



T.C.

**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TANILAMA SÜRECİ:
TÜRKİYE, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ VE İSRAİL'İN
KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süha YOĞSUL

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ

TOKAT - 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ danışmanlığında hazırlamış olduğum **“Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılama Süreci: Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’in Karşılaştırmalı Analizi”** adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

29/08/2025

Süha YOĞSUL

JÜRİ KABUL VE ONAY

Süha YOĞSUL tarafından hazırlanan “**Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılama Süreci: Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’in Karşılaştırmalı Analizi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 19/08/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından **oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi** kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)**İmzası**

Üye (Başkan) :

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

ONAY

...../...../.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanma sürecinde katkı sağlayan, destek olan ve yanımda olan herkese en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Öncelikle, akademik rehberliği, sabrı ve yol göstericiliği ile tez sürecimin her aşamasında bana büyük destek olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ'a teşekkür ederim. Kendisinin yönlendirmeleri ve akademik birikimi, çalışmamın niteliğini artırmada önemli bir rol oynamıştır.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım ve bana katkı sunan, destek olan, emeği geçen değerli hocalarım Doç. Dr. Sertan TALAS, Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ'e, teşekkür ederim.

Araştırma süresince bana her zaman destek olan meslektaşlarım, Cemal BAYSAL, Murat AYAN, Nurullah BEL, Hakan SÜZEN, Göknur ÖZBAY, Soner SERİNCİ'ye, aileme ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Tez sürecinde bana en büyük manevi desteği sağlayan, sabrıyla ve sevgisiyle yanımda olan sevgili eşim Didem YOĞSUL'a teşekkür etmek isterim. Umutsuzluğa sürüklendiğim anlarda gösterdiği ilgi ve desteği, bu süreci daha güçlü bir şekilde tamamlamamı sağlamıştır.

Hayatımın en kıymetli varlığı olan ve her bakışıyla geleceğe dair umudumu artıran oğlum Çağan Bera YOĞSUL'a da tüm kalbimle teşekkür ediyorum. Bu çalışmayı, onun gülüşüne ve hayallerine adıyorum.

Süha YOĞSUL

Ağustos, 2025

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TANILAMA SÜRECİ: TÜRKİYE, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ VE İSRAİL’İN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Yoğsul, Süha

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ

Ağustos 2025, xii + 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’de özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreçlerini karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemektir. 21. yüzyılda ülkelerin bilimsel, teknolojik ve kültürel alandaki kalkınmalarında öncü rol üstlenen özel yetenekli bireylerin, erken dönemde doğru biçimde tanınması ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi, eğitim politikalarının başarısı açısından hayati bir önem taşımaktadır. Tanılama süreci yalnızca bireylerin akademik performanslarını değerlendirmekle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda onların yaratıcı düşünme, liderlik, sanatsal ifade gibi çok boyutlu potansiyellerini de ortaya koymaya hizmet etmektedir. Bu bağlamda, çalışmada üç ülkenin özel yetenekli öğrencilere yönelik uyguladığı tanılama sistemleri; kullanılan test türleri, ölçütler, uygulama aşamaları ve bu sistemlerin güçlü ve zayıf yönleri bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Nitel araştırma desenine uygun biçimde yapılandırılan çalışmada, doküman analizi yöntemi temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Her üç ülkeye ait yasal düzenlemeler, eğitim mevzuatları, resmi raporlar, akademik çalışmalar ve uygulama örnekleri sistematik olarak incelenmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular doğrultusunda, Amerika Birleşik Devletleri’nin eyalet temelli yapı sayesinde esnek ve çoklu ölçütlü tanılama modellerine sahip olduğu; bu sistemin bireysel farklılıklara duyarlı ve özgün yetenek alanlarına açık bir anlayışı benimsediği görülmüştür. İsrail’in ise merkezîyetçi ve bilimsel veri temelli yapısıyla dikkat çektiği; erken tanılamaya odaklanan, üniversite iş birlikleriyle desteklenen kapsamlı bir model sunduğu belirlenmiştir. Türkiye’de ise özellikle BİLSEM sistemi aracılığıyla tanılama sürecinde kurumsallaşma yönünde önemli adımlar atıldığı; ancak uygulama birliği, ölçütlerin çeşitliliği ve uzman eğitimi

gibi alanlarda hâlen bazı yapısal sorunların sürdüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yalnızca bilişsel testlere dayalı tanılama anlayışının yetersiz olduğu; bunun yerine çoklu ölçüt temelli, dinamik ve kültürel bağlamı gözeten tanılama yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yaratıcılık, liderlik, özgün düşünme ve sanatsal ifade gibi alanların da tanılamada dikkate alınmasının, daha kapsayıcı ve adil bir sistemin oluşmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin tanılama sürecine aktif biçimde katılımını destekleyecek hizmet içi eğitimlerin artırılması, ailelerin sürece dâhil edilmesi ve tanılama araçlarının bilimsel geçerliliğe sahip, çok boyutlu yapılarla desteklenmesi yönünde öneriler sunulmuştur. Bu çalışmanın, Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılanması konusunda politika yapıcılara, eğitimcilere ve uygulayıcılara yol gösterici olması beklenmektedir. Aynı zamanda, karşılaştırmalı eğitim alanındaki literatüre kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenciler, Tanılama Süreci, Amerika Birleşik Devletleri, İsrail, Türkiye

ABSTRACT**IDENTIFICATION PROCESSES OF GIFTED STUDENTS: A COMPARATIVE
ANALYSIS OF TURKEY, THE UNITED STATES, AND ISRAEL**

Yoğsul, Süha

Master of Science, Special Education

Thesis Advisor: Dr. Instructor Member of. Murat AKDAĞ

August 2025, xii + 106 pages

The aim of this study is to examine the identification processes of gifted students in Turkey, the United States, and Israel through a comparative approach. In the 21st century, gifted individuals play a leading role in the scientific, technological, and cultural development of countries. Therefore, the early and accurate identification of their potential, as well as their placement into appropriate educational environments, holds vital importance for the effectiveness of national education policies. The identification process does not solely assess academic performance; it also serves to reveal students' multifaceted potential, including creative thinking, leadership, and artistic expression. In this context, the study compares the gifted identification systems of the three countries, focusing on the types of tests used, evaluation criteria, implementation stages, and the strengths and weaknesses of each system. The research was designed using a qualitative approach and utilized document analysis as the primary data collection method. Legal regulations, educational policies, official reports, academic publications, and practical models from each country were systematically reviewed and analyzed through descriptive analysis. Findings indicate that the United States, with its state-based system, adopts flexible and multi-criteria identification models that are responsive to individual differences and open to diverse talent areas. Israel, on the other hand, stands out with its centralized and scientifically grounded structure, offering a comprehensive model supported by early identification strategies and university partnerships. In Turkey, significant progress has been made in institutionalizing the identification process through the BİLSEM system; however, challenges such as inconsistencies in practice, limited diversity in assessment criteria, and gaps in specialist training persist. The study

concludes that identification practices based solely on cognitive testing are insufficient. Instead, it emphasizes the need for dynamic, multi-criteria, and culturally responsive approaches. Including domains such as creativity, leadership, original thinking, and artistic expression in the assessment process is essential for developing a more inclusive and equitable system. Furthermore, it recommends increasing in-service training to support teachers' active involvement in the identification process, engaging families more effectively, and using scientifically valid and multidimensional tools. This study is expected to guide policymakers, educators, and practitioners in enhancing gifted identification practices in Turkey and contribute both theoretically and practically to the field of comparative education.

Keywords: Gifted Students, Identification Process, United States, Israel, Turkey

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Karşılaştırmalı Eğitim	7
2.1.1. Eğitim	7
2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitim Kavramı.....	8
2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları ve Yararları	9
2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar ve Araştırma Yöntemleri	9
2.2. Özel Yetenekliler	10
2.2.1. Zekâ Kavramı ve Yeteneklilik	11
2.2.2. Zekâ ve Özel Yetenekliliğin Kuramsal Temelleri.....	12
2.2.3. Dünyada Özel Yeteneklilere Bakış	16
2.2.4. Ülkemizde Özel Yeteneklilere Bakış	19
2.3. Özel Yeteneklilerin Tanılanması.....	23
2.3.1. Tanılamanın Amacı	24
2.3.2. Tanılama İlkeleri.....	25
2.3.3. Tanılama Yaklaşımları	26
2.3.4. Tanılama Yöntemleri	27
BÖLÜM III	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	30
BÖLÜM IV	31
BULGULAR VE YORUM	31
4.1. ABD’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Öğretim Stratejileri.....	31
4.2. ABD’de Özel Yeteneklilerin Tanılanması	34
4.2.1. ABD’de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinin Aşamaları.....	39

4.2.2. ABD’de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinde Kullanılan Tanılama Araçları ve Değerlendirme Kriterleri.....	40
4.2.3. ABD’de Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu	42
4.3. İsrail’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Öğretim Stratejileri.....	44
4.4. İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılanması	48
4.4.1. İsrail’de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinin Aşamaları.....	50
4.4.2. İsrail’de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinde Kullanılan Tanılama Araçları ve Değerlendirme Kriterleri.....	51
4.4.3. İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu	53
4.5. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Öğretim Stratejileri	55
4.6. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Tanılanması.....	63
4.6.1. Türkiye’de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinin Aşamaları	68
4.6.2. Türkiye’de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinde Kullanılan Tanılama Araçları ve Değerlendirme Kriterleri.....	69
4.6.3. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu	71
4.7. Türkiye, Amerika ve İsrail’de Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılama Sistemlerinin Karşılaştırması.....	73
4.7.1. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Kurumsal Temelleri ve Politik Yapılanma Açısından Karşılaştırılması.....	74
4.7.2. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Aşamaları Açısından Karşılaştırılması.....	75
4.7.3. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Kullanılan Araçlar ve Tanılama Yöntemleri Açısından Karşılaştırılması.....	77
4.7.4. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu Açısından Karşılaştırılması ...	79
BÖLÜM V.....	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Sonuç.....	82
5.2. Öneriler	86
KAYNAKÇA	89

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. ABD’deki Eyaletler Tarafından Kullanılan Karar Verme Modelleri	37
Tablo 2. Tanılama Süreçlerinin Kuramsal Temeller Açısından Karşılaştırılması	73
Tablo 3. Tanılama Süreçlerinin Kullanılan Araçlar Açısından Karşılaştırılması	75
Tablo 4. Tanılama Süreçleri Aşamalarının Karşılaştırılması	77
Tablo 5. Tanılama Sürecinin Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu Açısından Karşılaştırılması	79



KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

IQ : Intelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)

ÜYEP: Üstün Yetenekliler Programı

GTT: Grup Tarama Testleri

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü

NAGC: Amerikan Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Derneği

TKT: Temel Kabiliyet Testi

KAMAG: Kamu Kurumları Araştırma ve Geliştirme Projelerini Destekleme Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar alt başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Her çocuğun içinde, kendine özgü bir yetenek potansiyeli saklıdır. Belki de her çocuk, keşfedilmeyi bekleyen bir yeteneğin taşıyıcısıdır. Bu potansiyelin açığa çıkabilmesi için çocuklara uygun ortamlar ve fırsatlar sunulmalıdır. Bazı yetenekler, uzman kişiler ya da profesyonel destekle fark edilirken, bazıları da sunulan imkânlar aracılığıyla kendiliğinden gün yüzüne çıkabilir. Akranlarına kıyasla belirgin şekilde üstün özellikler sergileyen çocuklar ise özel yetenekli bireyler olarak tanımlanır (Sönmez, 2011).

Toplumun ilerlemesi ise önemli ölçüde, bünyesinde barındırdığı en yetenekli bireylerin başarılarına bağlıdır, bu bireylerin potansiyellerini en ileri seviyede geliştirmelerini desteklemekte başarısız olan bir toplum, onlara ve dahası kendisine karşı yükümlülüklerini yerine getirmekte de başarısız olur (Martinson, 1974).

1957 yılında Sovyetler Birliği'nin uzaya Sputnik uzay mekiğini göndermesinin ardından Amerika Birleşik Devletleri bu başarının arkasında yatan nedeni araştırmış ve Rusların özel yetenekli bireylere yönelik sundukları eğitim programları sayesinde bu başarıyı elde ettiklerini tespit etmiştir. Bu gelişme sonrasında Amerika Birleşik Devletleri özel yetenekli bireylerin eğitime verilmesi gereken önemin farkına varmış; bu bireylerin yeni ve farklı eğitim yaklaşımlarıyla desteklenmesi ve gelişimlerini teşvik edecek çeşitli fırsatların sunulmasıyla ile bilime yön verecek önemli başarıların elde edilebileceğini öngörmüştür (Akkanat, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri, özel yetenekli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması yönünden genellikle batı dünyasının her zaman bir adım önünde olmuştur.

Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri gibi birçok ülke özel yeteneklilerin eğitilmesini ve desteklenmesini ulusal öncelik haline getirmiştir (Oya, 2005).

İsrail, Çin, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri, özel yetenekli bireyleri belirlemek amacıyla çeşitli testler uygulamış; bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel okullar ve üniversiteler kurmuşlardır (Sönmez, 2011).

Diğer ülkeler derinlemesine incelendiğinde, özel yetenekli bireylerin eğitiminde öncü konumda bulunan ülkelerden biri olan İsrail'in, özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik her türlü mekân, araç-gereç ve donanım imkânı sunduğu; bu bireyleri destekleyici çalışmalar yürüttüğü ve bu alanda yeni yatırımlar gerçekleştirdiği görülmektedir. İsrail Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılı verilerine göre, İsrail'in önde gelen üniversitelerinden biri olan Bar-Ilan Üniversitesi, kendi eğitim programı kapsamında 271 özel yetenekli öğrenciyi belirlemiş; bu çocukların erken yaşta tanılanmasına yönelik testler geliştirmiş ve bu testleri geliştirme çalışmalarına halen devam etmektedir. İsrail Millî Eğitim Bakanlığı Üstün Zekâlılar Departmanı ile Bar-Ilan Üniversitesi iş birliği kapsamında, ülkenin 20 farklı bölgesinde özel yetenekli öğrencilere yönelik özel bir eğitim programı uygulanmaktadır. Ayrıca, İsrail Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ulusal Üstün Zekâlılar Birliği kurulmuş; ülkenin üstün zekâlı çocuklarının eğitim ve gelişim süreçleri bu birlik tarafından planlanmıştır. İsrail devleti bu çocukları koruma altına alarak onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya yönelik birçok önlem almıştır (Sönmez, 2011).

Türkiye, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik çeşitli strateji, politika ve mevzuat düzenlemeleri geliştirmiştir. Bu kapsamda, 1948 yılında yürürlüğe giren 5245 sayılı İdil Biret–Suna Kan Yasası, Cumhuriyet döneminde özel yetenekli bireylere yönelik hazırlanan ilk yasal düzenlemelerden biri olarak kabul edilmektedir. Söz konusu yasa, 1956 yılında kapsamı genişletilerek 6660 sayılı “Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun” şeklinde yeniden düzenlenmiştir (Enç, 2005). 1983 sonrasında, özel yetenekli bireylerin eğitimi açısından kayda değer birçok gelişme yaşanmıştır. Bu dönüm noktasını oluşturan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu”, özel eğitim alanında çıkarılan ilk yasal düzenleme olarak 1983 yılında yürürlüğe girmiş ve özel eğitim

hizmetlerini kapsamlı biçimde tanımlayarak sistematik bir çerçeveye oturtmuştur. 2916 sayılı Kanun'un 8. maddesi, "üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için de özel okul ve sınıflar açılabilir" hükmünü içermekte olup, özel yetenekli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelerin yapılmasına yasal dayanak sağlamıştır (MEB, 1983). Ancak Türkiye'de bu yasal düzenlemelerin pratiğe aktarılmasında çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı, uygulamada bütüncül bir sistemin oluşturulamadığı ve özellikle üstün yeteneklilere yönelik kurumsal yapılanma ve program çeşitliliğinin sınırlı kaldığı görülmektedir (Enç, 2005; Sak, 2011a; Ataman, 2003).

Özel yetenekli çocukların eğitiminde ise ilk ve en önemli adım, onların doğru bir şekilde tespit edilmesi ve tanınmasıdır. Özel yetenekli çocukların tanınması, onlara uygun eğitim ortamlarının ve eğitsel fırsatların sunulması açısından büyük bir öneme sahiptir. Özel yetenekli bir çocuğun potansiyeli ne kadar erken fark edilirse, o ölçüde sahip olduğu potansiyelin gelişimine olumsuz etki edecek faktörlerden uzak kalması sağlanabilir ve eğitsel ve gelişimsel açıdan ilerlemesi için uygun ortamlar oluşturulabilir (Levent, 2011a).

Özel yetenekli çocukların tanınmasına yönelik süreçlerin temel amacı, bireyleri belirli etiketlerle sınırlayarak onları sabit, değişmez bir kimliğe hapsetmek değildir. Aksine, bu süreçlerin esas hedefi; bireyin sahip olduğu potansiyelin fark edilmesini sağlayarak, gelişime açık bir zihinsel yapı geliştirmelerine katkı sunmaktır (Kirişçi & Demirel Dengeç, 2024).

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma, özel yeteneklilerin tanınmasını ve Türkiye, Amerika ve İsrail arasındaki farklılıkları derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, özel yeteneklilerin tanınmasının yanı sıra keşfedilmelerini, tanı sonrası gelişim sürecinin nasıl desteklendiğini ve tanılamanın özel yeteneklilerin eğitimine sunduğu katkıyı da irdelemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İsrail'de özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreçlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’de özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci nasıldır?
2. Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’de özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında başvurulmuş araç ve yöntemler nelerdir?
3. Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’de özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreçlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
4. Türkiye’deki özel yetenekli öğrenci tanılama süreci, ABD ve İsrail uygulamalarıyla karşılaştırıldığında nasıl bir konumdadır ve bu sürecin geliştirilmesine yönelik ne tür öneriler sunulabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumların bilimsel, kültürel ve teknolojik alanlarda ilerlemesi, büyük ölçüde özel yetenekli bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu bireylerin erken yaşta doğru biçimde tanılanarak uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi, yalnızca onların bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmaz; aynı zamanda toplumun kalkınmasına da doğrudan katkı sağlar. Ancak bu sürecin etkili ve adil bir şekilde yürütülmesi, ülkelerin benimsediği tanılama yaklaşımlarına ve uygulamalarına bağlıdır.

Bu bağlamda Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail gibi ülkelerin tanılama sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, farklı uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerinin analiz edilmesine imkân sunar. Araştırma, Türkiye’deki mevcut tanılama süreçlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi adına somut öneriler ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylece, Türkiye’de özel yetenekli bireylerin daha sağlıklı tanılanması ve eğitimlerinin niteliğinin artırılması adına politika yapıcılara, eğitimcilere ve araştırmacılara önemli katkılar sağlayacaktır.

Ayrıca, tanılama sürecinin yalnızca bireyin etiketlenmesi değil; potansiyelinin keşfi ve yönlendirilmesi amacıyla kullanılması gerektiğine vurgu yaparak, bu alanda insan odaklı, gelişime açık ve etik değerlere dayalı bir yaklaşımın benimsenmesine de katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

ABD, İsrail ve Türkiye’de özel yetenekliler; karşılaştırmalı eğitim sistemleri ve özel yeteneklilerin tanınmasına ilişkin literatür taramaları ile internetten elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Seçilen araştırma modeli ve araştırmada izlenen belge tarama, inceleme ve çözümleme yöntemlerinin, araştırma probleminin çözümüne, araştırmanın yapısına ve amaçlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, yalnızca Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’deki özel yetenekli bireylerin tanılama süreçleri ile sınırlıdır. Diğer ülkelerdeki uygulamalar kapsam dışıdır.
2. Tanılama süreçlerine ilişkin veriler, literatürde yer alan ikincil kaynaklar (kitap, makale, rapor, mevzuat vb.) ile sınırlı olup, birincil veri toplama yöntemleri (görüşme, anket vb.) kullanılmamıştır.
3. Her üç ülkede de uygulamaların bölgesel, kurumsal ya da eyalet bazında farklılıklar gösterebileceği bilinmekle birlikte, araştırma bu farklılıkları detaylı incelememekte; genel uygulamalar üzerinden değerlendirme yapmaktadır.
4. Tanılama sürecinin yalnızca eğitsel boyutu ele alınmış, psikolojik, sosyolojik ya da kültürel etkileri derinlemesine analiz edilmemiştir.
5. Araştırma, özel yetenekli bireylerin tanınmasından sonraki eğitim süreçlerini yalnızca genel hatlarıyla ele almakta; bu sürecin detaylı incelenmesini amaçlamamaktadır.

1.6. Tanımlar

Üstün Zekâ: Genel zihinsel işlevlerin (akıl yürütme, problem çözme, bellek vb.) istatistiksel olarak toplumun büyük çoğunluğundan daha ileri seviyede olması durumudur (Sternberg, 1997). Üstün zekâ, özel yeteneğin bir alt boyutu olarak da değerlendirilir.

Özel Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya belirli bir akademik alanda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu performansı uzmanlar tarafından belirlenen bireylerdir (MEB, 2013).

Tanılama: Bireylerin sahip oldukları bilişsel, duyuşsal, sosyal ve sanatsal özellikleri belirlemek amacıyla yürütölen sistematik gözlem, test, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bütünüdür. Bu süreç; bireyin gelişim özelliklerinin, öğrenme potansiyelinin ve özel eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesini hedefler (MEB, 2006).

Karşılaştırmalı Eğitim: iki veya daha fazla ülkenin eğitim sistemlerinin tarihsel, sosyo-kültürel, ekonomik ve yapısal özelliklerini analiz ederek benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlayan bilimsel bir disiplindir (Ergün, 1985; King, 2012).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM): Özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmelerini, geliştirmelerini ve toplumsal faydaya dönüştürmelerini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan ve örgün eğitimi aksatmadan destek eğitim programları sunan özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2015).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Eğitim bilimlerinin alt dallarından biri olan karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki iki ya da daha fazla eğitim sistemini karşılaştırarak, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan bir alandır. Bu alanda yapılan çalışmalar, özellikle benzerlikler üzerinden hareketle eğitim sistemlerinin yapısını daha iyi anlamayı ve ülkelerin eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerde karşılaşılan eğitim sorunlarını inceleme ve bu sorunlara alternatif çözüm yolları bulma açısından önemli bir fırsat sunmaktadır. 1900’lü yıllardan itibaren önem kazanan bu alan, dünya genelinde birçok akademik çalışmaya konu olmuştur ancak Türkiye’de bu alana yönelik araştırmaların diğer ülkelere kıyasla daha sınırlı kaldığını görülmektedir (Erdoğan, 2003).

2.1.1. Eğitim

Immanuel Kant’a göre eğitim, insanın doğasını geliştiren ve onu insan yapan temel süreçtir. Kant, insanın doğuştan belirli bir biçimde şekillenmediğini, dolayısıyla ancak eğitim yoluyla yetkinleşebileceğini savunur. Ona göre, insanı insan yapan şey doğa değil, insan eliyle yürütülen eğitim sürecidir. Eğitim sayesinde birey, aklını kullanmayı öğrenir, ahlaki değerler geliştirir ve toplumun bilinçli bir üyesi hâline gelir (Kant, 1803/2007).

Geçmişten günümüze insanlıkla sürekli etkileşim içinde olan eğitim, zamanla bir araştırma alanı olarak eğitim bilimleri adı altında bağımsızlaşmıştır. Günümüzde ise eğitim bilimleri hem nitelik hem de nicelik bakımından kendi yapısını sorgulayan dinamik bir alan hâline gelmiştir. Bu dönüşüm sürecinde, çağın değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim sistemleri eleştirel bir yaklaşımla incelenmekte; bu doğrultuda daha işlevsel ve çağdaş öğretim programları geliştirilmektedir (Şenyurt ve Özkan, 2017).

Eğitim bireyin geliştirilmesi için tüm toplumlarda önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Yapılandırılan eğitim sürecinin niteliği toplumsal sistemlerin işleyişini ve verimliliğini etkilemekte ve insan gücünün niteliğini belirlemektedir. Yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan çağdaş toplumlar, eğitim sistemlerini adım adım geliştirirken çağın gerekliliklerini göz önünden bulundurmaktadır. Yine çağdaş toplumlarda eğitim bireysel farklılıklara yönelik yapılandırılır ve genel eğitim hedefleri belirlenirken bireylerin yetenek, ilgi ve öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır (Şahin, 2018).

2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitim Kavramı

Karşılaştırmalı eğitim terimi, 19. yüzyılda kullanılmaya başlanmış olsa da bir disiplin olarak kabul edilmesi II. Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşmiştir. Bu döneme kadar, karşılaştırmalı eğitim için pek çok tanım yapılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim en genel tanımıyla farklı toplumlar arasındaki eğitim sorunlarını tespit eden, bu sorunların sebeplerini inceleyen ve yorumlayan bir araştırma alanıdır (Neff, Lauwerys ve Varış, 1979).

Karşılaştırmalı eğitim, olgulara ve bu olguların sonuçlarına ilişkin ilgili bilgileri ve olası nedenleri ortaya koyan; ortaya çıkan bazı sorunları açıklığa kavuşturan, gelecekteki araştırmalar için hipotezler öne süren; ulusal özellikler ile uluslararası eğilimler hakkında genel bir perspektif sunan bir alan olarak tanımlanmıştır (King, 2012).

Ergün'e (1985) göre ise karşılaştırmalı eğitim; farklı toplumlarda, ülkelerde ve tarihsel dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerini kimi zaman bütünüyle, kimi zaman ise belirli yönleriyle karşılaştırarak ortak ve farklı yanlarını ortaya koymayı amaçlayan bir disiplindir. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular, eğitim teorisi ve uygulamaları, eğitim politikası, planlaması ve reformları açısından fayda sağlamakta; ayrıca uluslararası ilişkilerin iyileştirilmesi ve barış ortamının tesis edilmesine katkıda bulunmaya çalışmaktadır.

2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları ve Yararları

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının temel amacı, farklı toplumların eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları açık ve sistematik biçimde ortaya koymaktır. Bu alan, yalnızca yüzeysel karşılaştırmalarla sınırlı kalmaz; aynı zamanda söz konusu farkların detaylı bir şekilde tarihsel, kültürel, ekonomik ve siyasal nedenlerini de analiz eder. Bu yönüyle karşılaştırmalı eğitim, uluslararası zeminde sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarının kesişiminde yer alan bir araştırma alanı olarak kabul edilir (Khakpour, 2012).

Karşılaştırmalı eğitim, sunduğu olanaklarla eğitim araştırmalarında her zaman özel bir konuma sahip olmuştur. Küreselleşmenin etkisiyle bu alanın önemi günümüzde daha da çok artmıştır. Neo-liberal politikalar ve neo-klasik işgücü yaklaşımları, eğitimi dünyada toplumsal bir süreçten ziyade ekonomik bir yatırım olarak konumlandırmış; böylece eğitim, toplumsal boyuttan ekonomik boyuta doğru kaymıştır. Ayrıca ülkeler arasındaki ekonomik ve teknolojik iş birlikleri, ortak hareket etme gerekliliğini doğurmuş ve bu durum, karşılaştırmalı eğitimi bilgi paylaşımı açısından vazgeçilmez bir alan haline getirmiştir (Püsküllüoğlu & Hoşgörür, 2017).

Karşılaştırmalı eğitimin bir başka önemli avantajı ise, eğitim politikalarının planlanması ve uygulanmasında ülkeler arası karşılaştırmalar yoluyla bağlamsal bir perspektif sunmasıdır. Hızla değişen teknolojik ve toplumsal koşullarda bu yaklaşım hem topluma hem de karar vericilere önemli katkılar sağlar. Ayrıca, eğitim sistemleri ile mevcut eğitim sisteminin hitap ettiği toplum arasındaki ilişkileri daha tutarlı ve güvenilir biçimde analiz etmeye olanak tanır. Bu sayede ülkeler, kendi eğitimsel gelişimlerini çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirebilir ayrıca araştırmacılar için de yeni analiz yolları ortaya çıkmış olur (Altbach, 1991).

2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar ve Araştırma Yöntemleri

Ulusal alanyazında karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinin yatay, dikey, örnek olay, problem çözme, tanımlayıcı ve açıklayıcı olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Eğitim sistemlerinin öğeleri birbirine paralel şekilde incelendiğinde bu *yatay yaklaşım* olarak adlandırılır. Eğitim sistemlerinin kuruluşlarından itibaren ele alınması ise *dikey yaklaşım*

ya da *tarihsel analiz yöntemi* olarak bilinir. Eğitim sistemi içindeki belirli bir olgunun ayrıntılı olarak incelenmesi *örnek olay yöntemidir*. Eğitim sisteminde karşılaşılan bir sorunun nedenlerinin ve sonuçlarının analiz edilerek çözüm yollarının aranması *problem çözme* ya da *analitik yaklaşım* şeklinde tanımlanır. Doküman ve gözlem gibi araçlardan yararlanarak benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi ve gerçeklerin ortaya konulması *tanımlayıcı yaklaşım* olarak adlandırılırken, karşılaştırılan olayların nedenlerini araştırmaya yönelik yaklaşım ise *açıklayıcı yaklaşım* olarak ifade edilir (Demirel, 2000; Erdoğan, 2003).

