibi bir durum söz konusu ise, o takdirde öncelikle üstün zekâli çocukları tespitinde çok iyi kriterler belirlemek şarttır. Aksi halde hem bu şekilde belirlenen çocuklara hem de topluma ta baştan haksızlık yapılmış olur.

Üstün zekâli çocuklar, yaşlarına göre farklı bazı özelliklerle, dinamiklerle, ihtiyaçlarla mükemmeliyetçilik, duyarlılık ve güçlülük gibi önemli kişilik özellikleriyle mücehhez olduklarına göre eğitimde genel olarak her noktada onlara uygun eğitim sürecine tâbi tutulmaları gerektiği gibi ahlak eğitimi noktasında da onları geliştirecek bir eğitim sürecine dahil edilmeleri gerekir.

Üstün zekâli/yetenekli çocukların eğitimi kapsamında önemli bir husus da, yukarıda ortaya konulmaya çalışılan kötülük problemi açısından da sorunun çözümüne katkı sunmak için diğer çocukların geri plana itilmemesine, onların eğitimlerine özensiz yaklaşılmamasına dikkat etmek gerektirir. Bu da pedagojik açıdan ahlâkî bir görevdir.

Bir başka ahlâkî ilke veya görev, üstün zekâli olarak belirlenen çocukların kendilerinin toplumda birinci sınıf vatandaş, diğerlerini ise ikinci veya üçüncü sınıf vatandaş olarak görmelerini sağlayacak tutum ve davranışlardan kaçınmaktır. Eğitimciler bu konuda büyük incelik ve titizlik gösterme görevi düşmektedir. Üstün zekâli ve yetenekli olarak belirlenen ve öyle muamele edilen çocukların yetişmesi, ahlâk eğitimi çerçevesinde yürütülürse, toplumun diğer aktörleriyle ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri mümkün olur.

Üstün zekâli çocukların ahlâk eğitiminde en önemli hususlardan biri de, onların ahlâkî gelişim özelliklerinin dikkate alınması hususudur. Tabii ki burada üstün zekâli çocukların, üstün zekâliliği ile ahlâkî boyutlarının da üstün olacağı, hatta ahlâkî gelişimleri yönünden de üstün olacakları veya olmayacakları tartışmasına girmek, bu yazının sınırlarını aşar; fakat üstün zekâli çocuklardan söz edilebiliyorsa, onların kendilerine özgü ahlâkî gelişimsel özelliklerinden de bahsedilmesi doğal

ve gereklidir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi gereği de çocukların diğer gelişimlerine ek olarak ahlâkî gelişimlerine uygun yeterli hayat düzeylerine sahip olma hakkı bulunduğuna göre (27/1. madde), üstün zekâlı çocukların kendi kendilerine özgü ahlâkî gelişimlerine uygun eğitim imkânlarından yararlanmalarını sağlamak şarttır. Çocukların ahlâkî gelişim özellikleri dikkate alınmaz ve ona göre ahlâk eğitimine tâbi tutulmazlarsa, zeka düzeylerine uygun bir ahlâk eğitiminden mahrum kalabilirler; yüksek ahlâkî duyarlılıkları törpülenebilir; hatta kurnaz, çıkarıcı, egosantrik ve pragmatik bir davranış biçimine yönelebilir ve dolayısıyla pragmatik bir ahlâk anlayışıyla hareket edebilirler. Bu durumda toplumun genel ahlâk ilkeleri ve değerleriyle çatışabilir, toplumun ahlâkî ilke ve değerlerini sömürebilir, istismar edebilirler veya toplumda uygun, başarılı ya da olumlu sosyalleşme sürecine giremeyebilirler. Üstün zekâlı çocukların diğer bireylere göre sahip oldukları yüksek ahlâkî duyarlılığı korumak ve geliştirmek için onların ahlâkî nitelik ve duyarlılıklarına kaynaklık eden hassas ve yoğun içsel dünyalarının beslenmesine ihtiyaç vardır.

Hiç şüphesiz üstün zekâlı çocukların eğitimi noktasında en önemli hususlardan biri, belki de en önemli husus, toplumun onları kabullenmesi ve onlara gereken ihtimamı göstermesidir. Toplum, toplumsal kurumlar, eğitim kurumları ve aktörleri o tür çocukları sahiplenir ve onların zekâ özelliklerine göre yetiştirmelerini sağlarsa, bu çocuklar, kendi gelişim özelliklerine göre daha iyi yetişir ve ona göre de topluma ve insanlığa yararlı olabilir, toplumda liderlik edecek konuma gelebilir, toplumu da doğru liderlikle daha iyi noktalara götürebilirler.

Bütün bu hususlar dikkate alınır, üstün zekâlı çocuklar ahlâk eğitiminin tâbi tutulur veya eğitimlerinde söz konusu ahlâkî ilke ve esaslara uyulursa, üstün zekâlı çocukların gerek okullarda veya eğitim ortamlarında diğer çocuklarla ve öğretmenlerle, gerekse genel olarak toplumla ve aileleriyle uyum ve sosyalleşme süreci sağlıklı ve başarılı olur. Aksi halde ciddi uyum sorunları baş gösterir. Bu ise, hem üstün zekâlı çocuklar, hem de toplum için iyi bir durum değildir.

Sonuç

Üstün zekâlı çocukların varlığı veya varlığının kabulü ve ona bağlı olarak eğitimleri sosyolojik açıdan eşitsizlik, kötülük problemi ortaya çıkarmak-

tadır. Sağlıklı bir toplumsal yapının devamı için bu kötülük probleminin çözüme kavuşturulması, teodise, telafi mekanizması veya meşrûlaştırım sistemi ile izah edilip toplum tarafından kabul edilebilir hale getirilmesi şarttır. Pedagojik olarak ise üstün zekâlı çocuklar olgusu ciddi bir ahlâkî boyuta sahiptir. Bu ahlâkî boyut hesaba katılmadan yapılan üstün zekâlı çocuklar eğitimi, hem üstün zekâlı çocuklar için, hem de toplum için ciddi problemleri beraberinde getirir.

Kaynaklar

- Kur'an-ı Kerim
- Adams, James Luther ve Mikelson, Thomas (1987). "Legitimation". *The Encyclopedia of Religion*. Ed. Mircea Eliade. c. 8. New York: Macmillan Publishing Company, ss. 500-508
- Berger, Peter L. (1967). *The Sacred Canopy*. Garden City: Doubleday.
- Cutts, Norma E. ve Moseley, Nicholas (2001). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. Çev. İsmail Ersevîm. İstanbul: Özgür.
- Draz, M.A. (1993). *Kur'an Ahlakı*. Çev. E. Yüksel-Ü. Günay. İstanbul: İz
- Durkheim, E. (1986). *Meslek Ahlakı*. Çev. Mehmet Karasan. İstanbul: MEGSBY.
- Gündüz, Turgay (2010). "Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlâk Gelişimi ve Eğitimi". *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bahar. 1(1), ss. 157-177.
- Güngör, Erol (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.
- Güngör, Erol (19953). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötügen
- İbn Haldun (1996). *Mukaddime*. Tah. D. el-Cüveydî. 2. bs. Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye
- İzutsu, Toshihiko (1991). *Kur'an'da Dinî ve Ahlâkî Kavramlar*. Çev. Selahattin Ayaz. 2. bs., İstanbul: Pınar
- Mcguire, Meredith B. (1987). *Religion: The Social Context*. 2. bs. California: Wads Wordth Publishing Company.
- Mengüşoğlu, Takiyettin (1988). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi
- Okumuş, Ejder (2003a). *Meşrûiyet Ekseninde Din ve Devlet*. İstanbul: Pınar.
- Okumuş, Ejder. (2003b). "Toplumsal Eşitsizliklerin Meşrûiyet Kazanmasında Din". *C.Ü. Sosyoloji Tartışmaları Dergisi*. Sayı: 1, Eylül, ss. 51-68.
- Okumuş, Ejder (2005). *Dinin Meşrûlaştırma Gücü*. İstanbul: Ark Kitapları.
- Okumuş Ejder (Ağustos 2007). "Ahlâk Aşınması Karşısında Bilgiye Dayalı Güzel Ahlâk". *Diyanet Aylık Dergi*. Sayı: 200, ss. 22-24
- Okumuş Ejder (Ocak 2010). "Ahlak Eğitiminin Vazgeçilmezliği". *Diyanet Aylık Dergi* Sayı: 229, ss. 26-29
- Okumuş Ejder (Aralık 2007). "Toplumsal Çöküşte Kötü Ahlâkın Rolü". *Diyanet Aylık Dergi*. Sayı: 204, ss. 15-18
- Okumuş, Ejder (2014). *Kur'an'da Toplumsal Çöküş*. 4. bs. İstanbul: İnsan.
- Okumuş, Ejder (2015). *Dinin Toplumsal İnşası*. Ankara: Akçağ.
- Okumuş, E. (Erol Göka vd. ile birlikte), "Kötülük Sorunu ve Edebiyat", *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, Söyleşiyi yapan: Turan Koç, Mart 2016, ss. 78-106.
- Özbay, Yaşar (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Weber, Max (1964). *Sociology of Religion*. Çev. E. Fischhoff. Boston: Beacon Press.
- Yaran, Cafer Sadık (1997). *Kötülük ve Theodise*. Ankara: Vadi Yayınları.

Üstün Yeteneklilerde Ahlâk Eğitimi

Yasemin İPEK

Dicle Ün. İlahiyat Fak. Din Eğitimi Bölümü Arş. Gör.

İnsan vücudundaki organlar gibi toplumun tüm birey, kurum ve değerleri birbiriyle bağlantılı olduğundan birinde yaşanacak bir problem diğerlerini de etkileyebilmektedir. Ancak vücutta kalp ve beyin organlarının daha fonksiyonel olması gibi toplumda da üstün yetenekli bireyler her yönden daha etkin olabilmektedir.

Nitekim günümüzde yaşanan ahlâkî bunalım nedeniyle ahlâk ve ahlâk eğitimi çokça konuşulan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktaysa da literatürde üstün yetenekli çocukların sahip oldukları ahlâk özelliklerini inceleyen, bu çocuklara ahlâkî eğitimin gerekliliği ve bu konuda neler yapılabileceği yönündeki çalışmaların eksik kaldığı görülmektedir.

Yarın toplumun belki de insanlığın başında bulunabilme; toplumu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilme potansiyeline sahip üstün yetenekli bireylerde ahlâkî duyarlılığı sağlamak, işe bunlardan başlamak toplumdaki ahlâkî bunalıma çözüm arayışlarında daha erken yol almamızı sağlayacağından üstün yeteneklilerde ahlâk ve ahlâk eğitimine dikkatin çekilmek istenmesi konumuz açısından önem taşımaktadır.

Kimlere Üstün Yetenekli Denir?

İlgili literatür incelendiğinde üstün yetenek kavramından ne anlaşıldığı konusunda birçok tanımın olması ve tanımların sürekli güncellenmesi gibi nedenlerden dolayı ortak kabul edilen bir tanıma rastlanılmamaktadır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerinin son olarak 2009'da güncellenen yönergesine göre "Üstün yetenekli çocuk/öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencilerdir." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, Mevzuat 2007).

Yukarıdaki tanımdan anlaşıldığı kadarıyla günümüzde üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte ve

üstün zekânın üstün yetenek içerisinde tanımlanabileceği belirtilmektedir (Ersoy & Avcı, 2004, s. 195). Yani yetenekleri zihinsel ve zihinsel olmayan gibi ikili bir sınıflamaya tabi tutmak yerine yetenek sözcüğünün başına getirilen isme bağlı olarak birçok yetenek ifade edilmektedir (Akarsu, 2004 s. 127). Dolayısıyla çalışmamızda konu, üstün zekâyı



da kapsayan üstün yetenek şeklinde incelenmekle beraber zekânın ahlâkî davranışlardaki etkisini göz ardı etmemek adına zekâ-ahlâk ilişkisi üzerinde ayrıca durmak yararlı olacaktır.

Zekâ-Ahlâk İlişkisi

Zekâ, daha doğrusu zekânın kullanılması sağlam ahlâkî davranışlar için önemlidir. Ancak insan ne kadar zeki ise o kadar ahlâklıdır veya zeki insanlar, davranışlarında muhakkak ahlâklıdır denmeyeceği hepimiz tarafından bilinen gerçeklerdir. Fakat zekâ olmazsa çocuk, öğrendiği genel ahlâk kurallarını belli durumlara uygulayamaz. Dolayısıyla zekâ veya düşünme yeteneği çocuğun ahlâk gelişimine açıkça etki eden bir kuvvettir (Montagu, 2005, s. 29-30).

İnsan zekâsı geliştikçe, onun ahlâkî yargılarında hesaba kattığı faktörler artmakta ve böylece bir durum karşısında çok yönlü düşünmesini sağlamaktadır. Örneğin toplum, bir liderin (iyi niyete dayandığı halde) iyi yöneltilmemiş davranışlarından da kötü davranışları kadar zarar görebilir. Kaldı ki bütün ahlâk problemleri iyi ile kötünün karşılaştırılması kadar basit değildir. Büyükler (ve çocuklar) çok defa birbiriyle çatışan değerlere sahip meselelerle karşı karşıya gelirler. Doğruluk ile merhamet bağdaşmayabilir. Bir arkadaşına bağlılık, bir insanın işverene karşı olan sorumluluğu için göstereceği medeni cesaret, bir grupta sağlanan işbirliği ruhunu yok edebilir. Buna benzer meselelerin çözümü, geniş ölçüde zekice düşünmeye bağlıdır (Montagu, 2005, s. 29-30)

Nitekim Piaget'in ahlâk gelişiminin temellerinin zihin gelişiminde olduğu görüşünü ortaya atması sonucu zekâ-ahlâkî olgunluk düzeyi ilişkisi üzerinde yoğun araştırmalara neden olmuş ve bu bağlamda Abel (1941), Boehm (1962), Durkin (1959a), R.C.Johnson (1962), Mac Rac (1954), R.L.Krebs (1965) tarafından yapılan araştırmalarda da zekâ düzeyi ile ahlâkî yargı olgunluğu arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmış olması (Akt:Çileli, 1986, s. 78) bu yöndeki düşünceleri desteklemektedir. Ayrıca Öymen'in "Ahlâk, başka bilimler gibi, aklın eseridir. Akıl teriminden ise burada, herkes için geçerli olan hakikatleri arayan insan zihni anlaşılmalıdır. Kuşku yok ki, gelenek de ahlâkta büyük rol oynar. Fakat toplumun birbirini tutmayan, birbirini çelen gelenekleri arasında, seçme yapmak da akla düşen bir iştir." şeklindeki

ifadeler ahlâk ve zihin arasındaki kuvvetli ilişkiyi vurgulamaktadır (Öymen, 1975, s. 7). Bu konuda Güngör de ahlâkî gelişimin, zekâ gelişiminden ayrı düşünülmemeyeceğini ifade etmiştir (Güngör, 2000, s. 24). Çünkü ahlâkî davranış iradeli davranıştır. Kişiyi bir şey yapmaya veya yapmamaya iten güç demek olan irade ise zekâ ile yakından ilişkilidir (Aydın M. Z., 2013, s. 273).

Ahlâkî davranışlarımızda vicdanın önemli bir etkisi olduğundan konu, zekânın vicdan üzerindeki etkisi açısından da incelenebilir. Şöyle ki vicdanın yapısında duyguların rolü bulunmakla beraber bu duygular aklın kontrolü altındadır. Aklın kontrolünden kaçan duygular, ahlâk dışı veya ahlâka karşı olabilirler. Vicdanı harekete geçiren duygular ise, ona olaylar karşısında hüküm verdiren akıldır. Örneğin iyi ve kötü hareketlerin kendi vicdanımızı sarsmasından çok toplumun onu karşılayışından duygulanıyoruz ya da pek çok kötülükler vardır ki toplum onları alkışladığı için iyilik zannedip, onlarla övünüyoruz. İşte her türlü yanılmadan vicdanı kurtaracak olan, aklın derini çalışmasıdır. Bu bağlamda vicdan zeki ve hür insanların en emin kılavuzu olarak tarif edilmiştir (Topçu, 2015b, s. 139-143). Görüldüğü gibi ahlâk üzerinde etkisi bulunan vicdanın da duygusal yanılgılardan kurtulabilmesi temelde zekâyâ bağlıdır diyebiliriz.

Üstün Yeteneklilerde Ahlâk Gelişimi

Doğrulukları ve duyarlılıkları sebebiyle üstün yetenekli bireylerin, insanlığı yüksek ahlâkî değerler bütününe iletebilecek kabiliyette oldukları araştırmacıların birçoğu tarafından dile getirilmektedir (Hökelekli & Gündüz, 2004, s. 137-138). Çevredeki faktörler çok aleyhte olmadıkça genellikle pek parlak bir çocuk umumiyetle işbirliği gösteren ve mesuliyet hissi duyan bir kimsedir. Zihince üstün olan bir çocuğun çevreye uyma, intibak etme ihtimali, etmemesi ihtimalinden daha fazladır. Yani kabiliyet bakımından üstün olan bu çocuklar aynı üstünlüğü karakter bakımından da göstermekte olup bu yönlerinin yaşa bağlı olarak arttığı belirtilmektedir (Cole & Morgan, 1985, s. 303). Ancak üstün yetenekli çocuklar da sosyal ve duygusal yönden uyumlu kişiler olarak yetişebilmek için iyi rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1992, s. 144). Unutulmamalıdır ki herkes gibi parlak çocuk da çevrenin eseridir. Onun sadece bilim ve sanatta

ilerlemesine yönelik çaba gösterilip sosyal gelişimi ihmal edilirse sosyal yönden çok duyarlı olması beklenmemelidir.

Bu bağlamda hayatımızda hususi ihtiyaçlarımızı karşılama diye yaratılan madenler, işlevlerini yerine getirebilmek için yer altından çıkarılmaya, temizlenmeye, eritmeye ve türlü vasıtalarla işlenmeye ihtiyaç duyduğu gibi üstün yetenekli bireyler de kendilerinden bekleneni karşılayabilmeleri için uygun eğitim ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Hatta elmas, yakut ve benzeri kıymetli taşlarda diğer madenlere göre daha çok işlenmeye ihtiyaç duyulması gibi üstün yetenekli bireyler de daha çok ilgiye gereksinim duymaktadırlar (Comenius, 1964, s. 40).

Nitekim bu bireylerin doğuştan sahip oldukları farklılıklar sebebiyle toplum tarafından bozulmak gibi büyük bir riskle karşı karşıya oldukları belirtilmektedir (Hökeleki & Gündüz, 2004, s. 137-138). Çünkü üstün zekâli/yetenekli bireyler yüksek muhakeme gücüne sahip olduklarından etrafındaki insanların davranışlarını inceden inceye değerlendirebilmekte ve böylece tutarsızlıklarını daha iyi fark edebilmektedirler. Dolayısıyla bu çocukların üstün ahlâkî değerlere sahip bireyler olarak yetişebilmeleri için öncelikle ailede çok sağlıklı kişilik özelliklerine sahip yetişkin ve çocukların yaşadığı ve etkileşim halinde bulunduğu sağlıklı bir ortamın olması gerekir (Hökeleki & Gündüz, 2007, s. 389). Bu çocukları yetiştirme konusunda önemli bir role sahip aileler diğer ailelere oranla iki kat daha fazla aydınlatılmaya gereksinim duymaktadırlar (Davaslıgil & Diğerleri, 2004, s. 54).

Bu çocukların ailelerinde üzerinde durulması gereken husus ise bu çocukların bazılarında ve bilhassa ana babalarında gereksiz bir gururun gelişebilmesidir. Ana baba olarak üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak muhakkak iyi bir şeydir. Ama aşırı gurur çocuğun daha iyi yetişmesini engellediği gibi zamanla ana-babada gelişen gurur çocuğu da sarmaktadır. Bu duruma düşmemek için ana-babaya rehberlik edilmelidir. Çünkü üstünlük duygusu en az aşağılık duygusu kadar zararlı olabilir (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1992, s. 145). Kaldı ki bu çocuklar anne ve babaları tarafından herhangi bir üstünlüklerinden dolayı değil daha çok biricikliklerini hissedecek şekilde sevimlerini isterler (Hökeleki & Gündüz, 2007, s. 388).

Üstün çocukların gelişimleri için vurgulanması gereken bir diğer etkenin *öğretmenler* olduğu

muhakkaktır. Çünkü üstün yetenekli çocukların hangi yol tutulursa tutulsun öğretmen problemi en çok üzerinde durulması gereken bir husus olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlarla meşgul olacak öğretmenin uygun tavra sahip olması, özel eğitime inanmış olması, zeki, hareketli, bilgili ve samimi kişilerden seçilmesi ve bu konuda yetiştirilmesi gerekmektedir (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1992, s. 144). Dolayısıyla bu çocukların eğitim ve öğretimi sürecinde öğretmenlerin örnek teşkil edeceği gerçeği, öğretmenlerinin titizlikle seçilmesi ve ahlâk eğitimi konusunda belli bir formasyondan geçirilmesi gerektiği hususunun önemini ortaya çıkartmaktadır.

Sonuç olarak üstün yetenekliler doğuştan getirdikleri özellikleriyle insanlığın ufkunu genişletmeye, topluma yeni değerler katmaya, insanlığın yükselişi için sorumluluklar yüklenmeye aday kişilerdir. Doğuştan getirilen yeteneklerin tanındığı, ona göre değer verilip yönlendirildiğinde kişi, toplum içinde uyumlu, yararlı ve mutlu bir birey olarak yetişir. Üstün yeteneklilerin eğitimine özel önem verilmesi yalnızca onların kendileri açısından değil, toplumsal yaşam standartlarının ve insan kalitesinin yükseltilmesi açısından da büyük önem taşır (Hökeleki & Gündüz, 2007, s. 372).

Üstün Yeteneklilerde Ahlâk Eğitiminin Gerekliliği

Herkes için zaruri olan eğitim ve öğretimin, yalnız geriler veya ahmaklar için olduğu ve sadece onların eksikliklerini ve geriliklerini gidermek ve yok etmek için lüzumlu bulunduğu şeklinde düşünülmeceği açıktır (Comenius, 1964, s. 43).

