

Görülmeveni Görmek: 'Üstünler' Söylemine Ontolojik Bir Bakış

Arş. Gör. Muhammed ÖZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Meşelik / Eskişehir / Türkiye

Arş. Gör. Mikail YALÇIN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Meşelik / Eskişehir / Türkiye

Prof. Dr. Selahattin TURAN*

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Meşelik / Eskişehir / Türkiye

Özet

Son çeyrek yüzyılda '*üstün zekâli*' tartışmalarının ulusal ve uluslararası ölçekte bir yükselme eğilimi gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu paralelde özel uygulamalar, sempozyumlar, yayınlar, kurumlar, lisans ve lisansüstü programlar ihdas edilmekte, bugüne kadar bu çocukların ziyan edilmiş olduğu söylenmektedir. Alfred Binet (d.1857-ö.1911), 1904 yılında öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için ortaya koyduğu IQ testinin insanlar arasında bir *etiketleme* aracı olarak kullanılabilmesine ilişkin kaygılarını dile getirmiştir (Gould, 1996). Topçu (1960) dehanın test edilemeyeceğini; bunun bir feraset işi olduğunu yarım yüzyıl önce ifade etmiştir. Farabi (d.870-ö.950) bin yıl önce akıl üzerine yazdıklarında, zekâyı zorunlu olarak akıllı

olmaya delalet etmeyen bir unsur olarak değerlendirmiştir. Üstünlerle ilgili söylemler analize tabi tutulduğunda, Binet'i olduğu gibi Topçu ve Farabi'yi de haklı çıkarırcasına, sıklıkla '*üstün çocukların ortalama yığın içinde harcanmaması, etiketleme, üstün çocukların ülke için önemli bir sermaye olduğu, onlara özel uygulamaların artırılması gerektiği*' ifadelerine rastlamak mümkündür. Eylem bazında ise, halen engelli öğrenciler için tahsis edilen sınıfların ve okul binalarının fizikî olarak yetersiz ve ulaşımı zor kısımları olduğu durumlarla karşılaşılan Türkiye'de, üstün etiketli çocuklara özel hizmet veren ve insanî açıdan sürdürülebilirliği olmayan *Bilim ve Sanat Merkezleri*'nde konfor ve birebir ilgi en üst düzeyde sunulmaktadır. Kısaca yukarıda belirtilen hususlar bir arada değerlendirildiğinde *üstünler* uygulamasına eleştirel bir bakış ortaya koyma ihtiyacı belirlemektedir. Bu çalışma, meseleye ilişkin akıl-insan-toplum bağlamlarında ontolojik bir sorgulama denemesidir.

Anahtar Kelimeler: Üstün çocuklar; Üstün olmayan çocuklar; Üstün varlık telakkisi; Zekâ.

Seeing Beyond the Vision: Ontological Questioning “Gifted” Discourse

Abstract

It is pointed out that the discussions about gifted tend to increase in national and international area in the last quarter of the century. Special practices, symposiums, publications, institutions, undergraduate and graduate programs have been prepared with the parallel to these discussions and it is said that these children have been lost so far. Alfred Binet (b.1857-d.1911) who stated his concerns about using IQ test which is formed in 1904 for children having learning difficulty as a labeling instrument (Gould, 1996). Topçu (1960) stated that a genius could not be tested, on the contrary it was a malter of insight. Leading Turkish philosopher Farabi (b.872-d.951) claims that being intelligent as a fact which requires not only being intelligent necessarily but also it needs moral intellect. When discourses about gifted are analyzed, by conforming Topçu and Farabi like Binet, the statements like not wasting gifted in masses, labelling, seeing gifted children as a vital capital for the county and necessity of increasing special implementation is likely to be often encountered. In practice, although children with disability do not have schools that are equipped with necessary

physical facilities in Turkey, gifted children are provided with opportunities in *Bilim Sanat Merkezleri* (Science and Art Centers) that are not sustainable in terms of humanity, and provide comfort and one to one attention. In short when all above mentioned issues are taken into consideration, the need for presenting a critical perspective is obvious. This study is an ontological questioning attempt in the intellect-human-society contexts.

Keywords: Gifted children; Normal children; Consideration of transcendental presence; Intelligence.

Extended Summary

Stating about an issue requires having a vision of all aspects, dealing with all components, taking the essence and universal dimensions into consideration. In other words, having a precise statement and act requires knowing the fundamental and related aspect of the matter. Therefore, having a statement about gifted practices and discourses creates a need of dealing with the dimensions of presence, human-intellect-intelligence and also social justice in education. This study is patterned within these dimensions. It is an ontological questioning about the intellect and human evaluation platform referring mostly to Farabi philosophy, not about existence of various intelligence levels.

In the framework of the theory of emanation, existence is based upon the necessary existent and contingent existent classification. Necessary existent is the source of existence. Necessary existent is the One whose absence cannot be considered, who does not need any reason to exist and is the efficient cause and final cause of all creatures except itself. Existence is emanated from the One. Contingent existence

is on the level of relative existence. Its existence is dependent on the causes, thus it is on the way of continuous re-exist-evolution and necessary existent. The relationship between the relative and conditional existence level of contingent existent and necessary existent creates an ontological hierarchy. This situation is explained within transcendence principle. “Transcendence principle patternizes the perception of absolute existence hierarchy between necessary One and relative One” (Davutoğlu, 1996). According to the theory of emanation, the existence who emanated from one is a unit despite its multi-vision, and on the way to one. This principle develops perception which states that a change occurring in piece affects the whole. So, it is a necessity to act by considering the whole.

In the theory of emanation, the problem areas identified in gifted discourse and practices can be classified into two main topics: degrading existence perception and social justice violation. Gifted approach strengthens the degrading perception and makes it sustainable. Degrading perception appears as perceptions in the levels of intellect’s intelligence, measurement of intellect as psychometric test, human function, society’s rivalry platform, and implementation time of IQ test in life. The other problem area is social justice violation. Justice principle requires the uniqueness of individual and accompany to individual in the way of reaching happiness without ordering, stigmatizing, labelling in horizontal platform. However, there is not horizontal accompany platform in the whole current school system and gifted viewpoint; the rest which is not wrong to name as mass is out of agenda.

Human is seen as a ring of production-consumption chain, not passenger of happiness as stated in Farabi; human is evaluated within the parallel of function and amount of process rather than humanity-transcendent dimension. If intellect is full of value and directs to good, it is worthy of commendation, but if intellect becomes a functional instrument which returns material into another form, psychometric part of intelligence is consecrated. Social justice is ruined when society is seen as a rivalry platform rather than mutualization on the way of happiness. If human society is seen as a mass and investment is special to a specific part of society and in one to one attention dimension, it could not be a justice formed by affection incentive but an elitist attitude formed by affection illusion in its most optimistic expression. The same incentives appear in the person of a doctor suggesting a father to leave his child with down syndrome to die alone (Demir, 2011). Even this example is sufficient to put forward the vitality of human perception platform.

Sub-problem caused by two main problem areas mention above is ruining the perception about self and the others, and its occurrence in social and inter-social context. Discourse and acts build individual and social consideration within the climate created by them in the society they dominate. The documentary of BBC named The Century of the Self (Curtis, 2002), suggesting to examine basic discourses with suspicious is an impressive example of narration which shows how the masses return to consumers and manipulate the social perception by using Freudian psycho-analysis. In the same way, gifted discourse

makes individual feel belonged to a specific class by act of labelling which is turn into indoctrination and manipulating interlocutor's perceptions of self-being, becomes self-fulfilling prophecy. Even with the functionalist aspect; if opportunity and indoctrination provided to children labelled gifted is given to individuals without paying attention to psychometric intelligence level, the performance of these individuals is likely to reach ultimate efficacy. In the same way, by taking instruction in schools' most troublesome and difficult places for accessing which the disabled children are encountered, anyone will be inevitably unsuccessful.