Türkoğlu (1998), ise karşılaştırmalı eğitimde izlenen yolları iki temel başlık altında toplar: *alan incelemesi* ve *karşılaştırmalı inceleme*. Alan incelemesi, belirli bir ülke ya da bölgedeki eğitim uygulamalarının ayrıntılı biçimde incelenmesini ifade eder; bu tür çalışmalar kuramsal çerçevede de değerlendirilebilir. Karşılaştırmalı inceleme ise, farklı ülke ya da bölgelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesini kapsar.

2.2. Özel Yetenekliler

Ülkemizde ve uluslararası boyutta, "özel yetenek" kavramıyla eş anlama gelen çeşitli terimler kullanılmaktadır. Bazı alan uzmanları, "üstün zekâ" ve "üstün özel yetenek" ifadelerini "üstün yetenek" çatısı altında birleştirirken; bazıları ise bu iki kavramın birbirinden farklı ve ayrı değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Ömeroğlu, 2004).

"Üstün zekâ", "üstün yetenek", "süper zekâ" ve "özel yetenek" gibi kavramlar zamanla birbirinin yerine kullanılmıştır. Ancak 15 Ocak 2013 tarihli Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Strateji ve Uygulama Planı'nda, olası sınıfsal ayrımcılık ve psikolojik etkileri önlemek amacıyla bu terimler yerine bütünleştirici bir ifade olarak "özel yetenek" kavramının kullanılması önerilmiştir (MEB, 2013). Özel yetenek, üstün yetenek ve üstün zekâ literatürde birbiri yerine kullanılabilen kavramlardır. Bu çalışmada genel olarak özel yetenek kavramı kullanılacak olsa da zaman zaman diğer kavramlara da yer verilmiştir.

2.2.1. Zekâ Kavramı ve Yeteneklilik

Bireyler birçok yönden birbirinden farklıdır. Boy, kilo, saç rengi ve ses tonu gibi fiziksel özellikler sayesinde kişiler kolayca ayırt edilebilir. Ancak zekâ gibi soyut bir özelliği belirlemek çok daha karmaşıktır. Zekâ, bireyin içinde bulunduğu duruma, faaliyet alanına, kültürel bağlama ve kullanılan değerlendirme ölçütlerine göre farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Neisser vd., 1996). Bu nedenle zekâ için üzerinde evrensel olarak uzlaşmış tek bir tanım yapmak oldukça güçtür. Zekâ, farklı bakış açılarıyla ele alındığında onlarca farklı biçimde tanımlanabilir. Bu tanım çeşitliliği, zekâ kavramını açıklama ve sınıflandırma çabalarının bir yansımasıdır. Aynı zamanda, bu çeşitlilik bilimsel araştırmalar açısından teşvik edici bir ortam oluşturmuştur. Çünkü bilimsel çalışmalar çoğu zaman kesin tanımlarla değil, sorgulama ve kavramsal esneklikle başlar. Bu bağlamda, zekâ kavramı üzerine yapılan tanımlamalar bir asrı aşkın süredir süregelmekte ve her yeni yaklaşım, alana farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır (Sternberg, 1985).

Zekâ kavramı zaman içerisinde farklı boyutlarla irdelenmiş, kuram ve yaklaşımlarla açıklanmış; birden fazla değişkenle açıklanmaya çalışılıp çoklu zekâ tanımına doğru evrilmiştir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere zekâ kavramının tek ve kesin bir tanımı yoktur. En sık kullanılan tanım ise Wechsler ‘in "zekâ, bireyin amaçlı bir şekilde davranma, akılcı düşünme ve çevresiyle etkili bir şekilde başa çıkma yönündeki toplam ya da küresel kapasitesi olduğu" ifadesidir (Wechsler, 1958).

(TDK,2025) ’ya göre zekâ: “İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesneleri zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama, sonuç çıkarma, bedeni kontrol edebilme, duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, icat edebilme vb. yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır. Yine yetenek kavramı da (TDK, 2025) ’ya göre “*kabiliyet, istidat*” gibi farklı kullanımları olan “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği” olarak tanımlanmaktadır. Zekâ ve yetenek kavramının iç içe geçmiş bir yapıda olduğu buradan da anlaşılmaktadır.

Zekâ yüzyıllar boyunca insanlığın ilgisini çeken ve araştırılan bir olgu olmuştur. Tarih boyunca bu potansiyel üzerine düşünülmüş ve bu potansiyeli ölçmek için çeşitli araçlar geliştirilmiştir. Ancak alan uzmanlarının ve bilim insanlarının üzerine uzlaştıkları

bir zekâ tanımı bulunmamaktadır. Yapısı gereği soyut bir kavram olan zekânın ölçülmesi ve tanımlanması da bir hayli güçtür. 20. Yüzyıl'ın başlarında sadece IQ puanları ile zekânın ölçümünün mümkün ve doğru olduğu düşünülürken, 1950'ler den sonra yaratıcılığın ve çevresel faktörlerin (hastalıklar, eğitim, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi) zekâ üzerinde etkili olduğu ve zekâyâ ilişkin araştırma ya da ölçümlerde bu boyutların da dikkate alınması gerektiği öne sürülmüştür (Gagne, 2004; Sternberg, 2003).

Bireylerin beceri, kişisel özellik ve davranışlarını değerlendirmeye yönelik ölçme uygulamaları, Batı psikolojisinde 1900'lü yılların başında sistematik biçimde gelişmeye başlamış ve bu süreç büyük bir gelişim sürecinin başlangıcı olmuştur. Ancak ölçme tekniklerinin kökeni çok daha eskilere, Çin uygarlığına dayanmaktadır. Çin'de yaklaşık 4000 yıl önce kamu hizmetine personel seçimi amacıyla sözlü sınavlara dayalı bir sistem uygulanmıştır. Han Hanedanlığı döneminde bu uygulamalar genişletilmiş; hukuk, askeriye, coğrafya ve tarım alanlarındaki yeterlilikler yazılı sınavlarla ölçülmeye başlanmıştır. Bir başka hanedanlık olan Ming Hanedanlığı döneminde ise kamu görevlileri, üç aşamalı nesnel seçim süreçlerindeki performanslarına göre atanmışlardır (Gerring & Zimbardo, 2013).

2.2.2. Zekâ ve Özel Yetenekliliğin Kuramsal Temelleri

Zekâ kavramına getirilen her yeni tanım, başlangıçta özel yetenekliliğin tanımını da doğrudan etkilemiştir. İlk dönemlerde zekâ ile özel yeteneklilik birbirine yakın ve çoğunlukla eş anlamlı kavramlar olarak ele alınmış; zekâ olarak tanımlanan özelliklerin yüksek düzeyde olması, bireyin özel yetenekli kabul edilmesi için yeterli görülmüştür. Ancak zamanla bu yaklaşımın yetersiz olduğu anlaşılmış ve özel yetenekliliğin yalnızca zekâ düzeyiyle açıklanamayacağı savunulmuştur. Bu doğrultuda, özel yetenek tanımlarına zekâ dışındaki kişisel, duyuşsal ve yaratıcılığa dayalı özelliklerin de dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Böylece zekâ kuramları ile özel yetenek kuramları ayırmaya başlamış ve her biri kendi kuramsal temelleri doğrultusunda gelişimini sürdürmüştür (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011).

Antik Yunan filozoflarından biri olan Platon (Plato), üstün yetenekli ya da zekâlı bireylerle ilgilenen ilk düşünürlerden biri olarak kabul edilir. *Devlet* adlı eserinde, toplumu dört temel sınıfa ayırmıştır: “bakıra benzeyenler” köle sınıfını; “tunca

benzeyenler” esnaf, tüccar ve zanaatkârları; “gümüşe benzeyenler” savaşçılar ve seçkin sanatkârları; “altına benzeyenler” ise geleceğin liderleri ve filozofları olarak tanımlanır. Platon’a göre bu son grup, doğal yetenekleriyle öne çıkan ve toplumun yönetiminden sorumlu olacak üstün bireylerden oluşmalıdır (Enç, 2005).

Sir Francis Galton, 19. yüzyılın sonlarında zekâyı bilimsel olarak ele alan ilk düşünürlerden biri olarak kabul edilir. Galton’a göre, zekâ kalıtsal bir özelliktir ve bireylerin seçkinlik düzeyleri genetik olarak aktarılmaktadır. Galton, üstün zekâyı ya da özel yetenekliliği “kalıtsal deha” şeklinde tanımlamıştır. Onun görüşüne göre, seçkin bireylerin aile geçmişlerinde de seçkin kişilerin bulunması bu durumu desteklemektedir (Galton, 1982).

Alfred Binet ve Théodore Simon, modern zekâ ölçümünün temellerini atan öncü psikologlar olarak kabul edilmektedir. 1905 yılında Fransa Eğitim Bakanlığı’nın talebi üzerine, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların belirlenmesi amacıyla ilk sistematik zekâ testini geliştirmişlerdir. Bu testin temel amacı, zihinsel yetersizliği olan çocukların erken tanınarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamaktır. Binet ve Simon, bu süreçte “zihinsel yaş” (mental age) kavramını ortaya koymuşlardır. Zihinsel yaş, bireyin kronolojik yaşıyla karşılaştırılarak onun bilişsel gelişim düzeyinin değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Bu kavram, ilerleyen yıllarda IQ (Intelligence Quotient – Zekâ Katsayısı) hesaplamalarının temelini oluşturmuştur. Binet, zekâyı sadece akademik başarıyla sınırlı olmayan, bireyin çevresine uyum sağlama, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini içeren karmaşık bir yapı olarak tanımlamıştır. Onların bu yaklaşımı, zekânın tek boyutlu bir kavram olmadığını vurgulayan çağdaş çoklu zekâ kuramlarının öncülü olarak da değerlendirilmektedir. Binet-Simon Zekâ Testi, daha sonra Lewis Terman tarafından Amerikan kültürüne uyarlanarak Stanford-Binet Zekâ Testi adıyla geliştirilmiş ve yalnızca zihinsel yetersizliklerin değil, üstün yetenekli bireylerin tanınmasında da kullanılan evrensel bir ölçme aracı hâline gelmiştir (Binet & Simon, 1905; Sak, 2014; Clark, 2015). Ancak zekâ testleriyle belirlenen eşik değerlerin yanı sıra, özel yetenek kavramını daha kapsamlı bir şekilde ele alan tanımlamalar da geliştirilmiştir.

1972 yılında ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Marland Raporu’nda (1972, s.2) özel yetenekli öğrenciler; “*kendi yeteneklerini geliştirebilmeleri ve topluma*

kazandırılmaları için standart okul programı tarafından sunulanların dışında, farklılaştırılmış eğitim programları ve/veya özel hizmetlere ihtiyaç duyan bireyler” olarak ifade edilmektedir ve bu rapor özel yeteneklilik alanında uluslararası literatürde bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Bu rapora göre, özel yetenekli bireyler; zihinsel yetenek, akademik başarı, yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve performans sanatları ile psikomotor yetenek alanlarından bir ya da birkaçında yüksek düzeyde performans gösteren veya bu potansiyele sahip bireyler olarak açıklanır. Bu tanımın literatürdeki önemi, yalnızca akademik başarıya değil, özel yeteneklilere çok boyutlu odaklanarak kapsayıcı bir yaklaşım sunmasıdır (Karakurt, 2003; Akkanat, 2004).

Howard Gardner, 1983 yılında yayımladığı “Çoklu Zekâ Kuramı” ile zekâyâ dair geleneksel tek boyutlu yaklaşımlara alternatif getirmiştir. Gardner, zekânın sekiz farklı türden oluştuğunu ileri sürer: dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik, kişilerarası, öze dönük ve doğa zekâ. Bu kuram, bireylerin farklı alanlarda üstün performans gösterebileceği fikrini temel alır ve özel yetenekliliğin yalnızca sözel ya da matematiksel yeterliliklerle sınırlı olmadığını savunur. Ayrıca eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgular (Gardner, 1993).

Joseph Renzulli’nin geliştirdiği Üç Halka Kuramı ise özel yetenekliliği; ortalamanın üzerinde genel yetenek, yüksek derecede görev bağlılığı (motivasyon) ve yüksek düzeyde yaratıcılığın kesişim kümesinde yer alan bireylerde gözlemlenen bir durum olarak tanımlar. Renzulli’ye göre bu üç unsurdan herhangi biri eksikse, bireyin gerçek potansiyelini gerçekleştirmesi mümkün olmayabilir. Bu model, özel yetenekliliği bir etkileşim süreci olarak ele alır ve sabit bir özellik yerine birikimli olarak gelişen bir olgu olarak görür (Renzulli, 1986).

Tannenbaum’un 1986’da geliştirdiği Yıldız Modeli, özel yetenekliliği hem bireysel hem çevresel değişkenlerin etkileşiminde şekillenen dinamik bir yapı olarak ele alır. Model, yüksek düzeyde genel yetenek, ayırt edici özel yetenek, zihinsel olmayan bireysel özellikler, çevresel destek ve şans olmak üzere beş temel faktör öne sürer. Bu beş faktör, bireyin potansiyelini gerçekleştirebilme kapasitesini belirler. Ayrıca her bir faktörün dinamik ve statik alt bileşenleri olduğu savunulur. Böylece bireyin öğrenme

süreçleri, hazırbulunuşluk düzeyi ve çevresel koşulları bütünsel bir şekilde değerlendirilmiş olur (Tannenbaum, 1986).

Robert Sternberg'in geliştirmiş olduğu Üçlü Zekâ Kuramı ise zekâyı üç ana bileşende tanımlar: analitik, yaratıcı ve pratik zekâ. Bu kuram bağlamında özel yeteneklilik, bireyin bu üç alanın bir veya birkaçında olağanüstü performans göstermesiyle ortaya çıkar. Sternberg, özel yetenekliliğin yalnızca bilişsel testlerle ölçülemeyeceğini, bunun yerine bireyin yaşamla başa çıkma, problem çözme ve çevresel koşullara uyum sağlama kapasitesinin de dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır (Sternberg, 1997).

1990'lı yıllarda yine Sternberg ile birlikte Zhang, geleneksel zekâ testlerinin sınırlı bir kesimi (yaklaşık %1) üstün zekâlı olarak tanımlamasının yetersiz olduğunu vurgulayarak Beşgen Kuramı'nı geliştirmiştir. Bu kurama göre özel yeteneklilik beş temel unsurun birleşiminden oluşur: olağanüstülük, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer. Bu niteliklerin bir arada bulunduğu bireyler, yalnızca test puanlarına değil, topluma yaptıkları katkılara göre de özel yetenekli olarak tanımlanmalıdır (Sternberg & Zhang, 1995).

Françoys Gagne, 2000'li yıllarda Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Kuramı'nı koymuştur. Bu modele göre üstün zekâ doğuştan gelen doğal yetenekleri, üstün yetenek ise bu doğal yeteneklerin eğitim, motivasyon, çevresel destek ve şans gibi faktörlerle geliştirilmiş şeklidir. Gagne, zekânın potansiyel olduğunu, yeteneğin ise performansa dönüşmüş hâlini temsil ettiğini savunur. Bu ayrım, tanılama süreçlerinde yalnızca potansiyel değil, bireyin bu potansiyeli ne ölçüde geliştirdiğinin de dikkate alınmasını önerir (Gagne, 2009).

Son olarak Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2024)'ne göre özel yetenekli bireyler, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik ya da özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre daha yüksek performans gösteren ve bu performansı alan uzmanları tarafından belirlenen bireyler olarak tanımlanır. Bu tanım, ülkemizde özel yetenekliliğin kurumsal olarak nasıl ele alındığını gösterir ve tanılama süreçlerinin resmi çerçevesini çizer.

2.2.3. Dünyada Özel Yeteneklilere Bakış

Dünya’da özel yetenekli bireylere bakış ve bu bireylere yönelik eğitim politikaları ülkeler arasında belirgin farklılıklar göstermektedir. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, özel yetenekli bireyler ve eğitimleri, giderek artan bir önem kazanmıştır. Bu durum, modern toplumların gelişim dinamikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bilgiye ve inovasyona dayalı kalkınma anlayışı, ülkeleri özel yetenekli bireylerin potansiyelini daha etkili değerlendirmeye yöneltmiştir. Sonuç olarak, farklı ülkelerde özel yetenekli öğrencilere yönelik yaklaşımlar, bu değişen ihtiyaçlara ve önceliklere göre şekillenmiş ve önemli ölçüde dönüşmüştür (Vainer, Gali & Shakhnina, 2016).

Günümüzde bazı ülkeler, özel yetenekli bireylerin eğitimini ulusal bir öncelik olarak ele almaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’nın yanı sıra, birçok Avrupa ülkesi, Güneydoğu Asya, Güney Afrika ve Avustralya’da özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları önemli ölçüde gelişme göstermiş ve giderek daha fazla önem kazanmıştır (Oya, 2005).

İsrail, Çin, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri, özel yetenekli bireyleri çeşitli testler yoluyla belirlemekte ve bu bireylerin eğitimi için özel okullar ile üniversiteler kurarak yapılandırılmış eğitim olanakları sunmaktadır (Sönmez, 2011).

Amerika Birleşik Devletleri özel yeteneklilerin keşfedilmesi ve eğitimi bakımından her zaman batı dünyasının bir adım önünde olmuştur. ABD, özel yetenekliler eğitiminin en yoğun şekilde tartışıldığı, kuram ve modellerin geliştirildiği, çok sayıda uygulamanın yerel, eyalet ve federal düzeyde hayata geçirildiği bir ülkedir. Ancak eyalet sistemi nedeniyle, özel yetenekli öğrencilere sunulan eğitim hizmetleri her bölgede farklılık göstermekte, bu da ülke genelinde standart bir uygulamanın oluşmasını zorlaştırmaktadır (Oya, 2005).

Rusya, Sputnik uydusunu uzaya fırlatarak yalnızca bilimsel gücünü değil, aynı zamanda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitime verdiği önemi de tüm dünyaya göstermiştir. Bu anlayış doğrultusunda, Nobel ödüllü bilim insanlarının öncülüğünde iki farklı türde okul modeli geliştirilmiştir. İlk tür okullar, bölgedeki ortaokul öğrencileri arasından fizik, matematik, kimya ve biyoloji gibi fen bilimleri alanlarında yetenekli

olanların seçilerek eğitim aldığı kurumlardı. Bu öğrencilere, doğrudan üniversitelerde görevli bilim insanları tarafından dersler verilmekteydi. İkinci tür okullar ise, müzik, dans, felsefe, dil ve edebiyat gibi sosyal ve sanatsal alanlarda üstün yetenek gösteren öğrenciler için yapılandırılmış ve bu alanlardaki potansiyeli geliştirmeyi hedefleyen eğitim ortamları sunmuştur (Akarsu, 2001).

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda öncülüğü yapan ülkelerden birisi de Almanya'dır. Almanya, 1917 yılında Berlin'de açılan Begabtschule (Yetenekliler Okulu) ile erken dönemlerde bu alanda adım atan ülkelerden biridir. Ayrıca Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Alman Üstün Yetenekliler Derneği) gibi kuruluşlarla okul dışı destek de sağlanmaktadır. Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi (ECHA) ise Bonn merkezlidir ve Avrupa genelinde politika geliştirme açısından önemli bir role sahiptir (Enç, 2005).

İsrail, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimine verdiği önemle öne çıkan ülkelerden biridir. 1950'li yıllardan itibaren her öğrencinin kendi potansiyeline uygun eğitim alması gerektiği anlayışı benimsenmiş, bu doğrultuda eğitim politikaları yeniden yapılandırılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim hakları yasalarla güvence altına alınmış, Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel birimler kurulmuştur. Ülke genelinde sanat, bilim ve teknoloji alanlarında uzmanlaşmış özel okullar, zenginleştirme programları ve sanal eğitim seçenekleri sunulmakta; öğretmenler için özel sertifikasyon programları uygulanarak nitelikli eğitim ortamları oluşturulmaktadır. İsrail, bu sistemli yaklaşımıyla özel yetenekliler eğitiminde dünyada örnek gösterilen ülkeler arasında yer almaktadır (Hızlı, 2014).

Avustralya, özel yetenekli çocukların eğitimine okul öncesi dönemde başlayarak bireysel farklılıkları merkeze alan bir sistem uygulamaktadır. Çocuklar 4-6 yaş arasında derecelendirilerek küçük gruplar halinde eğitime alınmakta ve 6 yaş itibarıyla üç yıl süren ikincil öğretime yönlendirilmektedir. Eğitim programları eyalet bazında farklılık gösterse de sınıf içi zenginleştirme, türdeş gruplar, özel programlar ve okul dışı desteklerle özel yeteneklilere yönelik uygulamalar giderek yaygınlaşmaktadır. Ayrıca özel okullar, araştırma merkezleri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları bu alanda aktif rol

oyynamakta; öğretmenler için lisansüstü düzeyde eğitim programları sunulmaktadır (Durum Tespit Ön Raporu, 2004: 46).

Kanada, özel yetenekli bireylerin eğitimine verdiği önemle dikkat çeken ülkelerden biridir ve bu alanda geliştirdiği uygulamalarla örnek gösterilmektedir. Devlet bütçesinden eğitime ayırdığı yüksek pay sayesinde, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı çözümler sunulmaktadır. Kanada'da, bu öğrencilerin örgün eğitim sistemi içinde desteklenmesi temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Eğitim, dört ana yaklaşımla yapılandırılmıştır: Öğrencilerin kendi sınıflarında özel destekle eğitim almaları, yetenek düzeylerine uygun ileri sınıflara yerleştirilmeleri, belirli zamanlarda uygulanan *pull-out* (çekip çıkarma) programlarıyla bireysel olarak desteklenmeleri ve farklılaştırılmış öğretim programlarıyla potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması hedeflenmektedir. Bu çok yönlü yaklaşım, Kanada'nın özel yeteneklilere yönelik eğitimde ne denli sistemli ve duyarlı bir politika izlediğinin göstergesidir (Beranek, 1993; Larsson, 1986).

Çin'de ise 1973 yılında başlayan özel yetenekli bireylerin eğitimi, o dönemdeki farklılaştırılmış eğitim yasağına rağmen zamanla gelişerek kurumsallaşmıştır. Bu süreçte, özel yetenekli öğrenciler merkezi sınavlarla belirlenmiş ve ortaokul ile lise düzeyinde ayrı eğitim programlarına yönlendirilmiştir. Ülkede, bu alana yönelik çalışmaların yürütüldüğü özel merkezler kurulmuş; özel yeteneklilerin eğitimi sistemli bir yapıya kavuşturulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin entelektüel gelişimlerini desteklemek amacıyla hızlandırma eğitimleri uygulanmakta, bireylerin akademik kapasiteleri doğrultusunda yaş gruplarına bakılmaksızın ilerlemelerine olanak tanınmaktadır (Şirin, 2004: 13).

Nüfusun yaklaşık yüzde ikisini oluşturan ve ülkelerin geleceğinde kritik bir rol üstlenen özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitim süreçlerine ilişkin farklı ülkelerde yürütülen politika ve uygulamaların düzenli olarak takip edilmesi, bu doğrultuda özel yeteneklilerin eğitim süreçlerini geliştirecek düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.

2.2.4. Ülkemizde Özel Yeteneklilere Bakış

Türkiye tarihindeki özel yetenekli bireylerin en etkili şekilde eğitildiği ve değerlendirildiği dönem, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Enderun Mektepleri'dir. Enderun, sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda 600 yıl boyunca imparatorluğun yönetim, bilim ve sanat alanlarında ihtiyaç duyduğu seçkin kadroları yetiştiren bir merkez olmuştur. Günümüzde gelişmiş birçok ülkenin özel yeteneklilere yönelik eğitim modellerine ilham veren bu sistem, tarihsel açıdan benzersiz bir örnek teşkil eder (Dönmez, 2004).

Osmanlı döneminde özel yetenekli bireylerin eğitimi denildiğinde akla gelen en önemli kurumlardan biri olan Enderun Mektebi, özel yeteneklilerin sistemli biçimde yetiştirildiği seçkin bir saray okuludur. II. Murat döneminde temelleri atılan ve Fatih Sultan Mehmed tarafından kurumsallaştırılan bu eğitim yapısı, Osmanlı'nın askerî, idarî, diplomatik ve sanatsal kadrolarının yetiştirildiği merkez olmuştur. Devşirme sistemiyle seçilen çocuklar, önce Türk aileler yanında İslam kültürü ve gelenekleri öğrenerek hazırlanırlar, ardından Acemi Oğlanlar Ocağı'nda eğitim alır, daha sonra başarılı olanlar hazırlık saraylarında eğitimine devam ederdi. Nihayetinde bu süreçten başarıyla geçenler, Enderun Mektebi'ne kabul edilirdi. Enderun'daki eğitim; bireysel yetenek, ilgi ve farklılıklara göre şekillenmiş; pozitif bilimler, İslami ilimler, sanat eğitimi, saray protokolü ve mesleki uzmanlık olmak üzere beş ana başlıkta yoğunlaşmıştır. Uygulamalı eğitimin esas alındığı bu sistemde, öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi, liyakat ve disiplinin ön planda tutulması dikkat çekicidir. Enderun mezunları arasından altmıştan fazla sadrazam çıkması, bu kurumun devlet yönetimindeki ağırlığını açıkça göstermektedir. Ayrıca, eğitim sürecinde ahlaki değerlerin gözetilmesi ve kültür aktarımının esas alınması, Enderun'u sadece bir bilgi merkezi değil, aynı zamanda karakter inşa eden bir yapı haline getirmiştir. Enderun, klasik dönemde Türk-İslam kültürü çerçevesinde özel yetenekli bireylerin eğitiminde uyguladığı disiplinli, çok yönlü ve elit modele dayalı sistemiyle günümüz modern eğitim kurumları, özellikle BİLSEM gibi yapılar için tarihsel bir örnek ve model teşkil etmektedir (Işık & Güneş, 2017; Kılıç, 2016; Gündüz, 2016).

Türkiye’de Cumhuriyet dönemine gelinceye kadar Enderun dışında üstün yeteneklilerle ilgili kapsamlı ve yeterli uygulamaların gerçekleştirilemediği görülmektedir. 1900’lü yılların başlarında Batı dünyasında üstün yetenekliler alanında önemli gelişmeler yaşanırken, Türkiye o dönemde savaşlar ve çeşitli zorluklarla mücadele içindeydi. Ancak Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte Türkiye Cumhuriyeti, üstün yetenekli gençlerin eğitimi konusunda çözüm yolları aramaya başladı. Cumhuriyetin ilk yıllarında, modern bilim ve eğitim alanlarında yetişmiş insan gücünün yetersizliği, bu alanda acil adımlar atılmasını gerekli kıldı. Bu bağlamda, Mustafa Kemal Atatürk’ün talimatıyla üstün yetenekli bazı gençlerin yurt dışına gönderilerek eğitim almaları sağlandı. Yine Mustafa Kemal Atatürk’ün “Sizi bir kıvılcım olarak gönderiyorum, volkan olup dönünüz!” sözüyle anlam kazanan bu süreç, Türkiye’nin eğitim tarihi açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Bu öncü uygulamalar, 1929 yılında çıkarılan ve yürürlüğe giren 1416 Sayılı *Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun* ile yasal çerçeveye kavuşturulmuştur. Kanunun temel amacı, üstün yetenekli gençlerin yurt dışında öğrenim görüp ülkeye dönerek kalkınma sürecine katkı sağlamalarıdır. Kanunun ilk halinde yer alan 3. madde, yurt dışına gönderilecek öğrencilerin “zekâ ve karakter yönünden diğerlerinden üstün” olmalarını şart koşmuştur. Bu şart zamanla değiştirilmiş olsa da 1416 Sayılı Kanun yaklaşık 90 yıldır yürürlükte olup, doğrudan üstün yeteneklilere yönelik olmasa da onların eğitime dolaylı olarak katkı sunan önemli bir yasal düzenleme olarak varlığını sürdürmektedir (Çitil, 2018).

Türkiye, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özel yetenekli bireylerin eğitimini geliştirmeye yönelik stratejiler, politikalar ve uygulamalar geliştirmiş; bu doğrultuda eğitim süreçleri ile ulusal mevzuatta özel eğitimi kapsayan çeşitli düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Bu çerçevede, 1948 yılında yürürlüğe giren 5245 sayılı İdil Biret–Suna Kan Yasası, Cumhuriyet döneminde özel yeteneklilere yönelik çıkarılan ilk yasal düzenlemelerden biri olarak dikkat çeker. Söz konusu yasa, 1956 yılında kapsamı genişletilerek 6660 sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” adıyla yeniden düzenlenmiştir (Enç, 2005; Özkan, 2009). Türkiye’de 1959 yılında eğitimde benzer yetenek grupları uygulamasının başlatılmasıyla birlikte, özel yetenekli bireylerin akademik ve sanatsal alanlarda eğitim alabilmelerine ve yurt dışında öğrenim görmelerine olanak sağlayan yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu sürecin önemli bir sonucu olarak, 1964 yılında Ankara

Fen Lisesi kurulmuştur. 1960'lı yıllarda özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimi konusunda ilk somut adımlar atılmış, sınırlı da olsa önemli girişimlerde bulunulmuştur. Bu dönemde türdeş sınıflar ve özel sınıflar oluşturulmuş; ancak bu uygulamalar, zamanla eşitlik ilkesine aykırı görüldüğü için sürdürülebilir olmamış ve sonlandırılmıştır. Özel yetenekli bireyler için yapılan en somut çalışmalardan biri, 1962 yılında düzenlenen VII. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararlarla şekillenmiştir. Bu kararlar doğrultusunda, matematik ve fen alanlarında özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla Ford Vakfı'nın mali desteği, New York'taki Bronx Fen Lisesi'nin bilgi desteği ve ABD ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde yetiştirilen öğretmenlerin katkısıyla 1964 yılında Ankara'da "Fen Lisesi Projesi Danışma Kurulu" oluşturulmuştur. Bu kurul tarafından yapılan öğretmen seçimi ve iki aşamalı bir sınav süreciyle belirlenen 96 öğrenci ile Türkiye'nin ilk fen lisesi eğitim öğretime başlamıştır (Türk, 2018).