Bir toplumun en değerli hazinesi olan üstün yeteneklilerin erken yaşlarda keşfedilmesi, yeteneklerini ortaya koyabilecekleri rahat bir ortam, teşvik ve destek görecekları ve gelecekteki sorumluluklarını erkenden fark edebilecekleri uygun bir eğitim tarzı, sadece kendilerinin değil toplumsal gelişmenin de kaderini belirleyici bir rol oynadığından (Hökeleki & Gündüz, 2007, s. 371) üstün yetenekli çocukların eğitim ve öğretimlerinin daha dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim New York eyaletinde bu yönde hazırlanan bir rapora göre, ortaöğretim düzeylerinde öğrenim görmekte olup çeşitli nedenlerden dolayı okuldan ayrılan öğrencilerin %20'si üstün yeteneklilerden oluşmaktadır. Karakter özellikleri yönlerinden gelişmiş ve öğretmenleri tarafın-

yetenekli çocukları, bugün biyoteknoloji alanında araştırmaya dayalı heyecan verici ve potansiyel olarak yararlı yeni keşifler yapmaktadırlar. Ne yazık ki bu yeni teknolojik güç aynı zamanda uzun menzilli etik problemlere yol açabilmekte ve potansiyel olarak sağladığı yararların çok üzerinde olabilecek öldürücü çevresel zararlara neden olabilmektedir. Modern toplum, özellikle bilim ve teknoloji alanında yaratıcılığı cesaretlendiriyor görünse de bu yaratıcılığın ahlâkî anlamlarıyla ilgili uzun vadede iyi bir karşılık sağladığı söylenemez (Hökelekli & Gündüz, 2004, s. 139). Dolayısıyla çağımızda her alanda yaşanan bu hızlı ilerlemenin başrolleri olan üstün yetenekli bireylerin, ahlâkî değerlere en üst düzeyde sahip olmaları insanlığın geleceği için oldukça önemlidir.

Bunlar dışında olumlu yönde konuyu örneklemek gerekirse bilim adamları, doğayı tanımak için çok defa zahmetli çabalar sarf ederler. Onlar bu çalışmaya başlarken daha çok insanlığın maddi ya da fiziki durumunu düzeltmek arzusu ve duygusu hissederek. Ayrıca bilim adamında gerçek aşkı, tarafsızlık, içtenlik, çaba göstermekte sabır ve enerji görülür ki bunlar, ahlâksal özelliklerdir. Bu özellikler olmaksızın iyi bir bilimsel araştırma yapılamayacağı gibi, böyle bir araştırma yapacak bilgin de var olamaz. Dolayısıyla Toplumun üyeleri olan başta bu insanların ve öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlâkî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer almalıdır (Gökdere & Çepni, 2003, s. 98; Öymen, 1975, s. 8).

Bu bağlamda günümüz okullarının eğitim programlarını değerlendirmek için Topçu'nun bu konudaki ifadelerine yer vermek gayet açıklayıcı olacaktır. Ona göre, bugün okul, bir laboratuvar haline getirilme çalışılmakta ve bu durum insanlığın yok olmasına neden olmaktadır. Zamanımızda büyük öneme sahip olan tekniğin ilerletilmeye çalışılması elbette görevlerimiz arasındadır. Ancak okuldan insanın kovularak sadece tekniği geliştirilmesi ve insanı tanıtabilecek olan ilimlerden insanın çıkarılması, tekniği insanın üstüne yükselterek onun ayakları altında ezilmek insanın ve insanlığın yükselişi değildir. Bu, insanın yıkılışıdır ve insanlığın yıkılışı bu felaketli adımdan doğacaktır (Topçu, 2015a, s. 144). Günümüzde ilerleyen teknolojiye rağmen insanların ve toplumların baş etmeye çalıştıkları problemlerin sayısının ve ciddiyetinin

hızla artması bize Topçu'nun bu düşüncelerinin abartı olmadığını, aslında günümüz gelişmelerini resmettiğini göstermektedir.

Tarihte olduğu gibi, bugün de dünyamızda amansız bir savaş hüküm sürmekteyse de bugünün savaşı, her bakımdan şekil değiştirip insan varlığını tehdit edecek seviyelere ulaşmıştır. Çünkü son dönem savaşları ideolojiyle, bilimle, kültürle, teknolojiyle, siyasetle, ekonomiyle vs. çok boyutlu sürdürülmekte ve bu durum savaşın hem şiddetini hem de etki alanını arttırmıştır. Bu savaşın, bu yarışın, zekânın, üstün yeteneğin, dehanın elinde yürütüldüğü ise muhakkaktır (Hökelekli & Gündüz, 2004, s. 205).

Hatta bu konuda İbn Sina'nın çok zeki olanların hile yapmaları endişesi ile istihdam edilmelerini istememesi oldukça düşündürücüdür (Dodurga, 1995, s. 25). Nitekim psikopatların, zeki insanlar olduğu ve dolayısıyla da gerçek şahsiyetlerini gizlemekte usta oldukları, birçok konuda gayet normal davranabildikleri konusunda çevresini inandırabildiklerini, hatta büyük mevkilere geçip, büyük işler çevirebilecekleri bilinen gerçeklerdir (Güngör, 2008, s. 54-55). Ancak bu üstün yetenekli bireylerden vazgeçip onların kendi haline bırakılıp yönlendirilmediği, kendini gerçekleştirme ve yaratma fırsatı bulmadığı zaman üstün yeteneklerinin yıkıcı, kendisine ve çevresine zarar verici bir hal alabileceğine dikkat çekmektir (Hökelekli & Gündüz, 2007, s. 387). Bütün bunlar, gelecekte toplumda etkin görev ve sorumluluk yüklenecek üstün yetenekli kimselerin yaratıcı güçlerinin önce kendi bireysel olgunlaşmalarına, buna bağlı olarak da toplumda "haz ve menfaat ahlâkî" yerine "erdem ahlâkî"nin yaygınlık kazanmasına imkân verecek bir anlayışla eğitilip, yönlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Hökelekli & Gündüz, 2007, s. 373).

Kılavuzların, sağlam gözlere; tercümanların, dil bilmeğe çalınacak borunun, iyi, gür ve temiz sesler çıkarmasına; kılıcın, keskin yüzlü olmasına ne kadar lüzum ve ihtiyaç varsa; günün birinde -hükümdarlar, prensler, memurlar ve bilginler gibi- başkalarını idare edecek işlerin başında bulunmak fırsat ve imkânına sahip olacak kimselerin de; bilgi, hikmet ve fazilet sahibi olmalarına o nispette lüzum ve zaruret vardır (Comenius, 1964, s. 44). Bu bağlamda yarın toplumun öncülüğünü yapacak olan bu çocukların eğitimlerinin gereğinin her alanda karşılanması önemli olmakla beraber,

ahlâkî eğitimlerinin daha hayati olduğu anlaşılmaktadır.

Üstün Yeteneklilerde Ahlâk Eğitimi İçin Neler Yapılabilir?

Özel öğretime muhtaç bu çocukların her alanda olduğu gibi rehberlik alanında da daha farklı hizmetlere ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu bağlamda üstün öğrencileri eğiten Fen Liseleri, Bilim ve Sanat Merkezi gibi eğitim kurumlarında uzman rehber öğretmenlerin sayısı artırılarak, bu öğretmenlerin çocuklara daha çok zaman ayırıp, çocukların daha yakından tanınması yönünde çaba gösterilmelidir.

Toplumda en önemli rollerde bulunan kişilerin, her yönleriyle toplumu arkalarından sürüklediğini, dolayısıyla ilerde kendisinin de sadece başarılarıyla değil ahlâkıyla da örnek alınacağı bilinci kazandırılmalıdır.

Fen liselerinde ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan, başta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri olmak üzere tüm branşlardaki öğretmenlere, bu çocukların sahip oldukları ahlâkî özellikler konusunda

aydınlatıcı bilgiler veren ve davranışlarına gerekli hassasiyetlerin gösterilmesinin gerekliliğini vurgulayan hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

Yaptığımız araştırmaya göre üstün yetenekli öğrencilerin ahlâkî değerler konusunda örnek aldıkları kişiler sıralamasında en çok tercihi "Hz. Muhammed'i örnek alıyorum." seçeneği almıştır. Dolayısıyla özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hz. Muhammed'in ahlâkî özelliklerinin daha kapsamlı tanıtılması ve bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi sağlanmalıdır (İpek, 2016, s. 157).

Söz konusu araştırmamızda üstün yetenekli öğrencilerin değer kazanımında ikinci sırada aile bireylerinden etkilenmiş olmaları başta ebeveynleri olmak üzere aile bireylerine, değerler ve ahlâk eğitimi konusunda bilinçlenmelerini sağlayacak, kapsamlı rehberlik hizmetleri ilgili birimlerce sunulmalıdır.

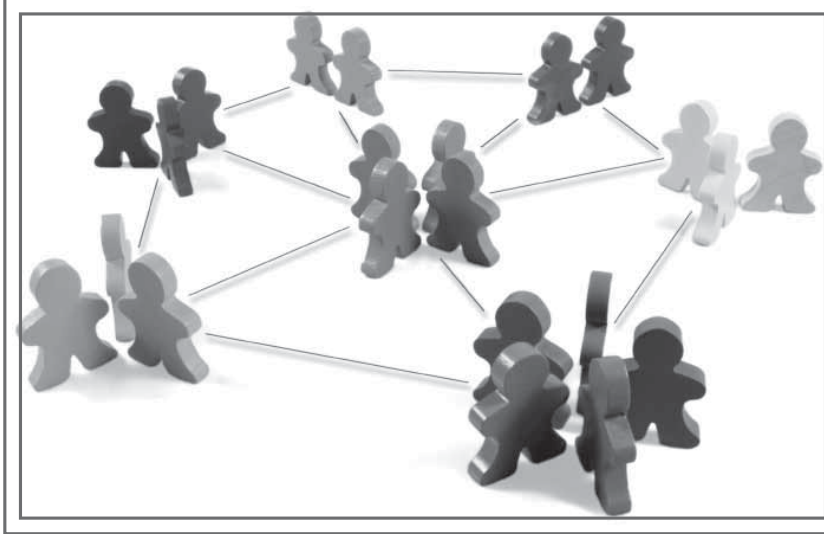
Ayrıca araştırmamızda üstün yetenekli öğrencilerin ahlâkî değerler konusunda örnek aldıkları kişiler sıralamasında "kendimi örnek alıyorum" seçeneğinin üçüncü sırada yüksek tercih alması ahlâkî duyarlılıklarının farkında olduklarını göstermektedir. Nitekim bu özelliklerinin uygun dozda ve kıvamda kalması, yani ne yitirilmesine, ne de kibre dönüşmesine fırsat vermemek için başta aileleri ve öğretmenleri gerekli hassasiyeti göstermelidir. Çünkü azı dondurur, çoğu fazla harareten kaynatır. Sonuç olarak biri yanar, biri donar; ikisi de aynı kapıya çıkar (Çağlar, 1974, s. 99).

Bu çocukların ahlâkî olgunluklarını arttırmak

için yüksek ahlâkî muhakeme güçlerinden yararlanılmalıdır. Bu bağlamda ahlâk problemleri ve değerleri hakkında tenkidi şekilde düşünmeye teşvik edilmeleri sağlanmalıdır. Çünkü ahlâk problemleri üzerinde enine

boyuna düşünme, çocuğun, günlük faaliyetlerinin ahlâkî yönüne karşı daha uyanık olmasına yardım ettiği bilinmektedir (Montagu, 2005, s. 55).

Günümüzde zayıflamakta olan kolektif yaşamın gerekliliği konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. Ancak bunu sadece telkinlere başvurarak değil öğrencilerin aktif bir şekilde yaşayarak bu yaşam tarzını benimsemeleri sağlanmalıdır. Bunun için ise zayıflayan kolektif yaşam sonucunda sayıları hızla artan huzur evleri, çocuk yetiştirme kurumları vs. yerler ziyaret edilmeli, öğrencilerin az miktar da olsa aralarında para toplayıp hediye götürmeleri sağlanarak, yardımlaşma



ve dayanışma duygularının hazzını tatmaları sağlanmalıdır. Bu okulların, sayıca genel içinde az bir orana sahip olması, bu öğrenciler için çeşitli aktivitelerin gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır.

Ayrıca bu çocukların, televizyon başta olmak üzere medyanın zararlı etkilerinden korumak için seçici bir izleyici ve okuyucu olmaları konusunda hem onlara hem de ailelerine çeşitli konferanslar düzenlenmelidir.

Geleceğimizin aydınları, mimarları olmaya aday üstün yetenekli öğrencilerin sadece bilim, sanat yönünde veya teknolojik yönde ilerleme kaydetmesi değil aynı zamanda onun doğru bir insan olması için karakter gelişimi konusunda da gösterilerek gelişimi bir bütün olarak sağlanmalıdır.

Sonuç

Geleceğin mimarları olan bu gençliğin bilişsel alandaki farklılıkları dikkate alınarak akademik başarılarının sağlanması konusunda gereği yapıldığı gibi, duyuşsal yönden de farklı olduklarının bilincinde olarak, onlarda potansiyel olarak var olan ahlâki değerlere duyarlılıkların korunması ve geliştirilmesi konusunda da gereği sağlanmalıdır (İpek, 2016, s. 172).

Bu bağlamda, üstün çocukların ailede, okulda, toplumda, milli seviyede ve dünya seviyesinde toplum mutluluğunu sağlayacak, ona hizmet eden problemlere karşı duyarlı olmasına yardım edecek şekilde düzenlenmeli ve çeşitli etkinlikler sunulmalıdır. Çocuğun yalnız kendi refah ve mutluluğu için değil ailenin, arkadaşlarının, milletin hatta diğer milletlerin mutluluğunu isteyen bir seviyede duyarlı olmasına yardım edilmelidir. Ona başkalarının mutluluğu ve refahı için sorumluluk alma isteklerini harekete getirecek şekilde durumlar yaratılmalı ve çocuğa başkalarının mutluluğu için çalışma hazzı tattırılmalıdır (Çağlar, 1974, s. 203). Ülkemizin en değerli varlıkları olan üstün yetenekli öğrencilerimize sahip oldukları ahlâki değerleri geliştirecek bir eğitim ortamı sunmak ise biz tüm eğitimcilerin öncelikli görevi olmalıdır (Kurnaz, Çiftçi, & Karapazar, 2013, s. 214).

Kaynakça

- Adler, A. (2015). *Sosyal Roller ve Kişilik* (4 b.). (T. Yörük, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Aydın, M. Z. (2013). *Ailede Ahlâk Eğitimi* (6 b.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Cole, L., & Morgan, J. J. (1985). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi* (3 b.). (B. H. Vassaf, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Comenius, Y. A. (1964). *Büyük Didaktika*. (H. A. Aytuna, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2001). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. (I. Ersevîm, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (1974). *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çileli, M. (1986). *Ahlâk Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Davaslıgil, Ü., & Diğerleri. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tesbiti Komisyonu Ön Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dodurgalı, A. (1995). *İbn Sina Felsefesinde Eğitim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlâk Eğitimi* (2 b.). (O. Adanır, Çev.) İstanbul: Say Yayıncılık.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gökde, M., & Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 93-103.
- Güngör, E. (2008). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hökekleli, H., & Gündüz, T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. R. K. Diğerleri (Dü) içinde, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım 2004 İstanbul* (s. 371-398). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Hökekleli, H., & Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, & M. R. Şirin (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 131-144). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- İpek, Y. (2016). Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), 185-225.
- Montagu, A. (2005). *Çocuklarımıza Ahlâki Değerleri Nasıl Kazandırabiliriz?* (R. Öncül, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öymen, M. R. (1975). *Ahlâk Eğitimi ve Ahlâkın Testle Ölçülmesi* (3 b.). İstanbul: Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1992). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş"* (3 b.). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Topçu, N. (2015b). *Ahlâk* (5 b.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2015a). *Türkiye'nin Maarif Davası*. (E. Erverdi, & İ. Kara, Dü) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2004). Çoklu Üstün Yeteneklilerde Duygusal, Sosyal, Ahlâki Gelişim ve Yaratıcılık : Bir Vak'a Çalışması. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, & M. R. Şirin (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 457-470). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Üstün / Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Politikalar ve Etkili Değerler Eğitimi

Doç. Dr. Cem TOPSAKAL

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü

Sinan KESKİN

MEB Öğretmen, RTE Üniversitesi,
Yüksek Lisans Öğrencisi

Geçmişten günümüze üzerinde durulan, tartışılan konuların başında üstün yetenekliler ve onların eğitimleri gelmektedir. Literatürde üstün zekâlı / yetenekli, özel yetenekli gibi kavramlarla tanımlanan bu çocukları, Eflatun "Altın Çocuklar" olarak ifade etmiştir. "Zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı çıkanlara ve yaşlılarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara üstün zekâlı" denir. Özel yetenekliler ise "zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda yaşlılarından belirgin ölçüde üstün olanlara" denilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'nda (MEB, 1991), "üstün zekâ" ve "üstün özel yetenek" kavramları "üstün yetenek" şeklinde birleştirilmiş ve şu şekilde tanımlanmıştır: "Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir." Özel yetenekliler; Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde (MEB, 2007); zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar/öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Marland Raporu özel yeteneklileri aşağıdaki alanlardan en az birinde üstün performans gösteren çocuklar olarak tanımlamaktadır.

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek
- Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- Liderlik yeteneği

- Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- Psiko-motor yetenek.

Üstün yetenekli çocuklar normal çocuklardan farklı özelliklere sahiptirler. Çağlar (2004), üstün yetenekli çocukların kolay ve çabuk öğrendiklerini, birçok alanda derin, geniş bir bilgiye sahip olduklarını, kelime hazinelerinin geniş olduğunu, açık ve akıcı konuştuklarını, akademik konularda akranlarından iki üç yıl ilerde olduklarını, çok erken yaşta okumayı öğrendiklerini, uyanık, iyi bir gözlemci ve hazır cevap olduklarını, sorumluluk almaktan hoşlandıklarını belirtmektedir. Akarsu (2004), üstün yetenekli çocukların özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- En az bir yetenek alanında yaşlılarının üstünde performans
- Dile hâkimiyet
- Merak ve bazı konulara yoğun ilgi
- Çabuk öğrenme
- Güçlü bellek
- Yüksek düzeyde duyarlılık
- Özgün ifade biçimleri
- Yeni ve zor deneyimleri tercih
- Kendisinden büyüklerle arkadaşlık
- Yeni durumlara uyum sağlama
- Okumaya düşkünlük.

Genel olarak bir toplumun % 2-3 kadarı üstün yetenekli olarak kabul edilmektedir. Üstün yeteneklilerin küçük yaşlarda tanınması ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmesi toplumlar açısından çok önemlidir. Çünkü toplumların gelişmesini sağlayanların başında üstün yetenekli çocuklar

gelmektedir. Toplumlar üstün yetenekli çocukları yetenekleri doğrultusunda eğitemez ve bu çocuklara her türlü imkânı sağlayamazsa bu değerli insan kaynağı ya yok olacak ya da bu imkânları sağlayan başka ülkelere göç edecektir. Dünyanın en gelişmiş ülkesi olan ABD üstün yetenekli çocukları keşfetmede, eğitmede, değerlendirilmede, her türlü imkânı sunmada başka ülkelerden transfer etmede dünyada en önde yer almaktadır (Bilgili, 2000).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde değer: "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değerlerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

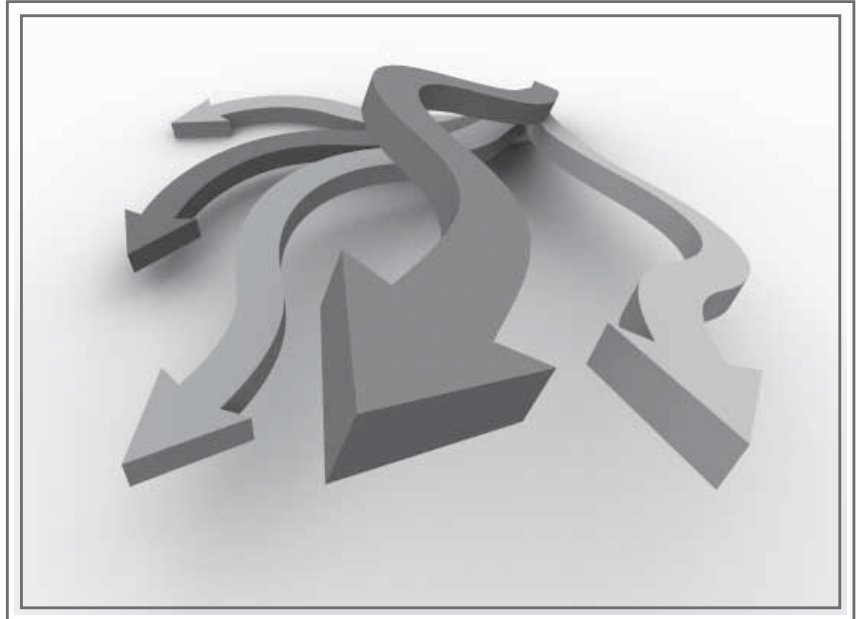
1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değerler normları da içerir.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında; Aile birliğine önem verme, Adil olma, Bağımsızlık, Barış, Özgürlük, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Hoşgörü, Misafirperverlik, Sağlıklı olmaya önem verme, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik değerleri verilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda milli eğitimin amaçları arasında milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, yurttaşlar yetiştirmek yer almaktadır. Gençlere, manevi ve kültürel değerleri kazandırmak milli eğitimin temel amaçlarından biridir (Yılmaz, 2006).

Beldağ ve Keskin (2016), üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları değerleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerde özgüven ve doğruluk değerlerinin fazla gözlendiğini ayrıca üstün yetenekli öğrencilerle akranları arasında özgüven, vefa, sevgi, saygı, cesaret gibi değerlerde farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrencilere yaşadıkları toplumun en değerli varlıkları, insan kaynakları, "hazinelermiz" diyebiliriz. Bu çocuklar yaşadıkları topluma hatta tüm insanlığa hizmet edeceklerdir. Bu yüzden bu çocukların değerler eğitimi son derece önemlidir. Şayet bu çocukların eğitimine gereken önem verilmez, bu çocuklara ahlâkî ve manevi değerler kazandırılmazsa bu çocuklar sahip oldukları potansiyelleri toplumun aleyhinde dahi kullanabilirler. Tarih bunun örnekleriyle doludur. Dolayısıyla bu değerli insan kaynağına toplumların ve insanlığın gelişmesine hizmet edecek her türlü imkân sunulmalıdır (Hökelekli ve Gündüz, 2007).

Günümüzde gelişmiş birçok ülke başta ABD ve Avrupa ülkeleri olmak üzere üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine önem vermekte ve bu öğrencilere farklı eğitim programları uygulamaktadır. Bu farklı eğitim programlarında üstün yetenekli öğrencilere karakter eğitimi yapılmaktadır (Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar, 2013). Türkiye ise üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde köklü bir tecrübeye sahiptir. Osmanlı Devleti'nde II. Murat zamanında devletin üst kademelerinde görev alabilecek üstün yetenekli çocukları keşfetmek amacıyla



kurulan Enderun Mektebi buna örnek verilebilir. Böyle bir tecrübeye sahip olmamıza rağmen ülkemizde bu çocukların eğitimine ilk başta gerekli hassasiyet gösterilmemiş, bu çocukların eğitimi ihmal edilmiştir (Akarsu, 2004). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda çalışmalar 1960’larda başlamıştır. Özellikle 90’lı yıllardan sonra üstün yetenekli çocukların eğitimi gündemi meşgul etmiştir. Bu konuyla ilgili üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yeni programlar uygulanmış, çeşitli çalıştaylar ve kongreler düzenlenerek bilinç oluşturulmuştur. 2012 yılında ise TBMM üyesi olan bütün partiler önerge vererek konuyla ilgili araştırma komisyonu kurulmasını sağlamışlardır. Ayrıca Kalkınma Planlarında, Millî Eğitim Şuralarında, Hükümet Programlarında üstün yetenekli çocuklar konusu yer almıştır. Örneğin; 61. Hükümet Programında; 2023 yılında dünyanın ilk

10 ekonomisinin içinde olmak için okul öncesi eğitimden başlanarak zenginliğimiz ve en önemli rekabet üstünlüğümüz olan çocuk ve gençlerin uluslararası arena da söz sahibi olacak şekilde yetiştirilmesinin zorunlu olduğundan bahsedilerek yeni buluşlara çığır açacak, geleceğe yön verecek

üstün yetenekli çocukların tespit edileceği ve eğitimine daha fazla önem verileceği vurgulanmıştır. Hükümet Programında 4-8 yaş arası çocukların yetenek taramasından geçirilerek uygun spor dallarına yönlendirileceği de yer almıştır (TBMM, 2012).