Gifted is an elitist discourse. All elitist and selective systems are systems of wasting and ignoring the similarized ones. Stating someone is different means asserting similarity of the others implicitly (Levinas, 1979), and individual named different have similar features. Gifted discourse in Turkey means the perception of being promoted by building promotion on others. This situation refers to commercial human perception through good school, good teacher, good opportunities, good universities, good works defined by liberal market. Because school becomes a tool serving under liberal market's order by diverting from its vital function and direct human potential in the same way, rather than serving the unity and happiness of the whole existence as its main function, returns to serve for elitist sovereign's economic interest group.

If reconsidering the definition of wisdom, neither the object is unworthy to be known nor act is unworthy to be performed. As a con-

sequence, perspectives of humane to humane are corrupted. Parents evaluate their children in terms of function, efficacy and amount of process and so the teachers do. This viewpoint degrading human into one dimension cannot be regarded as humanistic. Because of the source which human emanated from and is human's final cause, human is superior, transcendent and unique but not weak object of macro context. An ontological newborn cognition, which evaluates human in this platform and recognize that individual means more than a production-consumption tool and existent making career, is required. This cognition reminding the individual superiority provides a new perspective which restores the problem areas emerging through this study will make possible to perceive human as a subject not an object. In this context, the responsibilities of mechanisms that make the education and school systems alive is to use discourses equipped with wisdom and without degrading interlocutor.

Giriş

Modern bilim varlık üzerine konuşurken takındığı kendinden emin tavrı; 15. yüzyılda Rönesans ile başlayıp 17. yüzyılda kartezyen-newtonyen felsefeyle devam eden ve 18. yüzyılda aydınlanma felsefesi şeklinde tezâhür eden deterministik-statik varlık algısına borçludur. Buna karşın; *görünür olanın ötesinde boyutları mündemiç, fâil sebepten sudür eden ve gâye sebebe doğru hareket hâlinde* (Kılıç, 2013; Medkur, 1990) varlık anlayışına sahip felsefi bakış; insana veya bir bütün olarak varlığa ilişkin konuşurken temkinlidir. Cansever'e göre (2010), "rönesans'ta, insanın dünyayı anlaması için durduğu

yerden karşısına bakması esas iken; hareketli kültürlerde, insanın bir nesneyi anlaması için o nesnenin etrafında dolaşması, ona her cepheden bakması, varlığı hareket eden insanın gözüyle algılaması” esastır. Bu durum, iki farklı algı düzeyini insan-nesne ilişkisi çerçevesinde betimlemektedir. İnsan-insan ilişkisi içinde ise durum çok daha fazla karmaşıklık arz eder.

‘Hareketli kültür’ içinden bir isim olan Nasreddin Tusî’nin *hikmet* tanımı, insanın iki temel hareketliliği olan ‘bilmek’ ve ‘kılmak’ eylemlerinin ilkelerini ortaya koymaktadır: “Hikmet eşyayı layık ne ise eylece bilmek, ef’âli layık nice ise eylece kılmaktır (Çelebi, 2007) Arapça kökenli iki kelime olan *eşya* ve *ef’âl*, *şeyler* ve *filler* demektir. Tusi’nin bu ifadesine göre hikmet, *layığınca idrak ve layığınca inşa* demektir. Doğru idrak doğru inşanın ön gereğidir; zira “idrak düzeyimize göre inşa ederiz” (Düzenli, 2009). Farabi (2010, 2012) ise, bir araştırmacının, araştırdığı şeylerin her biri ile ilgili olarak onun *varlığı*, *ne olduğu*, *neyle olduğu*, *nasıl olduğu*, *neden olduğu* ve *ne için olduğu* hakkında bilgi vermesinin gerekliliğini hatırlatır. Farabi’ye göre “bunların hiçbirinde o, kendisini sadece yakın ilkelerle sınırlamayaacaktır; tersine herhangi bir şeye ait en son cisimsel ilkeye ulaşıncaya kadar onun ilkelerinin ilkeleri, ilkelerinin ilkelerinin ilkeleri hakkında bilgi verecektir.”

Yukarıda tebarüz eden araştırma ilkeleri ışığında herhangi bir mesele hakkında konuşmak, ona bütün cephelerinden bakmayı, bütün bileşenleriyle ele almayı, sadır olduğu kaynağı ve ait olduğu bütünü göz önünde bulundurmayı zorunlu kılar. Bir başka deyişle, ele alınan

meseleyle ilişkin layığınca beyan ve tasarrufta bulunabilmek için o meselenin aslını ve ilişkili olduğu şeyleri layığınca bilmek gibi bir zorunluluk bulunuyor. Dolayısıyla ‘üstünler’ uygulama ve söylemi hakkında konuşmak için meselenin; *varlık, insan-akıl-zekâ* ve aynı zamanda *eğitimde sosyal adalet* boyutlarına değinmek gerekmektedir. Bu çalışma bahsi geçen boyutlar doğrultusunda örüntülenmiştir. Bu yönüyle farklı zekâ düzeylerinin var olma durumuna ilişkin değil, *akıl ve insanın değerlendirilme düzlemine* ilişkin, ağırlıklı olarak Farabi felsefesini referans alan bir ontolojik sorgulamadır.

Varlık

Hareketli kültür varlığı sudûr nazariyesi çerçevesinde, *zorunlu varlık-mümkün varlık* tasnifi üzerinden temellendirir. *Zorunlu varlık* varlığın kaynağıdır. Yokluğu düşünülemeyen, var olmak için bir sebebe ihtiyaç duymayan, kendi dışında bütün varlığın *fâil ve gaye sebebi* olandır. Varlık ondan sâdir olmuştur. *Mümkün varlık* ise göreceli varlık düzeyindedir. Varlığı sebeplere bağlıdır, dolayısıyla sürekli yeniden var edilme-değişime uğrama ve kaynağı olan zorunlu varlığa doğru seyir hâlinededir. Mümkün varlığın kayıtlı-göreceli varoluş düzeyinin zorunlu varlıkla ilişkisi ontolojik bir hiyerarşi ortaya koyar. Bu durum *tenzih* prensibiyle ifade edilmektedir. Tenzih prensibi, “mutlak olan ile göreceli olan yaratılmışlar âlemi arasında mutlak bir varlık hiyerarşisi idrakini dokumaktadır” (Davutoğlu, 1996). Yine *sudûr nazariyesine* göre Bir’den sâdir olan varlık çoklu görünümüne rağmen özünde birdir ve Bir’e doğru seyir hâlinededir. Bu ilke ise parçada meydana gelen bir değişikliğin, parçanın ait olduğu bütünü etkileyeceği idraki

geliştirmektedir. Dolayısıyla tasavvur ve tasarruflarda sadece değişikliğin gerçekleştiği parçayı değil, bütünü göz önünde bulundurmak kaydıyla hareket etmek bir zorunluluk haline gelmektedir.