Türkiye'de özel yetenekli bireylerin tanımı ilk kez 1974 yılında yayımlanan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelikte yer almıştır. Bu yönetmelikte, IQ puanı 120'nin üzerinde olan bireyler özel yetenekli, 130 ve üzeri olanlar ise üstün zekâlı olarak tanımlanmıştır (MEB, 1974). 1983 yılı, özel yetenekliler açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu yılda yürürlüğe giren ve özel eğitim alanında çıkarılan ilk kapsamlı yasa olan 2916 Sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile özel eğitim hizmetleri sistemli bir şekilde düzenlenmiştir. Kanunun 8. maddesi, "...üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için de özel okul ve sınıflar açılabilir" hükmünü getirerek özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik uygulamalara yasal bir dayanak kazandırmıştır (MEB, 1983).

1990'lı yıllardan itibaren, Türkiye'de özel yetenekli bireyler eğitim politikalarında ve toplumsal tartışmalarda daha görünür hale gelmeye başlamıştır. Bu çerçevede, 1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda, "üstün zekâ" kavramı yerine ilk kez "üstün yetenek" kavramı tercih edilmiştir (MEB, 1991). Özel yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Ardından, 1995 yılında Türkiye'deki ilk bilim ve sanat merkezi olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM), Ankara'da açılmıştır. Bu

merkezlerin işleyişine yön vermek amacıyla, 2001 yılında “Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi” yürürlüğe konulmuştur.

2000’li yılların başından itibaren toplumda özel yeteneklilere yönelik farkındalığın artmasıyla birlikte, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları bu alandaki çalışmalara hız kazandırmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi bünyesinde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur.

Özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ilk kapsamlı girişim, 2004 yılında düzenlenen ve özel yetenekliler eğitimi konusuna odaklanan “Birinci Türkiye Özel Yetenekli Çocuklar Kongresi” ile başlatılmıştır. Bu gelişmenin ardından, 2006 yılında 26184 sayılı Resmî Gazete ’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 28. maddesiyle, özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odalarının açılmasına imkân tanıyan hükümlere yer verilmiştir (MEB, 2006).

Özel yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili bir diğer önemli gelişme, 2012 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu tarafından hazırlanan kapsamlı raporla ortaya konmuştur. Bu rapor, üstün yetenekli çocukların tanınması, eğitimi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik detaylı değerlendirmeler içermektedir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012). Bu çalışmanın sonucunda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı” hazırlanmıştır. Söz konusu planda, okul öncesinden lise düzeyine kadar özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimiyle ilgili stratejiler, hedefler ve ilgili paydaşlar belirlenmiştir. Ayrıca, bu strateji belgesinde “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” kavramları yerine “özel yetenek” kavramının kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2013).

Günümüzde Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu eğitim süreci; Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), destek eğitim odaları ve kaynaştırma uygulamaları aracılığıyla devam ettirilmektedir.

2.3. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Özel yetenekli öğrencilerin tanılma süreci, bireylerin zekâ, yaratıcılık, liderlik, sanatsal eğilim ve akademik başarı gibi bireysel özelliklerine ilişkin verilerin toplanmasını ve bu veriler doğrultusunda zihinsel kapasitelerinin ya da potansiyellerinin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin ilgili alanlarda yeterli eğitim almış olmaları ve mevcut eğitim sisteminin özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Değerlendirmelerin geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, veri toplama araçları çeşitlendirilmeli ve farklı disiplinlerden uzmanların sürece etkin biçimde katılımı sağlanmalıdır (Sak, 2014).

Tanılama sürecinde öncelikli amaç, bireyin gelişimini desteklemek olmalıdır. Tanılama, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun rehberlik, danışmanlık ve özel eğitim programlarının planlanmasını hedeflemelidir. Sadece etiketleme amacıyla yapılan tanılamalar, öğrencinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve zarar verebilmektedir. Tanılama yaklaşımları genel olarak bireye dayalı ve programa dayalı olmak üzere iki grupta ele alınırken; tanılama yöntemleri ise norm temelli, ölçüt temelli ve örneklem temelli olmak üzere üç farklı kategoride sınıflandırılabilir. Kullanılacak yöntem, tanılayanın amacı ve öğrencinin hangi programa yönlendirileceği gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Örneğin; okul ya da bölge düzeyindeki programlarda genellikle örneklem temelli tanılamalar tercih edilirken, ulusal düzeydeki programlarda norm temelli tanılamalar yaygın olarak kullanılmaktadır. Sanat eğitimi gibi alanlarda performansa dayalı tanılamalar öne çıkarken, akademik programlara yerleştirmede ise grup yetenek testleri ya da bireysel zekâ testleri gibi araçlar kullanılmaktadır (Eker, 2020).

Tanılama süreci, üstün zekâlı bireylerin belirlenmesinde hangi özelliklerin ve becerilerin ölçüleceği, hangi amaçla tanılama yapılacağı, hangi araç ve yöntemlerin kullanılacağı ile tanılayanın en uygun gelişim dönemini kapsaması gibi çok yönlü soruları gündeme getirir. “Neden” sorusu, tanılayanın amacına odaklanırken; bazı ülkelerde bu süreç, çocuğun farklı eğitim olanaklarından yararlanması için, bazı yerlerde ise rehberlik ve yaşam düzenlemeleri amacıyla yapılır. “Nasıl” sorusu ise tanı kriterleri ve kullanılacak araçlarla ilgili kavramsal belirsizlikleri gündeme taşır. “Ne zaman”

sorusu, tanılamanın hangi gelişim döneminde ve hangi koşullarda yapılması gerektiğini sorgular; ayrıca tekli ya da geleneksel yöntemlerin yeterliliği ve tanılamanın gönüllülük esasına mı yoksa zorunlu katılıma mı dayanacağı gibi etik ve uygulamaya dair tartışmaları da içerir (Pfeiffer, 2008).

Günümüzde üstün zekâlı veya yetenekli bireyleri tanılamada iki temel ölçme türü yaygın olarak kullanılmaktadır: psikometrik testler ve yeteneğe dayalı değerlendirme ölçekleri. Psikometrik testler, genellikle çocukların bireysel potansiyellerini ve tanı kriterlerine uygunluklarını ölçmeye odaklanırken; yeteneğe dayalı değerlendirme ölçekleri ise uzmanlar tarafından uygulanmakta ve bireylerin öğrenme biçimleri, motivasyon düzeyleri ile sosyo-kültürel yapılarına ilişkin daha niteliksel veriler sunmaktadır. Son yıllarda alanyazındaki gelişmeler doğrultusunda, bu iki ölçme türünün bir arada kullanılması giderek yaygınlaşmış; böylece daha kapsamlı, çok boyutlu ve güvenilir bir tanılama süreci hedeflenmiştir (Heller, Perleth ve Lim, 2005).

Ülkemizde Anadolu Üniversitesi bünyesinde geliştirilen Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP), üniversite temelli yapısı, çok bileşenli modeliyle özgün bir eğitim yaklaşımı ve tanılama süreci ortaya koymaktadır. ÜYEP, tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi gibi altı temel bileşenden oluşur. Tanılama sürecinde de ÜYEP, dünyada geçerli ölçme türlerine ek olarak tanılama aşamasında yeteneğin alana özgü ölçümü; çoklu ölçüt, örnekleme dayalı yaklaşım ve doğal seleksiyon-uyumsal ayıklanma gibi yenilikçi yöntemlerle özel yetenekli öğrencileri tanılama aşamasında değerlendirir. Böylece sadece akademik başarıya değil, ilgi, motivasyon ve çevresel bağlama dayalı bir seçme süreci yürütülür (Sak, 2011a).

2.3.1. Tanılamanın Amacı

Özel yetenekli bireylerin tanılanması, onların yalnızca belirlenmesi değil; aynı zamanda potansiyellerinin açığa çıkarılması ve desteklenmesi için kritik bir adımdır. Tanılamanın temel amacı, bu öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun eğitim fırsatlarına erişimini sağlamak, bireysel farklılıklarına uygun programlara yönlendirmektir (Johnsen, 2012).

Bu süreç sadece akademik başarıya değil; yaratıcılık, liderlik, sanatsal ifade gibi farklı yetenek alanlarına da odaklanarak, bireyin güçlü yönlerini sistemli bir biçimde tanımayı hedefler. Bu yönüyle tanılama, bireyin eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemek ve uygun müdahale stratejileri geliştirmek için bir araçtır (Hockett, 2009).

Tanılama, aynı zamanda eğitim sisteminin fırsat eşitliği ilkesini destekler. Sosyoekonomik dezavantajlı gruplardan gelen, farklı kültürel altyapılara sahip ya da geleneksel ölçme araçları ile sağlıklı bir şekilde tespit edilmeyen öğrencilerin potansiyellerinin fark edilmesi için daha kapsayıcı ölçütler kullanılması gerekir. Ford ve Grantham (2003), bu tür bir tanılamamanın sadece bireyi değil, sistemi dönüştüren bir yön taşıdığını savunmaktadır.

Renzulli'ye (2011) göre tanılamamanın sorusu “Kim üstün?” değil, “Kimin hangi koşullarda gelişebileceği” olmalıdır. Bu yaklaşım, tanılamayı statik bir etiketleme süreci olmaktan çıkarır ve dinamik, gelişim odaklı bir sürece dönüştürür. Böylece tanılama, yalnızca seçim değil, yönlendirme ve destekleme işlevlerini de taşır.

Sonuç olarak, özel yetenekli bireylerin tanınması; bireysel potansiyeli keşfetme, eğitimde fırsat eşitliği sağlama ve uzun vadede toplumun yaratıcı ve üretken gücünü destekleme açısından vazgeçilmez bir işleve sahiptir.

2.3.2. Tanılama İlkeleri

Özel yetenekli bireylerin tanınmasında benimsenmesi gereken ilkeler, yalnızca akademik başarıya dayalı dar kalıpların ötesine geçerek çok boyutlu, adil ve kapsayıcı bir yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Johnsen (2021), tanılamada kültürel olarak adalet, çoklu ölçüt kullanımı ve sürekli gözleme dayalı sistemlerin gerekliliğini vurgular. Callahan ve Renzulli (2017), öğrencilerin potansiyelini ortaya koyan yaratıcı üretkenlik, motivasyon ve görev bağlılığı gibi niteliksel özelliklerin de değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Moon ve Feldhusen (1991) ise teorik ilkelerle uygulama arasında köprü kurulması gerektiğini savunarak, tanılama sürecinin bağlamsal değişkenlerle desteklenmesi gerektiğini ifade eder.

Diğer yandan, Lohman (2009), yetenekli bireylerin çok çeşitli yollarla kendilerini gösterebileceğini ve bu nedenle esnek, bireyselleştirilmiş tanılama araçlarının kullanılmasının önemini vurgular. Worrell ve Erwin (2011), öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini tanımayı da içeren bir sistem geliştirmenin gerekliliğini savunur. Krisel (2023) ise özellikle hizmete erişimde adaletin sağlanması için öğretmen eğitime dikkat çeker. Richert (1992), tanılamada eşitliği sağlamak adına "potansiyel" kavramına odaklanması gerektiğini ileri sürer. Johnsen (2022), bu sürecin etik ilkelerle desteklenmesini ve değerlendirme araçlarının hem geçerli hem de güvenilir olması gerektiğini belirtir.

Tanılama sürecinin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için belirli ilkelere sadık kalmak gerekir. Sak'a (2014) göre bu ilkeler;

- Yararlılık (sürecin öğrenciye katkı sunması),
- Bilimsellik (ölçme araçlarının bilimsel geçerliliğe sahip olması),
- Kapsamlılık (farklı alanlardaki potansiyelin değerlendirilmesi),
- Eşitlik (her çocuğa fırsat eşitliği sağlanması),
- Erken Tanı (gelişim sürecinin erken aşamalarında yeteneklerin fark edilmesi),
- Süreklilik (tanılamanın tek seferlik değil, izlemeye dayalı olması),
- Uygun Araç Kullanımı (çocuğun özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme araçlarının tercih edilmesi),
- Ortak Karar (tanılamada farklı paydaşların –eğitimciler, psikologlar, aileler– görüş birliğiyle karar alması) şeklinde sıralanır.

Bu ilkeler doğrultusunda yürütülen çok yönlü ve hassas bir tanılama süreci, özel yetenekli bireylerin doğru şekilde tanınmasını ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesini mümkün kılar.

2.3.3. Tanılama Yaklaşımları

Özel yetenekli bireylerin tanılanmasında farklı yaklaşımlar geliştirilmiş olup, bu yaklaşımlar genellikle bireysel değerlendirme, program odaklı tanılama ve çoklu ölçüt yaklaşımları etrafında şekillenmektedir. Bireysel değerlendirme yaklaşımı, bireyin zekâ, yaratıcılık, liderlik ve akademik başarı gibi kişisel özelliklerinin ölçülmesini esas alır. Bu

yaklaşım, öğrencilerin bireysel performanslarını dikkate alarak onları daha iyi tanımaya ve gelişimlerini desteklemeye yöneliktir (Karadağ, 2016).

Program odaklı tanılama yaklaşımı ise bireylerin yeteneklerini belirli eğitim programlarına uygunlukları üzerinden değerlendirir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin potansiyelleri eğitim süreciyle birlikte gelişim gösterebileceği için tanılama sadece başlangıçta değil süreç boyunca da yapılır. Bu modelde, eğitimciler bireyin gelişimini yakından izleyerek sürekli geri bildirim sağlarlar (Şahin & Zorlu, 2022).

Buna karşılık, çoklu ölçüt yaklaşımı bireyin potansiyelini daha geniş bir yelpazede değerlendirmeyi hedefler. Bu yöntemde, zekâ testlerinin yanı sıra yaratıcılık testleri, öğretmen ve veli gözlemleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyolar), ilgi envanterleri gibi farklı araçlardan elde edilen veriler birlikte değerlendirilir (Pfeiffer & Petscher, 2008). Son yıllarda yaygınlık kazanan bu yaklaşım, yalnızca bilişsel performansa dayalı ölçümleri değil, öğrenciyi çevreleyen çoklu bağlamlardan gelen bilgileri de dikkate alarak daha adil ve kapsayıcı bir tanılama süreci sunmayı amaçlar (Parke, 2001a).

2.3.4. Tanılama Yöntemleri

Özel yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan yöntemler, bireyin yalnızca bilişsel kapasitesini değil; yaratıcı, duyuşsal ve performansa dayalı özelliklerini de kapsayacak biçimde çeşitlenmiştir. Bu yöntemler genellikle standart testler, gözlem formları, ürün dosyaları, yaratıcılık testleri, dinamik değerlendirme ve çoklu ölçüt sistemleri olarak sınıflandırılır (MEB, 2016b; Pfeiffer & Jarosewich, 2007).

a) Zekâ Testleri (Psikometrik Yöntemler)

Zekâ testleri, tanılamanın en geleneksel yöntemlerinden biridir. Stanford-Binet, WISC-R, Cattell gibi testler bireyin genel bilişsel yeteneğini ölçmeye odaklanır. Türkiye'de sıklıkla kullanılan BİLSEM Tanılama Süreci de bu tür testleri içermektedir (Sak, 2011b). Ancak bu testler tek başına yeterli olmayıp bireyin çok yönlü potansiyelini sınırlı şekilde yansıtır.

b) Veli Gözlem Formları ve Öğretmen Gözlem, Aday Gösterme

Tanılama sürecinde öğretmen ve aile görüşleri büyük önem taşır. Gözlem formları, öğrencinin sınıf içi davranışları, problem çözme becerileri ve ilgi alanlarını değerlendirmek için kullanılır (Kargı, 2020). Ancak bu formlar öznel yargılara açık olduğu için dikkatli yorumlanmalıdır.

Öğretmen gözlemleri ve aday göstermeleri, özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklar için sıkça başvurulan yöntemlerdendir. Bu yöntemin avantajı, öğretmenlerin öğrenciyi uzun süreli gözlemlemiş olmalarıdır; ancak öğretmen eğitimi ve önyargılar bu süreci olumsuz etkileyebilmektedir (Eker & Sarı, 2021).

c) Portfolyo ve Ürün Dosyaları

Özellikle sanatsal, liderlik ya da özgün düşünme becerilerinin ölçülmesinde portfolyo değerlendirmesi kullanılabilir. Bu yöntemde öğrenciye ait çizim, yazı, proje ya da sunumlar incelenerek potansiyeli hakkında karar verilir (Callahan & Hertberg-Davis, 2012). Türkiye’de sanat ve müzik alanında yetenekli öğrenciler için bu yöntem sıklıkla tercih edilmektedir.

d) Yaratıcılık Testleri

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) gibi araçlar, öğrencinin farklı düşünme yollarını kullanma becerisini ölçer (Kim, 2006). Özellikle yaratıcı zekâyâ sahip ancak geleneksel testlerde düşük performans sergileyen bireyler için yararlıdır.

e) Dinamik Değerlendirme

Bu yöntem, öğrencinin öğrenme sürecine tepkisini değerlendirerek “öğrenme potansiyeli”ni ortaya koymayı amaçlar. Lidz ve Elliott (2000) tarafından geliştirilen bu model, Türkiye’de özellikle düşük başarı gösteren ama destekle gelişebilecek bireylerin belirlenmesinde önerilmektedir (Gökdere, 2015).

f) Çoklu Ölçüt Yaklaşımı

Tek bir test sonucu yerine, çok sayıda kaynaktan gelen verilerin birlikte değerlendirilmesi, daha adil ve bütüncül bir tanılama süreci sağlar (Pfeiffer & Petscher,

2008; Parke, 2001b). Türkiye’de MEB’in yürüttüğü BİLSEM tanılama süreci bu yaklaşımlı temel alır: zekâ testi, ėretmen değerlendirmesi, mülakat ve performans görevleri bir arada kullanılır (MEB, 2016b).

Yaratıcılık testleri ve performansa dayalı değerlendirmeler, özellikle sanatsal ve liderlik becerilerinin tanılanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu tür testler, zekâ testlerinin tespit edemediği potansiyelleri ortaya çıkarabilir (Karadağ, 2016). Portfolyo ve ürün dosyası temelli değerlendirmeler de bireyin uzun vadede ortaya koyduğu başarıları değerlendirmeye imkân tanır ve süreç odaklı bir yaklaşımlı sunar (Parke, 2001b).



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel yönü ön planda tutulan nitel bir araştırma niteliğindedir. Nitel araştırmalar, bireylerin düşüncelerini, kavramları veya yaşantılarını derinlemesine anlamaya yönelik veri toplama ve analiz süreçlerine dayanır. Ayrıca, belirli bir olgunun kapsamlı biçimde incelenmesini sağlamak ya da araştırma sürecinde yeni yaklaşımlar ve fikirler üretmek amacıyla tercih edilmektedir. Bu tür araştırmalarda temel amaç, ele alınan konunun gerçekçi ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasıdır (Lune & Berg, 2017).

Bu bağlamda yürütülen çalışmada, Türkiye, ABD ve İsrail eğitim sistemlerinde özel yetenekli öğrencilerin tanılanma süreçleri, yatay yaklaşım çerçevesinde ayrı ayrı ve paralel bir biçimde ele alınmış; benzerlikler ve farklılıklar olduğu biçimiyle ortaya konulmuştur. Bu nedenle araştırmada doküman incelemesi ve belge tarama modeli tercih edilmiştir. Bu yöntem sayesinde ilgili ülkelerin eğitim politikaları, yasal düzenlemeleri ve uygulamaları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

3.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma konusu ile ilgili temel bilgilerin elde edilmesinde kullanılan yerli ve yabancı resmî belgeler ve bilimsel çalışmalara dayanan kaynaklara, üniversite kütüphaneleri ve internet aracılığıyla yapılan alanyazın taraması ile ulaşılmış; elde edilen veriler ABD ve İsrail'deki eğitim sistemleri deki özel eğitim tanılama süreçlerini; bunların birbirleri ve Türkiye'deki uygulamalarla kıyaslanmasını kapsayan alt problemlere yanıt olacak şekilde ele alınmıştır. Karşılaştırmalı eğitim sistemleri, başka ülkelerin tecrübelerinden yararlanma olanağı sağlamanın yanında var olan sorun ve sistemin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağından dolayı öncelikle ABD ve İsrail'in eğitim sistemleri açıklanmış; daha sonrasında bu ülkelerdeki özel yetenekli öğrenci tanılama süreçleri kendi içlerinde ayrı ayrı incelenerek, iki ülke birbirleriyle ve Türkiye ile kıyaslanmış, Türkiye'deki farklı veya eksik yönler ortaya konulmuş ve gerekli önlemlerin alınması adına önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bunların Türkiye ile kıyaslanması sonucu yapılan yorumlar yer almaktadır. ABD ve İsrail'deki özel yeteneklilerin eğitimi ve tanılama sisteminin anlaşılmasında öncelikle ön bilgi olarak bu iki ülkenin özel yetenekli eğitimi ile ilgili bilgi verilip daha sonra bu iki özel yeteneklilerin tanılama uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıklar irdelenerek Türkiye ile kıyaslanmıştır.

4.1. ABD'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Öğretim Stratejileri

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yeteneklilerin eğitimi, 20. yüzyılın başlarında bireysel farklılıklara yönelik artan ilginin bir sonucu olarak gelişmeye başlamıştır. Eğitimde bireysel farkların dikkate alınması fikri, John Dewey gibi eğitim düşünürlerinin etkisiyle güç kazanmış ve bu da yüksek potansiyelli ve farklı bireylerin farklılaşmış bir eğitime ihtiyaç duyduğu fikrini doğurmuştur (Dewey, 1938).

ABD'de özel yetenekli öğrencilere yönelik ilk sistemli adımlar 1920'lerde atılmaya başlanmıştır. 1926 yılında Lewis Terman tarafından yürütülen *Genetic Studies of Genius* adlı uzun süreli araştırma, bu öğrencilerin gelişimini izleyerek onların sosyal uyum, akademik başarı ve potansiyelini bilimsel olarak belgeleyen ilk büyük çalışmalardan biri olmuştur (Terman, 1926). Bu çalışma, özel yetenekliliğin yalnızca yüksek IQ ile değil; aynı zamanda yaratıcı, liderlik ve sosyal yönlerle de ilgili olduğunu kanıtlayarak özel yeteneklilerin eğitime yön vermiştir.

II. Dünya Savaşı sonrası dönemde, özellikle 1957 yılında Sovyetler Birliği'nin Sputnik uydusunu uzaya göndermesi, ABD'de eğitimde reformlara yol açmıştır. Bu olay, bilim ve teknoloji alanında üstün yetenekli bireylerin eğitilmesini bir ulusal güvenlik meselesi haline getirmiştir. Bunun sonucu olarak, 1958'de kabul edilen "Millî Savunma Eğitim Yasası" (*National Defense Education Act*, kısaca NDEA), özel yetenekli öğrencilerin özellikle fen, matematik ve yabancı dil gibi alanlarda desteklenmesini hedeflemiştir (Passow, 1958).

1972 yılında dönemin ABD Eğitim Komiseri Sydney Marland tarafından kaleme alınan bir rapor, üstün yetenek kavramının nasıl algılandığı ve tanımlandığı üzerinde derin bir etki yaratmıştır. "Marland Raporu" olarak bilinen bu belgede, eyaletlerin okul nüfusunun en az %3 ila %5'ini üstün yetenekli olarak tanımlaması gerektiği ifadesi yer almaktaydı. Bazı uzmanlara göre bu %3–5 oranı, belirli bir eşik olarak değil, asgari bir üst sınır olarak önerilmişti; böylece hiçbir okul müdürü kendi bölgesinde üstün yetenekli öğrenci bulunmadığını iddia edemesin amacını taşıyordu. Ancak önerilen %3–5'lik bu üst sınır, zamanla birçok kişi, eyalet düzeyindeki eğitim politikası yapıcılar da dahil olmak üzere tüm otoriteler tarafından somut ve kesin bir ölçüt olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu raporda özel yeteneklilik yalnızca akademik başarı ile sınırlı kalmamış, yaratıcı, sanatsal, liderlik gibi alanlar da dahil edilmiştir. Marland Raporu, ABD'de eyaletlerin bu öğrencileri tanınması ve desteklemesi için temel bir rehber haline gelmiştir (Marland, 1972; Borland, 2003).

1980'li yıllara gelindiğinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik ilgi bir miktar azalmış olsa da sonraki yıllarda bu alandaki çalışmalar kesintiye uğramadan devam etmiştir. Federal bir yönetime sahip olan ABD'de eğitim sistemi, eyaletlerin kendi yasaları doğrultusunda şekillendiği için bölgesel farklılıklar oldukça belirgindir. Bu farklılıklar, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde de kendini göstermektedir. Birçok eyalette, bu öğrencilere yönelik özel programlar geliştirilmiş; ilgili düzenlemelerle bu uygulamalar yasal güvence altına alınmış ve okul yönetimlerine ek bütçeler tahsis edilmiştir. Ayrıca birçok eyalette üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerini destekleyen etkili politikalar ve aktif dernekler bulunmaktadır. Bu eyaletlerin çoğu, öğrencilerin yetenekleri ve potansiyelleri doğrultusunda akademik gelişimlerini sağlayacak yasal düzenlemelere sahiptir. Bazı eyaletlerde, üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerden özel sertifikalar veya bu alanda deneyim şartı aranmaktadır. Bununla birlikte, bazı üniversiteler üstün yeteneklilerin eğitimi alanında lisansüstü düzeyde veya ileri seviye sertifika programları sunmaktadır (NAGC, 2019; Matthews ve Foster, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli bireylerin eğitimi, çeşitli kurumlar, programlar ve özel okullar aracılığıyla desteklenmektedir. Ülkede yatılı özel yetenekliler okullarının yanı sıra, *International Baccalaureate* (IB – Uluslararası Bakalorya

Programı), *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY – Matematiksel Olarak Erken Gelişen Gençlerin İncelenmesi Projesi), *Center for Talented Youth* (CTY – Yetenekli Gençlik Merkezi) ve HOPE Project (HOPE Projesi – Üstün yetenekli öğrenciler için fırsat eşitliği destek projesi) gibi özel programlar öne çıkmaktadır. Louisiana, Indiana, Illinois, Texas, Güney Carolina ve Kuzey Carolina gibi eyaletlerde, üniversite kampüsleri içerisinde konumlanan bu tür okullar, öğrencilerin akademik potansiyellerini daha ileri düzeyde geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca New York'ta bulunan ve rahat öğrenme ortamıyla dikkat çeken "Dalton Okulu", dâhi olarak tanımlanan çocuklara özel bir eğitim sunmaktadır. Farklı üniversitelerde özel yetenekli bireyler ve bu alanda çalışan eğitimcilere yönelik yaz kampları, hafta sonu atölyeleri ve bilimsel ya da sanatsal içerikli etkinlikler düzenlenmekte; bu etkinlikler öğrencilerin bağımsız çalışma, araştırma yapma ve yaratıcı projelere katılım gibi becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bunun yanında aileler tarafından kurulan destek grupları, vakıflar ve sivil toplum kuruluşları tarafından yaz okulları, mentörlük çalışmaları ve bireysel zenginleştirme programları gibi imkânlar sağlanmaktadır (Koca & Gürbüz, 2022).