Nasıl Bir Üstün/ Özel Yetenekli Öğrenciler Politikası?

Akyüz (2015), 16. yüzyılda Osmanlıları tanıtmış yabancı yazarlardan birinin, Osmanlıların yetenekli insanlara ve genel olarak insanın eğitilip yeteneklerinin geliştirilmesine verdikleri önemi şu şekilde anlatır: “Türkler olağanüstü bir insan

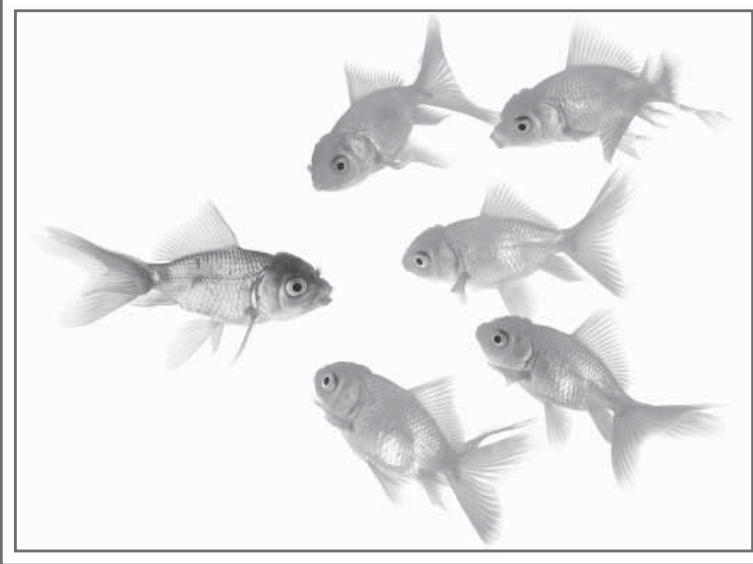
bulduklarında değerli bir nesne edinmişçesine coşku duyarlar ve özellikle de savaşa yatkın biriye onu yetiştirmek için hiçbir emek ve çabadan kaçınmazlar. Türkler, iyi yetiştirilmiş insandan büyük zevk alırlar”.

Üstün/özel yetenekli bireylere/öğrencilere yönelik böyle bir birikime ve eğitime sahibiz. Bu engin birikim, deneyim ve eğitimden yararlanmalıyız. Üstün/özel yetenekli öğrencilerin “beyin gücü”nden yararlanılmadığı takdirde “beyin göçü” ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Beyin göçünün nedenleri üzerine yapılan, yurt dışında çalışan “150 doktoralı Türk” araştırmasında çekici ve itici nedenler bulunmuştur. Buna göre; göç edilen ülkenin elverişli çalışma koşulları, meslekte ilerleme olanakları, elverişli kazanç koşulları çekici nedenlerken, uzmanlığına uygun işte çalışmama, geliş-

me ve çalışma koşullarının elverişsizliği, yetersiz kazanç, politik istikrarsızlık ise itici nedenler olarak sıralanmıştır¹ (Enç, 1974). Bir diğer araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır: Eğitilmiş insanların üzerindeki işsizlik baskısı, AR-GE’ye ayrılan yetersiz kaynaklar sonucu araştırmacıların yeterli çalışma

şartlarına sahip olmamaları, düşük insani gelişmenin yarattığı düşük hayat standardı ile siyasal ve ekonomik istikrarsızlıklardır (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

YÖK’ün hazırladığı bir raporda (Kaya, 2003); başta Almanya olmak üzere ABD, İngiltere, Kanada, Belçika, Avustralya, Fransa ve Güney Afrika olmak üzere 50 binden fazla Türk genci yurt dışında lisans ve lisansüstü eğitim almaktadır. Tür-



1. Özel bir örnek olarak, bu satırların yazarlarından birincisinin arkadaşı, üniversite sınavlarının birincisinde Türkiye 9. su, ikincisinde Türkiye 6.sı olmuş, Boğaziçi Üniversitesi elektrik-elektronik mühendisliği bölümü öğrenimi görmüş, sonra Texas Instruments’te çalışmaya girmiş ve çalışmaya devam etmektedir. Bu kişinin alanıyla ilgili onlarca makalesi, çalışması, keşif ve icadı bulunmaktadır. Bu ve benzeri örnekler gittikleri ülkeler için kazanç, ancak ülkemiz için önemli kayıptır.

kiye, yurt dışına en çok öğrenci gönderen ülkeler arasında 11. sıradadır ve ABD’de en fazla öğrencisi bulunan 9. ülkedir. Rapora göre öğrencilerin büyük çoğunluğu eğitimlerini bitirince ülkeye geri dönmemektedir. Branş olarak en fazla fen bilimleri, sonra sağlık bilimleri ve en az da sosyal bilimlerde öğrenim görülen ülkelerde yüksek ücretlerle araştırma merkezleri ve teknoparklarda iş olanağı bulabilmekte ve o ülkede kalmaktadırlar.

Bu durumda yapılacak birinci iş, Devletimizin, hükümetimizin üstün/ özel yetenekli çocukların/ öğrencilerin hazine olduğuna kesin bir şekilde inanması, bir vizyonun olmasıdır. Bu hazineye yönelik üretilen/ üretilecek politikaların/ stratejilerin sadece sözde değil, özde olmasıdır. Bu politikaların günübirlik/ bireysel ve değişken olması yerine, uzun vadeli, planlı, kurumsal ve istikrarlı olmalıdır.

Hazine olarak kabul edilen üstün/ özel yetenekli öğrencilerin seçiminde yetenek havuzu oluşturulmalı ve bu havuz halka halka genişletilmelidir. Örneğin önce Türkiye’den üstün/ özel yetenekli öğrenciler seçilmeli², bu havuza ikinci halka olarak Türk dünyası ve akraba toplulukları ülkeleri dâhil edilmeli, sonra bu halka İslam dünyası ülkeleri ve diğer dünya ülkelerine doğru genişletilmelidir³ (Tozlu, 2016).

Nasıl Bir Üstün/ Özel Yetenekli Öğrenciler Değerler Eğitimi?

Üstün/ özel yetenekli öğrencilerin okulları mevcut okulların yanı sıra onlara has “deha okulları” kurulmalıdır. ABD, İngiltere, Japonya, Rusya, Hindistan gibi ülkelerin üstün/ özel yetenekli öğrencilerin okulları ciddi biçimde incelenmeli, ülkemizin özelliklerine uygun programlar oluşturulmalıdır. Bu okulların öğretmenleri de özel olmalı, öğrenciler rahat çalışma, öğrenme, sosyal faaliyetler imkânı ve ortamları bulabilmelidir. Örneğin “Nobel ödülü sahipleri” gelip bu okullarda ders verebilmelidir (Tozlu, 2016).

2. Yine öznal bir örnek olarak bir gazete haberinde “Çemişgezekli TEOG şampiyonu Mahir artık Robert’li oldu. Ders çıkışlarında ailesine destek için ders kitaplarını ve romanlarını alarak koyunları otlatmaya götüren Çemişgezek’in Yemişdere Köyü’nden Mahir, artık Amerikan Robert Lisesi öğrencisi” (Habertürk, 02.07.2016). Bu üstün/ özel yetenekli öğrenci mutlaka değerlendirilmelidir.

3. Bu konuda özellikle 1980’li yılların sonlarından itibaren özellikle sporda getirilen açılımlarla Türkiye’ye birçok yabancı uyruklu sporcu gelmiş, Türk vatandaşlığına geçmiş, ülkemize ilk defa başta halter olmak üzere atletizm ve diğer branşlarda madalyalar getirmiştir. Günümüzde bu madalyalar ve başarılar artarak devam etmekte, ülkemizi gururlandırmaktadır.

Etkili değerler eğitiminin merkezinde ideal verilmesi, vizyoner olarak yetiştirilme gelmelidir. Ahlaki gelişimde düşünce, davranış, duygu ve kişilik alanları doğru biçimde yetiştirilmeli, değerler, din ve maneviyat ile doldurulmalıdır (Sanrock, 2012). Üstün/ özel yetenekli öğrencilere bu toplumun, ülkenin, dünyanın ihtiyacının olduğu işlenmelidir. Örneğin, ünlü Türk güreşçilerden Kurtdereli Mehmet Pehlivan’ın “Ben her güreşte arkamda Türk milletinin bulunduğunu ve millet şerefini düşünürdüm!” sözü özellikle verilmelidir (Vikipedi). Bu öğrencilerin topluma, ülkeye, insanlığa verebileceği çok şeyler/ katkılar bulunmaktadır. Toplumun, ülkenin, insanlığın gelişmesi, ilerlemesi üstün/ özel yetenekli öğrencilerin çalışması ve çabasına bağlıdır. Gelecekte toplumu, ülkeyi, Dünyayı nasıl görmek istedikleri tartışılmalı, sonuçlar/ ilkeler ortaya konulmalıdır. Burada içsel ve dışsal güdülenmenin araçlarından yararlanılmalıdır.

Elbette etkili değerler eğitiminde aktörler çok boyutludur. Okul, aile, çevre, devlet, medya⁴, sivil toplum kuruluşları gibi aktörlerin ortak çalışması ile sonuca ulaşılabilir. Adı geçen aktörlerin çalışması birbirini desteklemeli, bütünlemelidir.

Sonuç

“Altının kıymetini sarraf bilir” atasözü gereği, üstün/ özel yetenekli öğrencilerin tanındığı, eğitim verildiği merkezler, okullar daha işlevsel olmalıdır. Ülkemizde özellikle son dönemlerde üstün/ özel yetenekli öğrencilere yönelik önemli politika ve uygulamaların yapılması sevindirici bir gelişmedir⁵. Bu çalışmalar planlı, düzenli bir şekilde artarak devam etmelidir. Unutulmamalıdır ki insana, insan eğitimine yapılan yatırım, en iyi, en değerli ve geleceğe yapılan yatırımdır.

Üstün/ özel yetenekli öğrencilere yönelik özel okullar, özel öğretmenler, özel programlar, özel materyaller/ ders araç ve gereçleri, özel sosyal

4. Özellikle medya, yemek, evlilik, yarışma ve benzeri programlar, mafya ve gençlik dizileriyle çocuklarımızı, gençlerimizi olumsuz etkilemekte, yeteneklerin gelişimine engel olmaktadır. Bunun yanında özellikle diğer tv’lere fark atan TRT televizyonunda yayınlanan Diriliş Ertuğrul, Yunus Emre gibi milli değerleri ön plana çıkaran, bilinç ve değer kazandıran dizileri, belgeselleri, programları da takdir etmek gerekmektedir. Bu tür bilinç artırıcı ve değer kazandırıcı dizi, film ve programlar bütün kanallarda, medyada artmalıdır.

5. 61. Hükümet Programında yer alan üstün yetenekliler ile ilgili esasların 62, 63, 64 ve 65. Hükümet programlarında yer alması önemlidir. Uluslararası başarı gösteren sporcu, bilim insanına ödül, teşvik verilmesi, bu ödüllerin tatmin edici olması başarıları arttırmaktadır.

etkinlikler/ faaliyetler, özel ortamlar hazırlanmalıdır. Eğitim ve öğretimde farklı öğretim ilke örneğinin “yaparak yaşayarak öğrenme” gibi, kuram örneğinin “yapılandırmacı yaklaşım” gibi, strateji örneğinin “buluş yoluyla öğretim” gibi, yöntem örneğinin “problem çözme yöntemi” gibi ve teknikler örneğinin “beyin fırtınası” gibi verilmelidir (Borich, 2014).

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve eğitim programlarında yer alan değerlerin içi doldurularak farklı yöntem ve tekniklerle verilmelidir. Karaman Kepenekci (2000), önemli bir değer olan insan hakları, vatandaşlığın tartışma, rol oynama, sorun çözme, bireysel ve grupla çalışma, örnek olay, odaklaşma, dinleme yöntemleri ile beyin fırtınası, fısıltı, dedikodu, söylenti grupları, söyleşi, drama, beklentiler, sızmak, buzları kırmak, girdi, rapor verme, deneyimleri aktarma, konuşma grupları, kelime çarkı, yaşantı inceleme gibi teknikler önerir. Karadenizde şöyle bir söz vardır: “Kara lahana, yetiştiği yerin suyu ile pişirilirse lezzetli olur”. Bu öğrenciler bu toprağın kültürüne göre yetiştirilmelidir.

Üstün/ özel yetenekli öğrenciler üzerine bilimsel araştırmalar yapılmalı, araştırma sonuçlarına göre politikalar ve uygulamalar oluşturulmalıdır⁶.

Yurt dışında öğrenim için giden ancak dönmeyen beyin gücümüzün geri dönmeme “çekici ve itici” nedenleri (Enç, 1974) ve yeni araştırma bulgularına dayalı olumsuzluklar ortadan kaldırılmalı, ülkemizin lehine çevrilmelidir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). “Üstün Yetenekliler”. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, No:63, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Akarsu, F. (2004). “İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi (Bilsem) için Bir Öğrenme Modeli”. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, No:63, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*, M.Ö. 1000- M.S. 2015, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Altan, M. Z. (2015). “Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4).
- Bakırtaş, T. ve Kandemir, O. (2010). “Gelişmekte Olan Ülkeler Ve Beyin Göçü: Türkiye Örneği”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül 2010 Cilt:18 No:3, 961-974.
- Bilgili, A. E. (2000). “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu”. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.

6. Örneğin bu konuda yapılan araştırmalardan biri de “Türkiye’nin Sanayileşmesine Yurt Dışındaki Öğrencilerin Katkı ve Problemleri I, II” dir (Tozlu, 2014). Bu konuda ayrıca YÖK tezleri çok önemli veriler, birikim içermektedir. Bu veriler atıl durumda kalmamalı, politikalara temel teşkil etmelidir.

- Borich, G. D. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. (Çeviri Editörü: M. Bahattin Acat). Nobel Yayınları, İstanbul.
- Cihan, N. (2014). “Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış”. *Turkish Studies*, 9 (2), 429-436.
- Çağlar, D. (2004). “Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri”. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, No:63, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Enç, M. (1974). *Beyin Gücü Göçü*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 7 Sayı: 1 DOI: 10.1501/
- Egifak_0000000400 Yayın Tarihi: 1974, http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40&sayi_id=494 adresinden erişim 03.06.2016.
- Hökekleli, H. ve Gündüz, T. (2007). “Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri”. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökekleli, Ş. Arslan, M. Zengin, (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 371-396.
- Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, M. (2003). “Beyin Göçü/ Erozyonu”. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. Üniversite ve Toplum*, <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=145>, erişim 03.06.2016.
- Kurnaz, A. ,Çiftçi, Ü & Karapazar, H. (2013). “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), 185-225.
- Marland, S. P. (1972). *Education of giftedandtalented*. Washington D.C: US Office of Education.
- MEB, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html* erişim [23. 06. 2016]
- MEB, (1991). “Üstün Yetenekliler ve Eğitimleri Komisyon Raporu”. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, No:63, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- MEB, (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Web:http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf* erişim [20.06.2016]
- Sanrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. (Çeviri Editörü: Diğdem Müge Siyez). Nobel Yayınları, İstanbul.
- TBMM, (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu. Web:http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebykmilletmeclisiraporu.pdf* erişim [20. 06. 2016]
- TDK (Türk Dil Kurumu). *Güncel Türkçe Sözlük*. Web:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.563baf95520d90.28338570 erişim [23.06.2016]
- Tozlu, N. (2014). “Türkiye’nin Sanayileşmesine Yurt Dışındaki Öğrencilerin Katkı ve Problemleri I, II”. *Eğitimden Felsefeye-2, Eğitim ve Eğitim Felsefesi Üzerine Düşünceler*. Bayburt Üniversitesi Yayınları, Bayburt.
- Tozlu, N. (2016). *Üstün/ Özel Yetenekli Öğrenciler Üzerine 11.07.2016 tarihli yapılan mülakat*. Rize.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları* [Basılmamış Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1261757-cemisgezekli-teog-sampiyonu-mahir-artik-robertli-oldu> erişim 02.07.2016.
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Kurtdereli_Mehmet_Pehlivan, erişim 13.07.2016.

Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Postmodern Hikâye ve Animasyonların Rolü

Saniye KÖKER
Kastamonu Üniversitesi TDE Doktora Öğrencisi

Tarihin her döneminde topluma yön veren, medeniyetler kuran, birçok alanda değişiklikler yapan kişiler üstün zekâlı olma özelliği gösteren insanlar olmuştur. Böyle bir özelliğe sahip insanlar, doğru bir yönlendirmeye ve eğitimle toplumların gelişimine/ilerlemesine katkıda bulunabileceği gibi, yeterince eğitim almadıkları veya ilgili oldukları alana yöneltilmedikleri takdirde toplum için zararlı olabilirler. Bu konuda "üstün zekâlı" tanımının ne olduğu, nasıl bir eğitim uygulanması gerektiği ile ilgili başta ailelere önemli görevler düşmektedir. Üstün zekâlı çocukların topluma yararlı bireyler haline getirilmesi için bu özellikteki çocukların yeterince tanınması, ilgi alanlarının keşfedilip o yöne doğru eğitilmesi, önündeki engellerin kaldırılması, kendilerini özgürce ve rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlanması gerekmektedir. Böylece yeteneğinin ve zekâsının farkında olan ve bu farkındalığın etkisiyle toplumun/insanlığın yararı için olumlu çalışmalarda bulunan bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunulmuş olunur.

Üstün zekâlı çocukların, normal zekâlı çocuklara göre zihinsel, bedensel, sosyal, kişisel bakımdan ayrılan birçok yönlerinin olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Biz bu yazımızda konumuz gereği, üstün zekâlı çocukların zihinsel özellikleri ve gelişimleri ile ilgili olan ayrıntılar üzerinde duracağız. Buradan elde ettiğimiz bulgular sonucunda, üstün zekâlı çocukların eğitiminde animasyon film/hikâye unsurlarının ne derecede ve nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyacağız.

Üstün zekâlı çocukların zihinsel yönden diğer çocuklara kıyasla farklı ve üstün özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu özelliklerden bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Mutad dışı keskin ve sağlam bir belleğe sahiptirler. Gördüklerini, duyduklarını kolayca bellek ve uzun zaman bellekte muhafaza ederler.
2. İlişkileri kolayca tanıyabilir, kavrayabilirler. Gördükleri, duydukları, okudukları arasında benzerlikleri kolayca yakalarlar ve bunlardan uygun genellemeler yapabilirler.
3. Bilgilerini kolayca transfer edebilirler.
4. Gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını olduğu gibi değil kritik olarak değerlendirirler ve kabul ederler.
5. Bir şeyi muhakeme etmek ve yeniden şekillendirmek kabiliyetine sahiptirler.
6. Çok kompleks algılara, kavramlara ve tepkilere sahiptirler.
7. Derin ve mücerret düşüncelerden, karışık problemler çözmekten hoşlanırlar. Basit ve sathi şeylerden hoşlanmazlar.
8. Aldıkları uyaranlara karşı çok düşünceli, olgun ve orijinal tepkilerde bulunurlar (Çağlar, 1972: 100-102).

Üstün zekâlı çocukların eğitimleri konusunda ailelere ve öğretmenlerine düşen görevlerden bazıları, konumuz için de aydınlatıcı bir özellik taşımaktadır. Bu görevleri şöyle sınıflandırabiliriz:

- *Karşılaştırma ve Zıtlık*: Kitap veya filmlerdeki iki karakter/insan arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu sormak.
- *Farklı Düşünme Becerileri*: Basit mantıksal yapıbozlar ve labirentler sunarak kritik düşünme ve problem çözme becerilerini öğretmek.

- *Tahmin etme becerisini geliştirmek*: Bir filmde “Sonra ne olacak?”; bir kitapta, o konuyla ilgili “Ne düşünüyorsun?” gibi tahminlerde bulunmasını istemek.
- *“Eğer...olursa”*: “Dışarıda çimlerin üstüne bir parça ekmek bırakırsak” veya “Eğer insanlar uçabilseydi” tipinde sorular sormak (MEGEP, 2009: 41).

Üstün zekâlı çocukların bilişsel eğitimlerinde Postmodern tarzda kurgulanan animasyon filmlerin olumlu katkılarının olacağını düşünmekteyiz. Bu çocuklara, eğer televizyon izleyeceklerse ailelerin, sıradan bir program izletmek yerine Postmodern kurguya sahip film izletmeleri, çocuğun bilişsel zekâsının gelişimini desteklemeye yardımcı olabilir. Çünkü Postmodern tarzda kurgulanmış bir hikâye/film, sistematik bir biçimde oluşturulmuş bütün yerleşik anlayışlara karşı söylem geliştirir. Bu bağlamda Postmodernizm, Modernizmin bütün öğretilerine karşı bir başkaldırı niteliği taşır. Konunun daha iyi anlaşılması için Modernizm, Postmodernizm kavramlarına kısaca bakmakta fayda vardır.

Postmodernizm, Modernizm ötesi, Modernizm sonrası anlamına gelen ve Modernizmin öğretilerine karşı ortaya çıkan bir anlayıştır. Aydınlanma düşüncesiyle birlikte geliştirilen Modernizm, ilerlemenin akıl ve bilim sayesinde gerçekleştirilebileceği ilkesi üzerine temellendirilmiştir. Başlıca parametreleri akıl, bilimsel bilgi ve birey olan Modernizmle, ideal bir dünya kurmak amaçlanmıştır. Ancak Modernizmin çeşitli nedenlerden ötürü vermiş olduğu sözleri tutamaması, özellikle de II. Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı büyük yıkımlar, insanların Modernizme olan inancını sarsmıştır. Modernizmi birçok açıdan sorgulayan insanlar, bu sorgulamanın sonucunda Modernizme karşı Postmodern bir söylem geliştirmişlerdir.