Hareketli kültürün *insan-Allah, insan-insan, insan-tabiat ilişkisi* de sudur nazariyesinin ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde gelişmiştir. Bu ilkeler; insanın insana ilişkin konuşurken veya tasarrufta bulunurken bir *yatay ilişki düzlemi, hürmet düzlemi* ve *bütünlük algısı* inşa eder. Bir başka ifadeyle insanın aynı düzlemde yer aldığı diğer insanlar hakkında cüretkârca konuşma imkânını ortadan kaldırır. Ayrıca, mümkün varlığın sürekli yeniden yaratılma ve dolayısıyla değişime uğrama hâlinde olması dinamik bir ontolojik zihin inşa eder. Maddî, biyo-sosyal, psikolojik ve ruhî-aklî bütün varlık düzeyleri (Cansever, 1997) için geçerli olan bu *hareket hâlinde varlık idraki* ise, insanın etiketlenebilir bir varlık olmasına engel teşkil etmektedir.

Akıl ve İnsan

Akıl ve *insan* karmaşık iki kavram olup felsefî ekollerce muhtelif şekillerde tanımlanmaktadır. Farabi aklın altı anlamı üzerinde durur (Farabi, 2010). Bunlar halkın ve kelamcılarının akıl tasavvurları ile Aristoteles'in sözünü ettiği dört farklı anlamdır. Farabi'ye göre halk *akıl* ile *düşünme* ve *akletmeyi* kasteder. Ancak *akıllı* denince bundan ancak faziletli olanı; iyiyi kötüye tercih hususunda iyi düşünen kimseyi anlar. Kötü olanı bulup ortaya çıkarmada iyi düşünen kimseye ise bunun yerine zeki, kurnaz ve benzeri isimler verir. Şu halde halk nezdinde akletmek, iyi olanı yapmak ve kötü olandan sakınılması gerektiğini ortaya koymak üzere iyi düşündürmektir. Bu betimleme, halkın akla iş-

levselliğin ötesinde bir anlam yüklediğini göstermektedir. Halka göre akıl iyi-kötü tefrikinin yapma kabiliyeti üzerinden değer ifade etmekte olup bu tefrik melekesine sahip olmayan kıvrak zekâ, akıllı olmak anlamına gelmemektedir. Farabi, *kelamcılar* ve Aristo'dan nakille *akıl* mefhumu için ayrıca; *kamunun yaygın görüşü, hiç düşünüp kafa yormadan meydana gelen ilk bilgileri sağlayan nefsin herhangi bir cüz'ü, tecrübeyle kazanılan kesin görüş, ilk göğü hareket ettiren* tanımlamalarını getirmektedir. Aristo, akılı ayrıca *bilkuvve akıl, bilfiil akıl, müstefâd akıl* ve *faal akıl* şeklinde kademelendirmektedir. O'na göre bu hiyerarşi içinde insanın cevherini oluşturan şey *faal akla* (maddi dünya ile madde ötesi dünya arasında geçişi sağlayan akıl) en yakın olan şeydir. Farabi'nin paylaştığı akıllı tasavvurları içinde kabaca *üç insani yetkinlik* dikkat çekmektedir: İyi ile kötüyü ayırt edebilme, iyi olanı tercih edebilme, faal akla doğru seyir halinde oluş. Üç yetkinliğin ortak yönü, aşkın olan ile irtibat boyutu üzerinden değer kazanıyor oluşudur.

Aklın ontolojisi meselesinin bir boyutu da aklın tasarruftan önce ve ziyade *tasavvurun* odağı olduğudur. “İnsanda baştan itibaren onun tabiatı olan akıl, akılsalların tasavvurlarını kabul etmek üzere hazırlanmış maddi bir istidattır” (Farabi, 2011). Bu düşünüş biçiminde eşyaya bir şekilde hükmeden değil, eşyanın hakikatini daha derinlemesine idrak eden akıllı addedilmiştir. Dolayısıyla bir şeyleri değiştirmek, dönüştürmekten önce, var olanı sağlıklı bir idrak ile algılayabilmek önemsenmiştir. Var eden ile var edilen arasında bir algı düzlemi inşa etmenin aracıdır akıl. Ve bu inşa süreci bitimsizce devam eder. Bilkuvve akıl seviyesinden bilfiil akıl seviyesine, oradan müstefâd akıl

seviyesine ve faal akılla ittisal hâline doğru bir seyirdir bu. Yani dinamik bir yapıdır. Bütün varlık gibi akıl da her ân yeniden oluşum hâlinindedir.

Şu hâlde insanın maddî dünyadan maddî olmayan dünyaya yükselmesini sağlayan bir yeti olan aklın dört vasfı belirgin hale geliyor: Akıl değerden mücerret değildir, aklın idrak ameliyesi ve dolayısıyla oluşum süreci her daim devam eder, akıl maddî âlemden madde-ötesi âleme doğru seyir halindedir, aklın doğru tasavvur melekesine sahip olması insanın doğru tasarrufunun zorunlu kaynağıdır. Bu akıl idrakine karşın çağcıl pedagogların çerçevesini çizdiği, piyasaya dayalı olarak ölçtüğü ve sınıflandırdığı, üzerinden insanları etiketlediği akıl, bu anlayışın çok uzağına düşmektedir. Bütün bu rasyonalist, piyasacı, sıralayıcı, yararçı üstün anlayışını yeniden sorgulayacak ve eğitimi insani bir çizgiye taşıyacak yeni bir dil ve söylem ihtiyacı olduğu aşikârdır.

İnsanın yeryüzündeki serüveni bir mutluluk arayışı olarak ifade edilebilir. Farabi'nin insan telakkisinin temelinde insanın mutluluk yolcusu olduğu düşüncesi bulunur. O'na göre nihâi mükemmellik mutluluktur. "İnsandaki ilk akılsallar onun ilk mükemmelliğini teşkil eder. Ancak bu akılsallar ona sadece nihai mükemmelliğine ulaşmasında kullanılmak üzere verilmişlerdir. Bu nihai mükemmellik ise mutluluktur" (Aydın, 1973; Farabi, 2011). O, insanın akılsalları idrak ve dolayısıyla onlar üzerinde tasarruf düzeylerini *nazarî erdem, fikrî erdem, ahlâkî erdem* ve *pratik san'at* şeklinde aşamalandırmıştır. Bunlar aynı zamanda insanın mutluluğu elde etmesinin aşamalarıdır. *Nazarî erdem* olarak ifade edilen algı düzeyinde *akılsal* mutlak anla-

mıyla algılanır. Nazarî ilimler de kendilerinde hiçbir değişiklik olmayan akılsalları kavrar. *Fikrî erdem* aşamasında, mutlak akılsal zaman ve mekân sınırlılıkları içinde, durumların farklılık arz etmesi boyutlarıyla idrak edilir. Nazarî olanın bilfiil gerçekleştiğinde uğrayabileceği değişiklikleri nazar-ı itibara alan fikri erdemdir. Fikri erdem sayesinde akılsallarla birlikte bulunan değişken arazlar keşif ve ayırt edilir. Ancak fikri erdem tarafsız bir vasıttadır ve ahlâka ihtiyacı vardır. *Ahlâkî erdemi* de kuşandıktan sonra ise insan, *pratik san'atları* ifâ etme aşamasında ve mutluluğu elde etme safhasındadır. Nazarî erdem, fikrî erdem, ahlâkî erdem ve pratik san'at birbirlerinden ayıramazlar. Yine erdemler doğuştan getirilen melekelere, idrak ile ifâ edilen iradî fiil vasfı kazandırılır. İnsan tasarrufunun bu zorunlu idrak düzeyleri; herkeste değil, “ancak tabiat bakımından kendilerini almak üzere hazırlanmış olan insanlarda, yani çok büyük potansiyelleri olan üstün tabiatlara sahip kişilerde gerçekleşir” (Farabi, 2012). Farabi bu ifadeyle insanın değerlendirileceği düzlemi ve üstünlük esasını da ortaya koymuş olmaktadır. *Çok katmanlılık ve dinamiklik* durumuna işaret eden, *mutluluk yolcusu* olma hâlini ve dolayısıyla *ahlâkî* değer ölçütü kabul eden bir algı düzlemidir bu.