Bu kurumsal ve program temelli desteklerin yanı sıra, Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik olarak çeşitli öğretim stratejileri uygulanmaktadır. Ülkede özel yetenekli öğrencilerin eğitimi; zenginleştirme, hızlandırma, gruplandırma, kredilendirme, yetenek temelli sınıflandırma, müfredat sıkıştırma, grupla öğretim, doğru tanılama, özel programlar, öğretmen eğitimi ile erken yaşta ilkökul, ortaöğretim veya yükseköğretime başlama gibi yöntemler çerçevesinde yürütülmektedir (NAGC, 2019).

a) Hızlandırma

Hızlandırma, öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerine göre daha kısa sürede daha ileri seviyedeki bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu kapsamda; anaokuluna veya ilkökula erken başlama, sınıf atlama, sınıf atlamadan belirli dersleri üst sınıflardan alma, ortaöğretime erken başlama, sınav yoluyla derslerden kredi kazanma, lise döneminde yükseköğretim derslerine katılma, uzaktan eğitim programlarından

faydalanma ve üniversiteye erken başlama gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin gelişim hızına uygun ilerlemelerini destekler (Levent, 2011b).

b) Zenginleştirme

Zenginleştirme, temel müfredatın kapsamını ve derinliğini artırarak öğrencilere ilgi alanlarına yönelik daha geniş ve derin öğrenme fırsatları sunmayı amaçlar. ABD’de bu strateji; proje çalışmaları, disiplinler arası etkinlikler, bağımsız araştırma projeleri, yaratıcılık odaklı görevler ve saha gezileri ile uygulanmaktadır. Böylece öğrencilerin motivasyonu ve akademik merakı desteklenir (NAGC, 2019).

c) Gruplandırma

Gruplandırma stratejisi, benzer yetenek ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerin aynı öğrenme ortamında bir araya getirilmesiyle uygulanır. ABD’de bu yöntem, tam zamanlı yetenek grupları, özel sınıflar, yetenek temelli ders grupları ve yaz kampları aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Gruplandırma, hem akademik hem de sosyal açıdan etkileşimi artırır.

d) Diğer Stratejiler

ABD’de müfredat sıkıştırma, kredilendirme, özel programlar ve öğretmen eğitimi de önemli yer tutmaktadır. Müfredat sıkıştırma ile öğrenciler, hâkim oldukları konuları hızla geçerek yeni içeriklere yönlendirilir. Kredilendirme uygulamaları ise dersleri sınavla geçme veya üst seviye dersleri saydırma imkânı tanır. Ayrıca öğretmenlerin özel yetenekliler eğitimi konusunda uzmanlaşması, bu stratejilerin etkin uygulanabilmesi açısından kritik önemdedir.

4.2. ABD’de Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde en kritik basamaklardan biri, bu öğrencilerin doğru ve bilimsel yöntemlerle tanılanmasıdır. Tanılama, yalnızca bireylerin mevcut yeteneklerini ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda onların potansiyellerini en üst düzeye çıkaracak uygun eğitim programlarına yönlendirilmesini sağlar. Bu bağlamda, Amerika Birleşik Devletleri, eyalet bazlı eğitim sistemi ve farklı tanılama politikalarıyla,

özel yeteneklilerin belirlenmesine yönelik kapsamlı ve çeşitli uygulamaların görüldüğü önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde en kritik aşama, doğru ve bilimsel temellere dayalı tanılama sürecidir. Uygulanacak eğitim modeli ne olursa olsun, öğrencilerin bilişsel, akademik ve duyuşsal özelliklerini kapsamlı biçimde belirleyen tanılama süreçleri, onları uygun akademik programlara yönlendirmek için temel teşkil eder. Tanılamada başarının yüksek olduğu okullar, genellikle standart testlerin yanı sıra çoklu ölçme araçlarını kullanan sistematik ve tutarlı bir yaklaşıma sahiptir. Bu sayede öğrenciler, bireysel potansiyellerine en uygun ileri akademik yerleştirme programlarına alınmakta ve özel gereksinimlerine uygun, zenginleştirilmiş eğitim olanaklarından faydalanabilmektedirler (Colangelo, Assouline & Gross, 2004).

Günümüzde 32 eyalet (%66), özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasını zorunlu kılan özel bir yasal politikaya sahiptir. Buna karşılık, 12 eyalet (%24), özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına ilişkin eyalet düzeyinde herhangi bir yasal zorunluluk getirmemekte; bu sorumluluğu yerel okul bölgeleri ve yerel eğitim kurumlarının politikalarına bırakmaktadır. Altı eyalet (%12) ise eyalet veya yerel düzeyde belirlenmiş bir tanılama politikası ya da prosedürüne sahip değildir. Ancak, bu eyaletlerde görev yapan özel yetenek koordinatörleri, düzenleyici bir yapı olmamasına rağmen okulların çoğunun özel yetenekli öğrenciler için hizmet sunmaya teşvik edildiğini belirtmiştir. Toplamda 44 eyalet (%88), özel yetenekliliğin tanılanmasını zorunlu kılan bir tür mevzuata sahiptir. Bununla birlikte, tanılama yöntemleri ve alanları açısından eyaletler arasında büyük farklılıklar bulunmakta; kullanılan kategoriler ve kapsam düzeyleri açısından çeşitlilik gösteren uygulamalar mevcuttur (Castellano & Frazier, 2011).

ABD'de özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında yaygın olarak kullanılan başlıca ölçütler yedi ana kategori altında toplanmaktadır: zekâ (IQ) alanı, performans, akademik başarı, yaratıcılık, aday gösterme/yönlendirme, davranış kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri. Bu kategoriler, eyaletlerin eğitim departmanları tarafından özel yetenekliliğin belirlenmesinde temel alınan ölçütleri oluşturmaktadır (Fox, 1981).

Eyaletlerin kendi yetki alanlarında özel yetenekli öğrencileri tanılamak amacıyla belirli bir karar verme modelini zorunlu tutup tutmadıkları, onaylayıp onaylamadıkları veya tavsiye edip etmedikleri konusu alanyazında sadece Stephens ve Karnes (2000) tarafından incelenmiştir. Bu konunun, uygulayıcıların bir öğrencinin özel yetenekli olup olmadığına nasıl karar verdiklerini anlamının özüne ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, Sternberg ve Subotnik (2000) tarafından önerilen beş özel yetenekli karar verme modeli incelenmiştir:

a) Tek Eşik Modeli

Yalnızca tek bir puanın (ör. IQ puanı 130) özel yetenekliliği belirlemek için kullanılmasını baz alan model.

b) Tek Eşik: Esnek Ölçüt Modeli

Tek bir tanı ölçütü kullanılır; ancak hangi testin kabul edileceği konusunda esneklik tanınır ve iki veya daha fazla seçeneğin yalnızca biri dikkate alınır (ör. yaratıcılık ölçeğinde %90 düzeyi veya IQ testinde ortalamanın 2 standart sapma üzerinde puan).

c) Çoklu Eşik Modeli

Bir öğrencinin iki veya daha fazla farklı ölçümde önceden belirlenen eşik puanı aşması gerekir (ör. IQ'da %95 düzey ve yaratıcılık testinde %85 düzey).

d) Ortalama Alma Modeli

Öğrenci farklı alanlarda özel yetenek gösterebilir ve her alanda aynı düzeye ulaşması gerekmez.

e) Dinamik Model

Özel yetenekliliğin zaman içinde gösterilen gelişim veya değişim miktarına göre belirlenmesi.

Tablo 1’de ABD’deki eyaletler tarafından kullanılan karar verme modelleri sunulmuştur:

Tablo 1. ABD’deki Eyaletler Tarafından Kullanılan Karar Verme Modelleri

Eyalet	Tek Eşik Modeli	Tek Eşik: Esnek Ölçüm Modeli	Çoklu Eşik Modeli	Dinamik Model	Belirli Bir Model Yok
Alabama		X			
Alaska					X
Arizona		X			
Arkansas			X		
California			X		
Colorado		X			
Connecticut			X		
Deleware					X
Florida			X		
Georgia			X		
Hawaii			X		
Idaho			X		
Illinois					X
India					X
Nova					X
Kansas			X		
Kentucky			X		
Louisiana		X			
Maine					X
Maryland					X
Massachusetts					X
Michigan					X
Minnesota					X
Mississippi			X		
Missouri			X		
Montana			X		
Nebraska			X		
Nevada			X		
New Hampshire					X
New Jersey			X		
New Mexico			X		
Norht Dakota					X
Ohio		X			
Oklahoma		X			
Oregon			X		
Pennsylvania		X			
Rhode Island					X
South Carolina			X		
South Dakota					X
Tennessee			X		
Texas			X		
Utah			X		
Vermont					X
Virginia			X		
Washington			X		
West Virginia			X		
Visconsin			X		
Wyoming			X		
Toplam	0	7	27	0	16
Yüzde %	%0	%14	%54	%0	%32

Not. Tablo McClain, M. C. ve Pfeiffer, S. (2012) çalışmasından alınmıştır.

Tablo 1, eyaletlerin yarısından fazlasının (%54) özel yetenekli öğrencilerin seçiminde çoklu eşik veya ortalama alma yaklaşımını benimsediğini, 7 eyaletin (%14) tek eşik: esnek ölçüt modelini benimsediğini ve hiçbir eyaletin tek eşik karar verme modelini

veya dinamik karar verme modelini özel yetenekli öğrencileri tanılamak için kullanmadığını göstermektedir. On altı eyalet (%32) ise belirli bir karar verme modelini zorunlu tutmadıklarını, tavsiye etmediklerini veya herhangi bir modele bağlı kalmadıklarını bildirmiştir. Karar verme modellerinden en çok kullanılan yaklaşımın, “çok sayıda kesme puanı kullanımı ya da ortalama alma”; en az kullanılan yaklaşımın ise “tek bir kesme puanı” ile “dinamik yaklaşım” olduğu görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında, eyalet özel yetenek koordinatörlerinin çoklu eşik ve ortalama alma karar verme modellerini birbirinden ayırt etmede zorlanmaları ve bunları kafa karıştırıcı bulmaları nedeniyle, bu iki model tek bir kategori altında birleştirilmiş ve böylece dört model elde edilmiştir.

Verilere göre 16 eyalet (%32) özel yetenekli öğrencilerin tanılmasında zekâ testlerinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında, 17 eyalet (%34) başarı testlerinin kullanımını şart koşmaktadır. Bu iki yöntem, eyalet düzeyinde en yaygın biçimde benimsenen ve zorunlu tutulan tanılama araçları arasında yer almaktadır. Tanılama sürecinde sadece standart testlerle sınırlı kalınmamış, daha niteliksel ve çoklu ölçütlere dayalı yöntemler de kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, 13 eyalet (%26), öğrencilerin öğretmen ve/veya velileri tarafından aday gösterilmesini veya yönlendirilmesini tanılama sürecine dahil etmektedir. Ayrıca, 9 eyalet (%18) öğretmen tarafından doldurulan davranış derecelendirme ölçeklerinin kullanılmasını zorunlu kılarken, 7 eyalet (%14) davranış kontrol listelerinin kullanımını şart koşmaktadır. Bu iki yöntemin uygulamada birbirine oldukça benzediği ve örtüştüğü düşünülmektedir. Alternatif tanılama ölçütleri arasında yer alan yaratıcılık ve performans da bazı eyaletlerde dikkate alınmaktadır. Bu doğrultuda, 9 eyalet (%18) yaratıcılık testlerinin kullanımını zorunlu hale getirirken, 8 eyalet (%16) öğrencilerin performansına dayalı ölçütlerin tanılama sürecine dahil edilmesini şart koşmaktadır (McClain & Pfeiffer, 2012). Bu veriler, Amerika’daki özel yetenekli öğrenci tanılama sürecinin giderek daha çok boyutlu ve çok kriterli hale geldiğini, ancak yine de birçok eyaletin zekâ ve başarı testlerine dayalı geleneksel modelleri sürdürdüğünü göstermektedir.

4.2.1. ABD’de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinin Aşamaları

Amerika’da üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin tanılanması, çok aşamalı ve çoklu ölçütlere dayalı bir süreçtir. Bu süreç eyaletlere ve bölgelere göre farklılık gösterse de genel olarak tarama, ön seçim, detaylı değerlendirme ve yerleştirme/programlama olmak üzere dört temel aşamadan oluşur (McClain & Pfeiffer, 2012; Callahan, 2017).

1. Tarama

Tanılama sürecinin ilk aşamasında geniş öğrenci kitlesi taramadan geçirilir. Amaç, tüm öğrencilere eşit fırsat vererek potansiyel özel yetenekli bireyleri belirleme şansı sunmaktır. Bu aşamada standart testler, öğretmen ve veli önerileri, yaratıcı ürünler ve bazen portfolyolar kullanılır (Siegle vd., 2020). Yerel normların kullanılması, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı veya azınlık gruplarındaki öğrencilerin bu ilk tarama aşamasında elenmemesi için önerilen bir yöntemdir (Peters, Makel & Rambo-Hernandez, 2021).

2. Ön Seçim

Tarama sürecinde belirlenen adaylar ikinci aşamada daha yakından incelenir. Bu aşamada, daha kapsamlı testler (ör. bilişsel yetenek testleri, yaratıcı düşünme envanterleri), öğretmen ölçekleri ve davranış gözlemleri kullanılır. Bazı bölgelerde, öğrenci ürünleri ve performans görevleri de değerlendirme kapsamına alınır (Callahan, Renzulli vd., 2017).

3. Detaylı Değerlendirme

Bu aşama, tanılamamanın en kritik kısmıdır ve genellikle çoklu ölçüt yaklaşımıyla yürütülür. Üstün zekâlılık artık yalnızca IQ skoruna indirgenmemekte; yaratıcılık, liderlik özellikleri, sanatsal ve akademik yetenekler gibi çok boyutlu alanlar dikkate alınmaktadır (McClain & Pfeiffer, 2012; Gubbins vd., 2020). Ayrıca kültürel önyargıdan arındırılmış ve dil bariyerlerini aşmayı amaçlayan değerlendirme araçları (ör. kültüre duyarlı testler, performans temelli ölçümler) giderek daha fazla kullanılmaktadır.

4. Yerleştirme ve Program Planlama

Tanılama sonucunda özel yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler için uygun eğitim programları geliştirilir. Bu süreç, öğrencinin güçlü yönlerine, ilgi alanlarına ve gelişim ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış müfredat ve destekleyici hizmetler içerecek şekilde planlanır. Süreç burada sona ermez; öğrencilerin gelişimi sürekli izlenir ve değerlendirilir (Johnsen, 2005).

5. Sürece Yönelik Güncel Tartışmalar ve Eğilimler

Amerika'daki sistem, son yıllarda özellikle az temsil edilen grupların (ör. azınlıklar, düşük gelirli aile çocukları, İngilizce öğrenenler) tanılanmasında eşitliği artırmaya odaklanmaktadır. Yerel normlar, portfolyo temelli değerlendirmeler ve alternatif tarama modelleri bu amaçla geliştirilmiştir (Peters vd., 2021). Ancak hâlâ uygulamada, eyalet ve bölgelere göre büyük farklılıklar ve sistematik eşitsizlikler görülmektedir (Barlow & Dunbar, 2010).

4.2.2. ABD'de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecinde Kullanılan Tanılama Araçları ve Değerlendirme Kriterleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kullanılan araçlar ve değerlendirme kriterleri, özel yetenek tanımının genişlemesi ve kapsayıcılığın artırılmasına yönelik çabalarla çeşitlenmiş ve gelişmiştir. Tarihsel olarak üstün zekâ tanılmasında zekâ testleri ağırlıklı bir yer tutsa da günümüzde süreç çok boyutlu bir yapıya kavuşmuştur (McClain & Pfeiffer, 2012; Callahan, Renzulli vd., 2017).

Tanılama Araçları

ABD'de tanılama sürecinde hem nicel hem nitel araçlar kullanılmaktadır. Başlıca araçlar şunlardır:

a) Zekâ ve Bilişsel Yetenek Testleri

Üstün yetenekli tanılamada hala yaygın kullanılan testler arasında Stanford-Binet Intelligence Scales, Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), Cognitive Abilities Test (CogAT) ve Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) yer alır. Bu testler öğrencilerin

genel entelektüel kapasitesini ve bilişsel yeteneklerini ölçmede kullanılır (Callahan, 2017).

b) Akademik Başarı Testleri

Iowa Temel Beceri Testleri (Iowa Test of Basic Skills) veya eyaletlere özgü standart başarı testleri gibi akademik değerlendirmeler, özellikle belirli alanlarda (ör. matematik, dil becerileri) üstün performans gösteren öğrencileri belirlemede kullanılır.

c) Yaratıcılık ve Diverjan Düşünme Ölçümleri

Torres Yaratıcı Düşünme Testi, Wallach-Kogan Testleri gibi araçlar öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme kapasitelerini ölçer. Üstün yetenek tanımının yalnızca zekâyâ indirgenmediği çağdaş modellerde bu tür testlerin önemi giderek artmıştır (Gubbins vd., 2020).

d) Davranış Ölçekleri ve Öğretmen/ Veli Değerlendirme Formları

Özel yetenekli bireylerin tanınmasında öğretmen ve ebeveyn gözlemleri de sistematik şekilde sürece dâhil edilmektedir. Örneğin, Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS) gibi ölçekler yaygın olarak kullanılmaktadır (McClain & Pfeiffer, 2012).

e) Portfolyo ve Performans Bazlı Değerlendirmeler

Özellikle sanatsal ve liderlik alanlarında özel yeteneklileri belirlemek için öğrencilerin ürün ve performanslarına dayalı değerlendirmeler yapılır. Projeler, sanat eserleri, müzik icraları gibi somut çıktılar tanılama sürecine katkı sağlar (Callahan vd., 2017).

Değerlendirme Kriterleri

ABD’de özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında uygulanan kriterler çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve şu başlıklarda toplanabilir:

a) Çoklu Ölçüt Yaklaşımı

ABD’de birçok eyalet ve bölge, özel yetenekliliği belirlerken yalnızca bir teste ya da ölçüte dayanmaktan kaçınır. IQ skoru, akademik başarı, yaratıcı düşünce, liderlik ve sanatsal yetenek gibi birden fazla ölçüt bir arada değerlendirilir (Callahan, Renzulli vd., 2017).

b) Ulusal ve Yerel Normlar

Tanılama sürecinde ulusal normlara dayalı testlerin yanında, yerel normlar da kullanılmaya başlanmıştır. Yerel normlar, öğrencilerin kendi okul ya da bölge bağlamında akranları arasındaki sıralamasını gösterir ve dezavantajlı grupların tanılanma şansını artırır (Peters, Makel & Rambo-Hernandez, 2021).

c) Çeşitli Alanlarda Yüksek Performans

ABD Eğitim Bakanlığı'nın tanımına göre, özel yetenek yalnızca entelektüel değil; akademik, yaratıcı, liderlik ve sanatsal performans alanlarını da kapsar. Bu nedenle değerlendirme kriterleri yalnızca bilişsel test skorlarına değil, öğrencinin genel performansına ve potansiyeline odaklanır (McClain & Pfeiffer, 2012).

d) Kültüre ve Dile Duyarlı Yaklaşımlar

Özellikle azınlık ve İngilizce öğrenen öğrenciler için kültürel önyargılardan arındırılmış, görsel ve performansa dayalı ölçümler önerilir (Gubbins vd., 2020). Bu yaklaşım, tanılamada kapsayıcılığı güçlendirmeyi hedefler.

4.2.3. ABD’de Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yönelik süreçler ile eyalet bazlı politikalar ve yerel uygulamalar arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesiyle çelişen uygulamalara neden olmakla birlikte özel yetenekli öğrencilerin sağlıklı ve doğru bir şekilde belirlenmesini zorlaştırmaktadır (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Amerika da özel yeteneklilerin tanılama sürecindeki en temel sorunlardan biri standart bir tanılama sisteminin olmayışıdır. Her eyalet kendi kriterlerini belirlemekte, bazı eyaletlerde IQ testleri temel alınırken diğerlerinde portföy değerlendirmeleri ya da öğretmen gözlemlerini ön planda tutulmaktadır (Johnsen, 2022). Bu çoklu ve farklı sistem, özellikle farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişe sahip öğrenciler için ciddi bir dezavantaj oluşturmaktadır (Chenier, 2024).

Bu bağlamda, özellikle düşük gelirli, azınlık etnik gruplara mensup ve Amerika da yaşayıp ana dili İngilizce olmayıp İngilizce'yi ikinci dil olarak konuşan öğrencilerin tanılanma oranları, beyaz öğrencilerin oranlarına kıyasla önemli ölçüde düşüktür. Bunun başlıca nedeni olarak, kültürel önyargılar içeren testlerin yaygın olarak kullanılması gösterilmektedir (Peters & Engerrand, 2016; Hodges vd., 2018). Öğretmen beklentileri, okul kaynakları, ebeveyn katılımı ve dil yeterliliği gibi dışsal faktörler, öğrencilerin değerlendirme süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir (VanTassel-Baska & Johnsen, 2022).

Tanılamada yaşanan bir diğer önemli sorun” iki kere farklı” (twice-exceptional – 2e) olarak tanımlanan hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin tanılanmasında ciddi yetersizlikler mevcuttur. Bu öğrenciler genellikle ya tanılamada göz ardı edilmekte ya da yalnızca engelleri doğrultusunda değerlendirilmekte, bu da yetenekli oldukları alanların göz ardı edilmesine yol açmaktadır (Gilman vd., 2013).

Bu adaletsizlikler, özel yetenekli programlarına katılımda demografik eşitsizliklerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Ford & Harmon (2001), Afro-Amerikalı ve Latin kökenli öğrencilerin özel yetenekli programlarına katılım oranlarının, beyaz öğrencilere göre belirgin şekilde düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Temsil eksikliği yalnızca programlara erişimi sınırlamakla kalmayıp, bireylerin akademik ve duygusal gelişimlerini de etkilemektedir. Mun, Ezzani ve Lee (2021), bu durumun öğrencilerin öz-yeterlik, aidiyet ve akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu nedenle “gizli yetenekli” statüsünde kalan öğrencilerin uzun vadede potansiyellerini gerçekleştirememe riski taşıdığını belirtmiştir.

Eğitim sisteminin yalnızca tanınmış özel yeteneklilere özel kaynaklar sunması, tanılamada dışlanan öğrenciler için ikincil öğrenme fırsatlarının kaybı anlamına gelir. Bu durum, eğitimde eşitliğin sağlanmasını ciddi biçimde zora sokmaktadır. Ayrıca yetenekli öğrenciler için geliştirilen zenginleştirilmiş programlar, erişimi olmayan öğrenciler için sistematik bir dışlanma yaratabilmektedir (Jung vd., 2022; Peters vd., 2019).

ABD’de kapsayıcılık, yalnızca eğitime erişim anlamında değil; aynı zamanda kültürel, dilsel ve sosyoekonomik çeşitliliğin tanınması açısından da değerlendirilmelidir. Ancak mevcut sistem bu açıdan ciddi eksiklikler barındırmaktadır. Örneğin, bazı eyaletler yalnızca okul müdürü önerisiyle tanılama yapılmasına izin verirken, bazı bölgelerde yalnızca IQ testine dayalı kararlar alınmaktadır (Peters & Gentry, 2019).

Uluslararası düzeyde de benzer eleştiriler yapılmaktadır. OECD tarafından yayımlanan kapsamlı bir raporda, ABD’nin özel yetenekli öğrencilerin kapsayıcı biçimde tanılanmasına dair yeterli politika bütünlüğüne sahip olmadığı belirtilmiştir. Rapora göre, yüksek potansiyele sahip öğrencilerin yalnızca belirli bir demografide yoğunlaşması, eğitim sisteminde yapısal eşitsizliklerin göstergesidir (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Kapsayıcılığın sağlanması, yalnızca testlerin yeniden düzenlenmesiyle değil; öğretmen eğitimi, ebeveyn katılımı, grup temelli taramalar ve kültürel farkındalığı olan değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla mümkündür. Ayrıca bazı bölgelerde geliştirilen evrensel tarama yöntemleri, farklı gruplardan gelen öğrencilerin tanılanma oranlarını artırmada etkili olmuştur (Hodges vd., 2018; Worrell & Dixon, 2022).

4.3. İsrail’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Öğretim Stratejileri

İsrail, bağımsızlığını 1948 yılında ilan ettikten sonra, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi konusu 1950’li yılların başlarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Başlangıçta her öğrencinin eşit başarı göstermesi gerektiği düşüncesi ön plandayken, 1970’li yıllarda bu anlayış değişmiş; her öğrencinin kendi ilgi alanları, yetenekleri ve potansiyeli doğrultusunda eğitim alması gerektiği görüşü benimsenmiştir. Bu değişimle birlikte eğitim politikaları da yeniden şekillendirilmiş ve özel yetenekli öğrencilere uygun eğitim ortamları sağlanmaya başlanmıştır (David, 2016).

İsrail’de eğitim politikaları çeşitli yasalarla yapılandırılmıştır. 1949 tarihli Zorunlu Eğitim Kanunu, ülkedeki tüm çocukların 5 yaşından başlayarak 12. sınıfa kadar eğitim almasını zorunlu kılarken; 3–5 yaş arası çocuklar için de kademeli olarak zorunlu eğitime geçilmesini öngörmektedir. 1988 tarihli Özel Eğitim Kanunu ise devletin, özel ihtiyaçları olan –çevreye uyum sağlamakta zorlanan veya özel yetenekli gibi– öğrencilere ücretsiz özel eğitim sunmasını zorunlu hale getirmiştir. Bunu izleyen 1995 tarihli Tüm Gün Okul Günleri ve Zenginleştirme Çalışmaları Kanunu ise belirli bölgelerdeki okullarda tam gün eğitim uygulanmasını düzenleyerek tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatı sunmayı hedeflemiştir (Gumpel, 1996).

Kurumsal anlamda ilk önemli adım, 1960 yılında Profesör Moshe Smilansky öncülüğünde atılmıştır. Bu girişimle, dezavantajlı ancak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için özel eğitim uygulamaları başlatılmış ve çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. 1979 yılında ise yalnızca üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara ve onları yetiştirecek öğretmenlere yönelik eğitim vermek, programları koordine etmek ve finanse etmek amacıyla İsrail Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel bir birim kurulmuştur (Milgram, 1980). Bu birim aracılığıyla tanılama sistemleri, eğitim programlarının içerikleri ve öğretmen eğitiminin temelleri oluşturulmuş; süreç günümüze kadar geliştirilerek sürdürülmüştür. Ayrıca İsrail’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim hakkı yasal güvence altına alınmıştır (Rachmel & Leikin, 2009c).

Günümüzde İsrail, özel yetenekli bireylerin yalnızca bilişsel becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyen çok boyutlu bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Shlomit Rachmel gibi eğitim liderleri, özel yeteneklileri “doğal kaynak” olarak nitelendirerek, bu çocukların potansiyelinin ülkenin geleceği açısından stratejik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda İsrail, toplumun her kesiminden gelen özel yetenekli bireyleri kapsayacak kapsayıcı bir eğitim modeli uygulamaktadır (Subhi-Yamin, 2009).

Ülkede zenginleştirme programlarının kapsamı oldukça geniştir. Haftada bir gün özel yetenekli öğrencilerin devam ettiği 150’den fazla özel okul bulunmaktadır. Bu programlar; okul dışı zamanlarda düzenlenen özel sınıflar, sanal okullar, okul sonrası zenginleştirme etkinlikleri ve yalnızca özel öğrenciler için açılmış özel ortaöğretim

kurumlarıyla desteklenmektedir. Böylece sistem, yalnızca akademik başarıya değil, bireyselleştirilmiş öğrenmeye ve yaratıcılığın geliştirilmesine de odaklanmaktadır (Rachmel & Leikin, 2009a).

Bakanlık öncülüğünde yürütülen uygulamalar arasında Tel Aviv ve Hayfa modelleri öne çıkmaktadır. Tel Aviv’de uygulanan “okul içinde okul” modeli, özel yetenekli öğrencileri diğerlerinden tamamen ayırarak özel bir yapı içinde eğitirken; Hayfa’da aynı okul bünyesinde oluşturulan özel sınıflar aracılığıyla daha bütünleşik bir yaklaşım benimsenmektedir. Her iki modelin sosyal etkileşim düzeyleri farklılık göstermektedir (Milgram, 1979).

İsrail, ayrıca birçok prestijli kuruma da ev sahipliği yapmaktadır. Tel Aviv’deki Genç İnsanlar Enstitüsü (*Young Persons’ Institute for the Promotion of Creativity and Excellence*), 1970’li yılların sonunda kurulmuş ve Tel Aviv Üniversitesi Matematik Bölümü iş birliğiyle 9–17 yaş arası özel yetenekli öğrencilere yaratıcı düşünme ve kişisel araştırma temelli öğrenme fırsatları sunmuştur (Pollack, 1991). Kudüs’teki Ofek Okulu, haftada bir gün eğitim modeliyle 3. sınıftan itibaren öğrencilerin 20’den fazla seçmeli derse katılabildiği, esnek müfredatlı bir merkezdir. Matematik, fen, genetik, bilgisayar oyunu tasarımı, iletişim becerileri, satranç ve fotoğrafçılık gibi dersler uzman eğitimciler tarafından verilmekte; ders aralarında öğrencilerin dinlenmesine ve sosyal etkileşim kurmasına fırsat tanınmaktadır (Hızlı, 2014; Györi, Frank & Kovács, 2010).

Sanal okullar da İsrail’in dikkat çeken uygulamaları arasındadır. Ortaöğretim düzeyinde iki dönem süren bu programlarda, matematik tarihinden çevre etiğine kadar geniş yelpazede dersler sunulmakta; öğrenciler çevrim içi birebir görüşmelerle desteklenmektedir. Bu sistem, özellikle uzak bölgelerde yaşayan ve yüz yüze eğitim olanakları sınırlı öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamaktadır. Yaz aylarında Tel Aviv Üniversitesi’nde düzenlenen özel yaz okulları, öğrencilere üniversite hocalarından eğitim alma ve araştırma projeleri yürütme imkânı tanımaktadır (Hızlı, 2014; Rachmel & Leikin, 2009a).