Postmodernizmin hikâye ve animasyonlara tesciri, muhatabını da birçok yönden aktif kılmayı zorunlu bir hale getirmiştir. Geleneksel anlayış içinde tek düze bir biçimde kurgulanan çizgi film ve hikâyeler, okuyucusunu/seyircisini eserin dışında, edilgen bir konumda tutmuştur. Bu tür çizgi film ve hikâyeler; başı sonu belli, tek bir olayın anlatımına dayalı, zamandizinsel biçimde ilerleyen bir anlatıma sahiptir. Böyle bir anlatım içinde okuyucunun/seyircinin kafasını karıştıracak, sıra dışı, üstü örtülü hiçbir öğeye yer verilmez. Her şey apa-

çık ortadadır. Dolayısıyla okuyucu/seyirci geleneksel anlayışın kendisine sunduğu rahatlıkla, eserin dışında kalarak ona müdahale etmeyen, onu yeniden anlamlandırıp çoğaltma eylemlerinde bulunmayan bir konumda bulunur.

Postmodern bir anlayışla oluşturulan eserler, geleneksel anlayışın tekdüzeliğini kırarak yeni ve farklı bir söylem geliştirmeyi amaçlar. Postmodernizmin sıkça kullandığı bir yöntem olan metinlerarasılık, her şeyden önce okuyucusunu/seyircisini eserin içine dâhil etme eylemini gerekli kılmaktadır. Bir metnin başka bir metin içinde doğrudan ya da dolaylı olarak yer alması anlamına gelen metinlerarasılıkta, okur ile metin arasında kurulması zorunlu olan bir bağ vardır. Metinlerarasılığın önemli kuramcılarında olan Riffatterre, bir eserin anlamını üretenin okur olduğunu, okurun yorumu sayesinde eserin bir anlam kazanacağını ileri sürmüştür. Riffatterre, metinlerarasının her şeyden önce bir okuma etkinliğine bağlı olduğunu söyleyerek okura önemli bir işlev yükler. Metinlerarası göndergeyi tanımak ve ne olduğunu, nereden geldiğini belirlemek okura düşer. Yazınsal iletişim ve metinler arasındaki ilişkiler okurca algılanmadıkça gerçekleşmez (Aktulum, 2000: 60).

Metinlerin okunup anlaşılması, boşlukların doldurulması ve bu sayede metnin özerk bir kimliğe kavuşturulması bakımından okurun rolünü aktif kılan Riffatterre, aynı zamanda geleneksel eserlerin/romanların sistematik bir şekilde olayları neden-sonuç bağlamı içinde ele alıp okura ucu açık hiçbir alan bırakmayan, böylece okuru eser karşısında edilgen bir hale getiren anlayışın, metinlerarasılık vasıtasıyla terk edildiği gerçeğini ortaya koymuş olur. Sonuçta, bir Postmodern eserin algılanması haz, zevk, heyecan düzlemlerinde oluşmaktan çok metinler arasılık bağlamında bir yapbozun tamamlanması, bir bulmacanın çözülmesi şeklinde vücut bulur (Sazyek, 2002: 504). Postmodern tarzda oluşturulmuş bir ürün, alışılmadık dışında karmaşık bir anlam/anlatım/kurgu ile okurun/seyircinin karşısına çıkar. Postmodern bir ürün, artık yazarının/üreticisinin anlamlandırdığı veya onun eline mahkûm edildiği bir eser olmaktan çıkarak okuyucunun anlamını çoğalttığı bir eser haline getirilmiş olur.

Postmodern metinleri oluşturan unsurlardan olan “oyunsuluk” bütün Postmodern metinleri oyun havası içine sokar. Bu oyunda yazar, oyunun

kurallarına göre okuyucuyu anlatının içinde aktif kılmak için türlü yollara başvurur: Okuyucuyu bir yapbozun parçalarını birleştirmeye çağırır, bir ipucu üzerinden olayların çözümüne yaklaştırır, bir mektubun silinmiş sözcüklerini tamamlatmaya çalıştırır, metaforik söylemlerle zenginleştirilmiş anlam derinliklerinde dolaştırır. Böylece Postmodern anlatılardaki oyunsuluk sayesinde yazar, okuyucuyu olayların içine dâhil ederek tıpkı gerçek oyunlarda olduğu gibi onları eğlendirmeyi, onlara hoşça vakit geçirtmeyi amaçlar.

Postmodernizmin genel anlamda okuyucusunu/seyircisini, özel anlamda ise üstün zekâlı çocukları her yönüyle esere dâhil etme özelliğini ve bu özellik sayesinde eserlerin nasıl anlaşılması gerektiğini üç animasyon film çerçevesinde ele alacağız. Söz konusu animasyon filmler; "Otel Transilvanya I-II", "Köfte Yağmuru I-II" ve "Oyunbozan Ralph" tir.

"Otel Transilvanya"¹ adlı animasyon film, iki bölüm halinde çekilmiştir. Otel Transilvanya I², dünyaca ünlü canavarların insanlardan uzak, rahatça yaşabilecekleri bir oteldeki olayların kurgusuna dayanır. Otelin sahibi, bir korku filmi kahramanı olan Kont Drakula'dır. Drakula, beş kazık üzerine oturtulmuş lüks işletmesini insanlardan olabildiğince gizli bir yere yaptırmıştır. Kont Drakula, kızı Mavis'in 118. yaş günü için bir parti düzenlemek ister. Bu partiye bütün canavar dostlarını davet eder. Davetliler arasında ünlü canavarlar da vardır: Mumya ve karısı, Kurt Adam ve ailesi, Görünmez Adam, Frankenstein. Filmde her şey yolunda giderken bir anda hesapta olmayan bir olay gerçekleşir: Drakula'nın insan kabul etmediği oteline bir insan gelir ve bu insan Drakula'nın kızına âşık olur. Filmdeki olaylar, Drakula'nın bu insanı şatosundan uzaklaştırmak için verdiği mücadelenin komik bir şekilde sunumuyla devam eder.



Her üç animasyon filmin ortak özelliği Postmodern bir anlayışın ürünü olmalarıdır. Dolayısıyla bu filmlerin senaryolarında; metinlerarasılık, çokseslilik/çokkültürlülük, ayrışıklık, kopukluk, oyunsuluk gibi birçok Postmodern yöntemler kullanılmış, daha önceden var olan metinlere/hikâyelere göndermelerde bulunularak bir yeniden yazmak işlemi gerçekleştirilmiştir.

Otel Transilvanya II³ filmi ise, birinci filmin devamı niteliğinde olup Drakula ile torunu arasında yaşanan komik olayların anlatımına dayanır.

1. Otel Transilvanya filmiyle ilgili sahneler ek-1 ve ek -2'de verilmiştir.
2. Otel Transilvanya I (2012), Yönetmen: Gennedy Tartakovsky, ABD: Sony Pictures Animation.
3. Otel Transilvanya II (2015), Yönetmen: Gennedy Tartakovsky, ABD.

Birinci bölümde bir insan türü olan Jonathan ile Drakula'nın kızı Mavis birbirlerine âşık olur. Filmin ikinci bölümünde biri insan diğeri vampir olan iki tür canlı evlenir ve bu evlilikten Dennis adlı yarı insan yarı vampir bir bebek dünyaya gelir. Kendisi de bir vampir olan Drakula, torununun saf kan vampir olmadığını görünce ona vampirliği öğretmeye çalışır. Bu vampirlik eğitimi sırasında Drakula'nın birinci bölümden tanıdığımız sevimli canavar dostları da ona eşlik etmektedir.

Postmodern yazında temel bir anlayış olarak kabul edilen "yazılması gereken her şey yazılmış-

lemiş oldukları mizaca göre film senaryosu içinde yerlerini alırken bu mizaçların toplamından da bir bütün oluşturulmuştur. Temel özellikleri itibariyle "kötü" karakterler olan Drakula, Kurt Adam, Mummy, Görünmez Adam ve Frankenstein; Otel Transilvanya I-II'de türlerin karnavallaşmasına uygun olarak yerleştirilmiş böylece korku filmlerinden doğan bir komedi vücuda getirilmiştir.

Modern anlayışın tek boyutlu olarak ele aldığı gerçeklik algısı, Otel Transilvanya I-II'de yeniden yapılandırılarak çok boyutlu bir gerçeklik algısına dönüştürülmüştür. Böylece, basit ve sathi şeyler-



Otel Transilvanya II'de Drakula'nın torununa vampirlik eğitimi verdiği sahne.

tır" anlayışının Otel Transilvanya I-II'de "yapılması gereken her şey yapılmıştır" anlayışına dönüştürüldüğü görülür. Filmde, daha önceden gösterimi yapılmış filmlerin öyküleri, karakterleri, nesnelere, kurguları homojen bir bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir.

Otel Transilvanya I-II adlı animasyon filmin, Postmodern kurgu ve anlatım yönüyle üstün zekâlı çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu katkılarının olabileceğini söyleyebiliriz. Postmodern metinlerin temelinde yer alan çoğulculuk ve buna bağlı olarak gelişen çokseslilik/çokkültürlülük, filmin önemli bir yanını oluşturmaktadır. Dönemlerinin en meşhur korku filmlerinden seçilmiş karakterlerin film metninde bir araya getirilmesi, filmde çoksesliliğin bir örneğini ortaya koyar. Her bir kahraman, kendi alanlarındaki filmlerde sergi-

den hoşlanmayan, kompleks bir algılama gücüne sahip olan üstün zekâlı çocuklar, bu animasyon film sayesinde gerçeğin bir değil, kişi/zaman/mekân/olay ve olay örgüsü bağlamında yapılan vurgulama ve sunum biçimine göre değişebilen birden çok yönünün olabileceğini görmüş olur.

Otel Transilvanya I-II'de, farklı hikâye/film karakterlerinin aynı eser içinde bir araya getirilmesiyle her bir filme dönük çok sayıda göndergelemin de aynı anda düşünülmesi ile bunlar arasında bağlantı kurulması, üstün zekâlı çocuklarda var olan düşünme kapasitesinin, muhakeme yeteneğinin, değerlendirme ve bunlardan sonuç çıkarma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek bir nitelik taşır.

“**Köfte Yağmuru**”⁴ adlı animasyon film, bir çocuk kitabından sinemaya uyarlanmış ve iki bölüm halinde çekilmiştir. Köfte Yağmuru I⁵ filminde Mucit Flint Locwood’un, suyu yiyeceğe dönüştüren bir makine icat etmesiyle Swallow Falls adlı kasabada yaşayan insanların hayatlarını nasıl bir anda değiştirdiği anlatılır. Filmin başkahramanı olan, yaptığı her icadıyla büyük bir hayal kırıklığı yaşayan ve bu yüzden başarısız bir mucit olarak nitelenen Flint Locwood’un bütün amacı insanların mutluluğunu sağlamaktır. Ne var ki icatlarıyla insanların mutluluğunu sağlamaktan ziyade onla-

açgözlülükle daha çok yemek isteyince, makine kontrolden çıkar ve devasa boyutlarda yiyecekler yağdırmaya başlar. Spagetti hortumlarının çıktığı kasabaya devasa boyutlarda köfteler, çizburgerler, biftekler, hamburgerler ve daha birçok yiyecek insanların üzerine yağarak onların hayatlarını tehlikeye sokar. Yiyecek enkazı altında kalan kasaba halkının kaderi Flint ve arkadaşlarının makineyi durdurup her şeyi kontrol altına almalarına bağlıdır.

Köfte Yağmuru II⁶, birinci filmin devamı niteliğindedir. Filmde Flint’in imha ettiğini düşündü-



Köfte Yağmuru filminde gökten yiyeceklerin yağdırıldığı sahne.

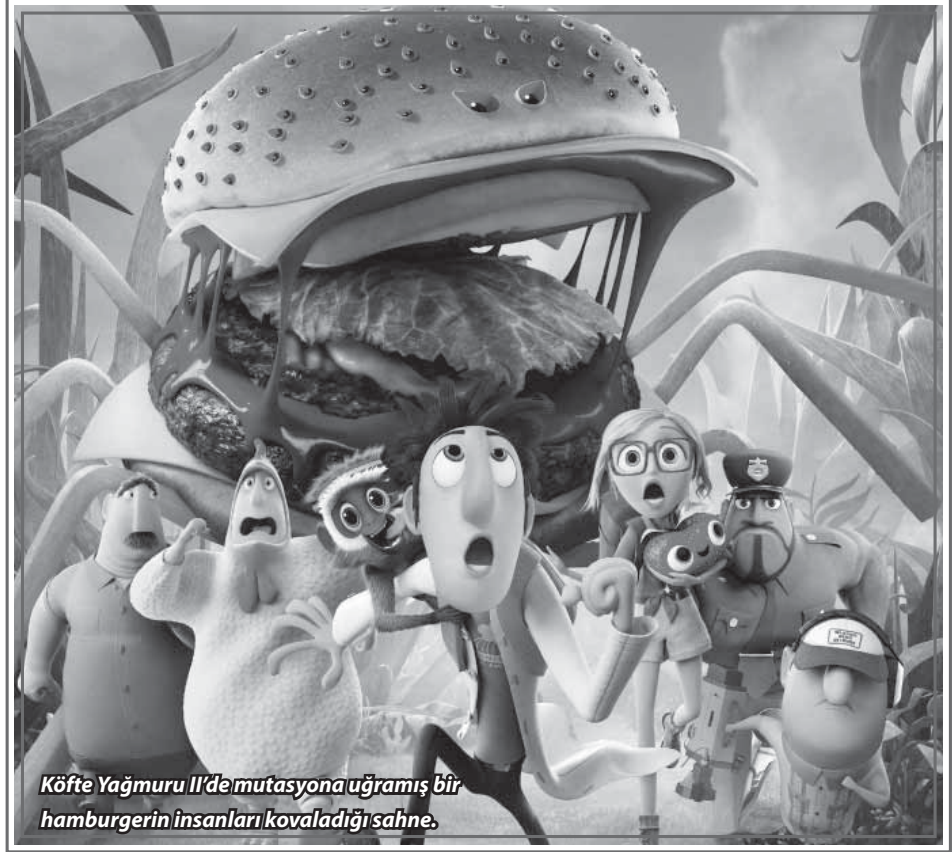
rın başına sürekli dertler açmıştır. Ancak son icadı olan suyu yiyeceğe dönüştüren makine, onun mucitlik kariyerinde bir dönüm noktası olur. Swallow Falls kasabasındaki halkın tek yiyeceği olan sardalya balığı ve onun her çeşidinde yapılan yiyeceklerin, insanlara tiksinti verecek bir seviyeye ulaştığı bir zamanda, Flint’in bu icadı, insanlar tarafından büyük bir heyecan ve sevinçle karşılanır. Filmin başlarında sadece sardalya balığı ile beslenmek zorunda kalan kasaba halkı böyle bir icat sayesinde gökten yağmur gibi inen yiyeceklerden sınırsızca yeme imkânı bulur. Ancak Flint’in insanların mutluluğunu sağlamak için çıktığı bu yolculuk tam bir felaketle sonuçlanır. İnsanlar büyük bir

ğü makinenin gerçekte yok olmadığı ve insanları daha da büyük tehlikelerin beklediği anlatılır. Bu bölümde Flint’in icat ettiği makine yeni bir boyuta geçerek “foodimal” adı verilen mutasyona uğramış yiyecekler üretmeye başlar. Bu insan-hayvan karışımı mutant yiyecekler, birinci bölümdeki olayları tersine çevirerek insanları yemek gibi tehlikeli bir durumun ortaya çıkmasına yol açarlar. Köfte Yağmuru II, Flint ve arkadaşlarının dünyayı bu tehlikeli yiyecek-yaratıklardan kurtarmak için verdiği zorlu mücadeleyi anlatır. Bu bölümün “kötü” kahramanlarından olan ünlü bilim adamı ve Flint’in de çocukluğundan beri hayranı olduğu Chester V, Flint’in icat ettiği suyu yiyeceğe dönüştüren ma-

4. Köfte Yağmuru filmiyle ilgili sahneler ek-3 ve ek-4’te verilmiştir.
5. Chris, M., Lord, P. (2009). Cloudy With a Chance of Meatballs (Köfte Yağmuru), ABD: Sony Pictures Studios.

6. Cameron, C., Kris Pearn, C. (2014). Cloudy with a Chance Meatballs II (Köfte Yağmuru II), Yazar/Senaryo: Judi BARRET, Ron BARRET, Jhon Francis DALEY, ABD: Sony Pictures.

kineyi ele geçirmeye çalışır. Böylece sahibi olduğu Live Cop şirketinin pazarlamaya hazırlandığı “Yemek Gofreti Versiyon 8.0”ı daha farklı ve daha lezzetli bir sunumla piyasaya sürecektir. Makinenin mucidi Flint olduğu için de ondan büyük ölçüde istifade edebileceğini düşünür. Bu yüzden Flint’i makineyi bulma konusunda kullanmaya karar verir. Film, Flint ve arkadaşlarının mutasyona uğrayan yiyeceklerle ve Chester V ile olan mücadelesini eğlenceli bir sunumla verir.



Köfte Yağmuru II’de mutasyona uğramış bir hamburgerin insanları kovaladığı sahne.

Köfte Yağmuru adlı animasyon film, temelde kutsal kitaplara –İncil/Tevrat- göndermelerde bulunarak yanlış veya hatalı davranışların nelere mâl olabileceğini göstermesi bakımından önemli mesajlar içermektedir. Kavrama yeteneği güçlü olan üstün zekâlı çocuklar tarafından bu mesajlar doğru anlaşıldığı takdirde olumlu neticeler elde etmek mümkündür. Öncelikle filmin birinci bölümünde, insanların elinde olanlara kanaat etmeyip daha fazlasını istemeleri sonucunda başarılarına nelerin gelebileceği konusunda çıkarımda bulunabilirler. Bu çıkarımlar vasıtasıyla da filmin birinci bölümündeki “yemek için yaşamak” izleğine bağlı olarak gelişen olaylar arasında kritik yapma imkânı bulurlar. Filmin ikinci bölümünde, birinci bölümdeki insanların oburluğu, açgözlülüğü neticesinde ortaya çıkan yeme hırsının, “yaşamak için yemek” anlayışına vardığını ve bunun olumsuz sonuçlarının neler olabileceğini genellemeler yoluyla kavrayabilirler. Böylece her iki film de üstün zekâlı çocuklara, kurgusundaki üstü kapalı göndermelerle, olanı olduğundan farklı biçimde ifade etmesiyle onların muhakeme yeteneğini, boşlukları doldurabilme yetisini, sezgi kabiliyetlerini geliştirici bir nitelik taşır.

“Oyunbozan Ralph”⁷ ise, atari oyunlarının kurmaca dünyaları içinde, kurmaca karakterlerin üzüntü, sevinç gibi gerçek duygularının anlatımına dayanır. Oyunbozan Ralph⁸ filminin başkahramanı olan Ralph, bir atari oyununun binaları yıkan kötü adamı rolündedir. Bu kötü adam binalara tırmanıp onları yıkarken, arkasından oyunun iyi kahramanı Felix, elinde çekiçle Ralph’in yıktığı binaları tamir eder, böylece iyi adam olan Felix bütün övgüleri alırken kötü adam Ralph herkes tarafından dışlanır. Kötü bir adam olmaktan ve yaptığı işten sıkılan Ralph artık gerçek bir kahraman olmak ister. İyi bir kahraman olmak için ise altın madalya kazanması gerekmektedir. Bu amaçla Ralph atari dünyasının içinde bir oyundan başka bir oyuna geçer. Bu esnada Ralph’in yaşamış olduğu bir kaza “Sugar Rush” adlı atari oyununu tehlike altına sokan bir düşmanın serbest kalmasına neden olur. Bundan sonraki yaşananlar, Ralph’in bir kahraman olabilmek için verdiği zorlu mücadelelerin anlatımına dayanır.

7. Moore, R. (2013). Wreck-It Ralph (Oyunbozan Ralph). ABD: Walt Disney Pictures.

8. Oyunbozan Ralph Filmiyle ilgili sahneler ek-5 ve ek-6’da verilmiştir.



Oyunbozan Ralph'te insanların tehlikelerden kaçtığı sahne.

Oyunbozan Ralph, Postmodern anlatıların önemli bir ögesi olan üst kurmacanın başarılı bir örneğini ortaya koyar. Üst kurmaca, en genel tanımla gerçek ile kurmaca arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla, sistemli ve bilinçli bir şekilde, dikkatleri anlatının kurmaca olduğuna çeken bir kurmaca türüdür. Üst kurmaca ile oluşturulmuş metinler okuyucularına/seyircilerine anlatılanların birer kurmaca ürünü olduğunu hatırlatır. Bu yöntemle oluşturulan eserler, gerçek ile kurmaca arasındaki ilişkinin kavranılması açısından birçok soruyu da beraberinde getirir: Dünya nedir? Oradaki nasıl bir dünyadır, nasıl yapılmıştır ve onlar hangi açılardan farklıdır? Farklı dünyalar bir araya getirildiğinde neler olur? Sınırlar ihlal edildiğinde nelerle karşılaşılır? Metnin varlığının tarzı ve onun kurduğu dünyanın biçimi nedir? Nasıl tasarlanılan dünya kurulur (Demir, 2008: 357)? Bütün bu sorular, merak duygusu çok gelişmiş üstün zekâlı çocukların dikkatlerini uyanık tutmaya yarayabilecek bir nitelik taşır.

Postmodern anlayışın ana kurgu eğilimlerinden olan üst kurmaca, edebiyatı oyun olarak gören bir anlayışın ürünüdür; özne-nesne, iç dünyareel yaşam kurmaca-gerçeklik karşıtlıklarının birbirine karıştığı ya da aynı anda yaşandığı, çoğulcu (pluralist) ve eşzamanlı (simultaneous) bir gerçeklik anlayışını yansıtır (Ecevit, 2014: 99). Oyunbozan Ralph'i izleyen üstün zekâlı bir çocuk da böyle bir gerçeklik dünyası içinde kendine ayrılan yerden olan biteni izler. Ancak eserin anlamlandırılma sürecinde olanları sadece izlemek rahatlığına sahip

değildir. Filmi izleyen çocuk, gerçekle kurmacanın birbirine karıştığı bu Postmodern anlatıda/gösteride en önemli öge konumuna getirilmiş olmaktadır. Çünkü üst kurmaca yöntemiyle yazılan eserlerde okuyucunun/seyircinin anlatı içindeki yeri en az yazar/senarist kadar aktiftir. Başka bir ifadeyle okuyucu/seyirci belirsizlikler üzerine kurgulanan bir ortamda, metinden anlamlar üretmek zorundadır. Bu anlamı üretmek, sıradan bir zekâdan çok daha fazlasını ister. Üstün zekâlı çocuklarda bilgi transferi çok iyi olduğundan, karmaşık ve soyut fikirlerle kolayca baş edebildiğinden, kavramlar arasında bağlantı kurabildiğinden, muhakeme yetenekleri gelişmiş olduğundan dolayı filmdeki anlamları yeniden üretme noktasında diğer çocuklara göre daha ileri bir seviyede olacaktır. Filmi izleyen üstün zekâlı bir çocuk, filmdeki anlamlar sayesinde, doğasında var olan yeteneklerini daha da geliştirme imkânı bulacaktır.