Mutluluğu elde etmenin safhalarına ilaveten onun *ne olduğu* ve *neye sebep olduğu* hususları da açıklığa kavuşturulmalıdır. Farabi'de özü itibarıyla zorunlu ve mümkün varlığın farkına varış olan *gerçek mutluluk*; insanın eylemlerini doğrudan etkilemekte, kendisi ve dışındaki varlığa karşı bir tutum veya tavır geliştirmesini sağlamakta, eylemlere yansımaktadır. Eylemlerin değerlendirilmesinde de bu ölçüt

esas alınmaktadır (Tokat, 2006). Buna karşın sahte mutluluk ise beden sağlığı, zenginlik, hazlardan pay alma, arzularını istediği gibi tatmin etme, saygınlık ve itibar sahibi olma gibi arızî şeylerdir (Farabi, 2010). Şu hâlde, insanın gerçek mutluluğu elde etmesinin anahtarı iyilikler, erdemler ve güzel davranışlardır. Bu davranışların zıtları ise mükemmelliğin önündeki engellerdir. Kadîm kültürümüzde yer alan bu erdemlere tek boyutlu çağcıl üstünler anlayışında yer yoktur. Türkiye’de *üstünler* olgusu, tatmin olma, saygınlık kazanma, itibar sahibi olma gibi arızı bir hâldir.

Bir Ahlâkî Sorun Olarak Bireyi Etiketleme

Genelde modern insan-akıl söylemleri ve özelde insanın zekâ üzerinden etiketlenmesi uygulaması Farabi’nin akıl-insan tasavvuru içinden bakıldığında indirgeyici bir algıya işaret eder. Türkiye’nin son asırda yetiştirdiği en önemli düşünürlerden olan Topçu (1960), insan aklının teste konu edilmesini şu ifadelerle değerlendiriyor:

Hangi yetinin olursa olsun test metodu ile tanınışı, insandaki çok bilgiyi araştırdığı için, şuurun değer derecelerini tanıtmakta yetersiz ve hatalıdır. Rousseau’nun hâfızasının fevkalade zayıflığı ile köpek tarafından ısırılmamak için, köpeğin üstünden atlamayı düşünen acayip ve pek düşük buluş kabiliyeti, dehâsının varlığına engel olmamıştır. Testler, ancak harekî tepkileri ölçmekte yeterli ve mahir sayılabilirler. Dehâ bir ferasettir, ferasetle ölçülür.

Topçu’ya benzer şekilde Gould (1996), zekâ testlerinin yirminci yüzyılda zekâyı rakamlardan oluşan, doğuştan gelen, değişmez ve ölçülebilir bir kavram olarak nitelendirdiğini ifade eder. Bu indirgeyici bakış içinden zekâ denilince temelde anlaşılın, mantıksal-matematiksel zekâ ve sözel zekâ olarak tanımlanan ve IQ testleri ile ölçülen psiko-

metrik zekâdır. İnsan bilincinin sadece bilişsel yönünü değerli gören (Eriş, 2008) bu Kartezyen algı içinde akıl, evrenin mekanik işleyişi içinde aynı mekanizmanın bir parçası ve iş görme aygıtı olmaktan ibarettir. *Üstünler* üzerine oluşturulan dil, insanı mekanik düzeyde ve kendisini içinde bulduğu piyasa üzerinden değerlendiren algının en bariz göstergelerindedir. Aynı değerlendirme düzeyi bir adım öncesinde ortaya koyduğu *kariyer öncelikli yaşam biçimi* ve *herkes için aynı güzergâhlar* tanımlamasını sürdürmekte, hatta bir adım öteye götürerek *yığın* içinden ‘iştah kabartıcı’ nitelikte bulduklarını ayıklama çabası içine girmektedir. Aşağıdaki uzun alıntı bu durumu özetler niteliktedir (Ataman, 2012a):

Burada 4-5 tane çocuk var. Bir tanesi Leyla, gördüğünüz gibi standartlaştırılmış zekâ testinde 145 zekâ bölümü elde etmiş ama okuldaki akademik derslerde ortalaması 80. İkincisi Sinan, resim dersinde çok güzel heykeller yapmış, ancak akademik ağırlıklı derslerden kıl payı sınıfı geçiyor. Tarık matematikte sanki sihirbaz, çözemediği problem yok. Ancak İngilizce, Sosyal Bilgilerde yardıma ihtiyacı var. Rüya sınavtaki bütün çocukların akıl hocası. Her konuda arkadaşların rehberlik önderlik yapan bir lider. Pınar’ sa müzik dersinde çok iyi. Bütün üflemeli çalgıları çalabiliyor. Saksafonda iyi ve akademik derslerde ortalaması 90. Elimizin altında örnekte 5 farklı çocuk portresi var... Bu çocukların bazıları üstün zekâlıları, bazıları üstün yetenekli ve bazıları ise parlak çocuk. Şimdi üstün zekâlı, üstün yetenekli ve parlak diye üç tane çocuk grubu oluşturdum. Bu çocuklardan en son okumuş olduğum hem müzikte hem matematikte hem ortalamada yüksek olan kız çocuğumuz hatırlarsanız üstün zekâlı bir çocuk. Hem bütün alanlarda ortalamanın üstünde ama bir tanesi var, sadece resimde iyi. Bir tane var parlak çocuk. Parlak çocuk ve üstün zekâlı çocuk arasında temel bir fark var. Parlak çocuk öğretmenlerinin gözbebeği olan çocuktur. Sınıfta soru sorulduğu zaman cevap veren çocuktur. Ödevlerini muntazam yapan çocuktur. Öğretmenin beğendiği çocuktur. Herhangi bir problem çıkarmaz. Ödevleri günü güne yapan ön sırada oturan ilgili görünür. Üstün zekâlı çocuk ise soru soran çocuktur. Soruya cevap veren değil. Soru soran ve baş belası çocuktur. Öğretmeni köşeye sıkıştırmaya çalışır. Ödev yapmaktan pek hoşlanmaz. O zaman parlak çocuk ve üstün zekâlı çocuk iki ayrı uç grup ortadaki de üstün yetenek. Şimdi yetenek zekâyı kapsayan bir alandır. Çünkü üstün zekâlılığın oranı oldukça

azdır. % 2 civarında ama üstün yetenekli grubu dediğimizde bunu % 4 % 5'lere çıkartmamız mümkün. Resim, müzik, matematik ve sözel alanların bir iki tanesinde akranlarından iki üç yaş ileride gelişen çocuklar ama bazıları akranlarıyla aynı alanda gelişen bazılarında da destek gerektiren çocuklardır üstün yetenekli çocuklar. Hepsinde 4/4'lük olmazlar. Üstün zekâlı çocuklar hem yaratıcılıkta hem de kendini konuya adayan, genel zekâ alanlarının hepsinde minimum iki yaş ileride olan çocuklardır. Bütününü koyarsanız bu olması gereken düzeyin 4 yaşa kadar çıktığını görürüz. Parlak çocuksa hepimizin sevdiği sevimli, bir iki derste parlak olan, kapasitesi ortalamannın biraz üstünde olan, her şeyi 4/4'lük istendiği biçimde yapan kolay bir çocuktur.