Sanat ve bilim alanındaki üst düzey eğitim kurumlarından biri, 1990 yılında Raphi Amram tarafından kurulan İsrail Sanat ve Bilim Akademisi (*Israel Arts and Science Academy – IASA*)’dir. Yatılı lise statüsündeki bu kurum, matematik, fen bilimleri, müzik

ve grafik sanatlar alanlarında olağanüstü potansiyele sahip öğrencileri hem akademik hem de yaratıcı yönden geliştirmeyi hedeflemektedir (Freeman, 1998).

Kudüs'te yer alan Müzik ve Dans Akademisi, müzik ve sahne sanatları alanında uzmanlaşmak isteyen öğrencilere sekiz yıllık temel eğitimden sonra kabul imkânı tanımaktadır. Öğrenciler seçtikleri sanat dalında haftalık konserler ve gösterilerle disiplinli bir eğitim sürecine hazırlanmakta; devlet, bu alandaki öğrenciler için askerlik sırasında sanat çalışmalarını sürdürebilecekleri özel düzenlemeler getirmektedir (Hızlı, 2014; Györi vd., 2010).

Son olarak, İsrail'de özel yetenekli öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyen mentorluk projeleri dikkat çekmektedir. Bu projelerde, lise düzeyindeki seçilmiş öğrenciler alanında önde gelen profesör ve uzmanlarla eşleştirilmekte, birlikte yürütülen projeler bazen bilimsel konferanslarda sunulmakta veya akademik dergilerde yayımlanmaktadır. Böylece İsrail, yalnızca kurum temelli değil, bireysel gelişimi de teşvik eden üst düzey bir eğitim sistemi sunmaktadır (Hızlı, 2014; Rachmel & Leikin, 2009b).

Bu bütüncül yaklaşımın bir parçası olarak, ülkede özel yetenekli öğrencilerin eğitimi farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma gibi çeşitli öğretim stratejilerine dayalı olarak yürütülmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı ve yalnızca akademik değil, sosyal-duygusal gelişimlerini de desteklemeyi hedeflemektedir (Rachmel & Leikin, 2009b; Leikin, Paz-Baruch & Leikin, 2014).

a) Farklılaştırma:

Müfredat, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve öğrenme stillerine göre uyarlanır. “Okul içinde okul” modeli ve haftada bir gün zenginleştirme merkezleri bu yaklaşımı temel almaktadır (Rachmel & Leikin, 2009b).

b) Zenginleştirme:

Standart müfredatın ötesinde ileri düzey içerikler, disiplinler arası projeler ve yaratıcılığı teşvik eden etkinlikler sunulur. Tel Aviv'deki Genç İnsanlar Enstitüsü gibi merkezler, bu yaklaşımın öne çıkan örneklerindendir (Subhi-Yamin, 2009).

c) Hızlandırma:

Sınıf atlama, üniversite derslerine olan erken erişim ve ileri düzey kurslar aracılığıyla öğrencilerin akademik ilerlemesi hızlandırılır (Zorman, 2010; Rachmel & Leikin, 2009a).

d) Gruplandırma:

Benzer yetenek seviyesindeki öğrencilerin özel sınıflarda veya okullarda bir araya getirilmesi yoluyla hem akademik hem sosyal gelişimleri desteklenir (Leikin, Paz-Baruch & Leikin, 2014).

Genel olarak, İsrail'in öğretim stratejileri çeşitlilik gösterse de, uygulama süreci çoğunlukla devlet tarafından belirlenen merkezi modeller çerçevesinde yürütülmektedir. Bu durum, ABD'deki daha esnek ve yerel inisiyatifeye dayalı sistemin aksine, daha kapalı ve merkezileşmiş bir yapı ortaya çıkarmaktadır (Rachmel & Leikin, 2009b).

4.4. İsrail'de Özel Yeteneklilerin Tanılanması

İsrail'de özel yetenekli bireylerin tanılanması süreci, yalnızca ilköğretim döneminde değil, okul öncesi yaşlardan itibaren başlamakta ve çok yönlü bir değerlendirme anlayışı benimsenmektedir. Bu süreçte çocukların yalnızca akademik başarıları değil; bilişsel, duygusal ve yaratıcılık düzeyleri de dikkate alınmaktadır. Erken tanılanmanın amacı, çocukların potansiyellerini erken fark ederek uygun eğitim programlarına yönlendirilmesini sağlamaktır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin gözlemleri, bu süreçte kritik bir rol oynamakta; öğretmenler, çocukların davranışlarını ve potansiyel yeteneklerini sistematik biçimde değerlendirerek standartlaştırılmış gözlem ve değerlendirme ölçeklerini doldurmaktadır. Bu ölçekler, öğrencinin farklı gelişim alanlarındaki performansına ilişkin önemli veriler sunmaktadır (Hızlı, 2014).

Tanılama sürecinde kullanılan araçlar oldukça çeşitlidir. Öğrenci ve öğretmen değerlendirme ölçekleri, akademik başarı testleri, okul notları, zekâ testleri, motivasyon ölçüm araçları ve yaratıcılığı değerlendiren testler birlikte kullanılmakta; böylelikle yalnızca test puanlarına değil, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimi ve yaratıcı yönlerine dayalı bütüncül bir değerlendirme yapılması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, özel yetenekli bireylerin yalnızca akademik açıdan değil; yaratıcı, liderlik potansiyeline sahip ve farklı alanlarda gelişime açık bireyler olarak tanımlanmasını desteklemektedir (Rachmel & Leikin, 2009c).

İsrail’de tanılama süreci genellikle iki aşamalı yürütülmektedir. İlk aşamada, ilkokul 2. veya 3. sınıfta tüm öğrenciler evrensel taramaya tabi tutulur. Bu tarama, çoğunlukla grup zekâ testleri ile gerçekleştirilir ve ülke genelinde standartlaştırılmış bir ölçme sistemi kullanılır. İlk taramada başarılı olan öğrenciler, ikinci aşama olan bireysel değerlendirme sürecine alınır. Bu aşamada daha kapsamlı bireysel zekâ testleri (örn. Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC) uygulanmakta; ayrıca yaratıcılık, problem çözme ve akademik potansiyeli ölçen ek testler kullanılmaktadır (Hızlı, 2014).

Tüm ilkokul öğrencileri, özel yetenekli olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ücretsiz bir taramadan geçme hakkına sahiptir. Bu sürecin yürütülmesinde Henrietta Szold Enstitüsü ile Davranış Bilimleri Ulusal Araştırma Enstitüsü önemli rol oynamakta ve Eğitim Bakanlığı adına özel yetenekli ve yüksek başarı gösteren öğrenciler için özel programlara yönelik seçme sınavlarını uygulamaktadır. Bu merkezler, testlerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını yürütmektedir (Hızlı, 2014).

Tanılamada, ABD’deki uygulamalara benzer şekilde belirli bir yüzdelik dilim yaklaşımı kullanılmakta; genellikle öğrencilerin %3–5’lik üst dilimde yer alması özel yetenekli olarak tanımlanmak için temel ölçütlerden biri olmaktadır. Ancak bu oran, yerel uygulamalara ve program kontenjanlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bazı eleştiriler, bu yüzdelik sınırlamanın potansiyeli yüksek fakat üst dilime giremeyen öğrencilerin desteklenmesini engellediğini vurgulamaktadır (Rachmel & Leikin, 2009c).

Kapsayıcılık açısından bakıldığında, sistemin özellikle Arap vatandaşlar, göçmen aile çocukları ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler için eşit erişim sağlamada zaman zaman yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Testlerin dilsel ve

kültürel uyarlamalarının her zaman yeterince hassas yapılmaması, bu öğrencilerin tanılanma oranlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitim Bakanlığı, bu durumu iyileştirmek için çok dilli test materyalleri, öğretmen farkındalık eğitimleri ve yerel tarama projeleri geliştirmektedir (Rachmel & Leikin, 2009c; Hızlı, 2014; Subhi-Yamin, 2009).

4.4.1. İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Aşamaları

İsrail’de özel yetenekli öğrencilerin tanılanması süreci erken yaşlarda başlamaktadır. Okul öncesi dönemde, öğretmenlerin çocuklar hakkındaki gözlemleri ve bu gözlemlere dayalı olarak doldurdıkları standart değerlendirme ölçekleri, tanılama sürecinde önemli rol oynar. Bu erken taramaya ek olarak, süreçte öğrenci ve öğretmen değerlendirme formları, başarı testleri, okul notları, zekâ testleri, motivasyon ölçekleri ve yaratıcılığı ölçen araçlar birlikte kullanılmaktadır (Rachmel & Leikin, 2009c).

Resmî tanılama süreci ise ilkokul 2. veya 3. sınıfta başlar ve iki aşamalı olarak uygulanır:

1. Başlangıç Taraması

Tüm öğrenciler, okuduğunu anlama ve temel matematik alanlarında, çoktan seçmeli sorulardan oluşan ve her yıl yenilenen bir başarı testine girerler. Bu sınav ülke genelinde aynı gün, tüm okullarda öğretmenler tarafından uygulanır ve değerlendirilir. Sınıfında ilk %15’lik dilime giren öğrenciler, ikinci aşama sınavına davet edilir (David, 2014a).

2. Tanılama

İkinci aşamada, Henrietta Szold Enstitüsü tarafından geliştirilen zekâ testleri, eğitilmiş uygulayıcılar tarafından 6–10 kişilik gruplarla uygulanır. Testler; sözel (genel bilgi, cümle tamamlama), sayısal (aritmetik, örüntü bulma) ve görsel (şekil ve desen tamamlama) becerileri ölçen alt bölümlerden oluşur. Bu sınav sonucunda öğrenciler başarı düzeylerine göre gruplandırılır:

%5–2’lik dilimdeki öğrenciler, Renzulli’nin Schoolwide Enrichment Modeli temel alınarak uygulanan müfredat dışı zenginleştirme etkinliklerine yönlendirilir.

%1’lik dilimdeki öğrenciler, haftada bir gün uygulanan pull-out (çekip çıkarma) programlarına ya da yaşadığı bölgeye bağlı olarak tam zamanlı özel sınıflara yerleştirilir (Renzulli, 1977; David, 2014a).

Bu aşamada öğrencinin yaşadığı bölge, okuluna uzaklığı, ailesinin ve öğretmenin görüşleri de yerleştirme kararlarında dikkate alınır. Ayrıca, bu en yüksek dilimde yer alan öğrenciler arasından, istisnai düzeyde bilişsel performans sergileyenler “dahi düzeyinde” kabul edilir. Her bölgede yaklaşık 20–25 civarında bu özelliklere sahip öğrenci tespit edildiği belirtilmektedir (Rachmel & Leikin, 2009a).

Tanılama sisteminde yalnızca ulusal normlara değil, bölgesel farklılıklara da önem verilir. Dezavantajlı bölgelerde, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapılara sahip öğrencilerin potansiyellerinin daha sağlıklı değerlendirilebilmesi adına yerel normlar da kullanılmaktadır (Sak, 2017; Rachmel, 2005). Bu doğrultuda, %5’lik dilimdeki öğrenciler bölgesel normlara göre, %1’lik dilimdeki öğrenciler ise ulusal normlara göre belirlenir.

İsrail’in bu sistematik ve çok düzeyli yapısı, kurumsallaşmış bir tanılama modeli oluşturduğunu göstermektedir. Tanılama süreci, Henrietta Szold Enstitüsü tarafından yürütülmekte olup, bu enstitü üstün zekâlı bireylerin tanınması, eğitimi ve rehberliği konusunda ülke çapında merkezi bir rol üstlenmektedir (David, 2014a).

4.4.2 İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinde Kullanılan Tanılama Araçları ve Değerlendirme Kriterleri

İsrail, özel yetenekli öğrencilerin erken dönemde belirlenmesini amaçlayan çok aşamalı ve çok araçlı bir tanılama sistemine sahiptir. Tanılama süreci sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencinin genel bilişsel kapasitesine, yaratıcılığına, motivasyonuna ve çevresel faktörlere duyarlı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda kullanılan başlıca tanılama araçları ve yaklaşımlar şunlardır:

a) Başarı Testleri (Okuduğunu Anlama ve Matematik)

Tanılanmanın ilk aşamasında tüm 2. veya 3. sınıf öğrencilerine, okuduğunu anlama ve matematik alanlarında çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi uygulanır. Bu test, her yıl Henrietta Szold Enstitüsü tarafından yenilenerek hazırlanır ve tüm ülkede eş

zamanlı olarak uygulanır. Öğrencilerin okul ortamında öğretmenler tarafından uygulanan bu test, aday havuzunun oluşturulmasını sağlar. Test sonuçlarına göre sınıf düzeyinde ilk %15’lik dilime giren öğrenciler, ikinci aşamaya davet edilir (David, 2014a).

b) Bilişsel Yetenek Testleri (Zekâ Testleri)

İkinci aşama, öğrencilerin genel bilişsel yeteneklerini değerlendirmeye odaklanır. Bu aşamada uygulanan testler:

- Sözel Alan: Cümle tamamlama, genel bilgi ve kavramsal akıl yürütme soruları
- Sayısal Alan: Aritmetik problemler, örüntü kurma, sayısal işlem becerileri
- Görsel-Alansal Alan: Şekil tamamlama, örüntü tanıma ve görsel analiz soruları

Bu testler, Ulusal Davranıl Bilimleri Henrietta Szold Enstitüsü uzmanları tarafından geliştirilmiş olup, uygulama da bizzat enstitü tarafından eğitilen uygulayıcılar tarafından gerçekleştirilir. Öğrenciler küçük gruplar (6–10 kişi) hâlinde, okul saatleri dışında değerlendirilir. Bu testlerin sonunda en başarılı %1,5 ila %5’lik dilime giren öğrenciler özel yetenekli olarak tanımlanır (Rachmel & Leikin, 2009a; Freeman vd., 2010).

c) Yaratıcılık Testleri

Tanılama sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla yaratıcılık testlerine de başvurulmaktadır. Bu testler, öğrencinin farklı ve özgün düşünme kapasitesini, karşılaştığı problemler için alternatif çözüm yolları üretebilme becerisini, hayal gücünü ve simgesel düşünme yeteneğini değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. İsrail’de bu tür testler, genellikle tanılamamanın daha ileri aşamalarında veya bireysel özelliklerin ayrıntılı olarak analiz edilmesinin gerektiği özel değerlendirme süreçlerinde kullanılmaktadır (David, 2014b).

d) Motivasyon Ölçüm Araçları

Özel yetenekli bireylerin yalnızca bilişsel düzeyde değil, istek, ilgi ve öğrenme motivasyonu açısından da farklılaştığı kabul edilir. Bu nedenle tanılama sürecinde

öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerini ölçmeye yönelik yapılandırılmış gözlem formları, kısa ölçekler ve öğretmen görüşleri kullanılır (Renzulli, 1977; Rachmel, 2005).

e) Öğretmen Gözlem Formları ve Aday Göstermeleri

İsrail’de okul öncesi dönemden itibaren öğretmen gözlemleri önemli bir tanılama bileşenidir. Öğretmenler öğrenciler hakkında geliştirilmiş gözlem formlarını doldurur, bu formlar öğrencinin sınıf içi davranışları, problem çözme becerileri, dikkat süresi, ilgi alanları ve sosyal etkileşimleri gibi birçok boyutu kapsar. Özellikle 2. sınıfa kadar olan süreçte öğretmen aday göstermesi, erken farkındalık açısından etkili bir araçtır (Rachmel & Leikin, 2009c).

f) Akademik Notlar ve Portfolyolar

Bazı durumlarda öğrencilerin okul başarıları, proje çalışmaları ve üretimleri de tanılama sürecine dâhil edilir. Özellikle yaratıcı alanlarda (sanat, yazarlık, mühendislik vb.) yetenek gösteren öğrencilerin bu tür ürünleri portfolyo olarak değerlendirilir (David, 2014b).

4.4.3 İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu

İsrail’de özel yetenekli öğrencilerin tanılanması genel olarak merkezi testler ve psikometrik değerlendirmeler aracılığıyla yürütülen yapılandırılmış bir sürece dayanmaktadır. Bu süreçte özellikle ikinci sınıf düzeyinde uygulanan kognitif testler örneğin “Wechsler testleri ve Raven's Progressive Matrices” akademik potansiyeli ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Ziegler & Phillipson, 2012). Ancak bu merkezi test temelli sistem, uygulamada çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Bunların başında farklı etnik gruplara karşı dezavantaj oluşturan kültürel yapılandırmanın olmaması ve toplumun sosyoekonomik olarak bütününe hitap etmemesi gelmektedir. Kullanılan testlerin çoğu, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere daha tanıdık gelen içeriklere sahiptir. Bu durum, özellikle Arap azınlıklar ve Etiyopyalı göçmen çocuklar gibi dezavantajlı grupların yeterince temsil edilmemesine yol açmaktadır (Leikin, Paz-Baruch & Leikin, 2014).

Tanılamada öğretmen gözlemleri ve niteliksel değerlendirmelerin ikincil planda kalması, sınıf içinde farklı öğrenme stillerine sahip ya da yaratıcı düşünme kapasitesi yüksek olan öğrencilerin gözden kaçmasına neden olmaktadır (Sternberg, 2017). Uygulamadaki bu sorunlar, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırıdır ve dolayısıyla öğrenci temsiliyetinde bir adaletsizlik yaratmaktadır. İsrail Eğitim Bakanlığı verilerine göre, Yahudi öğrenciler arasında özel yetenekli olarak tanımlananların oranı %15'e kadar çıkarken, Arap öğrencilerde bu oran %3'ün altındadır (Ministry of Education, Israel, 2021). Bu veriler, tanılamada kültürel dezavantajı tolere edecek yapısal düzenlemelerin yapılmadığını; bu durumun yalnızca bireysel düzeyde fırsat eşitliğini bozmakla kalmayıp, aynı zamanda ülke genelinde insan kaynağı potansiyelinin tam anlamıyla değerlendirilememesine yol açtığını göstermektedir (Shabtay, 2020).

İsrail'de kapsayıcılığı artırmaya yönelik bazı politik girişimler geliştirilmiş olmasına rağmen, bunların sahaya yansımaları sınırlı kalmıştır. Örneğin, “*City for All Children*” (Tüm Çocuklar için Şehir) projesi, dezavantajlı sosyoekonomik bölgelerdeki öğrencilerin özel yetenekli eğitimine erişimini artırmak amacıyla geliştirilmiş yerel bir girişimdir. Proje, özellikle Arap topluluklar, Etiyopyalı göçmenler ve düşük gelirli Yahudi ailelerin çocuklarının erken tanılanmasını desteklemeyi hedefler. Bu kapsamda öğretmen eğitimi, çoklu zekâ temelli tarama yaklaşımları ve yerel tanı testleri geliştirilmiştir. Ancak uygulama sürecinde kaynak yetersizliği, düşük sürdürülebilirlik ve merkezi destek eksikliği gibi zorluklarla karşılaşmıştır (David & Gilat, 2020).

En temel sorunlardan biri hem İsrail özelinde hem de küresel düzeyde etkisini sürdüren, zekânın yalnızca yüksek IQ puanları üzerinden tanımlanmasına dayanan geleneksel yaklaşımdır. Bu tek boyutlu anlayış, özel yetenekliliğin çok yönlü yapısını ve kültürel bağlam farklılıklarını göz ardı ederek daha kapsayıcı tanılama modellerinin gelişimini engellemektedir. Özellikle çoklu zekâ kuramına ya da kültürel çeşitliliğe duyarlı değerlendirme yöntemlerinin eğitim sistemlerinde yaygınlaşamaması, bu indirgemeci perspektifin sürekliliğini pekiştirmektedir (Pfeiffer, 2015).

Mevcut sistemin bilimsel bir temeli olmakla birlikte, adil ve kapsayıcı bir yapıya henüz ulaşmadığı açıktır. Bu nedenle, tanılamamanın yalnızca bilişsel testlere değil; performansa, öğretmen gözlemine ve öğrencinin kültürel arka planına dayalı çok boyutlu

bir yaklaşımla yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi ve toplumsal farkındalığın artırılması, sistemin daha kapsayıcı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır (Callahan, Moon & Oh, 2017).

4.5. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Öğretim Stratejileri

Türk tarihi incelendiğinde, özel yetenekli bireylerin devlet yönetiminde önemli görevler üstlenmeleri amacıyla daha çocuk yaşlardan itibaren özel eğitim programlarına tabi tutuldukları görülmektedir. Örneğin, Anadolu Selçuklu Devleti döneminde Nizamiye Medreselerinde bu bireylere yönelik özel eğitimler verilmiş; bu gelenek Osmanlı Devleti’nde Enderun Mektebi aracılığıyla sürdürülmüştür. Bu eğitim kurumlarında yetiştirilen özel yetenekli kişiler, devletin çeşitli kademelerinde sorumluluk almışlardır (Akkutay, 1984).

Bu alandaki dünyadaki ilk kurumsal örnek, Osmanlı Devleti’nde Fatih Sultan Mehmet döneminde kurulan Enderun Mektepleridir. Enderun, yalnızca Osmanlılar için değil, dünya eğitim tarihinde de özel yetenekli bireylerin sistemli biçimde seçilip eğitildiği ilk yapı olarak öne çıkar. İdari ve askeri kadroları yetiştirmek üzere saray içinde kurulan bu eğitim kurumlarının temel amacı; devletin yönetimini üstlenebilecek düzeydeki üstün ve istisnai yeteneklere sahip bireyleri küçük yaşta keşfetmek ve onları özel bir eğitim süreciyle yetiştirmektir (Çitil, 2020; Akarsu, 2001).

Osmanlı’da her dönemde istikrarlı şekilde sürmese de varlığını koruyan bu özel eğitim anlayışı, Cumhuriyet döneminde farklı biçimlerde uygulanmaya devam etmiştir. Cumhuriyet tarihinin ilk yıllarında da özel yetenekli bireylerin eğitime büyük önem verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, 1929 yılında çıkarılan 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun” ile özel yetenekli öğrencilerin yurt dışında eğitilmesi hedeflenmiştir. Güncellenen yönetmeliklerle birlikte kapsamı genişletilen ve uygulama alanı zamanla çeşitlenen bu kanun hâlen yürürlükte olup bu kanun kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı, yetenekli öğrencilere burs sağlayarak onların dünya çapında saygın üniversitelerde eğitim almalarını desteklemiş; böylece bilim, kültür ve sanat alanlarında gelişimlerini teşvik etmiştir (Levent, 2011b).

Sanat alanında özel yetenekli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla 1948 yılında, kamuoyunda “Harika Çocuklar Kanunu” veya “İdil Biret-Suna Kan Yasası” olarak bilinen 5245 sayılı yasa çıkarılmış; bu sayede özel yetenekli çocukların yurt dışında eğitim almaları sağlanmıştır. 1956’da kapsamı genişletilerek 6660 sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” adını almıştır (İlyas, 2017). Ancak zamanla bu kanun işlevini yitirmiştir.

Sanat alanındaki bu yasal düzenlemelerin yanı sıra, bilim ve teknoloji odaklı girişimler de kısa süre içinde gündeme gelmiştir. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise dünyada artan uzay araştırmaları, Batı’da üstün yeteneklilerin eğitime yönelik yeni modellerin gelişmesini sağlamıştır. Türkiye de bu eğilimden etkilenmiş; 1961 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası’nda fen ve matematik alanlarında yetenekli öğrenciler için fen liselerinin açılması önerilmiştir. Bu karar doğrultusunda başarılı ortaokul mezunları sınavla bu okullara yerleştirilmiştir (Ersoy, 2004).

Özel yetenekli çocukların eğitiminde önemli bir dönüm noktası olan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), 1964 yılında kurulmuştur. Kurum, doğa bilimlerinde temel ve uygulamalı araştırmaları desteklemekte; genç ve yetenekli bireyleri bilimsel çalışmalara yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte zekâ testlerinin Türkiye’ye uyarlanmasına yönelik çalışmalar da başlamıştır. TÜBİTAK, üstün yetenekli öğrencilere burs, ödül, proje yarışmaları ve uluslararası olimpiyatlara katılım gibi çeşitli destekler sunmakta; derece alanlara sınavsız üniversite hakkı tanımaktadır (Şahin, 2015).

Bu bilimsel altyapı, ilerleyen yıllarda üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim merkezlerinin kurulmasına da zemin hazırlamıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde üstün yetenekli öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre desteklenmesi amacıyla Bilim ve Sanat Merkezlerini (BİLSEM) kurmuştur. Bu merkezlerde öğrencilerin araştırma, sorgulama ve yaratıcı düşünmeye yönlendirilmesi amaçlanmıştır (Aydoğan & Gültekin Duman, 2017).

1990’lı yıllarda sivil toplum kuruluşlarının da üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda faaliyet göstermeye başladığı görülmektedir. Bu kapsamda, 1993 yılında

İstanbul’da, üstün yetenekli çocuklara okul dışında zenginleştirme olanakları sunmak amacıyla aileler, akademisyenler, eğitimciler ve iş insanlarının girişimiyle Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı kurulmuştur (Levent, 2011b).

2000’li yıllarla birlikte Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik stratejik planlar uygulanmaya başlanmış; bu doğrultuda ulusal ve uluslararası konferanslar düzenlenmiştir. Aynı dönemde, lisans ve lisansüstü düzeyde özel eğitim programları ve merkezleri oluşturulmuş; özel sektör de bu alana ilgi göstermeye başlamıştır. Örneğin, Türk Eğitim Vakfı bünyesindeki İnanç Türkeş Özel Lisesi, üstün yetenekli öğrencilere burs olanakları sunmakta ve IB programı uygulamaktadır (Doğan vd., 2004).

2012 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili durum tespiti ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bir araştırma komisyonu kurmuştur. Komisyon hem yurt içi hem de yurt dışı incelemelere dayanan kapsamlı bir rapor yayımlamıştır (TBMM, 2012). Aynı dönemde MEB, TÜBİTAK ve üniversiteler iş birliğiyle “Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi 2013–2017 Stratejik Planı” hazırlanmış; bu planda bireyselleştirilmiş, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim modellerinin geliştirilmesi önerilmiştir. Planda ayrıca tanılama araçlarının sınırlılığı, uzman eksikliği ve beyin göçü gibi yapısal sorunlara da dikkat çekilmiştir. Bu süreci takiben, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2015 yılında çıkarılan “Destek Eğitim Genelgesi” ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek programları açılması zorunlu hale getirilmiştir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel eğitim imkânı sunan ilk ve tek resmi okul olarak bir dönem öne çıkan Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi iş birliğiyle yürütülen "Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi" kapsamında uygulama okulu olarak belirlenmiş ve üstün yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş bir eğitim programı hayata geçirilmiştir. Proje çerçevesinde her yıl iki sınıf açılmış; bu sınıflara 12 üstün yetenekli ve 12 normal zekâ düzeyinde olmak üzere toplam 24 öğrenci kabul edilmiştir. Bu model, üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından tamamen ayrılmadan, onların özel eğitsel gereksinimlerini karşılayacak farklılaştırılmış bir programla desteklenmelerini hedeflemiştir. Ancak, 2013

yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararlar birlikte okulun üstün zekâlılara yönelik özel eğitim uygulamalarına son verilmiş ve proje yürürlükten kaldırılmıştır. Bu gelişmeyle birlikte Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu, üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim statüsünü kaybetmiştir (Levent & Bakioğlu, 2013).

Türkiye’de tarihsel gelişiminden ziyade genel anlamda özel yeteneklilerin eğitimine baktığımızda üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitimi amacıyla kurulan ve güncel olarak özel yeteneklilere eğitim veren tek resmi kurum olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), grup ve bireysel temelli eğitim programları uygulayan kurumlardır. BİLSEM, “özel yetenekli” tanısı almış çocuklara örgün eğitim dışında destek eğitimi sunan bir merkezdir. Bu merkezlerde yürütülen eğitim programları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 25.10.2001 tarihli ve 370 sayılı kararı ile kabul edilen yönergeye dayanmaktadır.

BİLSEM’e kayıt yaptıran öğrenciler, öncelikle hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesinin ardından belirlenen gelişim düzeylerine göre kademeli bir eğitim sürecine alınırlar. Bu süreç şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Uyum Programı
2. Destek Eğitimi Programı
3. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı
4. Özel Yetenekleri Geliştirici Program
5. Proje Üretimi Programı

BİLSEM’e kabul edilen öğrenciler öncelikle uyum programına katılırlar. Bu programın temel amacı, kuruma yeni başlayan öğrencilerin; BİLSEM’in fiziksel ve sosyal ortamını, eğitim programlarını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanımalarını sağlamak ve kuruma uyumlarını kolaylaştırmaktır. Uyum programını başarıyla tamamlayan öğrenciler, bir sonraki aşama olan destek eğitim programına geçiş yaparlar. Bu program kapsamında öğrencilere; zenginleştirme, farklılaştırma ve hızlandırma ilkeleri doğrultusunda çeşitli eğitim içerikleri sunulur. Tema veya atölye çalışmaları, bireysel ya da grup projeleri, bilimsel araştırma teknikleri, problem çözme yöntemleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme ve girişimcilik gibi alanlarda uygulamalı eğitimler gerçekleştirilir (MEB,2024).

Destek eğitim programını tamamlayan öğrenciler için bir sonraki aşama bireysel yetenekleri fark ettirme programıdır. Bu aşamada amaç, öğrencilerin kendi bireysel yeteneklerini tanımalarını sağlamak ve bu yetenekleri ön plana çıkaracak programlarla gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Bu doğrultuda, özellikle yaratıcılık odaklı ve disiplinler arası yaklaşımlar içeren etkinlikler uygulanır.