Sonuç

Postmodern anlayışın temelinde yer alan sıra dışılık, oyunsuluk, metinlerarasılık, çokseslilik/çokkültürlülük, üst kurmaca, vb. unsurlar, üstün zekâlı çocuklarda var olan yeteneklerin geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu açıdan bakıldığında Köfte Yağmuru I-II, Otel Transilvanya I-II ve Oyunbozan Ralph adlı animasyon filmler, Postmodern tarzda kurgulandıkları için üstün zekâlı çocuklardaki muhakeme yeteneğini, karmaşık olay ve durumları analitik bir zekâyla değerlendirebilme yetisini, olay ve durumların bilinen yönlerini farklı açılar-



dan değerlendirebilme kabiliyetini olumlu yönde etkileyici bir nitelik taşımaktadır. Böylece bilişsel anlamda potansiyel bir güce sahip olan üstün zekâlı çocuklar, Postmodern anlayışın örneklerini yansıtan söz konusu filmler çerçevesinde olay ve durumların bilinen yönlerinden farklı yönlerine, farklı bir bakış açısıyla bakabileceği gibi satır aralarında kalmış anlamları okuyabilecek, karmaşık olaylar/durumlar/kurgular arasındaki bağlantıları da kurabilecektir. Bu şekilde üstün zekâlı çocuklar, Postmodern tarzdaki bu filmler vasıtasıyla hem hoşça vakit geçirerek eğlenecek hem de pasif seyirci/okuyucu olmaktan çıkarak eserlerin üretim sürecine dâhil olabilecektir. Ailelerin, bu konuda çocuklarına yol gösterici olmaları açısından bu tür filmleri izlettirmeleri çocuklarının bilişsel gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Cameron, C., Kris Pearn, C. (2014). *Cloudy with a Chance of Meatballs II (Köfte Yağmuru II)*, Yazar/Senaryo: Judi BARRET, Ron BARRET, Jhon Francis DALEY, ABD: Sony Pictures.
- Chris, M., Lord, P. (2009). *Cloudy with a Chance of Meatballs (Köfte Yağmuru)*, ABD: Sony Pictures Studios.
- Çağlar, D. (1972). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 5(3), s. 95-110.
- Demir, Y. (2008). Üst(ü) Kurmaca A(n)l(a)t(i) Roman. *Hece Dergisi Düşüncede, Edebiyatta, Sanatta Modernizmden Postmodernizme Özel Sayısı*, S. 138/139/140. s. 357-359.
- Ecevit, Y. (2014). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar* (9. Baskı). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- MEGEP (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi/Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar*. Ankara. s. 1-71.
- Erişim: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.pdf (Erişim tarihi: 11.05.2016).
- Moore, R. (2013). *Wreck-It Ralph (Oyunbozan Ralph)*. ABD: Walt Disney Pictures.
- Otel Transilvanya I (2012), Yönetmen: Gennedy Tartakovsky, ABD: Sony Pictures Animation.
- Otel Transilvanya II (2015), Yönetmen: Gennedy Tartakovsky, ABD: Sony Pictures Animation.
- Sazyek, H. (2002). Türk Romanında Postmodernist Yöntemler ve Yönelimler. *Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı*, S. 65/66/67, s. 493-508.

Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Muhammed ZİNCİRLİ
Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmeni

Giriş

Üstün yetenekli öğrencilerin tespiti ve eğitimleri hemen hemen tüm dünya ülkelerinde önemli bir konu olmuştur. Toplumun yaklaşık yüzde üçlük kısmını oluşturan bu kesim uzun gelecek politikalarının şekillendiği günümüz şartlarında gayet stratejik bir başlık olarak kabul edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin topluma en iyi şekilde kazandırılabilmesi için çocukluk dönemlerinde uygun şartlarda ve seviyelerine uygun olarak eğitim almaları gerekmektedir. Ülkemizde de üstün zekâlıların ve yeteneklilerin eğitimi cumhuriyetten bu yana üzerinde durulan konuların başındadır. Literatür ışığında üstün yetenekli tanımlarına bakacak olursak; Zekâ, yaratıcılık, liderlik kapasitesi veya özel alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen IQ puanı 130 ve üstü olan öğrencilerdir (MEB, 2007). Kirk ve Gallagher (1989)'e göre ise entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans gösteren ve bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda, okulunda elde edemediği etkinliklere ihtiyaç duyan çocuklar Üstün ve Özel yetenekli çocuklardır (akt. Yılmaz ve Çaylak, 2009). Üstün yeteneklilik, yeteneklerin sonucu olarak ortaya çıkan performans ve üretkenliktir (Tannenbaum, 2003). Bir başka tanıma göre de üstün yetenekli öğrenci, kendi yaş düzeyinde beklenen davranışlardan daha üst düzey davranışlar sergileyendir (Sak, 2010). Üstün yetenekli çocuklar yeni bilgiler öğrenmeye yaşıtlarına göre daha açık ve oldukça sorumluluk sahibidir. Kendilerine güvenleri yüksek, yarışmaktan ve mücadeleden zevk alan çocuklardır. Yaşıtlarına göre hayal ile gerçek arasındaki farkı çok daha önce ayırt ede-

bilirler, estetik zevkleri oldukça gelişmiştir (Çağlar, 2004). Üstün yetenekli öğrenciler, ortalama üstü bir yeteneğe sahip, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, problem çözme yetenekleri gelişmiş, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde muhakeme yapma, problem çözme ve planlama becerisi gösterebilen bireylerdir (Sak, 2010; Gallagher, 2008; Gagné, 2004; Renzulli, 1999). Üstün özellik gösterdikleri alanda yüksek düzeyde görev sorumluluğu, ortalamanın üzerinde bir yetenek düzeyi, yüksek düzeyde motivasyon ve yüksek düzeyde yaratıcılık gibi dört temel özelliğin etkileşiminden kaynaklanan özel bir niteliğe sahiptirler (Pehlivan, 2010, Akt. Hırça, 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerin bahsedilen özellikleri sebebiyle gelişimleri açısından, önceden belirlenmiş planlı ve programlı bir eğitim almaları son derece önemlidir (Eraslan-Çapan, 2010; Sak, 2010; Davaslıgil, 1990; Akt. Kunt ve Tortop, 2013). Bu doğrultuda 1993 yılı itibariyle modern ilke ve yöntemlerle üstün yetenekli öğrencilere hizmet vermek amacıyla ilk olarak Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde "Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)" adı altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur (Gökdere & Küçük 2003).

Bilim ve Sanat Merkezleri, okul öncesi eğitim, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Bu merkezlerde öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştir-

me ve proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınır. Ülkemizde 1993 yılından itibaren kurulmaya başlanılmış olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin sayısı 83'e ulaşmış olup, her geçen yıl sayıları artmaya devam etmektedir (MEB, 2015). Bilim ve Sanat Merkezleri'nde verilen eğitim beş aşamada tamamlanmaktadır. İlk olarak öğrenciler uyum dönemine alınmaktadır. Bu dönemde öğrencilere Bilim ve sanat Merkezi, çevresi ve fiziksel ortamıyla birlikte tanıtılır; bu eğitim kurumunun amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Buna bağlı olarak merkezin eğitim modeli ve çalışması hakkında bilgi verilir. Daha sonra destek eğitim döneminde öğrenciyi iletişim becerilerine sahip, çevresi ve kendisiyle barışık, takım ruhunu yaşama geçirebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, paylaşımcı, araştırma yapmasını bilen, proje üretebilmek için temel alt yapısını öğrenme stratejileri, bilimsel araştırma teknikleri ve bilimsel çalışma yöntemleriyle pekiştiren ve uygulayan bir kişiliğe götürebilmek amaçlanır. Bireysel yetenekleri fark ettirici programda ise çeşitli etkinliklerle öğrencinin de kendi yeteneklerini keşfetmesi hedef alınır. Özel yetenekleri geliştirici programlarda öğrencilere disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanır. Son olarak proje döneminde ise proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki danışman öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanır ve proje yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur (Bildiren, 2011).

Öğrenci Tanılama Süreci

Bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçimi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından her yıl belirlenen sınıf seviyesine ve uygulama takvimine göre yapılmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilk defa merkezi sınavla 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinden öğrenci seçimi yapılmış yeterli performans gösteren öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmışlardır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçimi 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinden olacaktır. Ancak bu yıl ilk defa 1. ve 2. sınıflar ile 3. ve 4. sınıflar için merkezi sınavlar farklı tarihlerde yapılacaktır (MEB, 2015).

Bilim ve Sanat Merkezlerine alınacak özel yetenekli öğrencileri belirlemek amacıyla her yıl Bakanlıkça belirlenen tanılama takvimi çerçevesinde, Bakanlıkça belirlenen sınıf seviyelerinden öğrenciler, Bakanlıkça hazırlanan Gözlem Formları kullanılarak e-okul üzerinden sınıf öğretmenlerince genel zihinsel yetenek, resim veya müzik alanında özel yetenekli adayı olarak gösterilir. Aday olarak gösterilen öğrenciler, Bakanlıkça belirlenen bir tarihte, tüm Türkiye'de eş zamanlı olarak Bakanlıkça hazırlanan grup tarama sınavına (Merkezi Sınav) alınır. Grup tarama sınavı sonuçlarına göre Türkiye genelinde her yıl Bakanlıkça belirlenen baraj puanını geçen öğrenciler sertifikalı uzmanlar tarafından bireysel değerlendirmeye alınır. Bireysel değerlendirmede öğrencilere (Wechsler Nonverbal (WNV), Kaufman Brief Intelligence Test, Second Edition (KBIT-2), gibi) Zekâ/Yetenek Testi uygulanır. Sınıf öğretmenleri tarafından resim ve/veya müzik yetenek alanında aday gösterilen öğrencilerin tamamı sınav sonuçlarına bakılarak, yine baraj puanını geçen öğrenciler, İl Tanılama Komisyonu tarafından resim ve/veya müzik yetenek alanında bireysel değerlendirmeye alınır. Her üç alanda yapılan bireysel değerlendirme sonuçlarına göre büyükten küçüğe sıralı öğrenci listesi İl Tanılama Komisyonu tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne gönderilir. Genel Müdürlükçe her yetenek alanı için belirlenen Türkiye barajını geçen öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezine kayıtları yapılır (MEB, 2015).

Yurt içi ve yurt dışı yayınlar incelendiğinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunda bilgi eksiklerinin olduğu göze çarpmaktadır. Bu eksiklik üstün yetenekli öğrencilerin belirlenemeyerek mağdur olmasına sebep olabilecek toplumsal bir sorundur. Öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunun önemini bilmelerine rağmen bilgi eksiklikleri onların bu öğrencileri fark etmelerini engelleyen bir unsur niteliği taşımaktadır. Yapılan çalışmalara göre öğretmenlerdeki bilgi eksikliği aşılamayacak bir engel değildir. Nitekim öğretmenlere üstün yetenekliler konusunda verilen eğitimler sonuçsuz kalmamış ve öğretmenlerin bilgi seviyelerinde artış sağlanmıştır. Çalışmalarda daha çok ilköğretim ve okul öncesi öğretmenleri ile ağırlıklı olarak çalışılmıştır. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin erken belirlenmesinin önemini göstermektedir (Alkan, 2015).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve tanılanma süreci, günümüzde her geçen gün daha da önemli hale gelmiştir. Bu araştırmanın amacı bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama sürecinin değerlendirilmesine dair öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir. Literatürde özellikle öğrenci tanılama sürecine yönelik konu ile ilgili çalışma sınırlı sayıdadır. Bu anlamda araştırma, önem arz etmektedir ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla şu sorular sorulmuştur;

1. Öğrenci tanılama sürecine dair olumlu veya olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Düşüncelerinizi gerekçeleri ile birlikte yazar mısınız?

2. Öğrenci tanılama sürecindeki aşamaları (Sınıf Öğretmeninin yönlendirmesi, Bakanlık merkezi sınavı ve Zekâ testleri/Yetenek sınavları) değerlendirecek olursanız, yeterli ve objektif bir değerlendirme yapıldığını düşünüyor musunuz?

3. Size göre, öğrenci tanılama sürecinin daha etkin hale getirilebilmesi için neler yapılmalıdır? Bu doğrultuda önerileriniz nelerdir?

Şeklinde üç soru sorulmuştur. Burada verilen cevaplar doğrultusunda uygun veri analizi yöntemleri ile değerlendirmeler yapılmıştır.

Yöntem

Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama sürecinin değerlendirilmesine dair öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim "fenomoloji" deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak derinliğini kavrayamadığımız olguları çalışmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim çalışmaları belli bir olaya ya da olguya farklı açılardan yaklaşmayı sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan

sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ bilim ve sanat Merkezinde çalışan öğretmenler ile öğrenci tanılama sürecinde görev almış Elazığ rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapmış toplam 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler n=43	f	%	
Cinsiyet	Kadın	6	28.5
	Erkek	15	71.5
Branş	Sosyal Bilimler	10	47.5
	Fen Bilimleri	7	33.3
	Güzel sanatlar/Özel Yetenek	4	19.2
Öğrenim Durumu	Lisans	10	47.5
	Yüksek lisans	8	38
	Doktora	3	14.5
Mesleki Kıdem	6-15 Yıl	10	47.5
	16-25 Yıl	10	47.5
	25 Yıl ve üstü	1	5
Görev Yapılan	5 Yıl ve daha az	9	43
Okulda Çalışma	6-15 Yıl	10	47.5
Sürsi	16 Yıl ve üstü	2	9.5

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 21 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılardan 6 kişi bayan, 15 kişi ise erkektir. Katılımcıların eğitim kurumlarındaki branşları incelendiğinde 10 kişi Sosyal bilimler, 7 kişi Fen Bilimleri ve 4 kişi de Görsel Sanatlar/Özel yetenek branşlarından oldukları görülmektedir. Öğrenim durumlarında ise 10 kişi lisans mezunu iken ve 8 kişi yüksek lisans, 3 kişi ise doktora mezunudur. Mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde 10 kişi 6-15 yıl arasında, 10 kişi 16-25 yıl arasında ve 1 kişi ise 25 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların görev yaptıkları okulda çalışma süresi değişkeni açısından ise 9 kişi 5 yıl ve daha az, 10 kişi 6-15 yıl arası ve 2 kişinin de 16 yıl ve üstü bir süreye sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama sürecinin değerlendirilmesine dair öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi için iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlan-

mıştır. Bu teknik ile araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren protokolünü hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun teknik olarak görünmektedir (Türnüklü, 2000). Formun ilk kısmında çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili bilgiler, ikinci kısmında ise 3 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiş, son şekli verildikten sonra katılımcılara ulaştırılmıştır. Görüşme formu çalışma grubundaki kişilere araştırmacı tarafından yüz yüze görüşülerek uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara görüşme formunda yer alan sorular dışında isim, görev yeri gibi kimliklerini belirleyecek bilgileri yazmamaları hatırlatılmış ve görüşme forumundaki bilgilerin sadece araştırmacı tarafından bilimsel çalışma için kullanılacağı, başka bir amaç için kullanılmayacağı belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan bu görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.



Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde en fazla başvurulan içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yapılırken, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının detaylı bir şekilde açıklanması geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu sebeple araştırmada kullanılan bu kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı çalışmanın geçerliliği adına ayrıntılı bir şekilde anlatılarak yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin analizinde, kullandıkları ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak için, katılımcıların konu ile ilgili görüşleri öncelikle kodlanmış, (K1, K2, K3..) elde edilen veriler sayısallaş-

tırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların kullandıkları benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken benzer özellikle verilen cevapların fazla olması nedeni ile ilk iki soru ortak tema altında analiz edilmiştir. Temalara uygun katılımcı görüşleri tabloların altında doğrudan alınlarla desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli olarak test edilmiştir. Bulguların konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. Araştırmacının da bilim ve sanat merkezinde görev yapıyor olması bulguların anlamlılığını ve bütünlüğünün kontrolünde kolaylık sağlamıştır. Ayrıca veri toplama aracı ile ilgili bilgiler, araştırmanın uygulanması ve analiz aşaması detaylarıyla açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek

için katılımcı görüşlerinden elde edilen yanıtların yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini belirleyebilmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanı bir araştırmacıdan, hiçbir cevap dışarıda kalmayacak şekilde belirlenen kategorilere yerleştirmesi istenmiştir. Ardından alan uzmanın yapmış olduğu eşleştirmeler ile araştırmacının

yapmış olduğu eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, karşılaştırma işlemine ait görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles & Huberman'ın (1994) Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uzman ve araştırmacılar arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanacağı dikkate alınarak çalışmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında % 96 oranında bir uzlaşma sağlanmış olması, çalışmanın güvenilirliği açısından yeterli olarak görülebilir. Bu sayede araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için ise araştırmanın örneklemini genellemeye izin verecek şekilde seçilmiştir.

Bulgular

Katılımcılara “Öğrenci tanılama sürecine dair olumlu veya olumsuz düşüncelerinin neler olduğu sorulmuş ve düşüncelerini gerekçeleri ile birlikte yazmaları istenmiştir. Tablo 2’de katılımcıların belirttiği görüşlere göre oluşturulan tematik kodlar verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci Tanılama Sürecinin Geneline Ve Aşamalarına Dair Olumlu Veya Olumsuz Düşünceler (1. ve 2. Sorulara verilen cevaplara göre)

	Alt Temalar	f
A. Olumlu Görüşlere göre oluşan alt temalar	1. Yaş aralığının geniş tutulması	4
	2. Bir defadan fazla sınava girebilme imkânı	4
	3. Tarafsız değerlendirme	3
	4. Tablet Uygulaması	3
B. Olumsuz Görüşlere göre oluşan alt temalar	1. Kullanılan ölçme araçlarının uygun olmayışı	14
	2. Öğrenci yönlendirmedeki bilgi yetersizlikleri	11
	3. Süreç odaklı değerlendirme yapılmaması	8
	4. Ölçme uzmanlarının yetersizliği	6
	5. Objektif bir değerlendirme yapılamaması	4
	6. Taşradaki Öğrencilere ulaşılamaması	4
	7. Baraj puanının yüksekliği	3
	8. Velilerdeki yanlış algı	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere Öğrenci tanılama sürecine dair olumlu veya olumsuz düşünceler temasına ait 12 adet alt tema belirlenmiştir. Olumlu düşüncelere göre oluşan alt temalar tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; Yaş aralığının geniş tutulması (4), Bir defadan fazla sınava girebilme imkânı (4), Tarafsız değerlendirme (3), Tablet Uygulaması (3). Olumsuz düşüncelere göre oluşan alt temalar ise tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; Kullanılan ölçme araçlarının uygun olmayışı (14), Öğrenci yönlendirmedeki bilgi yetersizlikleri (11), Süreç odaklı değerlendirme yapılmaması (8), Ölçme uzmanlarının yetersizliği (6), Objektif bir değerlendirme yapılamaması (4), Taşradaki Öğrencilere ulaşılamaması (4), Baraj puanının yüksekliği (3), Velilerdeki yanlış algı (2). Bu temalar ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Seçilecek öğrencilerin bir defadan fazla sınava girebilmesinin olması gayet olumlu. Bu sayede bir sene sınavı çeşitli sebeplerle kazanamayan bir öğrenci bir başka yıl kazanabilmektedir (K13).”

“Öğrencilerin yönlendirilmesinde yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler doğru yönlendirme yapamayınca üstün yetenekli öğrencilerin bazıları belki de bu sınava hiç girememekte Sadece akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yönlendirilmesi gerekli diye bir yanlış algı var öğretmenlerde (K3).”

“Ölçme araçlarının farklı zekâ alanlarına yönelik olmasından kaynaklanan sıkıntılar var sözel veya sayısal zekâ ağırlıkları farklı olan ölçme araçları doğru bir değerlendirme yapılmasına imkân tanımamakta (K10).”

“Öğretmenler sınavlara girecek öğrencileri belirlerken ders notlarının yüksek olmasına dikkat ediyor genellikle. Halbuki bu değerlendirme üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde dikkate alınacak en önemli şart değil. İşte bu durum ders notları iyi olmayan ancak üstün yetenekli olan öğrencilerin tespitini zorlaştırmakta. Ayrıca çok fazla öğrenci yönlendirmek ki bu genellikle veli baskısı ile olabiliyor, öğretmen için bir prestij durumuna da dönüşebiliyor. Bu durumda doğru yönlendirme yapılmamasına neden oluyor (K20).”

“Belirlenen öğrenciler merkezi sınavdan belirli bir baraj puanını geçmek zorunda. Ancak bu durum beklide üstün yeteneklilerin seçiminde olumsuz etki yaratabilir. Örneğin merkezi sınav günü rahatsız olan öğrenci sırf o güne özgü bir performans düşüklüğü yaşayabilir. Gerçi performans gösterdiği sorularından tamamen üstün yeteneklileri seçmeye yönelik olması da bir tartışma konusudur. Bu neden ile baraj puanı daha düşük olursa bu dezavantaj ortadan kalkabilir diye düşünüyorum (K4).”

“Bilim ve sanat merkezi sınavlarına ilgi genellikle il merkezindeki okullardan oluyor. Ancak bu üstün yetenekli öğrencilerin sadece il merkezinde oldukları anlamına gelmiyor elbette. Özellikle taşrada köylerde eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin de belirlenebilmesi önemli bir konudur bence. Ancak bunları belirledikten sonra bilim ve sanat merkezlerine devamı da başlı başına bir sorun tabii (K14).”

Tablo 3. Öğrenci Tanılama Sürecinin Daha Etkin Hale Getirilebilmesi İçin Öneriler (3. Soruya verilen cevaplara göre)

	Alt Temalar	f
Önerilere göre oluşan alt temalar	1. Süreç odaklı bir değerlendirme olmalı	15
	2. Tanılama sürecine dair hizmet içi eğitim verilmeli	13
	3. Kapsamlı zekâ testleri kullanılmalı	9
	4. Merkezi sınav içeriği yeniden düzenlenmeli	5
	5. Cinsiyete göre farklı değerlendirme yapılmalı	4
	6. Ölçme uzmanlarına eğitimler verilmeli	4
	7. e-modül oluşturulmalı	2
	8. Velilere bilgilendirme eğitimi verilmeli	2
	9. Bireysel farklılıklar daha fazla dikkate alınmalı	2

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğrenci tanılama sürecinin daha etkin hale getirilebilmesi için öneriler temasına ait 9 adet alt tema belirlenmiştir. Bu oluşan alt temalar tekrar sıklığına göre şöyle sıralan-

mıştır; Süreç odaklı bir değerlendirme olmalı (15), Tanılama sürecine dair hizmet içi eğitim verilmeli (13), Kapsamlı zeka testleri kullanılmalı (9), Merkezi sınav içeriği yeniden düzenlenmeli (5), Cinsiyete göre farklı değerlendirme yapılmalı (4), Ölçme uzmanlarına eğitimler verilmeli (4), e-modül oluşturulmalı (2), Velilere bilgilendirme eğitimi verilmeli (2) Bireysel farklılıklar daha fazla dikkate alınmalı (2). Bu temalar ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciler sınav ile seçilmemeli. Bütün bir yıl boyunca her ders için ayrı ayrı veya genel içerikli raporların tutulduğu bir süreç değerlendirmesi yapılmalı. Hatta bu değerlendirmede biz bilim ve sanat merkezi öğretmenleri de görev alabiliriz. Bu süreçten sonra yönlendirilmeli Beraberinde yine mutlak olmayan bir değerlendirme ile süreç odaklı değerlendirme yapılmalı sonunda seçilmeli öğrenciler (K5).”