Alıntılanan ifadeler bolca sıfat, etiket, yüzdellik dilim, kutucuk içeriyor. Yine alan söylemi içinde (Vuran, 2011) “*çocukların etiketlenmesi*” ifadesine rastlıyoruz. Bu sınıflandırıcı söylem biçimi, insanı kariyer basamaklarını tırmanırken sıralanması gereken bir varlık olarak algılamanın dışavurumudur. Şu tespit de bu teşhisi doğrular niteliktedir: “Öğrenciler ilgilendikleri konuya değil, rekabetçi bir ekonomiye fayda sağlayacak bilgilere maruz kalmakta ve bunun sonucunda yaratıcı hayal gücü, sezgisel iç görü, içinde yaşadığı toplumla daha yakın bir bağlantı kurma gibi yetileri engellenmektedir” (Eriş, 2008).

İndirgeyici/sınıflandırıcı bakışın bireyin ben-idraki üzerindeki manipülatif etkisi meselenin bir başka boyutudur. *Üstün* etiketli öğrencilerin ebeveynleriyle görüşmeye dayalı bir araştırmada (Eriş, Seyfi ve Hanoz, 2009) bir velinin çocuğundan bahisle “*Geçtiğimiz ay boyunca IQ skorunu sordu durdu; çünkü efendim arkadaşlarının IQ skorları şöyle şöyleymiş*” ifadesi bu anlamda önemli bir bulgudur. Ben-idrakini bu düzeyde oluşturan, kendini IQ skoru üzerinden değerlendiren bir bünyenin, *aşkın boyutlarından haberdâr edilmesi*, erdem ve adalet üzere edimler ortaya koyması artık daha zor hâle gelmiştir. O hâlde üstünler meselesinde söylemin oluşturduğu idrak dü-

zeyi, sadece *üstün* kutucuğu dışında bırakılanı değil, *üstün etiki*yle etiketlenen bireyi de ben-öteki algısını manipülasyon malzemesi hâline getirip, büyük ölçekte toplumsal algıyı, fertlerin birbirlerine bakışında yüklü zihinsel örüntüleri bütünüyle hasara uğratmaktadır.

Farabi’de *mutluluk yolculuğu* olarak ifadesini bulan fert hayatı, sürekli bir *seçim* eylemine ve bir hak olarak *seçmeye* işaret eder. Pratik boyutta her tercih ya da zorunluluk, bir başka şeyden sarf-ı nazar etmek demektir. İnsanın tercih seçeneğinin aza ya da teke indirilmesi, seçme hürriyetinin ve dolayısıyla *insanlık onurunun* görmezden gelinmesi anlamına gelir. *İhtiyar* hem bir haktır, hem de *eylemin* kıymet şartıdır. *Zira akıl ve insan* bahsinde geçtiği gibi, ihtiyarî eylem gayr-ı ihtiyarî eyleme nispeten daha kıymetlidir. Ya da eyleme *erdemli eylem* vasfı kazandıran bir şekilde ortaya konması değil, çoklu seçenek içinden seçilmesidir. *İhtiyar* esas ışığında bakarsak, sıklıkla iradeleri dışında oluşturulan -üstünleri koruma altına alınmak boyutunda (Sönmez, 2011)- makro plânlar ve bu plânların nesnesi hâline getirilmek, *üstün* etiketlilerin pratik bağlamda karşı karşıya bulunduğu bir diğer sorunsal alanı oluşturmaktadır.

Toplum ve Sosyal Adalet

Üstünler söylem ve uygulamalarının toplumsal boyutu iki açıdan değerlendirilmeye muhtaçtır: İnsana işlevsel/sınıfsal bakışın oluşturduğu *toplumsal algı* ve *sosyal adaletin ihlâl edilmesi*. Farabi’nin *erdemli şehir* ve *cehalet şehri* tanımları meselenin anlaşılmasına yardımcı olacaktır:

İnsanların gerçek mutluluğu elde etmelerini sağlayacak şeyler konu-

sunda yardımlaşmak üzere bir araya geldikleri şehir, erdemli şehirdir (*el-medînetü'l-fâzıla*). İnsanların mutluluğa ulaşmak için birbirleriyle yardımlaştığı topluluk ise erdemli topluluktur (*el-ictimâ'u'l-fâzıl*). Bütün şehirlerinin, mutluluğa ulaşmak için birbirleriyle yardımlaştığı millet erdemli millettir (*el-ümmetü'l-fâzıla*). Aynı şekilde erdemli bir dünya ise (*el-ma'mûratü'l-fâzıla*), içindeki bütün milletlerin mutluluğa ulaşmak için birbirleriyle yardımlaştıkları takdirde meydana gelir (Farabi, 2010).

Yukarıdaki paragrafta anahtar kavramlar *mutluluk*, *yardımlaşma* ve *erdem* olarak belirlemektedir. Erdemli topluluğun peşinde koştuğu şey mutluluktur, toplum bu konuda bir yardımlaşma eylemi içindedir. Erdemli topluluk olgusunun karşısında 'cehalet şehri' konumlanır. Erdem-cehalet ayrımı toplumun yöneldiği değerler doğrultusunda belirginleşir. Cehalet şehrinde mutluluğun ne olduğunu bilmeme, anlatılsa bile anlamama-inanmama halinden kaynaklanan bir *haz iklimi* hâkimdir. Farabi bu durumu şöyle izah eder:

Cehalet şehri, halkının mutluluğun ne olduğunu bilmediği, bunu akıllarından bile geçirmedikleri şehirdir. Öyle ki, kendilerine mutluluğun ne olduğu anlatılsa bile anlamazlar ve buna inanmazlar. Beden sağlığı, zenginlik, hazlardan pay alma, arzularını istediği gibi tatmin etme ve saygın ve itibar sahibi olma gibi hayatın gayesi olduğunu düşündükleri bir takım iyiliklerden haberdar olsalar da bunlar görünüşte iyi olduğu zannedilen şeylerdir. Bütün bunlar, cehalet şehrinin halkına göre birer mutluluktur. Yüce ve yetkin mutluluk ise onlara göre bunların bir arada olmasıdır. Bedene ârız olan hastalıklar, fakirlik, hazlardan yararlanamama, arzularını dilediği gibi tatmin edememe ve saygın olamamak gibi aksi durumlar ise mutsuzluk demektir (Farabi, 2010).

Üstünler söyleminin meta-anlatısı olan mevcut kariyer-eksenli dilin *hayatın gayesi* mesabesinde gördüğü hâller, cehalet şehrinde *görünüşte iyi olduğu zannedilen şeyler* ifadesiyle tanımlanan alan içinde konumlanmaktadır. Aynı söylem biçiminin kişiyi mahrum olma kaygısına sürüklemek suretiyle inşa ettiği *korku alanı* ise cehalet şehrinin *mutsuzluk alanı*yla örtüşmektedir.