Bir sonraki düzey olan özel yetenekleri geliştirme programında ise öğrencilerin belirli bir alandaki derinlemesine bilgi, beceri ve davranışları edinmeleri hedeflenir. Bu süreç, bireysel ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş eğitimlerle yürütülür. Son aşama olan proje üretimi programında ise öğrenciler, kendi seçtikleri konularda proje geliştirerek, toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi, problem çözme süreçlerini deneyimlemeyi ve bu süreçleri uygulamaya geçirmeyi öğrenirler (MEB, 2021b).

Bu yapı sayesinde, BİLSEM’lerde yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünme ve araştırma temelli öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir eğitim modeli sunar.

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde, BİLSEM’lerin dışında örgün eğitimde de eğitsel düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik yasal düzenlemeler, özellikle Millî Eğitim Bakanlığı’nın çıkardığı yönetmeliklerle belirlenmiş durumdadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 07 Temmuz 2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü kurumlarda bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanması ve kaynak oda ya da destek eğitim odası gibi destekleyici ortamların sağlanması zorunlu tutulmuştur. Bu uygulama, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi amaçlamakta; bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılmış özel öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır (MEB, 2006).

Ayrıca, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan ilgili maddeler de özel yetenekli bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hükümler içermektedir. Bu yönetmelikte, özel eğitim gerektiren bireyler için ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda BEP hazırlanması gerektiği belirtilmiştir; aynı zamanda okullarda destek eğitim odası açılmasına ilişkin düzenlemelere de yer verilmiştir. Bu

odalar, öğrencilerin bireysel hızlarına ve öğrenme stillerine uygun içeriklerle desteklenmelerine imkân sunan önemli yapılardır (MEB, 2013).

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik önemli uygulamalardan bir diğeri ise “Destek Eğitim Odası” modelidir. Bu uygulama, özel yetenekli bireylerin kendi sınıf arkadaşlarıyla birlikte eğitimlerine devam ederken aynı zamanda bireysel ihtiyaçlarına uygun destek alabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Destek eğitim odası; özel eğitim materyalleri, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri ve alanında uzman öğretmen desteği ile donatılmış, özel olarak planlanmış bir öğrenme ortamı olarak tanımlanır. Bu odalar, öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkaracak şekilde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğretim fırsatları sunar. Bu uygulama, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2015/15 sayılı Genelgesi ile resmî zemine oturtulmuş ve okul ile kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ile özel yetenekli öğrenciler için gerekli düzenlemelerin yapılması ve destek eğitim odalarının açılması zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2016a). Böylece, bu uygulama yalnızca engelli öğrenciler için değil, özel yetenekli bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi açısından da yasal bir dayanak kazanmıştır.

Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 25. maddesinde, destek eğitim odalarının kuruluş amacı açıkça belirtilmiştir. Buna göre, bu odalar; akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim alan ancak özel eğitime ihtiyacı olan veya özel yetenekli olan öğrencilere, bireysel farklılıkları dikkate alınarak özel eğitim desteği sağlamak amacıyla oluşturulmaktadır. Yönetmelikte, destek eğitim odasında verilen eğitimin okul ders saatleri içerisinde yapılması ve öğrencinin haftalık ders saatinin en fazla %40’ını kapsayacak şekilde planlanması gerektiği açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2020).

Bununla birlikte, söz konusu yönetmelik hükümlerine rağmen, uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Okullarda BEP hazırlama süreci çoğu zaman yüzeysel kalmakta, destek odalarının açılması ve sürekliliği ise çoğu kurumda yeterince sağlanamamaktadır. En büyük eksikliklerden biri ise, öğretmenlerin bu özel gereksinimli öğrencilere yönelik uzmanlık düzeyinde eğitim almamış olmalarıdır. Bu da programların niteliğini ve öğrenciye etkisini sınırlamaktadır (Levent & Bakioğlu, 2013).

Ayrıca, Türkiye’deki sınıf geçme ve ilerleme sistemi de üstün yetenekli öğrencilerin gelişim hızlarıyla örtüşmemektedir. Hâlen yürürlükte olan uygulamalara göre, sınıf yükseltme (hızlandırma) sadece ilkokulun birinci kademesinde (1-4. sınıflar) ve yalnızca bir kez yapılabilmektedir. Bununla birlikte ilköğretimin ikinci kademesi (5-8. sınıflar) ile ortaöğretim düzeyinde sınıf atlama uygulaması bulunmamaktadır.

Bu yasal çerçeve, özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan öğretim stratejilerinin uygulanmasını da şekillendirmektedir. Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan öğrencilerin bireysel farklılıkları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stillerine uygun olarak eğitim hizmetlerinden üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen çeşitli öğretim stratejileri mevcuttur. Bu stratejiler arasında (a) farklılaştırma, (b) zenginleştirme, (c) hızlandırma ve (d) gruplandırma ön plana çıkmaktadır. Söz konusu stratejiler hem destek eğitim odalarında hem de Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) gibi özel kurumlarda sistematik biçimde uygulanmaktadır (MEB, 2006).

a) Farklılaştırma

Farklılaştırma, öğretim programının içerik, süreç ve ürün boyutlarında; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yapılan pedagojik uyarlamaları ifade eder (Feldhusen & Jarwan, 2000; Tomlinson, 1999). Özellikle üstün yetenekli öğrenciler, yaşlılarından farklı öğrenme hızına, daha derin ilgi alanlarına ve soyut düşünme becerilerine sahip oldukları için, standart program bu öğrenciler için yetersiz kalmaktadır. Farklılaştırma stratejisi ile öğretim programı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre yapılandırılır; böylece özel yetenekli bireyler için ne öğretileceği (içerik), nasıl öğretileceği (süreç) ve ortaya ne tür çıktılar konacağı (ürün) öğrenciye özgü hale getirilir.

Türkiye’de, özellikle BİLSEM’lerde ve destek eğitim odalarında, bireysel yeteneklere uygun farklılaştırılmış öğretim planları uygulanmaktadır (MEB, 2021a). Ayrıca farklılaştırma, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen 2022 tarihli Yetenek Gelişim Programı içinde de temel ilke olarak tanımlanmıştır (TTKB, 2022).

b) Zenginleştirme

Zenginleştirme, programın kapsamını ve derinliğini artırmak amacıyla, temel eğitim müfredatına ek olarak ileri düzey içeriklerin, proje çalışmalarının, disiplinler arası etkinliklerin ve yaratıcı düşünme süreçlerinin eklenmesidir (Renzulli & Reis, 1997; Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002). Bu strateji, öğrencilerin ilgi alanlarını derinleştirmeye ve gerçek yaşam problemleriyle baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle desteklenmektedir.

Destek eğitim odalarında; sınıf dışı görevler, aşamalı projeler, öğrenme günlükleri, alan gezileri ve bilimsel sorgulama gibi çok yönlü öğrenme ortamları sunulmaktadır (Ersoy & Avcı, 2001; MEB, 2016a). BİLSEM’lerde ise özellikle STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) temelli çalışmalar, sanat ve müzik atölyeleri aracılığıyla disiplinler arası zenginleştirme uygulanmaktadır. Öğrencilerin bireysel projeler geliştirmesi, ulusal ve uluslararası yarışmalara katılması ve patent alma süreçleri bu yaklaşımın en ileri örnekleridir (MEB, 2021a).

c) Hızlandırma

Hızlandırma, öğrencinin kronolojik yaşına değil, akademik hazırbulunuşluk düzeyine göre eğitim sürecinde ilerlemesini sağlayan bir stratejidir. Bu stratejiye göre, okula erken başlama, sınıf atlama, dersleri yoğunlaştırma gibi çeşitli uyarlamalarla öğrenci daha kısa sürede daha ileri düzeyde bilgiye ulaşabilir (Ersoy & Avcı, 2001; Kanlı, 2011).

Türkiye’de MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) kapsamında, sınıf düzeyinin üstünde bilgi ve becerilere sahip öğrenciler için en fazla bir kez sınıf atlama uygulamasına izin verilmektedir. Ayrıca gelişimsel olarak hazır olan 60-66 ay arası çocuklar için okula erken başlama düzenlemesi de bulunmaktadır. Ancak bu uygulamaların ülke genelinde çok sınırlı düzeyde kullanıldığı ve öğretmen-veli kararı gibi öznel etkenlere dayandığı da gözlemlenmektedir. Buna karşın, hızlandırma stratejisinin yalnızca özel yetenekli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için potansiyel bir pedagojik araç olduğu unutulmamalıdır.

d) Gruplandırma

Gruplandırma stratejisi, benzer yetenek ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlayarak, karşılıklı etkileşim yoluyla akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlar (Davaslıgil, 2007; Moore, 1992). Bu strateji kapsamında; özel yetenekli öğrenciler için tam zamanlı özel sınıflar (homojen gruplar), karma sınıflar (heterojen gruplar), yaz okulları, müzeler, bilim merkezleri ve üniversiteler gibi ortamlarda yürütülen etkinlikler örnek gösterilebilir.

Türkiye’de en yaygın gruplama uygulaması, destek eğitim odaları ve BİLSEM’lerdir. Destek eğitim odaları, öğrencilerin haftalık ders saatlerinin %40’ını geçmemek üzere, bireysel ya da küçük grup hâlinde özel eğitim almalarını sağlar (MEB, 2020). BİLSEM’lerde ise grup çalışmalarına dayalı, proje geliştirme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırıldığı programlar uygulanmaktadır.

4.6. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılanmasına ilişkin günümüzde uygulanan çoklu değerlendirme ve bireyselleştirilmiş ölçütler yeni bir yaklaşım gibi görünse de Osmanlı döneminde özellikle Enderun Mektebi’nde bu anlayışın temellerine rastlamak mümkündür. Osmanlı’nın devlet adamı yetiştirme kurumu olan Enderun’da, üstün zekâ ve yetenek sahibi bireylerin belirlenmesi süreci, dönemin koşullarına göre son derece sistemli, çoklu gözleme dayalı ve aşamalı bir biçimde yürütülmüştür. Enderun Mektebi’nde üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması çok katmanlı, titizlikle yapılandırılmış ve süreç odaklı bir sistemle gerçekleştirilmiştir. Bu sistemin en belirgin özelliği, geniş bir aday havuzundan uzun gözlem süreçleriyle öğrencilerin seçilmesidir. Adaylar yalnızca akademik başarılarına göre değil, aynı zamanda ahlaki tutumları, fiziksel uygunlukları ve karakter özelliklerine göre de değerlendirilmişlerdir (Gündüz, 2016).

Tanılama sürecinin ilk aşamasında Osmanlı’nın devşirme sistemi yer almıştır. Bu yöntemle 8–18 yaş aralığındaki sağlıklı, düzgün fizikli, yüz hatları orantılı ve davranışsal olarak olumlu özellikler sergileyen çocuklar belirlenmiştir. Devşirme, yalnızca bir toplama süreci değil, üstün potansiyel taşıyan bireyleri seçme amacıyla yapılan dikkatli bir gözlem süreciydi (İnalcık, 2018; Özcan, 1994).

Seçilen adayların değerlendirilmesinde “İlm-i Kıyâfe” adı verilen geleneksel bir bilim de etkili olmuştur. Bu yöntem, bireyin yüz hatları, vücut yapısı, göz, el ve ayak gibi dışsal özelliklerinden yola çıkarak iç dünyası ve ahlaki karakteri hakkında öngörülerde bulunmayı amaçlamaktadır. Dönemin saray uzmanları, kıyafet ilminde eğitilmiş kişiler olarak öğrencilerin görünüşünden zekâ ve huy tahminleri yapmışlardır (Arı, 2004).

Öğrencilerin tanılanmasında süreç yalnızca ilk seçimle sınırlı kalmamıştır. Devlet, Galata, Edirne ve İbrahim Paşa saraylarında ön eğitim alan çocukları tekrar gözlemleyerek, yalnızca en başarılı olanları Topkapı Sarayı’ndaki Enderun’a kabul etmiştir. Bu aşama, her öğrencinin yetenek düzeyine ve gösterdiği gelişim potansiyeline göre değerlendirilmesini içermiştir (Akkutay, 1984).

Enderun sisteminde bireysel farklılıklar ve yetenek alanlarına göre eğitim planlanmış, bu da modern özel yetenekli çocuk eğitiminde benimsediğimiz ilkelerle örtüşmektedir. Enderun’daki tanılama anlayışı, günümüzde kullanılan çoklu ölçütler, uzman görüşleri ve bireyselleştirilmiş değerlendirme modellerinin tarihsel karşılığı olarak değerlendirilebilir (Gündüz, 2016). Tanılama yalnızca akademik kapasiteyi değil, estetik anlayış, liderlik, sadakat, sorumluluk ve sanat gibi alanlardaki potansiyeli de içine alacak şekilde kapsamlı yürütülmüştür.

Ülkemizde tanılama sürecinin son yüzyıldaki gelişimi incelendiğinde, günümüzde kullanılan zekâ testlerinin geçmişinin nispeten eskiye dayandığı görülmektedir. Örneğin; Binet ve Simon Zekâ Testinin Amerika’da 1905’de uygulanmasının hemen ardından 1915 yılında dilimize uyarlanarak ülkemizde kullanılmaya başlanmıştır (Karadağ, 2016).

Gülgöz ve Kağıtçıbaşı (2004), Türkiye’de 1970 yılından itibaren kullanılmaya başlanan, uyarlanmış ve erişilebilir hâle gelen zekâ ve bilişsel süreç ölçüm testlerini incelemiştir. Bu çalışmada, farklı dönemlerde kullanılan testlerin çeşitliliği ve yaygınlığı ortaya konmuştur. Araştırmaya göre, 1970 yılı öncesinde sadece Otis Beta Zihin Yeteneğini Ölçme Testi kullanılmıştır.

1970–1979 yılları arasında ise kullanımda olan test sayısı önemli ölçüde artmış ve toplamda 13 farklı testin uygulandığı tespit edilmiştir. Bunlar arasında Temel Zihin Yetenekleri Testi, Cattell Zekâ Testi, Coloured Progressive Matrisler Testi, D48 Testi,

Diferansiyel Yetenek Testi, Bir Adam Çiz Testi, Tümüleşik Şekiller Testi, Kahn Zekâ Testi, Peabody Resim-Kelime Testi, Porteus Labirent Testi, Stanford-Binet Zekâ Testi, Çocuklar için Wechsler Zekâ Ölçeği ve Yetişkinler için Wechsler Zekâ Ölçeği bulunmaktadır.

1980’li yıllarda bu testlere ek olarak 9 farklı testin daha kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu testler arasında Alexander Pratik Zekâ/Yetenek Testi, Analitiksel Zekâ Testi, Genel Yetenekler Bataryası, Genel Yetenekler Testi, Healy Resim Tamamlama Testi, Mantıksal Çıkarsama Testi, Revize Görsel Bellek Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Görsel Motor Gestalt Testi yer almaktadır.

1990’lı yıllardan itibaren ise 6 testin yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Bunlar sırasıyla; Gesell Gelişim Testi, Görsel-İşitsel Sayı Dizileri, Çocuklar İçin Wechsler Zekâ Ölçeği - Revize, Wechsler Hafıza Ölçeği - Revize, Wechsler Okul Öncesi ve İlkokul Ölçeği - Revize (ön çalışma) ve Wisconsin Kart Eşleme Testidir.

Günümüz Türkiye’inde ise özel yetenekli çocukların resmî tanılanmasına yönelik birden fazla yöntem bulunmaktadır. Tanılama süreci, devlet hastaneleri veya Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) öğretmen yönlendirmesi ya da veli başvurusu üzerine yapılan zihinsel değerlendirme sonucunda, RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından ulusal zekâ puanı ve akran normları esas alınarak gerçekleştirilebilmektedir. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yalnızca ilkokul öğrencilerine yönelik olarak düzenlenen Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) yerleştirme süreci de tanılama yollarından biridir. Ayrıca, okul öncesi dönemde tanılama, hastaneler veya özel sektör bünyesindeki psikologlar tarafından yapılabildiği gibi, bazı üniversite ve vakıflar bünyesinde de gerçekleştirilebilmektedir (Çalışkan & Baloğlu, 2023).

RAM’ların bünyesinde yer alan Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü, RAM Yönergesi’nin 6. maddesinin 2. fıkrasında; eğitsel değerlendirme ve tanılama, özel yetenekli öğrencilerin tanılanması, izleme ve araştırma-geliştirme hizmet alanlarındaki faaliyetleri yürüten bir birim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Eğitsel değerlendirme ve tanılama için 18 yaşından büyük bireyler kendi başvurularını yapabilirken; okul veya veli aracılığıyla da başvuru yapılabilmektedir. Okula kayıtlı

öğrenciler için bu çalışmalar, öğrencinin kayıtlı bulunduğu okulun bağlı olduğu RAM tarafından yürütülmekte; herhangi bir okula kaydı olmayan bireylerde ise ikamet adresine en yakın RAM görev almaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 7. maddesinde, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ortamın elverişliliği, kişiye özel ölçme araçlarının kullanılması ve sağlık problemi sebebiyle RAM'a gelemeyecek bireyler için değerlendirmelerin bulundukları ortamda yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı maddenin 5. fıkrasında ise, bireyin tüm gelişim alanları ile akademik becerilerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi, eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu sürecin tüm eğitim kademelerindeki geçiş dönemlerinde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Ayrıca, veli veya okulun talebi doğrultusunda bireyin eğitim başarıları ve ihtiyaçları dikkate alınarak değerlendirme sürecinin yenilenebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Tanılama süreci, RAM'larda görev yapan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yürütülmektedir. Süreç tamamlandığında kurul, bireyin özel eğitim gereksinimi olup olmadığını tespit eder, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu'nu hazırlar ve bireyin ihtiyaç duyabileceği destekleri belirler. Bu doğrultuda uygun eğitim ortamı ve materyal önerilerinde bulunulur, aile bilgilendirilir ve gerektiğinde aileye konuya ilişkin eğitim verilebilir (MEB, 2018).

Türkiye'de özel yetenekli olduğu değerlendirilen öğrencilerin tanılama ve yerleştirme süreçlerini yürütmek amacıyla her eğitim-öğretim yılında "Merkez Tanılama Sınav Komisyonu" ve "İl Tanılama Sınav Komisyonu" oluşturulur. Ülke genelindeki tanılama faaliyetleri Merkez Tanılama Sınav Komisyonu tarafından planlanıp yürütülürken, illerdeki çalışmalar ise İl Tanılama Sınav Komisyonları tarafından organize edilmektedir (MEB, 2021c).

Özel yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezleri'ne (BİLSEM) kabul sürecinde ise Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda üç aşamalı bir sistemle yürütülmektedir. İlk aşamada, ilkökul 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları aracılığıyla aday gösterilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ebeveynleri de aday gösterme sürecine dâhil olabilmektedir. Aday gösterilen öğrenciler, ikinci aşamada grup tarama uygulamasına tabi tutulabilmektedir. Bu testlerin

arasında da en yaygın olanı Temel Kabiliyet Testi'dir (TKT). TKT; dil, şekil-uzay, akıl yürütme, ayırt etme ve hesap gibi beş özel yetenek ile genel yeteneği ölçen yedi alt testten oluşan bir grup testidir ve öğrencilerin eğitsel ile mesleki rehberliğine katkı sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. TKT'nin uygulandığı yıllarda, grup testi sonucunda belirlenen baraj puanını aşan öğrenciler üçüncü aşama olan bireysel değerlendirme sürecine alınmaktadır. Ancak TKT'nin uygulanmadığı yıllarda, öğrenciler doğrudan bireysel değerlendirme sürecine alınabilmektedir. Son yıllarda bireysel zekâ testlerinde sıklıkla Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Testi (WNV), BNV Zeka Testi (Ulusal Sözel Olmayan Bilişsel Yetenek Testi), Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R ve WISC-4), Stanford Binet Zekâ Testi, Bilişsel Değerlendirme Testi (Cognitive Assessment System - CAS) ve Türkiye'nin ilk yerli zekâ testi olan ASİS (Anadolu Sak Zekâ Ölçeği) kullanılmakla birlikte, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında eğitime başlayacak öğrencilerin bireysel değerlendirmelerinde güncel olarak TUZÖ (Türk Ulusal Zekâ Ölçeği) uygulanmaktadır ve böylece yine IQ puanı 130 ve üzeri olan öğrenciler BİLSEM'e kayıt hakkı kazanmaktadır. Ancak hangi bireysel testin uygulanacağı yine de ilgili yıl içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Örneğin, 2012 yılında TKT yerine Bakanlık tarafından gönderilen farklı bir grup testi uygulanmıştır (MEB, 2021b; MEB, 2024; Kurtdaş, 2012; BİLSEM Tanılama Kılavuzu, 2019).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre, Türk Ulusal Zekâ Testi (TUZÖ), TÜBİTAK'ın Kamu Kurumları Araştırma ve Geliştirme Projelerini Destekleme Programı (KAMAG) kapsamında yürütülen “Psikolojik Ölçme Aracı Geliştirilmesi” başlıklı proje bünyesinde geliştirilmiştir. 3-23 yaş aralığındaki bireylerin zihinsel beceri ve yeteneklerini ölçmeye yönelik olarak tasarlanan TUZÖ; sürdürülebilir, interaktif, bireye uyarlanmış ve bilgisayar tabanlı bir psikolojik ölçme aracıdır. Yapay zekâ tabanlı yapısıyla bireylerin mantıklı ve soyut düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi zihinsel becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu test, zekâ düzeyini kapsamlı bir biçimde analiz edebilecek niteliktedir. Yerli ve kültüre duyarlı bir test olması, ölçme sonuçlarının güvenilirliğini artırmakta; farklı zekâ alanlarını dikkate alan yapısı ise bireylerin güçlü yönlerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda halen geliştirilme sürecinde olan testin normalizasyon, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmekte olup; saha uygulamaları için rehber öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yüz yüze eğitimler

gerçekleştirilmektedir. TUZÖ, 2025 yılı itibarıyla BİLSEM mülakatlarında güncel olarak kullanılmaya başlanmış ve testin sağladığı verilerin, öğrencilere uygun eğitim programlarının belirlenmesinde önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir (MEB, 2024)

4.6.1. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Aşamaları

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılama süreci, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) koordinasyonunda ve Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) aracılığıyla yürütülen çok aşamalı ve çok boyutlu bir yapıdadır. Bu süreç, aday gösterme, grup tarama uygulaması, bireysel değerlendirme ve yerleştirme olmak üzere dört ana aşamadan oluşur. Süreçte kullanılan ölçme araçları ve değerlendirme yaklaşımları, bireyin yalnızca akademik başarılarına değil; zihinsel potansiyeline, yaratıcılığına ve farklı yetenek alanlarındaki performansına dayalı bütüncül bir değerlendirmeyi hedefler (MEB, 2021c; Gökdemir, 2017).

1. Aday Gösterme ve Başvuru Aşaması

Tanılama süreci, öğrencilerin öğretmenleri, okul yöneticileri ya da velileri tarafından aday gösterilmesiyle başlar. Özellikle okul öncesi dönemde ise çocuk gelişimi uzmanlarının gözlemleri de adaylık için önemlidir. Bu aşamada öğretmen gözlem formları ve öğrenci tanıma formları gibi nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılır (Karadağ, 2015). Aday gösterme süreci, genellikle e-Okul ya da BİLSEM otomasyon sistemi üzerinden yürütülür ve aday öğrenciler belirlenen tarihlerde grup tarama sınavına alınmak üzere kaydedilir.

2. Grup Tarama Uygulaması

Aday gösterilen öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak hazırlanan ve uygulanan Grup Tarama Testi (GTT)’ne tabi tutulurlar. GTT, öğrencilerin sözel, sayısal ve şekil-uzaysal becerilerini ölçmeyi amaçlayan, çoktan seçmeli bir testtir. Bu test, geniş öğrenci gruplarının ekonomik, hızlı ve nesnel biçimde değerlendirilmesini sağlar (MEB, 2021b). GTT sonucunda belirlenen baraj puanının üzerinde başarı gösteren öğrenciler bireysel değerlendirme aşamasına geçmeye hak kazanır.

3. Bireysel Değerlendirme Süreci

Grup tarama aşamasını geçen öğrenciler, bireysel zekâ ve performans değerlendirme süreçlerine alınırlar. Bu aşamada kullanılan araçlar arasında uzun yıllar boyunca WISC-R, WISC-IV, CAS, Stanford-Binet, WNV gibi yabancı kökenli zekâ testleri yer almakla birlikte, son yıllarda yerli zekâ testleri de tanılama sürecine dahil edilmiştir. Örneğin, ASİS (Anadolu Sak Zekâ Ölçeği) ve yakın zamanda geliştirilen TUZÖ (Türk Ulusal Zekâ Testi) gibi Türkiye’de geliştirilen testler, kültürel geçerliliğe sahip olmaları nedeniyle ön plana çıkmaktadır (MEB, 2024; Gökdemir, 2017). TUZÖ, bilgisayar uyarlamalı yapay zekâ destekli bir test olup, 3-23 yaş aralığındaki bireylerin tanılanmasında kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

4. Çoklu Veri Toplama ve Yerleştirme Kararı

Bireysel değerlendirme sonuçları, öğretmen görüşleri, öğrenci gözlem formları, yaratıcılık testleri ve gerekiyorsa performans görevleri ile desteklenerek çoklu ölçüt yaklaşımı ile değerlendirilir. Bu yaklaşım, bireyin yalnızca test sonuçlarına göre değil; duygusal, sosyal, akademik ve yaratıcı potansiyeline dayalı olarak daha bütüncül bir şekilde tanılanmasını sağlar (Renzulli & Reis, 1997). Nihai tanı kararı RAM bünyesinde görev yapan uzman psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla oluşturulan kurul tarafından verilir. Tanılaması uygun görülen öğrenciler, yetenek alanlarına göre ilgili Bilim ve Sanat Merkezleri’ne yerleştirilir (Karadağ, 2015; MEB, 2021c).

4.6.2. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinde Kullanılan Tanılama Araçları ve Değerlendirme Kriterleri

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan araçlar ve uygulanan kriterler, bireylerin zihinsel potansiyelini çok yönlü değerlendirmeyi amaçlayan bilimsel temellere dayalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda yürütülen süreç, grup tarama uygulamaları, bireysel değerlendirme testleri, performans değerlendirmeleri, gözlem formları ve yaratıcılık testleri gibi çeşitli araçlarla desteklenmektedir (Gökdemir, 2017; MEB, 2021c). Bu çeşitlilik, tanılanmanın yalnızca zekâ puanlarına indirgenmemesi, bireyin tüm potansiyelinin bütüncül biçimde anlaşılması gerektiği yönündeki çağdaş yaklaşımlarla örtüşmektedir.

1. Grup Tarama Araçları

Tanımlamanın ilk basamağı olan grup değerlendirme aşamasında kullanılan araçlar, geniş öğrenci kitlesini sistematik şekilde tarayabilmek amacıyla uygulanmaktadır. Türkiye’de bu amaçla kullanılan en yaygın araçlardan biri olan Grup Tarama Testi (GTT), sözel, sayısal ve şekil-uzaysal becerileri ölçmekte; aday öğrencilerin ön tanılmasını sağlamaktadır (Karadağ, 2015). Bu testler objektif olmaları, hızlı uygulanabilirlikleri ve düşük maliyetli olmaları nedeniyle ilk aşamada önemli rol oynamaktadır.

2. Bireysel Zekâ Testleri

Grup tarama testinde başarılı olan öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmakta ve burada zekâ düzeylerini ayrıntılı biçimde ölçen bireysel testler uygulanmaktadır. Uzun yıllar Türkiye’de WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised) gibi kültür dışı testler yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak bu testlerin Türkiye kültürüne tam uyumlu olmaması, yerli ve geçerli test ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda geliştirilen ASİS (Anadolu Sak Zekâ Ölçeği), Türkiye’nin ilk yerli bireysel zekâ testlerinden biridir (Gökdemir, 2017). Öte yandan TUZÖ (Türk Ulusal Zekâ Testi), yapay zekâ tabanlı, bilgisayar uyarlamalı bir sistemle bireye özgü sorular yönelten yeni nesil bir ölçme aracıdır. TÜBİTAK KAMAG destekli bir projeye geliştirilen bu testin, 2025-2026 eğitim-öğretim yılından itibaren yaygın olarak kullanılacağı öngörülmektedir (MEB, 2024).

3. Yaratıcılık Testleri ve Sanatsal Alan Değerlendirmeleri

Zekâ çok boyutlu bir yapı olduğundan, sadece bilişsel alanlar değil, yaratıcılık gibi özgün düşüncüyü ölçen beceriler de değerlendirmeye alınmalıdır. Bu bağlamda, Torrance Yaratıcılık Testi gibi ölçekler öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılıklarını ölçmekte kullanılmaktadır. Ayrıca müzik, resim ve sahne sanatları gibi alanlarda özel yetenek sergileyen bireyler için uygulamalı performans görevleri, portfolyo değerlendirmeleri ve jüri temelli değerlendirme sistemleri de kullanılmaktadır (Subotnik vd., 2011; Sternberg & Davidson, 2005). Türkiye’de BİLSEM tanılama sürecinde bu tür performans değerlendirmeleri giderek artan şekilde uygulanmaktadır (MEB, 2021b).