“Öğrencilerin bireysel incelemeleri sırasında kullanılan zekâ testleri mutlaka tekrar değerlendirilmeli. Bazı testler sözel alanda bazıları ise sayısal alanda ağırlıklı ölçme yapmakta. Özellikle her alana yönelik bir değerlendirme yapabilmek ancak bu testlerin içeriğiyle ilgili yeniden düzenlemeler yapmakla mümkün. Tabi bu anlamda geçerliliği ispatlanmış testler kullanmak gerekir (K13).”

Gerek yönlendirme yapacak öğretmenlere gerekse tanılama sürecinde görev alacak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu noktada özellikle sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri üzerine eğitime alınmaları objektif bir yönlendirme yapmada çok önemli olduğunu belirtmek isterim. Ayrıca veliler de bu süreçten haberdar edilmek adına bilgilendirilmeli (K8).”

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırma ile bilim ve sanat merkezine öğrenci seçiminin değerlendirmesine yönelik kapsamlı bir çalışma ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki bilim ve sanat merkezi öğrenci tanılama sürecine dair hem olumlu hem de olumsuz bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tanılama sürecine dair olumlu sonuçlardan; öğrencilerin bir defadan fazla sınava girebilmeleri en sık tekrarlananıdır. Bu durum öğrenciler açısından gayet olumludur. Farklı nedenlerle merkezi sınavda veya bireysel incelemede kazanamayan öğrenci

bir sonraki sınıfta tekrar tanılama sürecine katılma imkânına sahiptir. Bir başka olumlu değerlendirme ise öğrencilerin tarafsız bir yaklaşımla seçilmesidir ki bu durum tanılama sınavının objektifliği açısından gayet önemlidir. Ayrıca bu yıl uygulaya başlanılan tablet uygulaması da tanılama sürecine dair görülen olumlu yönlerdendir. Bunlarla beraber sürece dair yapılan olumsuz değerlendirmeler de mevcuttur. Bunlardan biri öğretmenlerin öğrenci tanılama sürecine aday göstermede yeterli olmadıkları kanaatidir. Öğrenci yönlendirmelerin ilkökul 1,2,3,4. sınıflarda yapıldığı düşünülürse bu durumda en önemli sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. Ayrıca bu sınıflarda eğitim veren branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleri kadar sorumludur. Bir başka sonuç ise kullanılan ölçme araçlarına dair öğretmenlerin düşüncelerinin çoğunlukla yetersiz yönde olduğudur. Kullanılan ölçme araçları (ki bunlar bireysel incelemede kullanılmakta olan zekâ testleri) zekâyı çok boyutlu ölçmemektedir. Bir test ağırlıklı olarak sayısal- uzamsal zekâyı ölçme yeterliliklerine sahip iken bir başka test sözel zekâyı ölçme yeterliliklerine sahip olabilmektedir. Öğretmenlerin en büyük eleştirilerinden biri ise kültürümüze uygun bir ölçme aracının olmaması. Bakanlığımızın Anadolu üniversitesi ile yaptığı ve kısa adı ASİS olan ölçme aracı umarız bu eleştirileri karşılayacak nitelikte olacaktır. Tanılama sürecine dair bir başka eleştiri ise yapılan merkezi sınava da irdir. Sınava bağlı bir değerlendirme yapılmasının sağlıklı olmayacağı kanaatinde olan öğretmenler özellikle süreç odaklı bir değerlendirme yapılması yönünde görüş bildirmişleridir. Bu sadeye seçilecek öğrenciler uzun gözlem ve değerlendirmelere tabi olabilecektir. Hatta bu süreçte ihtiyaç duyulursa okullarda yapılan değerlendirmelere bilim ve sanat merkezinden öğretmenlerin dahil olması bile düşünülebilir. Yapılan değerlendirmelerin ışığında öğrenci tanılama sürecine dair velilerde yanlış bir algı olduğu ortaya çıkmaktadır. Pek çok veli çocuğunun bilim ve sanat merkezine yönlendirilmesini farklı amaçlarla (kişisel tatmin, saygınlık kazanma vb...) istemektedir. Bu beklenti, öğretmenlerin objektif değerlendirmelerine de etki etmektedir. Ayrıca bu durum bazı öğretmenler tarafından da yanlış algılanmaktadır. Tanılama sürecine niceliksel olarak çok öğrenci yönlendirme bir başarı emaresi olarak görülünce de doğru bir değerlendirme yapılamamaktadır. Bir diğer sonuç ta şudur ki tanılama sürecine taşradaki öğrencilerin katılımının çok yüksek olmayışı. Bu durum beklide

üstün yetenekli ama taşrada olmanın verdiği dezavantaj ile tanılanamayan öğrencilerin olmasına sebep olmaktadır.

Öğrenci tanılama sürecinin daha etkin hale gelebilmesi için araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Öğrencilerin sadece merkezi sınavla değil genel bir eğitim programının değerlendirildiği ve süreç odaklı olacak bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu, sınavın tamamen yapılmaması olarak değil, belirli bir oranda sınav puanının belirli bir oranda da yapılan objektif süreç değerlendirmelerin sonunda ortaya konulacak bir kanaatin oluşmasına vesile olmalıdır.
- Tanılama sürecinden öğrencilerin bireysel incelemeleri sırasında kullanılacak zekâ testleri, ölçme uzmanları tarafından ve bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin de görüşü alınarak belirlenmelidir. Hangi testle seçilen öğrencilerin değerlendirmesi ve izlenilmesi bizzat öğretmenler tarafından yapılabileceğinden bu durum bir sonraki süreçte kullanılacak testlere karar verilmesinde faydalı olacaktır. Ayrıca yapılan merkezi sınavın içeriği yine alan uzmanları tarafından güncellenmelidir. Araştırma sırasından katılımcı öğretmenlerin üzerinde durduğu noktalardan biri sınavın içeriğinin yayınevleri tarafından ticari amaçla kullanılabilmeye müsait halde olduğu yönündedir. Sınav hazırlık kitapları bu amaçla yayın evleri tarafından bolca basılmaktadır.
- Bir başka öneri ise tanılama sürecine aday gösterilen öğrencilerin belirlenmesi aşamasındaki sınıf ve branş öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri tanımları konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesidir. Bu eğitimlerde öğrencilerin hem bireysel farklılıklarından hem de cinsiyet gibi bazı demografik farklılıklarından dolayı ne gibi özelliklere sahip olabilecekleri noktasında eğitim programları düzenlenmelidir. Bu sayede daha isabetli ve amaca uygun değerlendirme yapılabilecektir. Hatta bu eğitimler sürece yönelik doğru bir bakış açısı geliştirmeleri amacıyla velilere de verilebilir.
- Tanılama sürecine, öncesine ve sonrasına yönelik iş ve işlemlerin yürütüldüğü hem bilim sanat merkezlerinde hem de öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda kullanılabileceği bir

e-modül geliştirilebilir. Bu sayede sürecin daha hızlı ve sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2015, 3(1), 54-65
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Büyükköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Davaslıgil, Ü.(1990). Üstün Çocuklar, *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.
- Eraslan-Çapan, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts Into Talents: The DMGT As a Developmental Model. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gallagher, J., F. (2008). Psychology, Psychologists and Gifted Students. <http://www.springerlink.com/content/978-0-387-743998/#section=135371&page=5&locus=26>
- Gökdere, M. & Küçük, M. (2003). "Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durumları: Bilim Sanat Merkezleri Örneklemleri". *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 101-124.
- Hırça, N. (2012). Bilim Ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Üstün Ve Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Tasarlanan Doğa Ve Bilim Kampı Hakkında Görüşleri. *Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 60-76
- Kirk, S., A. & Gallagher, J. (1989). *Educating Exceptional Children*, USA: Houghton Mifflin Company.
- Kunt, K., Tortop, H.S.(2013). Türkiye'deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim Ve Sanat Merkezlerine İlişkin Metaforik Algıları *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2013, 1(2), Özel Sayı, 117-127
- MEB, (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html
- MEB, (2015). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci Tanılama Kılavuzu. (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/19105341_rencitanlamaklavuzu.pdf)
- Miles, M.B.,&Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, Öğretmen ve Velilerinin Üstün Yetenekli Öğrenci Kavramına İlişkin Metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2014, 2(1), 74-87.
- Pehlivan, H. (2010). Ankara fen lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının bazı ailesel faktörler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 805-818.
- Renzulli, J., S. (1999). What Is Thing Called Giftedness And How Do We Develop It? A Twenty- five Year Perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Sak, U.(2010). Üstün Zekâlılar, Ankara: Maya Akademi.
- Tannenbaum, J. A. (2003). Nature and Nurture of Giftedness, the Handbook of Gifted Education (3rd ed.), N. Colangelo ve G. Davis (Eds.), Allyn ve Bacon, Boston. (45)
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 24, s.s 543- 560
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 5. Baskı, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Çaylak, B. (2009). Bilim Sanat Merkezinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına sağladığı katkılara ilişkin velilerin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 368-383.

Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklarda Dilsel Sözel Zekâ

Dkt. Mehmet ÖNEMLİ
Düzce Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Prof. Dr. Hümezir Hüseyin Oğlu Ahmedov
Azarbaycan Cumhuriyeti Taahsil Problemler Enstitüsü
Pedagoji Üzere İlimler Doktoru

Giriş

Geçmişte ve günümüzde, tüm dünyada ve tarihimizde üstün ve özel yetenekli bireyler, toplumun her zaman dikkatini çekmişlerdir. Bu amaçla Devletler, yönetimlerini devam ettirecek liderleri ve yönetim kadrolarını oluşturmak, bilim, sanat ve spor alanlarında üstün ve özel yetenekli bu insanlardan yararlanmak istemişlerdir (Baykoç, 2009). Üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimi için, tarih boyunca çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu özel bireyler, bazen doğru yönlendirilmeleri sonucu, çoğu kez de kendi çabaları ile üstün yeteneklerini ortaya koyabilmişlerdir. İnsanlığın yararlanabildiği kadar, toplumda kaybolup giden, herhangi bir birey gibi fark edilmeyen üstün ve özel yetenekli insanların sayısı da az değildir. Bugün insan gelişimine kalıtım ve çevrenin birlikte katkı sağladığı kabul edilmektedir. Genetik özellikler, zaman sürecinde çevre uyaranları ile olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir.

Literatürde "gifted" ve "talented" terimlerinin "üstün yetenekli" bireyleri belirtmede kullanıldığı görülmektedir. Üstün yetenekli terimi içinde yer alan kavramlara anlam bilim çerçevesinde bakıldığında; yetenek (ability), somut eylem gücü; yeteneklik – istidat (aptitude), belirli bir eğitimle yeteneğe dönüşebilen kalıtsal hazır oluş; marifet (talent) ise özel yeteneğin sivrilmesi anlamını taşımaktadır (Burak,1995). Tanımsal olarak da, "Doğduklarından itibaren yaşitlarından farklı gelişim özelliği ve süreci yaşayan, farklı ilgi ve ihtiyacı olan, yetenek, yaratıcılık, beceri açısından akranlarından daha ileri bir performans ortaya koyan, var olan yetenek ve becerilerini geliştirmede zenginleştirilmiş, hızlandırılmış, farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyan bireylerdir. Üstün ve özel yetenekli

bireylerin genel anlamda sahip oldukları bazı ortak özellikler şunlardır:

Derinlemesine öğrenme arzusu duyarlar,

- coşkuludurlar,
- hızlı öğrenirler,
- akıl yürütme becerileri gelişmiştir,
- algılama, bilgiyi işleme hızları yaşitlarından daha ileridedir,
- kelime hazineleri zengindir,
- yaşına göre karmaşık cümle yapısı kullanabilirler,
- adalet duyguları gelişmiştir,
- haksızlıklara tahammül edemezler,
- bulmaca ve sayılarla ilgili karmaşık problemleri çözmekten zevk alırlar,
- çoğunlukla akranlarından önce okuma yazmayı öğrenirler,
- mükemmeliyetçidirler,
- duyarlılık alanları çok gelişmiştir,
- mantıklı ve sağduyuludurlar,
- sosyal ve politik meselelere ve haksızlıklara karşı duyarlı ve ilgilidirler,
- dikkat süreleri uzundur,
- kafaları sürekli meşguldür,
- sabırsızdırlar,
- az tekrarla ya da bir kerede öğrenirler,
- karşısındakini sınamak için sorular sorarlar,
- ilgi alanları çok geniştir,
- çok meraklıdırlar ve çok soru sorarlar,
- okul öncesinde özellikle hayali arkadaşlara sahiptirler,

- farklı ilgi alanlarına yönelik ilginç şeyleri denemekten kaçınmazlar,
- problemlere farklı çözüm yolları bulabilirler,
- sıra dışı ve farklı mizah anlayışına sahiptirler.

Üstün yetenekli çocuklarda görülen en önemli özelliklerden biri, dili etkin ve doğru kullanmalarına da bağlı olarak, konuşmaktan ve fikirlerini anlatmaktan hoşlanmalarıdır. Bu özelliklerle ilgili olarak, birçoğu yazmaktan çok konuşmayı tercih ederler. Dil, bireyin dünyasıyla bağlantı kurması ve kendisini anlatmasını sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Üstün yeteneklilik söz konusu olduğunda ise, iyi bir dil gelişiminin bireyin dünyasını anlaması, kavramlar arası bağlantılar kurmayı sağlaması ve sorun çözme becerilerine katkı sağlaması bakımından olumlu etkileri bulunmaktadır. Çağdaş zekâ araştırmacılarına göre insanlar üç binden fazla dili konuşabilme yeteneği ile doğmaktadır. Fakat insanlar doğduklarında bu dillerden herhangi birini konuşabilir durumda olmamaktadırlar. Bunun nedeni çevrede kullanılan dille etkileşimde bulunmaya başlanmasıdır. Kültürel motiflerle, duyma sıklığıyla, bu sesleri taklit etme girişimleriyle dil, beynimize yerleşmektedir. Buradan da anlıyoruz ki sözel zekâ dille yaptığımız her türlü çalışmayla ilgilidir. Kimileri dili sadece iletişim amacı ile kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilir (Demirel, 2000).

Konuşmayı çoğunlukla erken öğrenen üstün yetenekli çocuklarda konuşma hazinesi de yaşlarının çok ilerisinde gelişmiştir. Gözlem güçleri ve entelektüel meraklarının etkisiyle kendilerini ifade edebilmede çok çeşitli kelimeleri ve etkili cümleleri kullanırlar (Smutny, 2000; Akarsu, 2004). Çağdaş araştırmacılarından Morgan'a (1996) göre, insan konuşma yeteneği ile doğmaktadır. Çevrede kullanılan dil ile etkileşime girmeye başladığında beyin, dilin tüm seslerini tanıyabilir durumdadır. Sözel zekânın, dil ile yapılan her türlü çalışmayla ilgili olduğu belirtilmektedir. Okuyabilme yeteneği, düz yazı, şiir, rapor ve mektup yazabilme yeteneği, dinleyiciler önünde konuşma yapabilme ya da bir arkadaşla sohbet edebilme yeteneği örnek olarak verilmekte ve başka birinin konuşmasını dinleyebilme ve ne söylediği ile nasıl bir mesaj vermek istediğini anlayabilme de sözel zekânın ilgili olduğu alanlar olarak ileri sürülmektedir. Bellanca'ya (1998:) göre "sözel-dilsel zekâsı güçlü olan bir birey, dil gelişiminin en üst düzeyinde kendini ifade edebilir ve dil tekniklerini iyi kullanır. Sözel zekânın değeri okumayı, dil sanatlarını ve diğer içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar. Zekânın birden

çok bileşenden oluştuğunu ileri süren Gardner kuramının temelinde, biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Değişik öğrenme türlerinin, beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiğini düşünmektedir. Biyolojik etkenlere ek olarak zekâ gelişiminin kültür ile ilişkili olduğunu, kültürlerin değer verdiği zekâ türlerinin ve davranış biçimlerinin ise daha çok geliştiği ileri sürülmektedir. Gardner, bir özelliğin zekâ olabilmesi için dört ölçüt ileri sürmektedir: Bunlar, sembollerin olması, kültürün değer vermesi, mal ya da hizmet üretmeye aracı olması ve problem çözebilmesidir (Bellenca, 1997). Gardner'ın modeli, zekânın ne olduğu sorusuna daha geniş bir anlam kazandırmıştır. Gardner, geleneksel zekâ yaklaşımının öğrenciyi ortak bir ölçüte göre değerlendirmede yarattığı kolaylık açısından avantajlı olduğunu ancak öğrencinin güçlü ve zayıf noktalarını keşfetmede yararlı olmadığını belirtmektedir. Zekânın, birbirinden bağımsız olarak işleyen, sekiz bileşeni olduğunu ileri sürmekte ve bir etkinliğin aslında birkaç zekâ bileşeninin birlikte çalışması olduğunu belirtmektedir. Gardner "Çoklu Zekâ Teorisi" olarak adlandırdığı yaklaşımında insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri "zekâ alanları" olarak adlandırmış ve zekâ kavramını kapsamlı olarak ele almıştır. Howard Gardner'ın "Frames of Mind" (1983), Multiple Intelligences: The Theory in Practice (1993) ve Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century (1999) adlı eserlerinde bahsettiği sekiz zekâ alanı şunlardır:

1. Sözel-Dilsel Zekâ (Verbal-Linguistic),
2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ (Logical - Mathematical),
3. Görsel-Uzamsal Zekâ (Visual-Spatial),
4. Bedensel-Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic),
5. Müziksel-Ritmik Zekâ (Musical), Sosyal Zekâ (İnterpersonal),
6. İçsel Zekâ (Intrapersonal),
7. Doğa Zekâsı (Naturalistic).
8. Araştırmamızın temelini oluşturan dilsel/ sözel zekâ Gardner'ın "Çoklu Zekâ Teorisi" temel alınarak aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Sözel Dilsel Zekâ

Gardner'ın zekâ alanlarından biri sözel dilsel zekâdır. Öğretme ve öğrenmede yoğun olarak kullanılan bu zekâ türünü genel anlamda kelimeleri

hem sözlü hem de yazılı olarak etkili bir biçimde kullanma becerisi olarak da adlandırabiliriz (Summak 2005). Bu zekâyâ sahip bireyler sözcüklerin anlamına, sözcük yapımına ve seçimine özen gösterirler. Ayrıca bu tür bireylerin işitsel yetenekleri de oldukça gelişmiştir. Bir dilin temel işlemlerini kullanabilme yeteneği, okuma, yazma, konuşma, dinleme ile iletişim kurma, önceki bilgiyi anlama ve yeni bilgiye bağlama, bir dilin gramer yapısını, söz dizimini, sözcüklerin telaffuzunu ve anlamını doğru bir şekilde ve büyük bir beceriyle kullanmasını gerektirir. Dil zekâsına sahip kişiler, soyut ve simgesel düşünme, mecazi anlatım, mizah, şiir okuma, hikâye anlatma, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, yeni yapılar oluşturabilme, farklı dilsel kalıplarla ilgilenme becerisine sahiptirler (Vural 2004). Sözel-dilsel zekâ dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bazı kişiler başlangıçta, kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için, görüntü, ses ve dokunmayı kullanırlar. Daha sonra, benzetme, hiperbol, sembol ve dilbilgisi gibi dil teknikleri gelir. Bunlar soyut akıl yürütme, kavramsal örüntüler, duygu, ton ve yapı ile genişleyerek sözcük dağarcığını zenginleştirir. Dil gelişiminin en üst noktasına, kendilerini ifade ederken özel örüntülerde ses ve duyum kullanabilenlerde ulaşılır. Sözel dilsel zekânın değeri okumayı, dil sanatlarını ve diğer içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar (Bümen, 2005). Gardner'a (2004) göre dil, jestler ya da yazıyla aktarılsa da, kilit önem taşıyan yanı, bir ses sistemi ve insan kulağına yönelik bir mesaj olmasıdır. İnsan dilinin evrimini ve bugün insan beynindeki temsilini anlama çabası, insan dili ile işitsel-sözel sistem arasındaki bağa önem verilmediği sürece yetersiz kalacak, amacına ulaşamayacaktır. Gardner, dilin insan zekâsının üstün bir örneği olduğunu belirtir ve toplumsallaşma sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgular. Konuşma dili, somuttan soyuta düşünmeyi getirmiş ve nesnelere işaret ederek onlar yokken onlar hakkında konuşmayı sağlamıştır. Okuma, insan için görmediği nesnelere, yerler, süreçler ve kavramları bildik hale getirir. Yazma ise konuşmacıyla hiç karşılaşmadan iletişim kurmayı sağlar. İnsan kelimelerle düşünme yeteneğiyle hatıraları analiz eder, problem çözer ve geleceği planlar (Bümen, 2005). Gardner'a göre sözel-dilsel zekânın dört ana elemanı vardır:

1- Ses bilgisi (fonoloji): Kelimeleri oluşturan sesleri tanımlayabilmek.

- 2- Sözdizimi (sentaks): Dilin yapısını, dilbilgisi kurallarını ve kelimelerin sıralanma biçimlerini içerir.
- 3- Anlam Bilgisi (semantik): Cümlelerin yapıtaşları olan kelimelerin anlamlarını tanıyabilmek ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.
- 4- Edimbilim (pragmatik): Doğrudan dilin yapıyla, kelime dizimiyle değil de bireyin dili bir amaca yönelik olarak nasıl kullandığı ile ilgilidir.