Farabi’de (1961) *adalet* ise, halkın paylaştığı nimetlerin taksimi ve hakların korunmasıdır. Buna karşın ferdin nimetlerden eksik pay alması kendine, fazla alması ise halka zulümdür. Devlet başkanının görevi ise herkesi en üstün mutluluktan payını alacak kabiliyette yetiştirmektir (Bayraklı, 1993). Farabi’nin adalet söylemindeki ‘herkes’ vurgusu hayati önem taşır. Toplumun her bir ferdi başka bir sebeple değil insan olduğu için mutluluktan ve kendisini mutluluğa ulaştıracak nimetlerden pay alma hakkına sahiptir ve bu kabiliyette yetişmesi devlet başkanının teminatı altındadır. Bu durum pratikte kişinin yatay düzlemde algılanma/sınıflandırılmaya konu edilmeme hakkının teminat altında olması anlamına gelir. Bu bakış açısıyla *üstünler* alan yazınına ve söylemine bakıldığında eğitimde sosyal adalet duygusunun nasıl ‘bilimsel’ olarak örselendiği açıkça görülür:

Üstün zekânın sıklığı nedir? Biraz önce de söylediğim zihinsel gelişimi akranlarına göre iki zekâ yaşlı ileride olan bir çocuğa gelişimi güzel seçilmiş yüz çocuk arasında bir taneye rastlanır. İki zekâ yaşlı daha yukarı düzeyler içinde Einstein örneğinde olduğu gibi, bir milyon çocuk taramak gerekir. Bir tanesinin eğitim kapsamı dışında kalması hem ülke hem insanlık için büyük kayıptır (Ataman, 2012a).

Bu ifade, üstünler söyleminde hâkim duygunun şefkat değil, en iyi ihtimalle *şefkat yanılması* olduğunun belirgin bir örneğini teşkil eder. Topluma bakılırken, bakan gözün aradığı tek bir şey vardır: Bir milyon çocuk ya da yüz çocuk içinde bir çocuğu bulmak. Bir milyonun bir eksiği bu bakışın konusu dahi değildir. Eğitim kapsamı dışında kalması kayıp sayılan bu *bir taneler*dir. Çünkü ‘kayıp’ durumu üzerinde konuşulan birey, bir fert olarak *şahsiyet* boyutu göz ardı edilmek suretiyle, sadece şahsî menfaat ve piyasa nezdinde değerli olanı önce-

leyen ölçekler üzerinden değerlendirmeye konu edilmektedir. Her insanın biricikliği, aşkınlığı, mutluluk yolculuğu tamamıyla gündem dışıdır. Söylemin ülke ve insanlık ile ilişkilendirilmesi, durumu daha da ironik ve paradoks hâle getirmektedir. Bu anlayışın uzantısı olarak neredeyse üstünler dışında kalan ‘*yığın*’ için ortaya konulan emek de üstünlere aktarılmalıdır:

Toplumumuz ortalama üzerine kurulmuş bir toplumdur. Ve de eğitim sistemimiz ortalama ve ortalama altındaki çocukları yukarıya itirmek üzere planlanmıştır... Gereğinde ve zamanında teşhis edilememek, ihtiyaçlarına uygun eğitim alamamak gibi nedenler yüzünden üstün yetenekli bireylerin ortalama yetenek yığını içinde kaybolması her toplum için telafisi mümkün olmayan bir eksiklik (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987).

Alıntı öncesinde ifade edilenlere ilaveten; toplumun kahir ekseriyetini ortalama-alt sınıfa ait *yığın* olarak görmek ve bu *yığın* için ortaya konulan çabayı bir kayıp olarak değerlendirmek, adalet ilkesinin bütünüyle gündem dışı olduğunu aşikâr hale getirmenin ötesinde yanıltıcıdır. Uluslararası karşılaştırmalı bir sınav olan TIMSS 2011 raporu tam aksi bir duruma, Türkiye’de az sayıda öğrencinin sivrilişip çok büyük bir çoğunluğun başarısız görüldüğü bir tablounun söz konusu olduğuna işaret etmektedir (Yücel, Karadağ ve Turan, 2013).

Zekâ testlerinin sınırlılığı yanında *görecelilik* durumunun gündem dışı tutulması meselesi, adalet ilkesine ilişkin bir başka problematik teşkil etmektedir:

Üstün zekâlılığın doğasını anlamak için şunu söyleyebilirim: Temelde herkes tarafından benimsenmiş kişilik ve zihinsel nitelikler için bir ortak yaklaşım ve tanım bulunmamaktadır. Ben hangi pencereden bakıyorsam, o pencereye göre tanımlama yapabilirim (Ataman, 2012a).

Aynı kapsamda tartışılması gereken; bireylerin kurum ve imkânlarla ulaşma sınırlılıklarının göz ardı edilmesi, kültürel farklılıkların görmezden gelinerek herkesin aynı teste tabi tutulması, kısıtlı bir test üzerinden seçilen ve seçim dışı kalanların kendi içinde *türdeş* kabul edilmesi de (Eriş, 2008) aynı problematiğin uzantılarından. Bir üstün etiketli öğrenci annesinin gözlemi, problemin *imkânlarla ulaşma sınırlılıkları* boyutuna işaret eder: “Çocuğu *üstün* özellikleri gösteren bir veli IQ testi için yönlendirilmişti. Başvurusu reddedildi. Buna karşın ilginç şekilde başka bir veli de hiçbir belirti göstermeyen çocuğu için test uygulatabilmişti” (Eriş, Seyfi ve Hanoz, 2009). Kincheloe (1999), kültürel farklılıkların ve bunun doğurduğu beklentilerin sebep olduğu sonuçların bir zekâ eğrisi üzerinden değerlendirilmesinin, kültürel eğilimle zihinsel yetenek arasındaki farklılıkların göz ardı edilmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bir ân için ontolojik itirazlar askıya alınmak kaydıyla, *izafiliği kuşkuyla mahal bırakmayan bir test yordamıyla muhataplar nasıl keskin çizgilerle sınıflandırılabilir?* sorusunu sormak gerekir. Ancak bu sorunun sorulması bir yana, araştırmalarda sıklıkla orta ve üst gelir seviyesinden ailelerin daha fazla *üstün* özellikleri sergiledikleri iddia ediliyor olması, yanılısama ve yanılmayı hayret uyandırıcı boyutlara ulaştırmaktadır:

Terman araştırması üstün yetenekli çocukların daha çok rastlandığı sosyo-ekonomik tabakaları bize söylüyor. Bunlarda orta ve ortanın üstü aileler. Her tabakada rastlıyoruz ama orta ve ortanın üstü ailelerde daha çok rastlıyoruz (Ataman, 2012b).

Görüldüğü gibi, uygulanan testin yeterliliği bağlamında göz ardı edilen toplumun *türdeş* özellikte olmadığı gerçeği, araştırma sonuçları değerlendirilirken her nasılsa hatıra gelmektedir. Bir kez daha, uygu-

lanan test esas kabul edilmek kaydıyla muhataplar yargılanmakta, toplum hakkında *cesur* yorumlar ortaya konmakta, toplum tabakaları-zekâ düzeyi arasında sözde *anlamlı ilişkiler* icat edilmektedir. Yorumların sağlık düzeyi bir yana, bu konuşma biçimi toplumun fertleri arasına çift yönlü psikolojik bariyerler, yadırgama zeminleri inşa etmektedir. Bir üstün etiketli öğrenci velisinin şu şikâyeti bu anlamda manidardır: “Ben hâlen çocuğumun üstün olduğunu kimseye söyleyemiyorum. Çocuğun durumunu tanımlamak için hangi kelimeyi seçsem olmuyor, muhatabım bir şekilde rahatsız oluyor ve benimle konuşmayı kesiyor. Çocuğunun üstün olduğu haberi genellikle bir veli için sevinme sebebi değil” (Eriş, Seyfi ve Hanoz, 2009). Durum *üstünün* topluma bakışı anlamında da benzerlik arz eder. İstanbul’da gerçekleştirilen *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresinde* ‘üstün etiketli’ çocuklara yöneltilen ‘eğitiminiz nasıl olmalı?’ sorusuna cevaben çocukların kullandığı ifadelerin içinde bu durumun yansıması görülebilir (Çocuk Vakfı, 2004):

- “Üstün yetenekliyiz fakat her seviyeden öğrenci ile beraber ders görüyoruz. Bu bize hakaret mi yoksa bana mı öyle geliyor?”
- “...bir çocuk üstün yetenekli ise onun yaşlılarıyla aynı koşullarda yetişmesi düşünülemez...”
- “...üstün yetenekli çocuklar heba edilmemeli”
- “...Öğrenciler 3 gruba ayrılmalı. Üstün yetenekliler, orta yetenekliler, az yetenekliler...”
- “...bize ne kadar farklı olduğumuz söylenmesine rağmen...”
- “...biz özelsek, özel olduğumuz belli edilebilmeli”.