4. Gözlem Formları ve Çoklu Ölçütler

Tanılama sürecinde yalnızca test sonuçları değil, öğrencinin akademik performansı, sosyal ilişkileri, öğrenme motivasyonu gibi alanlardaki gözlemleri de dikkate alınmaktadır. Öğretmen gözlem formları, öğrenci tanıma formları ve veli görüşleri çoklu ölçüt yaklaşımının bir parçası olarak kullanılmaktadır (Karadağ, 2015). Bu yaklaşımla tanılama kararları daha nesnel ve kapsamlı hale getirilmekte; bireyin sadece bir alandaki başarısına göre değil, farklı boyutlardaki gelişimi göz önüne alınarak değerlendirilmesi sağlanmaktadır (Renzulli & Reis, 1997).

5. Değerlendirme Kriterleri

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında kullanılan temel kriterler arasında baskın olarak zekâ testi puanları yer alsa da yaratıcılık göstergeleri, öğretmen ve veli gözlemleri ile akademik başarıda süreç içerisinde yer almaktadır. Ancak çağdaş yaklaşımlar yalnızca test skorlarının yeterli olmadığını, öğrencinin potansiyelinin dinamik bir süreçle değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Pfeiffer, 2015). Bu nedenle Türkiye’de de tanılama sistemleri sürekli gelişmekte; kültürel açıdan duyarlı, bilimsel temelli ve bireye özgü değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir (Gökdemir, 2017; MEB, 2021b).

4.6.3. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Tanınmasında Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanınmasında uygulanan süreçler, teoride bilimsel kriterlere dayansa da uygulamada çok sayıda sorun ve eşitsizlik barındırmaktadır. Bu sorunlar hem tanılama araçlarının niteliği hem de uygulayıcılar arasındaki farklılıklar açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca tanılama sürecinin kapsayıcı bir yaklaşımla yürütülüp yürütülmediği de tartışma konusudur.

Tanılama sürecinde kullanılan testlerin uzun yıllar boyunca Türkiye kültürüne uygun olmayan ölçme araçlarıyla gerçekleştirilmesi, sonuçların geçerliliğini sorgulatmıştır. Özellikle yabancı menşeli zekâ testlerinin doğrudan Türk öğrenciler üzerinde uygulanması, sosyo-kültürel farklılıkların göz ardı edilmesine neden olmuştur (Sak, 2014). Yerli testlerin (ASİS, TUZÖ gibi) geliştirilmesiyle bu sorun azaltılmakla

birlikte, yeni testlerin tüm illerde standart şekilde uygulanamaması ve uygulayıcıların yeterli eğitim almamış olması tanılamanın güvenilirliğini düşürmektedir.

Öte yandan, aday gösterme sürecinin öğretmen gözlemlerine dayanması da çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciyi tanıma konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları, önyargılarla hareket edebildikleri ve sınırlı sayıda öğrenciye odaklandıkları belirlenmiştir (Ataman, 2003; Gökdere, 2004). Bu durum, tanılamanın ilk aşamasında dahi çok sayıda öğrencinin sürece dahil edilememesine neden olmaktadır.

Tanılama sürecindeki uygulama hataları, özellikle dezavantajlı sosyoekonomik çevrelerden gelen öğrenciler için ciddi bir fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Gözlem formlarının subjektif değerlendirmelere dayanması, bazı öğrencilerin potansiyelinin fark edilmeden elenmesine neden olurken, bazı öğrenciler yalnızca akademik başarıya dayalı olarak öne çıkabilmektedir (Akkaya, 2013). Ayrıca yetenek türlerine yönelik yapılan tanılamalarda (örneğin görsel sanatlar, müzik, liderlik gibi) değerlendirme ölçütlerinin standartlaştırılamaması da kapsayıcılığı zedeleyen bir başka unsurdur (Leana-Taşcılar, 2006).

Kapsayıcılık boyutuna geldiğimizde, özel yetenekli bireylerin yalnızca belirli bir zümrenin değil, toplumun tüm kesimlerinden seçilmesini gerektirir. Ancak Türkiye’de tanılama süreci; sosyoekonomik düzeyi yüksek, metropol bölgelerde yaşayan ve özel okullarda eğitim alan öğrenciler lehine sonuçlanmaktadır (Davaslıgil & Şahin, 2009). Kırsal bölgelerde yaşayan veya düşük gelirli ailelerden gelen çocukların göz ardı edilmesi, tanılamanın eşitlik ilkesine aykırı biçimde yürütüldüğünü göstermektedir.

Özellikle okul öncesi dönem çocuklarında potansiyel özel yetenekli bireylerin tespiti için geliştirilen mekanizmaların eksikliği, bu yaş grubundaki çocukların tanılanma şansını azaltmaktadır. Bu da erken müdahale ve gelişim fırsatlarının kaçırılmasına yol açmaktadır (Leana-Taşcılar, 2006).

4.7. Türkiye, Amerika ve İsrail’de Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılama Sistemlerinin Karşılaştırması

Ülkelerin özel yetenekli bireyleri tanılama sistemleri hem eğitim felsefelerine hem de uygulama modellerine göre farklılaşmaktadır. Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İsrail’in tanılama sistemleri incelendiğinde, her üç ülkenin de özel yetenekli öğrencilerin tespiti ve yönlendirilmesine yönelik ciddi stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Ancak bu stratejilerin kurumsallaşma düzeyi, uygulama kapsamı, kullanılan araçlar ve tanılama ilkeleri bakımından önemli farklılıklar barındırdığı anlaşılmaktadır.

4.7.1. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Kurumsal Temelleri ve Politik Yapılanma Açısından Karşılaştırılması

Özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreçleri, her ülkenin eğitim sistemi içinde benimsenen kuramsal yaklaşımlar ve özel yetenekliliğe ilişkin tanım anlayışları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu kuramsal temeller hem kullanılan tanılama araçlarını hem de uygulama biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Aşağıdaki tabloda Türkiye, ABD ve İsrail’de tanılama süreçlerinin dayandığı kuramsal temeller karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 2. Tanılama Süreçlerinin Kuramsal Temeller Açısından Karşılaştırılması

Ülke	Kurumsal Yapı	Politik Temel	Uygulama Birliği	Tanılamada Önem
Türkiye	MEB – BİLSEM üzerinden merkezi yapı	Hukuki temelli, eşitlikçi	Yüksek	Zekâ + performans ölçümleri
ABD	Eyalet temelli sistem, yerel otorite	Kapsayıcı tanım, ancak dağınık	Düşük	Geniş tanım, farklılaştırılmış araçlar
İsrail	Bakanlık + üniversite iş birliği	Devlet garantili	Yüksek	Erken tanı + yapay zekâ destekli ölçüm

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılanması süreci, özellikle 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile kurumsal bir zemin kazanmış, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Özel Eğitim ve Rehberlik

Hizmetleri Genel Müdürlüğü üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. Tanılama süreci günümüzde BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezleri) aracılığıyla çoklu ölçüt yaklaşımı temel alınarak yürütülmektedir.

ABD’de ise tanılama süreçleri merkezi bir yapıdan ziyade eyalet düzeyinde şekillenmekte, bu durum uygulama birliğini zorlaştırmaktadır. Federal düzeyde yayımlanan Marland Raporu (1972) ile özel yetenekliliğin çok boyutlu tanımı benimsenmiş, tanılama sistemleri de buna uygun olarak çeşitlendirilmiştir. Yerel farklar olmakla birlikte, ABD’de tanılamada hem psikometrik testler hem de performansa dayalı araçlar sıklıkla kullanılmaktadır.

İsrail’de ise tanılama süreçleri, İsrail Millî Eğitim Bakanlığı Üstün Zekâlılar Departmanı ve Bar-Ilan Üniversitesi iş birliğiyle yürütülmektedir. Ülke genelinde uygulanan testler ve programlar merkezi olarak planlanmış olup, tanılamada yapay zekâ destekli ölçme araçları ve bilimsel dayanaklı çoklu değerlendirme sistemleri öne çıkmaktadır.

4.7.2. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Aşamaları Açısından Karşılaştırılması

Türkiye, ABD ve İsrail’in özel yetenekli bireylerin tanılanmasına yönelik geliştirdiği sistemler, farklı sosyo-kültürel bağlamlara ve eğitim politikalarına dayalı olarak çeşitlenmektedir. Bu durum, her ülkenin kendi toplumsal ihtiyaçlarına, kaynaklarına ve eğitim felsefesine uygun özgün modeller geliştirdiğini göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, bu üç ülkenin tanılama sürecine ilişkin aşamalar sistematik olarak karşılaştırılmaktadır. Süreç; tarama, grup değerlendirme, bireysel tanılama ve yerleştirme gibi temel aşamalar üzerinden yapılandırılmıştır. Ayrıca, her ülkenin son yıllarda geliştirdiği güncel uygulamalar ve iyileştirme çabaları da tabloya dahil edilmiştir. Bu karşılaştırma, özel yetenekli bireylerin belirlenme sürecinde hangi araçların kullanıldığını, karar alma mekanizmalarının nasıl işlediğini ve süreçlerin ne kadar yapılandırılmış olduğunu ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca, farklı uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar konusunda kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır.

Tablo 3. Tanılama Süreçleri Aşamalarının Karşılaştırılması

Aşama	Türkiye	ABD	İsrail
1. Tarama	Öğretmen/veli aday göstermesi, gözlem formları, e-Okul başvurusu	Tüm öğrencilere açık; standart testler, öğretmen/veli önerileri, portfolyo	Tüm öğrencilere okuduğunu anlama ve matematik sınavı (2. sınıfta)
2.Ön Seçim/Grup Tarama	Grup Tarama Testi (GTT) ile merkezi sınav	Daha kapsamlı testler (bilişsel, yaratıcılık), gözlemler	Başarıya göre %15'lik dilim ikinci aşamaya davet edilir
3. Bireysel Değerlendirme	WISC-R, CAS, BNV, Stanford-Binet, ASİS, TUZÖ, öğretmen görüşü, yaratıcılık testleri	Çoklu ölçüt: IQ, yaratıcılık, liderlik, sanatsal yetenekler	Henrietta Szold Enstitüsü testleri (sözel, sayısal, görsel değerlendirme)
4. Yerleştirme	RAM kararıyla BİLSEM'e yerleştirme	Farklılaştırılmış müfredat, takip ve yeniden değerlendirme	Pull-out (çekip çıkarma) programları, özel sınıflar, bölgesel kararlar
5. Güncel Uygulamalar	Yerli testler (TUZÖ), e-ortamda tanılama	Yerel normlar, azınlık ve dezavantajlı gruplara özel politikalar	Yerel ve ulusal normlar birlikte, dezavantajlı bölgeler için özel uygulamalar

Türkiye, ABD ve İsrail'in özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yönelik uygulamaları, genel hatlarıyla benzer aşamalardan oluşsa da içerik ve yöntem açısından önemli farklılıklar barındırmaktadır. Bu süreçler genellikle beş temel aşamada incelenebilir: tarama, ön seçim (grup tarama), bireysel değerlendirme, yerleştirme ve güncel uygulamalar.

Tarama aşamasında, Türkiye'de tanılama süreci öğretmen ya da veli aday göstermesiyle başlamakta; öğrencilerin gözlem formlarıyla değerlendirilmesi ve e-Okul sistemi üzerinden yapılan başvurularla desteklenmektedir. ABD'de ise süreç daha kapsayıcı biçimde organize edilmiştir; tüm öğrencilere açık olan sistemde öğretmen ve veli önerilerine ek olarak standart testler ve öğrenci portfolyoları dikkate alınmaktadır. İsrail'de ise ikinci sınıf düzeyinde tüm öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama ve matematik sınavı ile tarama süreci başlatılmaktadır. Bu yönüyle İsrail, erken yaşta akademik performansa dayalı kapsamlı bir tarama modelini benimsemektedir.

Ön seçim ya da grup tarama aşamasında, Türkiye’de öğrenciler Grup Tarama Testi (GTT) aracılığıyla merkezi bir sınava tabi tutulmakta, bu sınavın sonuçlarına göre bireysel değerlendirmeye yönlendirilmektedirler. ABD’de ise daha kapsamlı bir değerlendirme uygulanmakta; öğrenciler bilişsel yeteneklerin yanı sıra yaratıcılık ve sosyal gözlemler temelinde de incelenmektedir. İsrail’de ilk sınav sonuçlarına göre başarı gösteren öğrenciler arasından yaklaşık %15’lik bir dilim ikinci aşamaya davet edilmektedir. Bu oran, ileri değerlendirme sürecine seçilen öğrencilerin daha seçici bir filtreleme süzgecinden geçirildiğini göstermektedir.

Bireysel değerlendirme aşamasında, Türkiye’de WISC-R, BNV, STANFORD-BİNET ve CAS gibi zekâ testlerinin yanı sıra ASİS ve TUZÖ gibi yerli ölçme araçları kullanılmakta; öğretmen görüşleri ve yaratıcılık testleri de çoklu ölçütler kapsamında sürece dâhil edilmektedir. ABD’de bireysel değerlendirmede IQ puanlarının yanı sıra yaratıcılık, liderlik ve sanatsal yetenekler gibi çok boyutlu alanlar göz önünde bulundurulmaktadır. İsrail’de ise Henrietta Szold Enstitüsü tarafından geliştirilen sözel, sayısal ve görsel içerikli testlerle kapsamlı bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu merkezî uygulamalar, ülke genelinde tanılama standartlarını dengeleyici bir rol üstlenmektedir.

Yerleştirme sürecinde, Türkiye’de bireysel değerlendirme sonucu alınan kararlar Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından değerlendirilerek öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) yönlendirilmektedir. ABD’de ise öğrenciler, farklılaştırılmış müfredatla desteklenen programlara yerleştirildikten sonra gelişim süreçleri izlenmekte ve gerektiğinde yeniden değerlendirmeye alınmaktadır. İsrail’de ise öğrenciler pull-out (çekip çıkarma) programları, özel yetenekli sınıflar ve bölgesel yönetimlerin kararlarına göre farklı biçimlerde eğitim almaktadır.

Güncel uygulamalara bakıldığında, Türkiye, kültürel uyumu önceleyen yerli testler (örneğin TUZÖ) geliştirmekte ve tanılamayı dijital ortama taşımaktadır. ABD’de ise yerel normlara dayalı değerlendirmeler yapılmakta; azınlık gruplar ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için özel politikalar geliştirilmektedir. İsrail hem yerel hem ulusal normlara dayalı bir değerlendirme sistemini benimserken, dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler için özel programlar ve önlemler uygulamaktadır.

Bu açıklamalar, her üç ülkenin tanılama süreçlerinde benimsediği yaklaşım ve uygulama farklarının hem sistemsel hem de kültürel temellere dayandığını göstermektedir. Tanılamaya ilişkin bu farklılıkların değerlendirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin daha adil ve kapsayıcı biçimde belirlenmesi için önemli ipuçları sunmaktadır.

4.7.3. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Kullanılan Araçlar ve Tanılama Yöntemleri Açısından Karşılaştırılması

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kullanılan araçlar, ülkelerin eğitim sistemleri, ölçme-değerlendirme anlayışları ve kültürel bağlamlarına göre farklılık göstermektedir. Aşağıdaki tabloda Türkiye, ABD ve İsrail’de kullanılan tanılama araçları, bu araçların kapsamı ve değerlendirme yaklaşımları karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 4. Tanılama Süreçlerinin Kullanılan Araçlar Açısından Karşılaştırılması

Ülke	Tanılama Araçları	Uygulama Biçimi
Türkiye	WISC-R, GTT, BNV, Stanford-Binet, CAS, ASİS, TUZÖ, Öğretmen Gözlem Formları, Portfolyo, Performans Görevi	BİLSEM tarafından çok aşamalı sistem
ABD	Stanford-Binet, WISC, NNAT, IQ Testleri, Temel Beceri Testleri, Yaratıcılık Ölçekleri, Öğretmen/ Veli Gözlemi	Eyaletler arası farklılık gösteren esnek sistem
İsrail	Ulusal düzeyde geliştirilen testler, Bar-Ilan destekli özel değerlendirme araçları	Merkezi planlı ve merkezi uygulayıcılı sistem

Her üç ülke de özel yetenekli bireylerin tanılanmasında hem psikometrik hem de niteliksel veri toplamaya dayalı çoklu araçlardan faydalanmaktadır. Ancak kullanılan ölçme araçlarının yapısı ve tanılama sisteminin hassasiyeti farklılık göstermektedir:

Türkiye, ABD ve İsrail’in özel yetenekli bireylerin tanılanmasına yönelik kullandığı araçlar ve uygulama yaklaşımları; sistemin yapısal örgütlenmesi, merkezileşme derecesi ve ölçme araçlarının çeşitliliği bakımından hem benzerlikler hem de önemli ayrışmalar sergilemektedir. Türkiye’de tanılama süreci, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) çatısı

altında yürütülen merkezi, çok aşamalı bir yapıya sahiptir. Bu süreçte hem uluslararası testler (WISC-R, Stanford Binet, CAS gibi) hem de yerli ve kültüre duyarlı ölçekler (ASİS, TUZÖ) kullanılmakta; ayrıca öğretmen gözlem formları, portfolyolar ve performans görevleriyle desteklenen bütüncül bir değerlendirme modeli benimsenmektedir. Türkiye'nin bu çoklu araç kullanımına yönelmesi, tanılama sürecini salt bilişsel yeterlilikten çıkarıp daha çok yönlü ve dinamik bir hale getirme çabasının göstergesidir.

ABD'de ise tanılama sistemi eyalet temelli olarak yürütülmektedir ve bu durum uygulamada esnekliğe neden olmaktadır. Standart bir ulusal çerçevenin olmaması, her eyaletin farklı ölçme araçları ve değerlendirme stratejileri geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu çeşitlilik; Stanford-Binet, WISC, NNAT gibi bilişsel testlerden, yaratıcı düşünce ölçeklerine, temel beceri testlerinden öğretmen ve veli gözlemlerine kadar geniş bir araç yelpazesinin kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Ancak bu esneklik, uygulamada tutarsızlık ve fırsat eşitsizliği riskini de artırmaktadır. Bazı bölgelerde sadece IQ skorları öncelikli alınırken, diğerlerinde portfolyo temelli alternatif değerlendirme modelleri benimsenmektedir. Bu durum, özellikle dezavantajlı gruplar için erişimde adaletsizlik doğurabilmektedir.

İsrail'in tanılama süreci ise merkezi ve yüksek düzeyde kurumsallaşmış bir yapıdadır. Tüm ülke genelinde uygulanan standart testlerin yanı sıra, Henrietta Szold Enstitüsü ve Bar-Ilan Üniversitesi gibi kurumsal aktörlerin geliştirdiği özel tanılama araçları, sürecin bilimsel temeller üzerine oturtulmasını sağlamaktadır. Tanılama sürecinin tek merkezden yönetilmesi, ülke genelinde ölçme standartlarının tutarlılığını artırsa da uygulamada kültürel çeşitliliği yeterince gözetmeyen bir yapı olarak eleştirilmektedir. Özellikle Arap azınlıklar ve göçmen gruplar için kullanılan testlerin geçerliliği ve duyarlılığı hâlen tartışma konusudur.

Her üç ülke de çoklu ölçüt kullanımına yönelmiş olsa da Türkiye'de süreç daha merkezi, ABD'de oldukça esnek ve İsrail'de disiplinli ve kurum temelli bir yapıya sahiptir. Bu farklar, yalnızca tanılama araçlarının içeriğini değil; aynı zamanda eğitim politikalarının özel yetenekliliğe bakışını ve bu bireylerin potansiyelini değerlendirme biçimini de yansıtmaktadır. Türkiye'nin son yıllarda yerli testler geliştirmeye

odaklanması ve ABD’de kültürel duyarlılığı artırmaya yönelik politikaların öne çıkması, sistemlerin evrilmekte olduğunu göstermektedir. İsrail ise güçlü merkezi yapı avantajına rağmen, farklı etnik grupların potansiyelini daha adil değerlendirebilmek adına yapısal çeşitliliği artırma ihtiyacıyla karşı karşıyadır.

4.7.4. Türkiye, ABD ve İsrail’de Özel Yeteneklilerin Tanılama Sürecinin Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu Açısından Karşılaştırılması

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yönelik uygulamalar, yalnızca tanılama araçlarının yapısına değil; aynı zamanda ülkelerin eğitim politikalarına, sosyoekonomik dinamiklerine ve kültürel çeşitliliğe bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Aşağıdaki tabloda Türkiye, ABD ve İsrail’de tanılama süreçlerinin uygulamadaki sorunları, ortaya çıkan sonuçlar ve kapsayıcılık açısından değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 5. Tanılama Sürecinin Uygulama Sorunları, Sonuçları ve Kapsayıcılık Boyutu Açısından Karşılaştırılması

Boyut	Türkiye	ABD	İsrail
Uygulama Sorunları	Yabancı testlerin kültürel uyumsuzluğu, öğretmen önyargısı, standart dışı uygulamalar, uygulayıcı eksikliği	Eyaletler arası farklılık, standart eksikliği, öğretmen beklentileri, kültürel önyargı, iki kere farklı öğrencilerin dışlanması	Merkezi testlerin kültürel duyarsızlığı, öğretmen gözlemlerinin yetersizliği, azınlık grupların dışlanması
Sonuçları	Dezavantajlı bölgelerde düşük tanılanma oranı, büyükşehirdeki öğrencilerinin lehine sonuçlar, güvenilirlikte azalma	Azınlık ve düşük gelirli öğrencilerde düşük tanılanma oranı, temsil eksikliği, öz-yeterlik ve motivasyonda düşüş	Arap ve Etiyopyalı öğrencilerin düşük temsili, insan kaynağı potansiyelinin yeterince kullanılmaması
Kapsayıcılık	Yerel testlerin geliştirilmesi olumlu, ancak uygulama yaygın değil; öğretmen eğitimi eksikliği önemli sorun	Bazı bölgelerde evrensel taramalar etkili; ancak genel sistemde kültürel-dilsel çeşitlilik dikkate alınmıyor	City for All Children gibi projeler olumlu; ancak kaynak yetersizliği ve sürdürülebilirlik eksikliği var

Türkiye, ABD ve İsrail’in özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yönelik sistemleri, kağıt üzerinde bilimsel temellere dayansa da uygulamada pek çok benzer sorunla karşı karşıyadır. Üç ülkede de özellikle kültürel çeşitlilik, sosyoekonomik eşitsizlikler ve öğretmen kaynaklı değerlendirme farklılıkları tanılama sürecinin sağlıklı

yürütülmesini engellemektedir. Türkiye’de uzun yıllar yabancı kaynaklı testlerin kullanımı, öğrencilerin sosyo-kültürel gerçekliklerini göz ardı eden bir değerlendirme sürecini yapılandırmıştır. Her ne kadar son yıllarda yerli zekâ testleri (ASİS, TUZÖ) geliştirilmiş olsa da bu testlerin tüm illerde etkin biçimde uzun bir zaman diliminde kullanılmaması ve uygulayıcıların tek tip ve yeterli eğitime sahip olmaması, tanılamanın güvenilirliğini azaltabilmektedir.

ABD’de ise tanılama sürecindeki en büyük sorun, ulusal düzeyde standart bir modelin bulunmamasıdır. Her eyalet kendi ölçütlerini belirlemekte, bazıları sadece IQ testlerine dayanırken bazıları portfolyo ve öğretmen gözlemlerini ön plana çıkarmaktadır. Bu uygulama farklılıkları, özellikle düşük gelirli, azınlık gruplara mensup ve İngilizceyi ikinci dil olarak konuşan öğrencilerin tanılanmasını zorlaştırmakta ve eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir. Ayrıca hem özel yetenekli hem de öğrenme güçlüğüne sahip olan 'iki kere farklı' öğrencilerin göz ardı edilmesi, tanılama süreçlerinin bütüncül bir perspektiften yoksun olduğunu ortaya koymaktadır.

İsrail’in merkeziyetçi tanılama yaklaşımı ilk bakışta sistematik görünse de uygulamada kültürel çeşitliliği yeterince dikkate almaması önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Merkezi testler, özellikle Arap azınlıklar ve Etiyopyalı göçmen çocuklar gibi gruplar için dezavantaj oluşturmakta; bu grupların özel yetenekli olarak tanılanma oranları oldukça düşük kalmaktadır. Öğretmen gözlemlerinin sınırlı rolü, yaratıcı veya farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin sürecin dışında kalmasına neden olmaktadır. Bu da temsil adaletini bozan ve ülkenin potansiyel insan kaynağını yeterince değerlendirmemesine neden olan önemli bir yapısal sorundur.

Bu uygulama sorunları doğrudan tanılama sonuçlarına da yansımaktadır. Türkiye’de daha çok şehirleşmenin yüksek olduğu büyükşehir bölgelerde yaşayan öğrenciler tanılanabilirken, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin sürece katılımı sınırlı kalmaktadır. ABD’de tanılama sistemlerindeki eşitsizlikler Afro-Amerikalı ve Latin kökenli öğrencilerin sistem dışında kalmasına yol açarken, bu öğrencilerde aidiyet ve akademik öz-yeterlik algısı da olumsuz etkilenmektedir. İsrail’de ise Yahudi öğrencilerin tanılanma oranları yüksekken, Arap öğrenciler ve diğer azınlık gruplar oldukça düşük

oranlarda tanılanmaktadır. Bu sonuçlar, eğitim sistemlerinde demografik temsilin nasıl ciddi biçimde çarpıtılabileceğini göstermektedir.

Kapsayıcılık açısından bakıldığında ise her üç ülkenin de güçlü ve zayıf yönleri mevcuttur. Türkiye, yerli testler ve çoklu değerlendirme araçlarıyla süreci daha adil hâle getirmeyi amaçlasa da öğretmen eğitimi ve erken tanılama konusunda eksiklikler barındırmaktadır. ABD’de bazı bölgelerde uygulanan evrensel tarama yöntemleri ve yerel normlara dayalı değerlendirmeler daha kapsayıcı bir yapı oluşturmakla birlikte bu uygulamalar ulusal düzeyde yaygınlaştırılamamıştır. İsrail’de ise “*City for All Children*” (Tüm Çocuklar için Şehir) gibi girişimler sosyoekonomik dezavantajları azaltmayı hedeflese de uygulamada karşılaşılan kaynak eksikliği ve merkezi destek yetersizliği bu projelerin etkisini sınırlamıştır.

Genel olarak, üç ülkenin de özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kapsayıcı, eşitlikçi ve çok boyutlu sistemlere ihtiyaç duyduğu açıktır. Yalnızca ölçme araçlarının değil, aynı zamanda bu araçları uygulayan öğretmenlerin eğitim düzeyi, değerlendirme süreçlerine dair farkındalıkları ve toplumsal çeşitliliği tanıma kapasiteleri de bu sürecin sağlıklı işleminde kritik rol oynamaktadır. Kapsayıcılığın sağlanması için erken yaşta tanılama, kültürel duyarlılık, performansa dayalı değerlendirme ve aile-okul iş birliği gibi çok katmanlı stratejilerin geliştirilmesi gereklidir. Aksi hâlde, yetenekli olduğu hâlde tanılanamayan 'gizli yetenekli' bireyler eğitim sistemi içerisinde kaybolmaya devam edecektir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Tarihsel süreç incelendiğinde, büyük liderlerin, çığır açan keşiflerin sahiplerinin, dünya medeniyetinin ilerlemesine yol açmış bilim adamlarının ve devlet yönetiminde yer alan önemli kadroların çoğunlukla özel yetenekli bireylerden oluştuğu görülmektedir. Ülkeler, bu bireylerin potansiyelinden en üst düzeyde yararlanabilmek adına onların tespitine ve eğitimine özel önem vermiş ve çeşitli stratejiler geliştirmiştir.

Özel yetenekli bireylerin doğru ve etkili bir eğitim süreciyle desteklenmesi, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda toplumların ekonomik, bilimsel, kültürel ve teknolojik gelişiminde de öncü rol oynamalarını sağlamaktadır. Bu bireyler, sahip oldukları ileri düzeyde düşünme becerileri ve yaratıcı güçleri sayesinde ülkelerinin kalkınmasında lokomotif işlevi görürken, küresel ölçekte de insanlık yararına katkılarda bulunabilmektedirler.

Özel yetenekli bireylerin doğuştan sahip oldukları olağanüstü potansiyelin keşfedilmesi ve geliştirilerek en üst düzeyde değerlendirilebilmesi, ülkemizin hem bugünü hem de geleceği açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Bu bireyler; gelecekteki bilim insanları, akademisyenler, askeri liderler ve yaratıcı sanatçılar olarak topluma yön verecek kişiler arasında yer almaktadır. Bu nedenle, eğitimlerinin ve erken ve doğru bir şekilde tanılanmalarının ihmal edilmesi ya da gerekli önlemlerin zamanında alınmaması, uzun vadede ülkenin kalkınması ve rekabet gücü açısından ciddi tehditler oluşturabilir. Ancak buna karşın, Türkiye’de son 50 yıl içinde özel yetenekliler konusunda atılan adımların ve yapılan çalışmaların bütüncül bir yaklaşımdan yoksun, yeterince işlevsel ve sürdürülebilirlikten uzak olduğu dikkat çekmektedir (Levent & Bakioğlu, 2013).