Geleneksel eğitim anlayışının sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyâ dayandığı ve ülkemizdeki eğitimin de bu doğrultuda ezberci bir yaklaşımla gerçekleştiği göz önünde bulundurulunca, çocuklarda bu zekâ türünün yeterince uyarıldığı düşünülebilir; ancak bunun tersi görüşler de söz konusudur. Sistem gereği çoktan seçmeli sınavlara göre kendilerini xxx hazırlayan çocuklar yukarıda da belirtilen anlama, anlatma, dinleme, okuma ve yazma gibi bu zekâ türünün gerektirdiği beceriler konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Öte yandan eğitim sistemimizde akademik girdiler çocuklara genelde sözlü ve yazılı anlatım yöntemleriyle sunulmakta ve izlenceler büyük ölçüde okumaya dayalı olarak işlenmektedir. Bu yönüyle sözel-dilsel zekâ matematik, fen bilgisi, tarih gibi birçok konuda pasaport görevi üstlenmektedir. Diğer bir anlatımla okuduğunu anlamada ve anladığını aktarmada zayıf olan bir öğrencinin böyle bir eğitim sisteminde başarılı olması beklenemez (Selçuk,2004). Anlaşılacağı üzere bu zekâ türü dilin tüm formlarını içine almaktadır. Lazear (2000), bu zekânın temelindeki kapasiteleri şöyle sıralamıştır:

a) Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama: Bu kapasite verilen bir metindeki sözcüklerin anlamını kavrama ve bu anlamı değiştirmek için sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini içeren karmaşık bir süreçtir.

b) Açıklama, öğretme, öğrenme: Bir bilgiyi sözel ya da yazılı olarak bir başkasına açıklayabilme veya verilen bir yönergeyi anlayabilme yetisidir.

c) Mizaha dayalı anlatım: Bu kapasite kelimeler üstünde oynama şeklinde ifade edilebilir. Ancak mizahi kullanımların anlaşılmasında toplumsal ve kültürel etkenler önem taşımaktadır. Komik bir söz farklı bir kültürde hakaret niteliği taşıyabilir.

d) Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği: Politikacılarda ve

sunucularda görülen topluluk önünde rahat ve etkileyici konuşabilme, hitabet tarzında etkili yazılar yazabilme ve güdüleyici olabilme yeteneği.

e) Hatırlama ve geri getirme: Bu kapasite beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder.

f) Üstdilsel analiz: Bu, zekânın en ilginç özelliklerinden biridir. Üst dilsel analiz dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir. Örneğin bazen günlük konuşmalarda karşımızdakinin ne demek istediğini anlayamayız ve daha açık olmasını isteriz. Bu xxxi sırada genellikle bu kişinin ne demek istediği ile ilgili sorular sorarız. Böylece karşımızdakinin düşüncesini onu başka bir düşünceye itmeden öğrenebiliriz.

Sözel-dilsel zekâsı baskın kişilerin özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

- Bu kişiler cümleleri etkili bir biçimde dinler, yorumlar ve farklı bir tarzda ifade eder.
- Okuduklarını kolaylıkla anlar, özetler ve hatırlar.
- Etkili bir konuşma becerisine sahiptir.
- İsim, yer ve tarihler hakkında güçlü bir hafızası ve kelime hazinesi vardır.
- Her hikâyeyi, masalı, fıkrayı anlatıp tekerlemeleri şaşırmadan söyleyebilir.
- Hitabet yeteneği yüksektir, dinleyicileri konuşması ile etkileyebilir ve sözel olarak iyi iletişim kurar.
- Kelime oyunlarını sever, hikâyeye, şiir yazma gibi etkinliklerden zevk alır.
- Diğer insanların seslerini, dil üslubunu, okumasını ve yazmasını taklit edebilir.
- Hemen her öğrenme anında kitaplardan sıklıkla faydalanır.

Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığıyla ilgilenmez. Bunlardan fonoloji ve sentaks dilin nasıl kullanıldığıyla ilgilenmezken semantik ve pragmatik genel insanlık bilgi süreci ile yakından ilgili ve diğer zekâ alanları ile bağlantılıdır. Gardner'a ek olarak Armstrong dil zekâsına sahip bireylerin dilin pratik amaçlı kullanımını yönlendirebildiklerini ifade etmektedir. Dili bu şekilde etkin kullanabilen kişiler, dili kullanarak başkalarını bilgi sahibi edebilir, başkalarının davranışlarını yönlendirebilir, bilgiyi belleklerinde tutabilirler. Mantıksal-matematiksel zekâda olduğu gibi dil yeteneği de geleneksel bakışa göre "zekâ" olarak kabul edilmektedir (Akboy

2005). Sözel-dilsel zekâ becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yaşamı öğrenme ve kolaylaştırılmada mutlak gerekli olup toplumsallık sürecinde de vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü birey, sözel-dilsel zekâsını kullanarak, çevre ile iletişimini daha sağlıklı bir boyutta sürdürmekte, bu zekânın işlerlik kazanmasıyla toplum içinde kendini aktif olarak ifade edebilmekte ve meslek seçiminde bu zekâ türünün özelliklerini gösterebilmektedir (Kitano, 1990). Zira ülkemizde sözel dilsel zekâ, en fazla dikkate alınan zekâ türlerinden biridir. Temel nedeni ise, test sınavlarında bu zekâya hitap eden test sorularının oldukça yer almasıdır. Ayrıca geleneksel sınıf sistemlerinde kullanılan yöntem ve teknikler de bu zekâ türüne yöneliktir. Bu durumda sözel dilsel zekâsı baskın olan öğrenciler diğer öğrencilere oranla avantaj sağlamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının sözel-dilsel ve mantıksal matematiksel zekâya dayandığı ve ülkemizdeki eğitimin bu anlayışla ezberci bir yaklaşımla gerçekleştiği düşünülürse, bu zekâ türü yeterince uyarılıyor gibi algılanabilir. Ancak aksi görüşler de söz konusudur. Çoktan seçmeli sınavlara koşullanan çocuklar anlama, anlatma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel zekânın gerektirdiği yetenek ve bunlara bağlı beceriler konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Verilen bir ödevde bir iki kelimelik cevaplar vermeleri bunun en büyük kanıtıdır. Öte yandan, eğitim sistemimiz içindeki akademik girdiler sözlü veya yazılı olarak verilmekte ve müfredat büyük ölçüde okumaya dayalı olarak işlenmektedir. Bu yönüyle sözel dilsel zekâ öğretim süreci içerisindeki tüm derslerde yer alan konular için pasaport görevi üstlenmektedir. Diğer bir ifade ile okuduğunu anlamada ve anladığını aktarmada zayıf olan öğrencinin böyle bir eğitim sisteminde başarılı olması düşünülemez (Selçuk, 2002). Bromfield'a (1994) göre üstün zekâli ve yeteneklilerin gelişmiş düzeydeki sohbetleri eğlenceli bir arkadaş olmalarını sağlar fakat bu durum risk taşımaktadır. Aileler sınırlarını gereğinden fazla çocuklarıyla paylaşırsa çocukların yetişkin problemleriyle ilgili ciddi kaygılanmasına ve kendilerini akranlardan geri çekmesine sebep olabilir (Akt. Porter, 1999) Üstün zekâli ve yeteneklilerin gelişmiş bilişsel ve dil yeteneklerinin göstergelerinden bir diğeri de mizah anlayışıdır. Bilişsel ve dil yetenekleri üstünlerin tipik olanı bilmelerini sağlamakta ve bundan dolayı tutarsızlıkları ve istisnaları eğlenceli olarak görebilmektedirler (Davis ve Rimm, 1998).

Meletli'ye (2007) göre üstün zekâli ve yeteneklilerin sözel/ dilsel zekâları için örnek ders etkinlikleri hazırlamıştır:

1. Öğretmen hikâyenin adını açıklamaz ve öğrencilerden hikâyeyi okuyup uygun bir ad bulmalarını ister. Daha sonra hikâyenin adı açıklanır ve öğrencilerden hikâyenin adı ile ilgili yorum yapmaları istenir.
2. Öğretmen öğrencilerden hikâyeyi okumalarını ve hikâyede geçen konuyla bağlantılı anahtar sözcüklerin altını çizmelerini ister. Daha sonra öğrenciler buldukları sözcükleri sınıfla paylaşırlar.
3. Öğretmen hikâyeden bazı cümleleri siler ve öğrencilerden bu boşlukları doldurmalarını ister.
4. Öğretmen öğrencilerden hikâyede tekrar edilen sözcükler varsa bulmalarını ister.
5. Öğretmen öğrencilerden hikâye yazarının sözcük seçimi ve dil kullanımını üzerine konuşmalarını ister.
6. Öğretmen hikâyenin edebi çözümlemesine ilişkin tahtaya bazı cümleler yazar ve bazı yerlerde boşluklar bırakır. Öğrencilerden bu boşlukları doldurmaları istenir. Burada kastedilen hikâyenin kaçınıcı kişi tarafından anlatıldığı, hikâyeye hakim olan bakış açısı, hikâyedeki baskın ruh hali, hikâyede bazı durumların neyi sembolize ettiği gibi çözümlemelerdir.
7. Öğretmen öğrencilerden hikâyeye ilişkin kısa bir şiir yazmalarını ister.

Sonuç

Günümüzde eğitim sisteminde genel anlamda öğretmen merkezli öğretim sisteminden öğrenci merkezli öğretim sistemine doğru bir geçiş yaşanmaktadır. Sadece matematiksel ve sözel zekâların önemsendiği, zekânın değişmez, geliştirilemez bir olgu olduğu ve testlerle ölçülebildiği düşüncesi geçmişte kalmıştır. Günümüzde eğitimciler her öğrencinin geliştirilebilir bir biçimde çeşitli zekâ alanlarına sahip olduğunu öne süren Çoklu Zekâ Kuramını benimsemekte ve eğitim programlarında uygulamaktadır. Üstün yetenekli/zekâli çocuklar, akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahiptir. Bu gelişim özelliklerinden bir tanesi de dilsel sözel zekâ yetenekleridir. Öncelikle üstün yetenekli/zekâli çocukların aile ve çevreleri tarafından fark edilip, kabul edilmeleri gerekmektedir. Çocukların sözel zekâ yeteneklerinin göz önünde bulundurulması öğrenme gereksinimlerinin karşılanması konusunda gelişimsel alanlar da desteklenmelidir. Çocukların öğrenme ve öğretim or-

tamındaki verimliliğini arttırmak için, çocukların kendi öğrenme stillerinde ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilecek fırsatlar sunulması gerekmektedir. Çocuklar aynı öğrenme ortamlarından farklı şekillerde etkilenirler. Bu nedenle çocukların farklı deneyim alanlarında zenginleştirilmiş çevrelerde öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akboy, R. (2005). Eğitim Psikolojisinde Çoklu Zekâ. İzmir: Dinozor Kitapevi
- Baykoç Dönmez, N. (2009). NB İlgi Alanı Geliştirme Programı. Sağlıkta, Gelişimde Eğitimde Çocuk. Türkiye Üstün yetenekli Çocuklar 2. Ulusal Kongresi.
- Bellanca, J. (1997). Active Learning Handbook for Multiple Intelligence Classrooms. USA: IRI/Skylight Training and Publishing Inc., 1-465
- Bellanca, J. (1998). Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom. USA: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- Burak, M. (1995). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramına İlişkin Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. T. , 2005, Okulda Çoklu Zekâ Kuramı, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Davis, G.A ve Rimm, S.B.(1998). Education of the gifted and talented. (4. Ed), Allyn ve Bacon, Boston, MA.
- DEMİREL, Özcan " Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme", Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000
- Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practice.
- Gardner, H. (1999) Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century, New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1983) Frames of mind: The Rtheory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. , 2004, Zihin Çerçevesleri Çoklu Zekâ Kuramı, İngilizce aslından çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul: Alfa Basım
- James Webb , , J. L.Gore , E. R.Amend , A. R. Devries (2007). **A Parent's Guide to Gifted Children**, Great Potential Press Arizona.
- Kitano, M.K. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young children: Implications for the gifted. Roper Review, 13, 5-10.
- Lazear, D. , 2000, The Intelligent Curriculum. Using MI to Develop Your Student's Full Potential, New York: Zephyr Press
- Meletli, F. (2007).Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramı ve Kısa Hikâye Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı, **Üstün Zekâli ve Yetenekli Çocukların Eğitimi Raporu**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 1991, s.38.
- Morgan, H. (1996). "An Analysis of Gardner's Theory of Multiple Intelligence", Roper Review, Jun96, V.18:4, 263-270.
- Porter, L. (1999). Gifted Young Children, Buckingham, Open University Pres.
- Selçuk, Z. , Kayılı, H. , Okut, L., 2004, Çoklu Zekâ Uygulamaları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Smutny, J.(2000). Teaching young gifted children in the regular classroom ERIC Digest E595.
- Topbaş, S., Güven, S. (2013). Erken Dil Gelişim Testi. Ankara DETAY Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2007). Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara KÖK yayıncılık.
- Topbaş, S. (2001). İletişim, dil ve konuşma: Temel kavramlar. (Ed.) Topbaş S. Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1318, AÖF: 717, s:1-21.
- Topbaş, S. (1997). Dil, anadil edinimi ve Türkçe öğretimi. (Ed.) Topbaş S. Türkçe öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Vural, B. (2004). Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem- Teknik ve Etkinlikler. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- www.necatebaykoc.com.tr/data/dokumanlar/ustun_ve_ozel_yetenekliler.pdf. 23.06.2016
- Yavuz, K. E. (2004). Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları. Ankara: Ceceli Yayınları.

Eğitim Bir-Sen'in Çanakkale Gezisi ve Tarih Şuuru "İnkılap Tarihinin Tahkimi!"

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Her şey 7 Nisan'da cep telefonuma düşen bir mesajla başladı. Yıllardır ha bugün, ha yarın diye gitmeyi erteleyip durduğum Çanakkale ziyaretinin ilkinin Eğitim Bir-Sen İstanbul 8. şubenin planladığı butik ve mütevazı bir programla gerçekleştirdik. Öğrendiğime göre bu tür faaliyetler birkaç senedir yapılmaktaymış. Mesajda Çanakkale'ye 9 Nisan'da bir günlük bir gezi programı yapılacağı ve isteyenlerin adlarını ilgili yere yazdırması isteniyordu. Hiç tereddüt etmeden aile kaydımı yaptırdım. Bu ziyareti iyice geciktirmiştim. Her ne kadar Çanakkale ziyareti, hem kalabalık bir grupta hem de bir iki günlük bir seyahatle harcanmayacak kadar önemli olsa da en azından bir ön keşif olabilirdi. Daha sonra yeniden ve üstelik çok daha donanımlı olarak yapacağım ziyaretler için hazırlık kabilinden olur diyerek niyet ettim. Şükür, bir aksilik olmadan bir günlük ziyaretimizi sendika temsilcimiz Yusuf Zeren'in nazik organizasyon kabiliyetiyle nihayete erdirdik. Onun kısmi telkinleriyle bu Çanakkale gezi notunu yazmak istedim.

Çanakkale'yi Nasıl Öğrendim?

Çanakkale Savaşının önemini, kahramanlarını ve cereyan ediş biçimini ilk defa 1988'de orta üçün-

cü sınıfın ilk döneminde İnkılap tarihi dersi öğretmenin Doğan Göçmen'den dinledim. Göçmen, İstanbul Üniversitesi tarih bölümünde mezun olmuştu, gerçekten iyi bir öğretmen idi. (Hocam diye hitap edemeyeceğim, zira bir hoca öğrencisinin beynini bu kadar perişan edemez!) Tam bir Cumhuriyet misyoneri idi ve işini harika yapıyordu. Bir öğretmen dersini ancak bu kadar güzel anlatabilir ve inandırıcılık düzeyi bu kadar yüksek olabilirdi. Zira o ne derse inanıyorduk. Asla sorgulamak diye



bir şey aklımızdan geçmezdi. Bu dersi çok seviyordum, sınıfta en yüksek notları ben alıyordum. Dersin öğretmeni de beni seviyordu –âdettir, çalışkan öğrenciler genelde öğretmenleri tarafından sevilir. Hatta bir defasın-

da en yüksek notu ben aldığım için bana mavi bir pilot kalem bile hediye etmişti. Bu öğretmen daha sonra lise birinci sınıfta da dersimize girdi. Okuduğum lisenin karşısında kitap ve kırtasiye dükkânı vardı. Dersten çıktıktan sonra orada vakit geçirirdi. Onu lise yıllarımdan sonra hiç gör(e)medim. Eğer görebilseydim kendisiyle çok hararetli bir tartışma yapacağımdan eminim.

Doğan öğretmen bize dünyanın en sıra dışı, en büyük lideri olarak taktim ettiği Mustafa Kemal'i ve Cumhuriyet'in erken dönem tarihini anlatmaya başlarken zorunlu olarak II. Abdülhamid'in son

senelerinden, 31 Mart Olayı'ndan, Trablusgarp ve Balkan Harbi'nden ve Sarıkamış faciasından bahsetmişti. Enver Paşa'yı hayalperest ve muhteris bir Turanist, Sultan II. Abdülhamid'i tam bir zalim, diktatör, kızıl sultan, kan emici vampir olarak anlatmasının yanında Jön Türklerden bazılarını da büyük özgürlük savaşçıları olarak hikâye etmişti. Tam bir Abdülhamid organizasyonu ve irticai ayaklanma olarak anlattığı 31 Mart isyanını bastırma üzere Selanik'ten gelen Hareket Ordusu'nun komutanı olarak bize Mustafa Kemal'i öğretmişti. Yüzbaşı Mustafa Kemal ordu komutanı olarak öyle güzel manevra yapmış, öyle harika işler başarmıştı ki İstanbul'da kan dökülmesini önlemiş ve büyük bir asker, komutan ve lider olacağını daha o gün el âleme ispat etmişti! Bu, Mustafa Kemal'in tarih sahnesine hiç inmemek üzere çıktığı gündü. Artık herkes onu biliyor ve geleceğin lideri olarak görüyordu!

Derken Çanakkale Savaşı başlamıştı. Mustafa Kemal kabına sığmaz bir komutan olarak, ne Enver'i dinlemişti ve de Liman V. Sanders'i. Hatta savaşın başlamasından evvel kıyıdaki tabyaları bile o hazırlamıştı. Ancak top ve tüfeklerimiz olmadığı için bir strateji ve taktik dehası olarak boğazın iki yakasına soba boruları döşetmiş ve onları metalik parlak gri soba boyasıyla boyatmıştı. Güneşin doğmasıyla Boğazın sırtlarından parıldayan soba borularını tabyalardan kendilerine nişan almış top namluları sanan asrın en azgın savaş makinelerindeki pür müsellağ düşman askerlerinin yüreğine büyük bir korku bile salmıştı. Savaşı baştan sona o komuta etmiş ve dünyada hiçbir komutanın veremediği, düşünemediği "size savaşmayı değil, ölmeyi emrediyorum!" emrini verdiğini sanki bir adım ileride cephe savaşları cereyan ediyormuşçasına büyük bir heyecan içinde anlatmıştı. Kısaca neticelendirirsek, Çanakkale Savaşı'nın komutanı Mustafa Kemal, zafer de tam anlamıyla ona aitti. Sanki 320 bin Osmanlı askerinden kimse yoktu bu cephede. Gerisi bildik hikâye!

Çanakkale Savaşı bu günün inkılap tarihi derslerinde hemen bu minvalde anlatılmaya devam ediyor. Tek fark, işine iyi adapte olmuş, adanmış hocaların anlatım kabiliyetleri. Bazıları anlatım teknikleriyle bu dersi sevdiren, bazıları da nefret ettirenler. Ancak zamanla, okuyan, sorgulayan, işin hakikatini arayan kişiler nezdinde her iki tür öğretmen de vicdanlarda yargılanıyor. Hadi biz bilmiyorduk, sizde mi bilmiyordunuz ve bize

bu yalanları niye anlattınız? Öğretmen olarak sizin bilmeme hakkınız yoktu. Müfredattan kaynaklanan zorluklar olabilir. Ancak en azından ima eder, bazı gerçekliklere kapı aralayabilirdiniz.

Burada şunu açıklıkla belirteyim: Bu gün, vicdanlı, meslek bilgisi yönünden yeterli iyi bir tarih öğretmenin ilk, orta ve lisede işi hayli zor. Zira önüne konulan bir müfredat var ve çocuklar ilerideki sınavda onunla yüzleşiyorlar. Öğretmenler bunu takip etmek durumunda. Farklı bilgi anlatımı tam bir felaket ve hedef saptırma, zihin karıştırma olacaktır. Ama ya anlatılanlar en basit gerçekliklere muhalif ise? İşte vicdan azaplarının en acısı bu olsa gerek. Vicdanlı inkılap tarihi hocalarına kolaylıklar diliyorum sadece!

Karışık Zihinler ve Gerçeklerle Yüzleşme

Bana anlatılan Çanakkale savaşı tarihi, İstiklal Savaşı ve sonrasına ilişkin ilk şüphelerim lise ikinci sınıftan itibaren başladı. Tam o senelerde Ahmet Kabaklı merhumun *Temellerin Duruşması* adlı kitabını okumaya başlamıştım. Ardından Ziya Nur Aksun'un *Osmanlı Tarihi* ve şimdi adını tam hatırlayamadığım mütevazı birkaç kitap daha çıktı karşıma. Son derece bir iklimde geçen üniversite yıllarımda ise resmi tarihin karşısında birçok gayri resmi tarihler olduğunu gördüm. Tam zıt görüşler ve anlatımlar vardı. Abdurrahman Dilipak, Kadir Mısıroğlu, Mustafa Müftüoğlu, Emine Şenlikoğlu ve daha birçoklarıyla tanışmaya başladım. Tabi, bir taşra kentinde ve entelektüel düzeyi son derece düşük fakültelerden birinde (eğitim fakültesi, sınıf öğretmeni) bu işler ne kadar olursa o kadar olabiliyordu. Ancak ilginç bir şekilde eğitim fakültesindeki inkılap tarihi dersi de daha sonra profesör olan bir zât tarafından, ortaokul ve lisedekinin devamı olarak anlatılıyordu. Aradaki fark, üniversitede biraz daha detaylı olmasıydı.

Üniversitenin son sınıfında lisansüstü eğitim sınavlarına hazırladım ve Ankara Üniversitesi'nde eğitim tarihi ve sosyolojisi alanında master ve doktora yaptım. Bu sürecin başlangıcından itibaren -hızla ve büyük ölçüde kendi el yordamıyla diyebilirim- Halil İnalçık, Şükrü Hanioglu, Selim Deringil, Mete Tunçay, Kurtuluş Kayalı, İlber Ortaylı, Ali Birinci, Erik Jan Zürcher, Feroz Ahmad, M. Ali Kılıçbay, Ahmet Yaşar Ocak, Kemal Karpat, François Georgeon ve bunların istikametinde birçok yerli-yabancı hocayı okuma/tanımaya imkânım ya da şansım oldu. Bir anlamda aradığımı bulma-

ya, taşları yerine oturtmaya başlamıştım. Bu tarihçilerin hamasetten, ideolojiden ve öznellikten uzak, olabildiğince nesnel tarzda araştırma konulara eğildiklerini gördüm. Dertleri kahramanlık hikâyeleri anlatmak, kişileri mahkum etmek değil, sadece anlamak ve anlatmaktı.

1998'in Nisan ayında ise *Çanakkale Mahşeri*'nin müellifiyle yüz yüze tanıştım. Bu tarihi roman, sadece bir tarihi roman değildi. Aynı zamanda gerçek bir tarihti. Kahramanları, olayları ve mekânlarıyla cephe ve cephe gerisinin cehennemvârî hayatının içinden çıkmıştı. Yedi senede binlerce yerli-yabancı kaynak ve bizatihi sahada savaşın kahraman mirasçılarıyla yapılan görüşmeler neticesinde yazılan kitabı okuduğumuzda ve yazarını defalarca dinlediğimizde ise Çanakkale'yi öğrenmenin ötesinde yaşamaya da ortak oldum diyebilirim.