Kişinin içinde yaşadığı topluma sınıfsal bakışının çocuk yaşta bu derece belirgin hâle gelmesi tabiatında olan bir durum değildir. Mesele bir kez daha insan ve aklın *değerlendirilme düzlemine* ve *ben-idraki düzeyine* evrilmektedir. Mevcut idrak, *adalet* ilkelerini göz ardı eden

iklimin ve fert çevresinde bu yönde oluşturulmuş bir *muhitin* aşıladığıdır.

IQ testleri toplumu kendi içinde sınıflandırmanın ötesinde toplumlararası sınıfsal algı da inşa etmekte, hatta bu amaçla kullanılmaktadır. Bir yönüyle de; bireye ve topluma yönelik *ait olduğu sınıf* öğretisine dönüşen bir telkin hâlini almaktadır. Leipzig Genetik Araştırma Enstitüsü müdürü Weiss'in "Almanya'da Türk çocukların zekâ düzeyi Almanlardan düşük" açıklaması (Vassaf, 2005) bu anlamda okunabilir. Yine bu bağlamda Foucault'cu bir eleştiri ortaya koyan Eriş (2008) önemli bir konuyu tartışmaya açmaktadır. Çalışmadan aktarımla; Alfred Binet 1904'te Fransız eğitim bakanlığının talebi üzerine normal sınıflarda başarısız olan çocukları tespit edebilmek için öğrencisi Theodore Simon ile birlikte bilişsel yetenekleri ölçen bir zekâ ölçeği hazırladığı zaman bir takım çekinceler ileri sürmüş, uyarılarda bulunmuştur. Binet yetkili ve ilgililere zekânın rakamla ölçülemeyecek kadar karmaşık olduğunu, testin doğuştan gelen, değişmesi mümkün olmayan bir şeyin ölçümü anlamına gelmediğini hatırlatmıştır. Geliştirdiği testin bir etiket hâline dönüştürülmesinden, IQ'nun öğrencilerin zekâ değerlerine göre sıralanmasında bir araç olarak kullanılmasından endişe etmiştir. Binet'in kaygılarını haklı çıkarırcasına zekâ testleri Amerika'da, düşük skor alanların ülkenin zekâ seviyesini düşürecekleri gerekçesiyle sınır dışı edilmesine varan -ki bu yüzden 6 milyon göçmen ülkeye alınmamıştır- uygulamaların gerekçesi olarak kullanılmıştır (Gould, 1996).

Ferdiyetin Yüceliği

Araştırmanın referans noktası olan *sudûr nazariyesi* muvacehesinden, *üstünler* söylem ve pratiklerinde tespit edilen problem alanları iki ana başlık altında tasnif edilebilir: *İndirgeyici varlık algısı* ve *sosyal adaletin ihlali*. Üstünler yaklaşımı, sayesinde var olduğu *indirgeyici algıyı* güçlendirmekte, sürdürülebilir hâle getirmektedir. İndirgeyici algı aklın *zekâ* düzeyinde, *zekânın psikometrik* cinsten ölçüme konu bir unsur düzeyinde, insanın *işlev* düzeyinde, toplumun *rekabet zemini* düzeyinde, hayatın IQ testinin uygulandığı ‘*ân*’ düzeyinde algılanması şeklinde tezahür etmektedir. Meseleye ilişkin ikinci problem alanı *sosyal adaletin ihlalidir*. Adalet ilkesi bireyin biricikliğini teslim ederek; ona, en üst ‘mutluluğa’ ulaşma yolculuğunda sıralamadan, yaftalamadan, etiketlemeden, yatay bir düzlemde refakat etmeyi gerekli kılmaktadır. Hâlbuki *üstünler* bakışında ve bütün olarak mevcut okul düzeninde yatay refakat düzlemi söz konusu olmadığı gibi; *yığın* olarak adlandırılmasında beis görülmeyen ekseriyet gündem dışında tutulmaktadır.

İnsanı Farabi’deki ifadesiyle *mutluluk* yolcusu değil de kariyer basamaklarını tırmanan üretim-tüketim zincirinin halkası gören telakki biçiminde insana bakıldığı zaman görülen ve değerli addedilen aşkın-insanî boyutlar değil, *işlev* ve paralelinde *işlem hacmidir*. Akıl değer yüklü; ancak iyiye yönelttiği takdirde takdire şayan, eylemden önce idrakin odağı bir cevher olarak değil de işlevsel bir aygıt, maddeyi bir hâlden başka bir hâle dönüştürmenin aracı derekesine düşürülünce *zekânın* psiko-metrik kısmı kutsanır hâle gelmektedir. Toplum *mutlu-*

luk yolculuğunda yardımlaşma değil de rekabetin zemini üzerinden okununca *sosyal adalet* bozulmaktadır. Bir insan topluluğu yığın olarak görülüyorken, sınırlı bir algıyla tescillenen bir kesime ise özel, birebir ilgilenme boyutunda yatırım yapılıyorsa, bunun şefkat sâikiyle ortaya konulan bir adalet tutumu olamayacağı, en iyimser ifadesiyle şefkat yanılması ile sergilenen bir seçkinci/seçmeci tutum olabileceği alenîdir. Benzer sâikler bir hekimin şahsında ise, ‘*down*’ sendromlu bebeğinin durumuyla ilgili kendisine müracaat eden babaya yavrusunu soğukta bırakarak ölüme terk etmesini öğütlemek şeklinde tezahür edebilmektedir (Demir, 2011). Sadece bu örnek dahi, insanın algılanış düzleminin hayatlığını bariz şekilde ortaya koymaya yeterlidir.

Yukarıda bahsedilen iki temel problem alanının yol açtığı alt problem ise; insanın *ben ve öteki idrakinin* kirlenmesi ve bu kirlenme durumunun toplumsal-toplumlarası ölçekte gerçekleşmesidir. Söylem ve eylemler, egemen oldukları toplumda oluşturdukları iklim doğrultusunda fert ve toplum idrakini inşa etmektedirler. BBC’nin ana akım söylemlere şüphe ile bakmayı öğütleyen belgeseli *The Century of The Self* (Curtis, 2002), Freud psikanalizi kullanılarak toplum algısının nasıl manipüle edildiği, kitlelerin nasıl tüketici hâline getirildiği anlatısının çarpıcı bir örneğidir. Benzer şekilde *üstün* söylemi de, *telkine* dönüşen etiketleme eylemi yordamıyla; muhatapların kendilerini algılama biçimini manipüle ederek bireyi zaman içinde kendini belli bir sınıfa ait hisseder hâle getirmekte, bir süre sonra *kendini gerçekleştiren kehanete* dönüşmektedir. Sadece işlevsel bakışla dahi; *üstün* etiketli çocuğa sunulan *imkân* ve *telkinin* sunulduğu birey hangi *psiko-metrik*

zekâ sınıfında yer aldığı önemli olmaksızın, performansını üst düzeye taşıması mümkün hâle gelecektir. Ve benzer şekilde, engelli çocukların okulların en sıkıntılı ve ulaşımı zor mekânlarında ders görme şartlarıyla ya da söylem içinde *üstünlerin daha az bulunduğu yığın* olarak betimlenen alt gelir düzeyinden öğrencilerin karşı karşıya bırakıldığı fiziksel ve zihinsel imkânlarla kim karşı karşıya kalsa başarısızlığı kaçınılmaz hâle gelecektir.