Ancak bu potansiyelin açığa çıkarılabilmesinin temel koşulu, özel yetenekli bireylere ihtiyaç duydukları nitelikte, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim imkanlarının sunulmasıdır. Eğitim politikalarının bu doğrultuda yapılandırılması,

geleceğin liderlerini yetiştirmek ve toplumların sürdürülebilir gelişimini sağlamak adına kritik bir gerekliliktir (Kurttaş, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması ve kaynak oda ya da destek eğitim odası gibi özel destek mekanizmalarının oluşturulması zorunludur (MEB, 2018). Ayrıca, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde, özel eğitim gerektiren bireyler için ilgi, yetenek ve yeterliliklerine uygun BEP'lerin hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu yönetmeliklerin 72. maddesi doğrultusunda, özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının desteklenmesi amacıyla okullarda destek eğitim odası açılması da öngörülmektedir. Ancak, uygulamada bu hükümlerin büyük oranda hayata geçirilemediği, kaynak yetersizliği, öğretmen eğitimi eksikliği ve kurumsal yapıdaki dağınıklıklar nedeniyle söz konusu desteklerin yaygınlaştırılamadığı görülmektedir. Öte yandan, halen yürürlükte olan sınıf geçme sisteminde özel yetenekli öğrencilerin bireysel gelişim hızlarına uygun hızlandırılmış eğitim imkânı oldukça sınırlıdır. Mevzuata göre, sınıf yükseltme (hızlandırma) yalnızca ilkokulun birinci kademesinde (1-4. sınıflar) ve sadece bir kez uygulanabilmektedir. İkinci kademe (5-8. sınıflar) ile ortaöğretim düzeyinde ise sınıf atlama uygulaması bulunmamaktadır, bu durum da özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerini engellemektedir.

Özel yetenekli çocukların tanınmasında pek çok sorun çözüm beklemektedir. Bazı öğrenciler öğretmenlerin gözünden kaçabilmekte, bu da yeteneklerin zamanında fark edilmesini engellemektedir. Tanılama sürecinde genellikle standart zekâ ve yaratıcılık testlerine ağırlık verilmekte, ancak özel yeteneğin geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarında çeşitli aksaklıklar yaşanmaktadır. Ayrıca standart testlerin kullanımı, öğrencilerin “yetenekli – yeteneksiz” şeklinde etiketlenmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Bu sorunların aşılabilmesi için örgün eğitim kurumları, destek eğitim merkezleri ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliğine dayalı çalışmaların yürütülmesi büyük önem taşımaktadır (Yıldırım, Aksu & Çebi, 2025).

Tüm bu bilgiler ışığında, özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimlerin yapılandırılması konusunda Türkiye'nin henüz kapsamlı ve bütüncül bir devlet

politikasına sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Tanılama, eğitim, izleme, istihdam ve ülke düzeyinde etkin bir biçimde yararlanma gibi temel unsurları içeren sistemli bir program bulunmamaktadır. Her ne kadar bu sürecin bazı bileşenlerine yönelik sınırlı çalışmalar yapılsa da bu çabalar genellikle kısmi iyileştirici ve geçici niteliktedir. Bugüne kadar elde edilen veriler ve mevcut uygulamalar, bu eksikliklerin dışında alternatif bir yaklaşım geliştirilemediğini göstermektedir (Pak & Özden, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı tarafından hazırlanan özel yeteneklilerin en büyük desteklenme mekanizması olan BİLSEM'lere yönelik "Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu'nda" da bu merkezlerin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Raporda yer alan değerlendirmeler, Bilim ve Sanat Merkezlerinin mevcut yapısının, özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik nitelikli ve kapsamlı bir destek sunmada eksiklikler taşıdığını ortaya koymaktadır (MEB, 2010).

Bu çalışma, özel yetenekli bireylerin tanınmasına yönelik farkındalık oluşturmaya; bu sayede onların eğitim süreçlerinin geliştirilmesini ve potansiyellerinin ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak biçimde en verimli şekilde değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, tanılama süreçlerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İsrail örnekleri üzerinden karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Ülkeler arası karşılaştırma neticesinde, özel yetenekli bireylerin tanınmasında hem benzerlikler hem de çarpıcı farklılıklar olduğu saptanmıştır:

ABD, tanılamada en kapsamlı ve çok boyutlu modeli benimseyen ülkelerden biri olarak öne çıkmaktadır. ABD'de özel yetenekli çocukların tanınmasında çok sayıda yöntemin birlikte kullanımı bu çocuklara sunulan eğitim içeriklerinin de zenginleşmesi ile sonuçlanmıştır (McClain & Pfeiffer, 2012). Marland Raporu (1972) ile birlikte yalnızca zekâ değil; liderlik, yaratıcılık, akademik başarı ve sanatsal yetenek gibi alanlar da özel yeteneklilik kapsamında değerlendirilmiştir. Tanılama sürecinde psikometrik testlerin yanı sıra öğretmen gözlemleri, yaratıcı ürünler ve aile bildirimleri gibi nitel yöntemler de kullanılmaktadır.

İsrail'in özel yetenekli çocukların eğitime büyük önem verdiği görülmektedir. İsrail devleti, bu çocuklara her türlü fiziksel altyapı ve eğitim materyalini sağlayarak onları teşvik etmekte ve bu alanda sürekli yeni yatırımlar yapmaktadır. Ayrıca İsrail devleti, üstün zekâlı çocukların gelişimini planlamak amacıyla Ulusal Üstün Zekâlılar Birliği'ni kurmuştur. Bu birlik, üstün yetenekli bireylerin geleceğine dair politikaların geliştirilmesinde etkin rol oynamakta ve bu çocuklar devlet koruması altına alınmaktadır.

İsrail, yüksek akademik performansa dayalı tanılamayı benimsemekle birlikte, özellikle bilişsel testler ve psiko-eğitsel değerlendirmeler açısından disiplinli ve merkezi bir sistem sunmaktadır. İsrail'de özel yeteneklilik daha çok ulusal düzeyde belirlenen standartlar çerçevesinde şekillenmektedir (Zorman, 2010). Aynı zamanda etnik ve kültürel çeşitlilik göz önünde bulundurularak farklı test türlerinin kullanımı da dikkat çekmektedir.

Türkiye'de ise özel yeteneklilerin tanılanması süreci, özellikle 2000'li yıllardan itibaren gelişim göstermiş ve BİLSEM modeli üzerinden kurumsallaşmıştır. Ancak Türkiye'de hâlâ tanılamamanın büyük oranda zekâ testlerine dayandığı ve çok boyutlu değerlendirme araçlarının sınırlı kaldığı görülmektedir (Sak, 2014; MEB, 2021c). Uygulamalar arasında bölgesel farklılıklar ve uzman eksikliği gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

Kullanılan testlerin kültürel ve dilsel normlara uygun hâle getirilmesi, ayrıca geçerlik, güvenirlik ve güncellik açısından sürekli olarak güncellenmesi büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de zaman zaman aynı bireyin iki farklı testten aldığı sonuçlar arasında ciddi farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin BİLSEM tarafından yapılan tanılamadan aldığı sonuç ile özel bir kurumun yaptığı tanılamadan elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmeyebilir. Ayrıca, erken çocukluk döneminde özel yetenekli olarak tanılanan bazı çocukların, yaşları ilerledikçe normal zekâ düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu nedenle, testler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak bu tür farklılıklara neden olan etkenlerin belirlenmesi gerekmektedir (Şahin & Zorlu, 2022).

Özel yetenekli çocukların belirlenmesi sürecinde hâlen çözüm bekleyen pek çok sorun mevcuttur. Bazı öğrenciler, sınıf içindeki potansiyellerine rağmen öğretmenler

tarafından fark edilememektedir. Tanılama aşamasında genellikle standart zekâ ve yaratıcılık testleri tercih edilmekte, bu sayede yetenek tespiti öne çıkarılmaktadır. Ancak, bu çocukların potansiyellerini geliştirmeye odaklanan eğitim uygulamalarında çeşitli aksaklıklar yaşanmaktadır. Ayrıca, standart testlere dayalı değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin “yetenekli” veya “yeteneksiz” şeklinde etiketlenmesine yol açabilmektedir. Bu tür olumsuzlukları önlemenin en etkili yolu, örgün eğitim kurumları, destek eğitim merkezleri ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliğine dayalı program ve projeler geliştirilmesidir.

Tüm bu sorunlara rağmen, son yıllarda özellikle tanılama süreçlerine ilişkin olumlu gelişmeler yaşandığı da gözlemlenmektedir. Ulusal tanılama araçları geliştirilmeye başlanmış; yalnızca tek bir sınava dayalı tanılama anlayışını ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli çözüm önerileri üzerinde çalışılmaktadır (Çitil, 2020).

Bu üç ülkenin karşılaştırmalı analizi göstermektedir ki, özel yeteneklilerin tanılanmasında yalnızca bilişsel yetenekleri ölçen araçlara dayalı modeller yetersiz kalmakta, bireyin sosyal, duyuşsal ve yaratıcı özelliklerini de dikkate alan kapsamlı değerlendirme sistemleri daha etkili sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca, ailelerin sürece aktif katılımı, öğretmenlerin farkındalığı ve sürekli mesleki gelişimi, tanılananın güvenilirliğini ve geçerliliğini doğrudan etkilemektedir.

Sonuç olarak, tanılama süreçleri yalnızca bireyin zekâ düzeyini değil; potansiyelini ne ölçüde gerçekleştirebileceğini, eğitim ortamlarına nasıl entegre olduğunu ve toplumla etkileşimini de dikkate alacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Türkiye’nin, ABD ve İsrail örneklerinden hareketle çok boyutlu, kültürel olarak duyarlı ve bireysel farklılıklara saygılı bir tanılama sistemi geliştirmesi, özel yetenekli bireylerin eğitim hakkını daha kapsayıcı biçimde gerçekleştirmesini sağlayacaktır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve etkili tanımlanması konusunda, mevcut yapının ötesine geçerek yeni bir paradigma ve kapsayıcı bir devlet politikası geliştirilebilir.
- ✓ Özel yetenekli öğrencilerin erken ve doğru biçimde tanımlanabilmesi için, farklı tanılama araçlarının birlikte kullanılabileceği bütüncül modellerin geliştirilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin ve ebeveynlerin tanılama sürecindeki rollerini güçlendirmek amacıyla hizmet içi eğitim programlarının artırılması önem arz etmektedir.
- ✓ Türkiye'de Özel Yetenekliler ve eğitimleriyle ilgili resmi bir oluşumu hayata geçirebilir; bu oluşum, ulusal düzeyde strateji geliştirme, uygulama ve denetim görevini üstlenebilir.
- ✓ Özel yetenekli bireyler, başarı ve yetenek alanlarına göre üniversitelerde açılarak özel ve farklılaştırılmış bölümlere yönlendirilebilir.
- ✓ Mezuniyet sonrası yaşanan beyin göçünü önlemek için bu bireyler için nitelikli istihdam alanları oluşturulabilir, potansiyellerini Türkiye’de değerlendirebilecekleri olanaklar sağlanabilir.
- ✓ Özel yetenekli bireyler eğitim sürecinde yalnızca akademik başarıya değil; aynı zamanda ilgi alanları, yaratıcılıkları ve potansiyellerine yönelik olarak teşvik edilebilir, eğitim ortamları ise bu gelişimi destekleyecek şekilde zenginleştirilebilir.
- ✓ Özel yetenekli bireylere yönelik uzman özel eğitimcilerin rehberliğinde atölye çalışmaları yürütülebilir, alternatif ve uygulamaya dayalı projeler, ileri teknolojiye dayalı eğitim olanakları ve bireyselleştirilmiş gelişim planları hazırlanabilir.

5.2.2.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- ✓ Kültürel etkiler üzerine yapılan çalışmalar artırılabilir. Farklı ülkelerde tanılama süreci kültürel bağlamda da incelenebilir.
- ✓ Gelecek çalışmalarda, Kanada, Güney Kore ve Singapur gibi eğitimde başarılı kabul edilen ülkelerin özel yetenekli bireyleri tanılama sistemleri incelenebilir.
- ✓ Özel yetenekli bireylerin doğru ve çok yönlü biçimde tanımlanabilmesi için, öğretmenlerin ve uzmanların bu sürece hazırlık düzeyleri ile tanılamaya olan katkıları ayrıntılı biçimde araştırılabilir.

- ✓ Bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme yöntemi kullanılan araştırmalar yapılabilir. Özel yeteneklilerin tanılanma sürecinde yer alan uzmanlarla görüşmeler yapılabilir. Hem nitel hem de nicel araştırma süreçleri için içine katılarak derinlemesine bir inceleme yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, T., Şen, Z., Doğan, N. ve Senemoğlu, N. (2016, Haziran). *Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri ne diyor? Bir ihtiyaç analizi çalışması*. III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu, Muğla.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkanat, H. (2004). *Üstün veya özel yetenekliler. Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (No:63), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Akkanat, H. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkaya, N. (2013). *Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenin rolü*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 169–179.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderûn Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Altbach, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35(3), 491–507.
- Arı, B. (2004). *Osmanlı Devleti'nde yüksek bürokrasi için üstün yeteneklilerin tespiti ve sarayda özel eğitim süreci*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde sunuldu, İstanbul.
- Ataman, A. (2003). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 57–74.
- Aydoğan, Y. ve Gültekin Duman, H. (2017). Yasa ve yönetmelikler ışığında geçmişten günümüze özel yetenekli çocukların hakları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(1), 17–28.

- Barlow, K. ve Dunbar, E. (2010). Race, class, and whiteness in gifted and talented identification: A case study. *Berkeley Review of Education*, 1(1), 63–85. <https://escholarship.org/uc/item/247908gb>
- Beranek, D. J. (1993). An international survey of definitions of giftedness and procedures to identify and select students for gifted programs. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Oregon Teacher Education and Graduate School, Oregon, ABD.
- Binet, A. ve Simon, T. (1905). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. Paris: E. Flammarion.
- Borland, J. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. J. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* içinde (s. 105–124). New York: Teachers College Press.
- Callahan, C. M. (2017). Identification of gifted and talented students. C. M. Callahan ve H. Hertberg-Davis (Ed.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* içinde (s. 12–24). Routledge.
- Callahan, C. M. ve Hertberg-Davis, H. L. (2012). *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Callahan, C. M., Moon, T. R. ve Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183–193. DOI: 10.1177/0016986217701832
- Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, M. A. B. ve Hertberg-Davis, H. (2017). Considerations for the identification of gifted and talented students. C. M. Callahan ve H. Hertberg-Davis (Ed.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (s. 10–25). Taylor & Francis.
- Castellano, J. A. ve Frazier, A. D. (Editörler). (2021). *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds*. New York: Routledge.

- Chenier, T. M. (2024). *Lost in the identification process: Where are gifted Blacks and other minorities in gifted and talented education?* ACU Digital Commons.
- Clark, B. (2015). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (9th ed.). Pearson Education.
- Colangelo, N., Assouline, S. G. ve Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Cilt 1). The Templeton National Report on Acceleration.
- Çalışkan, K., & Baloğlu, M. (2023). BİLSEM'e öğrenci aday gösteren ve göstermeyen öğretmenlerin özel yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 210–230.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(1), 143–172.
- Çitil, M. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile görüşme. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 511-524.
- Davaslıgil, Ü. (2007). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. ve Şahin, F. (2009). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi: Mevcut durum ve sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 361–372.
- David, H. (2014a). Diagnosis of the gifted in Israel. *Gifted Education International*, 30(1), 87–90.
- David, H. (2014b). Why is diagnosing the gifted in Israel so problematic? *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(1), 49–58.
- David, H. (2016). *Diagnosing and schooling of gifted children: The example of Israel*. Gate2Gifted Project.

- David, H. ve Gilat, I. (2020). Promoting equity in gifted education in Israel: Implementation challenges and policy dilemmas. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1–2), 45–54.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Doğan, M., Tekcan, N. ve Cürebal, F. (2004, Eylül). Üstün ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bir okul modeli: TEVİTÖL. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri*, Çocuk Vakfı, İstanbul.
- Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi: Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* içinde (s. 69–84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Durum Tespit Ön Raporu. (2004). *1. Üstün yetenekli çocuklar kongresi durum tespiti komisyonu ön raporu*. Ü. Davaslıgil, M. Uzun, E. Çeki, A. Aydın Köse, N. Çapkan ve M. R. Şirin (Kom.). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eker, A. ve Sarı, H. (2021). Özel yeteneklilerin tanılanmasında sınıf düzeylerinin uzman görüşlerine göre karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 889–899.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü* (2. baskı). Ankara: Gündüz.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri* (5. baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>

- Ersoy, A. F. (2004). Cumhuriyet dönemi eğitim şûraları ve Türk eğitim politikası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1–15.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). Üstün zekâlı çocukların eğitiminde öğretim stratejileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 150, 36–44.
- Feldhusen, J. F. ve Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted students: Research and development. *Gifted Education International*, 14(2), 118–132.
- Ford, D. Y. ve Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42(3), 217–225.
- Ford, D. Y. ve Harmon, D. A. (2001). Equity and excellence: Providing access to gifted education for culturally diverse students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(3), 141–147.
- Fox, L. H. (1981). Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, 36(10), 1103–1111.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able: Current international research* (Bölüm: Israel Arts and Science Academy). The Stationery Office.
- Freeman, J., Raffan, J. ve Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey*. CfBT Education Trust.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. B. MacFarlane ve T. Stambaugh (Ed.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* içinde (s. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Galton, F. (1892). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gerring, R. ve Zimbardo, P. (2013). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam* (çev. G. Sart, 19. baskı çevirisi). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gilman, B. J., Lovecky, D., Kearney, K., Peters, D., Rumsey, K., Sempier, T., & Silverman, L. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *Sage Open*, 3(3), 1–16. DOI: 10.1177/2158244013505855
- Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gökdere, M. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında öğretmen adaylarının rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 417–426.
- Gökdere, M. (2015). Üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında dinamik değerlendirme yaklaşımı. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 13–23.
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Peters, P. M. vd. (2020). Promising practices for improving identification of English learners for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(4), 371–393. DOI: 10.1177/0162353220955241
- Gumpel, T. P. (1996). Special education in Israel. *European Journal of Special Needs Education*, 11(2), 122–130. DOI: 10.1080/0885625960110204
- Gülgöz, S. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). Intelligence and intelligence testing in Turkey. R. J. Sternberg (Ed.), *International handbook of intelligence* (s. 248–270) içinde. New York: Cambridge University Press.
- Gündüz, M. (2016). Enderun mektebi ve Osmanlılarda üstün yeteneklilerin eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 37, 11-20.

- Györi, J. G., Frank, É. ve Kovács, D. (2010). *Gifted education in different European countries: A comparative study*. Budapest: MATEHETSZ.
- Heller, K. A., Perleth, C. ve Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. bs., s. 147–170) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hızlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar eğitiminin incelenmesi: İsrail sistemi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 101–115.
- Hockett, J. A. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal of Advanced Academics*, 20(3), 470–501.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y. ve Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174.
- İlyas, A. (2017). *Cumhuriyet'in ideal toplum yetiştirme yolu: 5245 sayılı Harika Çocuk Yasası*. Batman Üniversitesi. <https://earsiv.batman.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12402/2030/12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- İnalcık, H. (2018). *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300–1600)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Johnsen, S. K. (2005). *Identifying gifted students: A step-by-step guide*. Prufrock Press.
- Johnsen, S. K. (2012). *Using the NAGC Pre-K–Grade 12 gifted programming standards for professional growth*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Johnsen, S. K. (2021). Identification. T. L. Cross ve J. R. Cross (Ed.), *Introduction to gifted education* içinde. New York: Routledge.

- Johnsen, S. K. (2022). The assessment standard in gifted education: Identifying gifted students. National Association for Gifted Children (Ed.), *NAGC Pre-K–Grade 12 gifted education programming standards* içinde. Washington, DC: NAGC.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. *HAYEF Journal of Education*, 8(2), 95-104.
- Kant, I. (2007). *Eğitim üzerine* (M. Yılmaz, Çev.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. (Orijinal eser yayımlanma yılı: 1803)
- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı çocukların belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Karadağ, F. (2016). Özel yetenekli bireylerin tanınması ve tanılamaya yönelik alternatif değerlendirme araçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 561–571.
- Karakurt, B. (2003). *Sınıf yönetiminde üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kargı, E. (2020). Öğretmen gözlemlerine dayalı tanılama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 122–138.
- Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Researches Journal*, 20–26.
- Kılıç, V. C. (2016). Türkiye’de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12).
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3–14.

- King, E. J. (2012). *Comparative studies and educational decision*. London and New York: Routledge Taylor & Francis.
- Kirişçi, N. ve Demirel Dingiş, Ş. (2024). Erken çocukluk döneminde özel yeteneğin tanılanmasına ilişkin eleştirel değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(241), 613–634.
- Koca, A. K. ve Gürbüz, R. (2022). Education of gifted and talented individuals in United States, Germany and Turkey: A comparison of education policies and its implementations. *Educational & Socail Science Journal*, 9(4), 597-614.
- Krisel, S. (2023). Characteristics of gifted children as a guide to identification. S. K. Johnsen (Ed.), *Identification* içinde (s. 57–74). New York: Routledge.
- Kurdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi örneği)/Gifted students and the education of gifted students in science and arts centers (Malatya Science and Arts Centers case). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151–181.
- Larsson, Y. (1986). Governmental policies on the education of gifted and talented children: A world view. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 213–219.
- Leana-Taşcılar, M. Z. (2006). Üstün yeteneklilerin eğitimi ve tanılanmaları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(2), 65–78.
- Leikin, M., Paz-Baruch, N. ve Leikin, R. (2014). Intellectual diversity and equity in gifted education in Israel: Cultural and linguistic challenges. *High Ability Studies*, 25(1), 35–52. DOI: 10.1080/13598139.2014.914380
- Levent, F. (2011a). *Özel yetenekli çocukların hakları el kitabı: Anne baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2011b). Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>

- Levent, F. ve Bakioğlu, A. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(1), 31–44.
- Lidz, C. S. ve Elliott, J. G. (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* içinde. Springer.
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to Congress*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Martinson, R. A. (1974). *The identification of the gifted and talented*. Ventura, CA: National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
- Matthews, D. J. ve Foster, J. F. (2005). *Being smart about gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- McClain, M. C. ve Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59–88. DOI: 10.1080/15377903.2012.643757
- Milgram, R. M. (1979). Education of gifted children in Israel. *Gifted Child Quarterly*, 23(3), 586–592. DOI: 10.1177/001698627902300313
- Milgram, R. M. (1980). Gifted children in Israel: Theory, practice, and research. *School Psychology International*, 1(3), 27–34.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1974). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (1991). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri süreci (Üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim raporu*.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013–2017*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014a). *Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014b). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2016a). *2015/15 sayılı genelge: Destek eğitim odaları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2016b). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *RAM Yönergesi*. Mevzuat bilgi sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2021a). *Bilim ve Sanat Merkezleri tanıtım rehberi*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2021b). *Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci tanılama süreci*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024, Temmuz 10). *Türk Ulusal Zekâ Testi (TUZÖ) normalizasyon çalışması uygulayıcı eğitimi başladı*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/www/turk-ulusal-zekâ-testi-tuzo-normalizasyon-calismasi-uygulayici-egitimi-basladi/icerik/2728> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). *Resmî Gazete* (07.09.2013), Sayı: 28758.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021c). *Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13101910_bilsem_yonergesi.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmî Gazete* (24.06.1973). Sayı: 14574.

Ministry of Education, Israel. (2021). *Gifted and talented students in Israel: Annual report 2021*. <https://education.gov.il> adresinden alınmıştır.

Moon, S. M. ve Feldhusen, J. F. (1991). Identification procedures: Bridging theory and practice. *Gifted Child Today*, 14(1), 16–21.

Moore, B. F. (1992). Grouping strategies for gifted students. *Educational Leadership*, 50(2), 22–25.

Mun, R. U., Ezzani, M. D. ve Lee, L. E. (2021). Building systemic capacity to improve identification and services in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 121–137.

National Association for Gifted Children. (2019). *A guide to state policies in gifted education*. <https://www.nagc.org> adresinden alınmıştır.

Neff, K. A., Lauwerys, J. A., & Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101.
- Oya, R. (2005). Yabancı ülkelerde üstün yeteneklilere yönelik eğitim uygulamaları. *Eğitim Bülteni Dergisi*, 11, 1–4.
- Ömeroğlu, E. (2004). *Okulöncesinde üstün çocuklar ve eğitim*. İstanbul: Ankara Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özcan, A. (1994). Devşirme. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 9, 254–257.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). *Resmî Gazete* (06.06.1983, Sayı: 18059).
- Özkan, N. (2009). Üstün zekâlı-üstün yetenekli çocukların eğitiminde okulun, öğretmenin ve ailenin yeri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özkan, Y. Ö., & Şenyurt, S. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628–653.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pak, M. D. ve Özden, S. A. (2018). Üstün yetenekli çocukların eğitim hakkı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–24.
- Parke, B. N. (2001a). *Discovering programs for talented students: A guide to program design*. Boston: Allyn & Bacon.
- Parke, B. N. (2001b). *Identification of gifted and talented students*.
- Passow, A. H. (1958). Enrichment of the curriculum for gifted children. *National Society for the Study of Education Yearbook*, 57, 87–98.

- Peters, S. J. ve Engerrand, K. G. (2016). Equity and excellence: Proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 159–171.
- Peters, S. J., Gentry, M. ve Whiting, G. W. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273–287.
- Peters, S. J., Makel, M. C. ve Rambo-Hernandez, K. (2021). Local norms for gifted and talented student identification: Everything you need to know. *Gifted Child Today*, 44(2), 93–103.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Pfeiffer, S. I. ve Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales–School Form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, and race. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 39–50.
- Pfeiffer, S. I. ve Petscher, Y. (2008). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 159–173.
- Püsküllüoğlu, E. I., & Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010–2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46–61.
- Rachmel, S. (2005). *Gifted education policy and local adaptations in Israel*.
- Rachmel, S. ve Leikin, R. (2009a). Education of gifted students in Israel: General and mathematics education. *Gifted Education Press Quarterly*, 23(1).
- Rachmel, S. ve Leikin, R. (2009b). Gifted education in Israel. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (ss. 1241–1265). Springer.

- Rachmel, S. ve Leikin, R. (2009c). Identifying gifted and talented children in Israel: Challenges and practices.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (s. 53–92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2011). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 243–253.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Richert, E. S. (1992). *Equitable identification of students with gifted potential*.
- Rutigliano, A. ve Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*. OECD.
- Sak, U. (2011a). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Körpeoğlu Journal*, 36(161).
- Sak, U. (2011b). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için eğitim programları*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Shabtay, D. (2020). Social justice in gifted education in Israel: Are we there yet? *Gifted Education International*, 36(1), 47–65. DOI: 10.1177/0261429418824486
- Sönmez, H. (2011). Üstün yeteneklilerin eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 141, 43–45.

- Stephens, K. ve Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children*, 66(2), 219–238.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 88–102). Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (2017). Cultural intelligence and gifted education. *Roeper Review*, 39(2), 116–123. DOI: 10.1080/02783193.2017.1289621
- Sternberg, R. J. ve Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88–94.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. ve Subotnik, R. (2000). A multidimensional framework for synthesizing disparate issues in identifying, selecting, and serving gifted children. K. A. Keller, F. J. Monks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* (2. bs., s. 271–282) içinde. Oxford, İngiltere: Pergamon Press. DOI: 10.1016/B978-008043796-5/50059-0
- Subhi-Yamin, T. (2009). Gifted education in the Middle East: History, current practices, new directions. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (ss. 1463–1482). Springer.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi: Eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, H. ve Zorlu, A. (2022). Türkiye’de özel yetenekli bireyleri tanılama süreci ve tanılamada kullanılan yöntemler. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 863–885.
- Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (2004). *Politika ve strateji belirleme raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). *Yetenek gelişim programı kılavuzu*. Ankara: TTKB Yayınları.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius*.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 13.05.2025).
- Türk, E. (2018). Fen lisesi öğrencileri özel yetenekli mi? Özel yeteneklilerin eğitiminde fen liselerinin önemi. *Millî Eğitim*, 1(Özel Sayı), Ankara.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu*.

<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.

Vainer, E. S., Gali, G. F. ve Shakhnina, I. Z. (2016). Historic overview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(1), 588–594.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.

Worrell, F. C. ve Dixon, D. D. (2022). Achieving equity in gifted education: Ideas and issues. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 167–180.

Worrell, F. C. ve Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319–342.

Yıldırım, A., Aksu, Ö., & Çebi, B. (2025). Farklı ülkelerde özel yetenekli çocukların tanımlanması: Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Rusya Örneği. *Journal of Emerging Educational Studies*, 2(1), 1-24.

Ziegler, A. ve Phillipson, S. N. (2012). Exceptionality and gifted education: A cultural perspective. *High Ability Studies*, 23(2), 129–143. DOI: 10.1080/13598139.2012.733552

Zorman, R. (2010). Gifted education in Israel: Practices and challenges. In C. S. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 307–319). New York: Routledge.