Böylece, ortaokul, lise ve üniversitede tarih ve kültür adına öğrendiğimiz pek çok konunun da tam bir tasarım ve toplumsal mühendislik projesi olduğunu anlamaya başladım. Henüz başladım diyebilirim zira öğrenmeye devam ediyorum. En kötüsü de bunca gayret ve adanmışlığa rağmen, erken çocukluk dönemimde aldığım zihin darbelerinin etkisinden hâlâ kurtulamadığımı hissediyorum.

Bir Günlük Çanakkale Gezisinin Anlattıkları

Eğitim Bir-Sen'in organizasyonu ile bu güne kadar ertelediğim Çanakkale gezisine sadece bir ön keşif olması babında katıldım. Bir sendika organizasyonu olarak gayet iyi düşünülmüş ve planlanmıştı. Emeği geçenlere teşekkür ediyorum. Ancak bu gezi bana, üç şeyi mutlaka yazmamı ve bir şekilde de ilgililere duyurmayı icbar etti.

Bu tür organizasyonlarda usul, yörede hizmet veren Çanakkale Savaş Alanı rehberlerinden birini alarak, belediyenin tayin ettiği güzergâhı ziyaret etmek şeklinde gerçekleşiyor. Nitekim biz de gezimize böyle başladık. Sabah kahvaltısı-öğle yemeği atıştırmısından sonra gezi rehberimiz, unutamayacağımız bir gezi yaptıracağı vaadiyle söze başladı. Rehberimiz antik Türk tarihinden başlayarak, Orta Asya, Anadolu'ya geliş, Haçlı Seferleri, İstanbul'un fethi ve II. Abdülhamid dönemlerine bildik ortaokul bilgileriyle uğrayarak bizi Çanakkale savaşlarının nedenlerine kadar getirdi. Bir iki defa, başımıza gelenlerin temelinde bilimden, felsefeden ve sanattan ayrılmak olduğuna vurgu

yaptı. Bu arada sıklıkla "Türk'ün Türk'ten başka dostu yoktur" aforizmasını da tekrarlamadan edemiyor, o İngilizler, o Fransızlar, o Rumlar ve Ermeniler diyerek hepsini bir kefeye koyarak alayını tarihimizin en azılı düşmanları sayıyor ve başımıza gelen bütün felaketlerin nedenlerini bu milletlerin bölücü, parçalayıcı faaliyetlerine bağlıyordu. Burada yazamayacağım tarzdaki, ötekileştirici ve düşman ilan edici ifadeleri ise hayli ilginçti.

Bu tür ifadelerin değil bir öğretim üyesi grubuna, ortaokul ve lise talebelerine kullanılması bile asla doğru olamaz. Yetmiş iki millet bir arada yaşayacaksa, tarihi hadiseleri anlatırken tercih edeceğimiz kelime, kavram ve bilgilendirmelerde son derece dikkat etmeli, bin yıldır birlikte yaşadığımız insanlardan masum olanların üzümlerine, kırılmalarına ve kendilerini tehdit altında hissetmelerine neden olabilecek her türlü söz ve davranıştan çekinmeliyiz. Aksi halde ortak bir gelecek tahayyülü ve bir arada yaşama azmini inşa etmemiz mümkün olmayacak.

Gezimiz Namazgâh Tabyasından başlayarak, Hamidiye, Mecidiye ve Aziziye Tabyalarını ziyaretle devam etti. Öncelikle bu tabyaların ziyarete açılması ve çevre düzenlemesinin yapılmasına merhum Turgut Özal döneminde başladığını öğrendik. Elbette çok geç bir tarih ve bu süre içinde Çanakkale'nin niçin görmezden gelindiği soğukkanlılıkla sorgulanmalıdır. Ancak tabyalar, Mecidiye Şehitliği, Yahya Çavuş Şehitliği ve siperler, Çanakkale Abidesi ve sembolik şehit mezarlarının çevresi, Conkbayır, Anafartalar, Anzak anıtı (biz ancak buraları görebildik) çevresinin hiç de Çanakkale ve şehitlerimiz anısına, ruhuna uygun tarzda düzenlenmediği, çevrenin son derece bakımsız ve kendi haline bırakıldığı görülebilir. Sadece büyük Çanakkale anıtı çevresinin düzen, temizlik ve intizamı göze çarpıyor. Diğer yerlerin çoğunda ne bir parke döşeme, ne sağlıklı göze çarpan bir çit ve koruma önlemleri, ne de güzelleştirme faaliyetlerinden bahsetmek mümkün. Büyük abidenin karşısındaki sembolik şehit mezarlarının araları hâlâ toprak ve çakıllarla dolu, çocuklar koştuğunda düşüyor, rüzgâr estiğinde toz toprak ortalığı kaplıyor. Bazı tarih yadigârlarına sorumsuz kişilerin yazdığı kötü yazılar, karalamalar ise böğrümüne saplanan paslı hançer etkisi yaratıyor. Dilimiz varmıyor söylemeye ama yılda birkaç kere ancak ziyaretçisi olan, Anzak, İrlanda, İngiliz ve Fransız anıt ve mezarlarının bakımı, intizam ve düzeni ise insanı çat-

latsa yetmiyor. Arasında sadece birkaç metre mesafe olan Yahya Çavuş Şehitliği ve Fransız anıtı ile yukarıdan bütün intizamıyla kendini izleten İrlanda mezarlıklarının arasında kalan Osmanlı askerlerinin siperleri ve diğer şehitliklerinin perişan hali içimizi daha da kan ağlatıyor ve bize de oradan bunun utancını duyarak ayrılmak düşüyor. Neden böyle? Devletimizin imkânı mı yok? Asla! Ziyaretçi desteği ve ilgisi denilse, mazeret değil. Zira gerçekten, gerek belediyeler, gerek okullar, gerekse münferit gücük gruplar halinde gelen ziyaretçilerden neredeyse adım atacak yer yok. Ortalık ziyaretçi kaynaklı. Yüz yıl önce verilmiş bir destanın anısını yaşatmak için şehit evlatlarının büyük bir teveccüh gösterdiğini söyleyebiliriz. Ama onları nasıl bir şehitlik karşılıyor? Eğer bu durum, bu umursamazlık ve başıboşluk ve "bu kadar yeter, olan olduğu kadar olsun" mantığı devam ederse Çanakkale Şehitlerimizi her gün biraz daha muazzap edeceğimizi ve onlara olan borcumuzu asla ödeyemeyeceğimizi asla unutmamalıyız. Çok uzağa gitmeye gerek yok, sadece Çanakkale'deki ecnebi mezarlıklarına bile bakarak bu utanca son verebiliriz.

Çanakkale'yi Anlamak ve Anlatmak

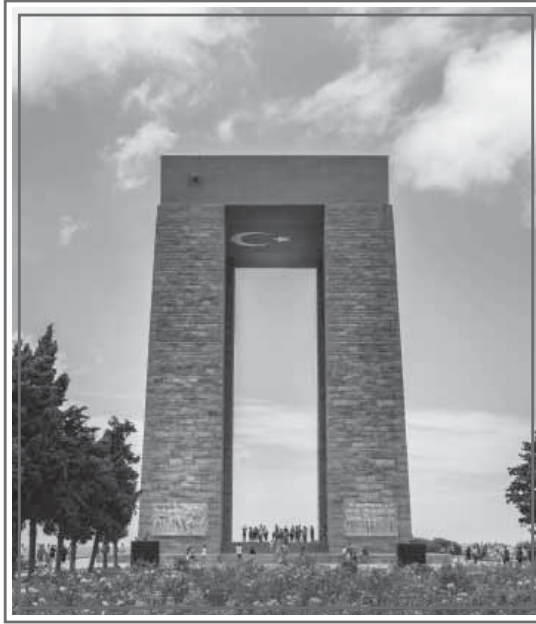
Şimdi asıl meseleye geliyorum: Çanakkale Savaşını kimler, nasıl ve niçin yaptılar? Meselenin doğrusu nedir? Otobüsümüz Tekirdağ'dan Çanakkale'ye yöneldiğinde kahverengi yol levhasında *Troia* yazısı görülüyor. Başka hiçbir yazı yok, sadece bu. Troya, ya da Truva. Antik devir Çanakkale'sindeki kentin adı. Neden bu memleket hâlâ müstemleke mantığıyla turizm işletmeciliği yapılıyor ve üstelik bu çoğu kere devlet eliyle yapılıyor? Çanakkale Savaşları tarihi bölgesindeki ecnebi mezarlıklarında da İngilizce ve Fransızca isimler var ama ne üstünde ne de altında Türkçesi var. Bu nasıl bir mantıktır? Dünyanın farklı bölgelerinde Türk şehitlikleri var. Buralarda öncelikle o memleketin dilinde bir tanıtım, sonrasında lütfederlerse Türkçe bilgi yer alıyor. Bazılarında bu bile yok. Kendinden önce yabancıyı düşünmek

tam bir aşağılık kompleksidir ve bu kompleksin âlâsına Çanakkale'nin şehitlerinin üstünde şahit olunabilmektedir. Bu psikolojiden yaşayanlardan çok şehitlerimizin aziz ruhlarının ıstırap çektiğini unutmamalıyız. Aziz şehitlerimiz demiyorlar mıdır şimdi, "biz bu günler, bu tablolar için mi canımızı seve seve verdik?" diye. Bu soruların cevabını kim verecek?

İkinci mesele ise daha da ilginç. Çanakkale büyük abidesinin her tarafındaki rölyefler, heykeller ve vecize türünden ifadelerle bakıldığında hepsinde en ön planda Mustafa Kemal'in olduğunu görürüz. Conkbayır'da devasa Anzak anıtının yanında yine hiç de mütenasip olmayacak bir şekilde yine devasa bir Mustafa Kemal heykeli dikilmiş. Öncelikle şunu belirtelim: Gazi Mustafa Kemal Atatürk Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu lideridir. Onun askeri ve siyasi büyüklüğüne, yaptığı hizmetlere, kazandığı zaferlere denilecek hiçbir şey olmadığı gibi, taktirden de geri kalmayız. Ancak, Çanakkale Savaşlarını bütünüyle Mustafa Kemal'e indirgemek, onun zaferiymiş gibi göstermek, öğretmek de başta bu savaşın komutanları, Genelkurmay Başkanı Enver Paşa, beşinci Ordu Komutanı Cevat Paşa ve kardeşi Esat Paşa ve Fevzi Çakmak Paşalar başta olmak üzere daha pek çok general rütbesindeki komutana büyük bir haksızlıktır.

Bilindiği üzere savaş başladığında Mustafa Kemal

yarbay rütbesindedir ve savaş devam ederken başarılarından dolayı albay olmuştur. Onun üzerinde onlarca general vardır. Çanakkale savaşlarının dış basında nasıl yankı uyandırdığı üzerine son derece nesnel bir bakış açısı ve metotla, -bir Atatürk hayranı da olan- hocam Prof. Dr. Yahya Akyüz 1915 ve 1916 tarihinin 12 Fransız gazetesini didik didik ederek bir tarama yapmış ve harika bir Çanakkale kitabı ortaya yazmıştır. Akyüz kitabında, Fransız basınında bir kere olsun Mustafa Kemal isminin geçmediği belirtir. Mehmed Niyazi de zikredilen muhteşem eserinde savaşın son anlarında Anafartalar ve Conkbayır'da Mustafa Kemal'in



savaşın son anlarındaki kısmi başarılarından söz eder. Elbette bu durum onun daha sonra yapacağı işler için ne bir zaaf ne de bir eleştiridir. Ancak olmayan bir şeyi olmuş gibi göstererek anlatmak da tarihi çarpıtmak ve kafamıza göre anlatmaktan başka bir şey değildir. Çanakkale gezilerinin yerel rehberlerine kulak verildiğinde sanki bu savaşta Mustafa Kemal'den başka kimse yokmuş izlenimini edinirsiniz. Ağızlarından bir kere olsun bir başka komutanın adı çıkmıyor. Bu durumun özellikle genç dimağlarda ne kadar arızalı bir tarih inşasına sebep olduğu aşikârdır.

Bu mesele ile ilgili bir diğer nokta da, Çanakkale Savaşı'nın niçin yapıldığına ve ana motivasyonun ne olduğuna dairdir. Biz 1923 sonrasında ulus-millet esasına dayalı üniter bir devlet kurduğumuz için, bundan önceki gelişmelerin de sanki bunun bir alt yapısı ve ona bir tür hazırlık oluşturduğunu varsayarak teleolojik bir tarih zihniyetinden yanayız. Tarih yazımımız ve anlatımımız tam bu zaviyede işlemeye devam ediyor. Çanakkale değil, İstiklal savaşı bile öncelikle Hilafet ve İslam vurgusu ile yapılmıştır. Askerlerimizi motive eden, seve seve şehadete koşmalarını sağlayan ana müşevvik, dinin, Kitabın ve namusun korunması ve tabi ki bunların üzerinde hür bir vatan idealidir. Bütün bunları görmezden gelerek, savaşın sadece bağımsız Türkiye Cumhuriyeti için yapıldığını anlatmak din, iman, İslam vb. manevî unsurları dışlamak anlamına gelir ki, bu da Çanakkale'yi asla doğru anlatmaz ve yansıtmaz. Sadece şu hikâye bile Çanakkale'nin niçin yapıldığının net bir tablosudur: (Mehmed Niyazi'nin *Çanakkale Mahşeri* romanından, 1. Baskı, s.224,)

"Alay imamı Hasan Fehmi Efendi, kılıcını kaptı; onun sesi ölümü göğüsleyen askerin tek dayanağı idi:

-Allah ve Peygamber aşkı için vurun!

İşte bu anda 57. Alay'ın 6. Bölüğü ile Anzak Kolordusu'nun 3. Bölüğü karşı karşıya geldiler. İki bölük süngü ve dipçikle birbirlerine girdiler. Fundalıklarda kan gövdeyi götürürken Bölük Komandanı Kemahlı Üsteğmen Mustafa Asıl ile Bölük Komutanı L. Woiters de tesadüfen birbirlerini gırtlakladılar. Kınından çekilmiş kılıç gibi haşin bir asker olan Mustafa Asım, Woiters'in boynundaki haçı; cesur Woiters de Mustafa Asım'ın boynundaki muskayı ele geçirmiş, birbirlerini boğmaya çalışıyorlardı. Tüfek sesleri, bomba patlamaları, feryatlar arasında alt alta, üst üste boğuşurlarken ikisi de

ele geçirdiğini bırakmıyordu. Sağ ve sol taraftaki makinalıların alev fişkırın namluları onlara döndü. Üsteğmen Mustafa Asım'la Yüzbaşı Woiters, kan revan içinde birbirlerinin üstüne yığılırken, her ikisi de avuçlarındakini sıkıyorlardı."

Netice olarak;

Çanakkale savaş alanına yapılan gezilere aziz Türk milletinin, belediyelerimizin, okullarımızın ve her seviyeden talebelerin büyük bir ilgi gösterdiği ve bu ilginin giderek büyüdüğü görülmektedir. Bu manzara tarih bilgisi, bilinci ve şuuru edinmek isteyen insanlarımız adına sevindiricidir. Sivil toplum kuruluşlarının, sendikaların, tabi ki en başta Eğitim Bir-Sen'in ve diğer sivil inisiyatiflerin bu tür gezilere ön ayak olmaları da her türlü taktirin üstündedir. Ancak, gerek Çanakkale Savaşları tarihi alanındaki bakımsızlık, tahribat, ilgisizlik, boş vermişlik ve sıradanlık, gerek uyarıcı levha ve bilgilendirmedeki müstemleke zihniyeti ve aşağılık kompleksi ve gerekse de savaşın nasıl, niçin kimler eliyle yapıldığına dair verilen bilgilerin yetersizliği, zayıflığı ve yanlışlığı özellikle toplu yapılan gezilerin amacına ulaşmayacağı izlenimini kuvvetle vermektedir. Zira rehberlerin önderliğinde yapılan toplu geziler büyük ölçüde ortaöğretim ve üniversitede anlatılan inkılap tarihi dersinin bir tür tahkimi, kuvvetlendirilmesi niteliğindedir. Üstelik bu tahkimat görerek, yaşayarak hissederek bizatihi sahada yapıldığı için okullarda verilen yanlış tarih algı ve şuurundan kat be kat daha güçlü ve kalıcı niteliktedir. Bu yanlış algının değiştirilmesi ise neredeyse imkânsız olacaktır. Bu aşamadan sonra yapılacak öncelikli iş, bölgedeki bilgilendirme faaliyetleri üzerine odaklanmak olmalıdır. Mesele binlerce kişiyi Çanakkale'ye götürmek değil, orada onlara neyi nasıl anlattığınızdır.

Çanakkale Üzerine Okumalar

- Mehmed Niyazi, *Çanakkale Mahşeri*, İstanbul Ötügen Yayınları.
Mustafa Selçuk, *Çanakkale Seferberliği, Savaş, Eğitim ve Cephe Gerisi*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
Liman V. Sanders, *Türkiye'de Beş Yıl*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.
Haluk Oral, *Arıburnu 1915*, İş Bankası Yayınları.
Behçet Sabit Erduran, *1915 Baharında Çanakkale*, İş Bankası Yayınları.
Lokman Erdemir, *Çanakkale Savaşı*, Gökkuşbuğu
Burhan Sayılır, *Çanakkale, Ümitler, Yanılığlar, Gerçekler*, Yeni Türkiye Yayınları.
Mete Tunçoku, *Çanakkale 1915*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
Üryanazade Ali Vahid, *Çanakkale Çephesinde Duyup Düşündüklerim*.

MUCİZE

Sally, küçük kardeşi George hakkında anne ve babasının konuşmalarını duyduğu zaman yalnızca sekiz yaşındaydı. Kardeşi çok hastaydı ve onu kurtarabilmek için ellerinden gelen her şeyi yapmışlardı. George'nin yalnızca çok pahalıya mal olacak bir ameliyatla kurtulma şansı vardı fakat bunun için yeterli paraları yoktu.

Babasının, umutsuz bir biçimde annesine şöyle fısıldadığını duymuştu Sally: "Yalnızca bir mucize onu kurtarabilir."

Bu sözleri duyar duymaz, usulca kendi odasına yürüdü Sally. Domuz biçimindeki kumbarasını gizlediği yerden çıkartarak içindeki paraları yavaşça yere dökerek saymaya başladı. Yanılgıya düşmemek için tam üç kez saydı kumbaradan çıkardığı bozuk paraları. Sonra hepsini cebine koyarak aceleyle evden çıkıp, köşedeki eczaneye gitti.

Eczacının dikkatini çekebilmek için büyük bir sabırla bekledi. Eczacı çok yoğun ve bir adama ilaçlarını nasıl kullanacağını anlatıyordu. Bu yoğun çalışmanın arasında sekiz yaşındaki bir çocukla ilgilenmeye hiç niyeti yoktu ama Sally'nin beklediğini görünce:

"Evet, ne istiyorsun söyle bakalım" dedi.

"Biraz acele et, gördüğün gibi beyefendiyle ilgileniyorum" diyerek yanındaki şık giyimli adamı gösterdi.

Sally "Kardeşim" dedi. Sessizce yutkunduktan sonra devam etti:

"Kardeşim çok hasta, bir mucize almak istiyorum."

Eczacı Sally'e bakarak:

"Anlayamadım" dedi.

"Şeyy, babam 'Onu ancak bir mucize kurtarabilir' dedi, bir mucize kaç paradır, bayım?"

Eczacı Sally'e sevgi ve acımayla baktı bu kez:

"Üzgünüm küçük kız, biz burada mucize satmıyoruz, sana yardımcı olamayacağım" dedi.

Sally o kadar kolay vazgeçmek istemedi. Eczacının gözlerinin içine bakarak "Karşılığını ödemek

için param var benim, bana yalnızca fiyatını söylemeniz yeterli" dedi.

Bu arada Sally ve eczacının yanında bekleyen iyi giyimli bey Sally'e dönerek:

"Ne tür bir mucize gerekiyor kardeşin için küçük hanım? diye sordu.

"Bilmiyorum" dedi Sally. Sonra gözlerinden aşağı süzülen yaşlara aldırmaksızın devam etti:

"Tek bildiğim, o çok hasta ve annem ameliyat olmazsa kurtulamayacağını söyledi ailemin de ameliyat için ödeyebilecekleri paraları yok. Ama babam:

"Onu ancak bir mucize kurtarabilir" deyince ben de paramı alıp buraya geldim."

"Peki, ne kadar paran var?" diye sordu iyi giyimli adam.

"Bir dolar ve onbir sent" dedi Sally.

"Ve dünyadaki tüm param bu!"

"Bu iyi bir şans, küçük kardeşini kurtarmak için gerekli olan mucize için yeterli bu para" dedi, iyi giyimli adam.

Adam bir eline parayı aldı, öteki eliyle de Sally'nin elini tutarak:

"Beni yaşadığın yere götürür müsün lütfen?" diye sordu.

"Küçük kardeşini ve aileni tanımak istiyorum" dedi.

İyi giyimli adam Dr. Carlton Armstrong'du ve George için gerekli olan ameliyatı yapabilecek tanınmış bir cerrahı.

Ameliyat başarıyla sonuçlanmış ve aile hiçbir ödeme yapmamıştı. Hep birlikte mutluluk içinde evlerine döndükleri zaman hâlâ yaşadıkları olayların etkisinden kurtulamamışlardı. Anne:

"Hâlâ inanamıyorum. Bu ameliyat bir mucize! Doğrusu maliyeti ne kadardır merak ediyorum" dedi.

Sally kendi kendine gülümsedi. O bir mucizenin kaç mal olduğunu çok iyi biliyordu. Tam tamına bir dolar ve on bir sent!



15 Temmuz'da Fetullahçı Terör Örgütü'nün dışarıdaki müttefikleriyle müşterek planladıkları kanlı darbe girişimini lanetliyoruz.

Emperyalistlerin devletimizi çökertmeyi, vatanımızı işgal, milletimizi esir etmeyi amaçlayan saldırılarını sonu şehadet olan bir direnişle püskürten milletimiz iradesini ortaya koymuştur.

Bu zafer, milletimizin asla esareti kabul etmeyeceğini, hiçbir vesayete boyun eğmeyeceğini millet olarak toprak bütünlüğü içerisinde özgür ve ebedi olarak yaşayacağımızı tarihe bir kez daha nakşetmiştir. Devlet-millet kaynaşmasıyla tek yürek olan milli iradenin gerçek anlamda idareye dönüşmesi ile açılan 'Yenikapı', dirilişin muştusu, medeniyet coğrafyamıza yönelik diğer kanlı, karanlık oyunları da bozacağımızın kanıtı olmuştur.

**Şehitlerimizi rahmetle anıyor,
gazilerimize acil şifalar diliyoruz.**



24
EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

YIL