Üstünler seçkinci bir konuşma biçimidir. Seçkinci, seçmeci bütün sistemler harcama, *aynılaştırılan öteki*yi gözden çıkarma sistemidir. Biri(leri)nin farklı olduğunu söylemek zımnen *diğerin aynıya indirgenmesi* (Levinas, 1979), *farklı* denenlerin de türdeş özellikte olduğunu iddia etmek anlamına gelir. Türkiye’deki üstünler söylemi, oluşturulan bir toplumsal sınıfın *diğerlerinin* üzerine basarak yükselme anlayışını tahkim etmektedir. Bu durum, liberal piyasanın tanımladığı iyi okul, iyi öğretmen, iyi imkânlar, iyi üniversiteler, iyi işler üzerinden ticarî bir insan algısına göndermede bulunur. Okul asli işlevinden uzaklaşıp liberal piyasanın emrinde bir araç durumuna düşürüldüğü ve insan potansiyelini de aynı doğrultuda yönlendirdiği için aslı görevi olan cümle varlığın birliğine ve mutluluğuna hizmet etmek yerine *elitist* egemenlerin ekonomik çıkar gruplarına hizmet eder hâle gelmiştir.

İnsanı ötekileştiren, yaftalayan, sıraya di zen bir eğitim anlayışı ve modeli kabul edilemez. Bu tür söylem ve uygulamalar, kişiyi yıldızlaştırmakta, bencilleştirmekte ve iradesini piyasanın emrine vermektedir. Aynı zamanda bu söylem ve uygulamaların; Batı’dan aktarıldığı gibi kavramlaştırılması ve modellenmesi, kaba öykünmeci bir eylem ve

düşünce ürünüdür. Baştaki *hikmet* tarifine dönersek, meseleye ilişkin ne *eşya* layığıncı bilinmekte, ne *ef'âl* layığıncı kılınmaktadır. Sonuçta insanın insana bakışı ifsat edilmektedir. Ebeveyn evladına, öğretmen öğrencisine *işlevi*, *verimi*, *işlem hacmi* üzerinden bakar hâle gelmektedir. İnsanı tek boyuta indirgeyen bu bakış insanî olarak telakki edilemez. İnsan *sudûr* ettiği ve *gaye* edindiği kaynaktan, yani insan olmasından ötürü makro plânların cılız nesnesi kılınamazdır; her insan tartışmasız üstündür, aşkındır, biriciktir. İnsanı bu düzlemde değerlendirecek, bir üretim-tüketim aygıtı, kariyer yapan bir varlık olmaktan daha fazla anlam ifade ettiğini fark edecek bir ontolojik *yeniden-idrake* ihtiyaç söz konusudur. *Ferdiyetin yüceliğini* hatırlatan bu idrak, çalışma boyunca ortaya çıkan problem alanlarını onarıcı yepyeni bir bakış sağlayacak, insanı nesne değil özne olarak algılamayı mümkün hâle getirecektir. Bu anlamda eğitim ve okul düzenlerini hayata geçiren odaklara düşen, *hikmeti* kuşanan, bir başka deyişle görünür olanın ötesindeki boyutları göz ardı etmeyen söylemlerle buluşmaktadır.

Kaynakça

- Ataman, A. (2012a). Üstün yetenekli çocuk kimdir? *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu* içinde (4-15). Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi.
- Ataman, A. (2012b), Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine öneriler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu* içinde (22-28). Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi.
- Aydın, M. (1973). Farabi'nin siyasi düşüncesinde sa'adet kavramı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(1), 303-315.

- Bayraklı, B. (1993). Farabi'nin eğitim felsefesinde "adalet" kavramı. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5-6, 231-240.
- Cansever, T. (1997). *İslam'da şehir ve mimari*. İstanbul: Timaş.
- Cansever, T. (2010). *Osmanlı şehri*. İstanbul: Timaş.
- Curtis, A. (Yapımcı), Curtis, A. (Yönetmen). (2002). *The century of the self* [Mini Televizyon Dizisi]. Londra: BBC Four.
- Çocuk Vakfı. (2004). *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi çocuk görüşleri kitabı: Bence biz*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davutoğlu, A. (1996). İslam düşünce geleneğinin temelleri, oluşum süreci ve yeniden yorumlanması. *Divan*, 1(1), 1-44.
- Demir, A. (Yapımcı). (27Aralık 2011). Mim Kemal Öke down sendromlu kızı Nazlı'yı anlatıyor-*İkiz Aynası*. [Video Dosyası]. Tvnet. <http://www.youtube.com/watch?v=-bEB18Kbh9Q>.
- Düzenli, H. İ. (2009). *İdrak ve inşa: Turgut Cansever mimarlığının iki düzlemi*. İstanbul: Klasik.
- Enç, M., Çağlar, D., ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Eriş, B. (2008). Zekâ: Amerikan deneyiminin kritik kuram perspektifinden analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 59-87.
- Eriş, B., Seyfi, R., ve Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey, *Gifted and Talented International*, 23(2), 24(1), 55-67.
- Farabi. (1961). *Fusûlü'l-medenî* (Aphorisms of the statesmen). (D. M. Dunlop, Çev.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Farabi (2010). Aklın anlamları. M. Kaya (Haz. ve Çev.), *İslam filozoflarından felsefe metinleri* içinde (127-137). İstanbul: Klasik.
- Farabi (2011). *İdeal devlet: "El Medînetü'l-Fâzıla"*. (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Divan.
- Farabi (2012). *Mutluluğun kazanılması: "Tahsîlu's Sa'ada"*. (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Divan.
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Kılıç, M. F. (2013). *İbn Sina'nın sebeplik teorisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Kınalızade, A. Ç. (2007). *Ahlâk-ı Alâî*. (M. Koç, Haz.). İstanbul: Klasik.
- Kincheloe, J. L. (1999). Foundations of a democratic educational psychology. S. Kincheloe, R. Steinberg ve L. E. Villaverde, (Ed.), *Rethinking intelligence: Confronting psychological assumptions about teaching and learning* içinde (1-26). New York: Routledge.
- Levinas, E. (1979). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Çev.). USA: Martinus Nijhoff.
- Medkur, İ. (1990). Farabi. M. M. Şerif ve M. Armağan, (Ed.). *İslam düşüncesi tarihi* (O. Bilen, Çev.) içinde (84-85). İstanbul: İnsan.
- Sönmez, H. (2011). Üstün yeteneklilerin eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 141, 43-45.
- Tokat, L. (2006). Farabi felsefesinde mutluluğun araştırılması. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(3), 133-157.
- Topçu, N. (1960). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Milliyetçiler

Derneği Neşriyatı.

Vassaf, G. (31 Temmuz 2005). Almanlarda yüksek zekâ düzeyi. *Radikal*, 6 Haziran 2013,

<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=160205>.

Vuran, S. (2011). Çocukları tanıma teknikleri. A. A. Ceyhan ve M. Ören, (Ed.), *Özel gereksinimli çocukları tanıma, değerlendirme ve eğitim süreçlerini belirleme* içinde (187-205). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Yücel, C., Karadağ, E., ve Turan, S. (Şubat 2013). TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.