

OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımlarının incelenmesi

Şehide Kılınç¹ , Mehmet Akif Sözer² 

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1565321>

Başvuru/Submitted
11 Eki / Oct 2024
Kabul/Accepted
21 Kas / Nov 2024
Yayın/Published
30 Kas / Nov 2024

Öz: Bu çalışmada, PISA sınavında OECD ortalamasının üzerinde puan alan OECD ülkelerinden ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre ve Japonya ile Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama prosedürleri ve uygulamaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, OECD ülkelerindeki özel yetenekli bireylere atıfta bulunmak için genel kabul görmüş bir tanımlama olmamasına karşın, bu bireyleri tanımlamada en sık kullanılan terimlerin 'üstün yetenekli' ve 'yetenekli' olduğunu göstermiştir. Araştırmada, özel yeteneklileri belirlemek üzere zekâ testlerinin yanı sıra performans testleri, yaratıcılık testleri ve davranışsal testlerin birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel yeteneklilerin eğitiminde en çok tercih edilen eğitim uygulamaları arasında sınıf atlama, program dışı etkinlikler, hızlandırma ve zenginleştirme yer almıştır. Araştırmada, ülkelerin eğitim politikaları ile kültür ve inançlarının tanımlamadan uygulamaya kadar özel yetenekliler eğitiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yeteneklilik, OECD Ülkeleri, tanımlama, tanılama, uygulama.

Investigation of definition, identification, and educational practices approaches for gifted students in OECD countries

Abstract: This research aims to examine the definitions, identification procedures and practices for gifted students in the USA, Austria, Finland, the UK, Switzerland, Japan and Turkey, OECD countries that scored above the OECD average in the PISA exam. The data of the study were collected through document analysis method. The results of the study showed that although there is no generally accepted definition to refer to gifted individuals in OECD countries, the most frequently used terms to describe these individuals are 'gifted' and 'talented'. The study concluded that intelligence tests, performance tests, creativity tests and behavioral tests are used in combination with intelligence tests to identify gifted individuals. The most preferred educational practices in the education of gifted students included skipping classes, extracurricular activities, acceleration and enrichment. The study concluded that countries' educational policies, culture and beliefs play an important role in gifted education from identification to implementation.

Keywords: Giftedness, OECD Countries, definition, identification, educational practices.

Derleme Makalesi
Review Article

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences

Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2024). OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımlarının incelenmesi. *Alanyazın*, 5(2), 150-164.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹Dr., MEB, schidearslanhan83@gmail.com, ORCID:0000-0002-8862-8593

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, akifsozer@gmail.com, ORCID:0000-0002-1291-4067

Giriş

21. yüzyıl dünyasında, özel yeteneklilerin eğitimine yapılan yatırımlar pek çok ülke tarafından küresel rekabetin bir anahtarı olarak görülmektedir (Laili, Sabila, Vibraena, Junaidi & Dewantoro, 2020; Chan, 2018). Dünyadaki çeşitli ülkeler yaptıkları reformlar yoluyla, eğitim politikalarına farklı grupların dâhil edilmesini ve genel olarak eğitim standartlarının yükseltilmesini hedeflemektedir (OECD, 2015). Bunun sonucunda, küresel ölçekte eğitimde mükemmeliyete yönelik politik bir ilginin yanı sıra, entelektüel bir elitin tanımlanması ve onlara yönelik eğitim hükümlerinin oluşturulması da gündemdeki yerini korumaktadır. Bu durum aynı zamanda, özellikle özel yetenekli olduğu düşünülen bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması olarak da ifade edilmektedir (Ball, 2018). Ülkelerin özel yetenekli bireylere yönelik eğitim politikalarındaki yaklaşımlar, özel yetenekliliğe ilişkin daha geniş sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel bir anlayışla birlikte değişim göstermektedir. Özel yetenekliler eğitimi, 20. yüzyılın başlarından ortalarına kadar kalıtsal özel yetenekli olarak görülen küçük bir gruba odaklanmıştır. Ancak, 20. yüzyılın ortalarından sonlarına doğru, özel yetenekliler eğitiminin, çoğunlukla genel okul nüfusu arasından bir grup öğrencinin zekâ testleri yoluyla belirlendiği bir paradigmaya doğru yöneldiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte, 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başından bu yana, bazı ülkelerde “insan sermayesi paradigması” olarak adlandırılan ve tanılamadan özel yetenekliliğin en iyi şekilde geliştirilebileceği eğitim koşullarının yaratılmasına doğru bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır (Eyre, 2009). Bu yönelim ve paradigmaların, ülkelerin özel yeteneklilere bakış açısına ve özel yetenekliler eğitimine ilişkin politika ve uygulamalarına farklı şekillerde yansımaları kaçınılmaz olmuştur.

Özel yetenekliliği kavramsallaştırmak için zaman içerisinde çok sayıda kavram ve çeşitli üstün yeteneklilik tanımları ortaya atılmıştır (Renzulli, 2011). Üstün zekaya yönelik ilk kavramsallaştırmalarda üstün yetenekli bireylerin yüksek bilişsel potansiyeline odaklanılmış ve zekanın yalnızca entelektüel bilişsel yönüne vurgu yapılmıştır (Baldini & Logrieco, 2024). Bundan dolayı, genel bilişsel yeteneğe odaklanan zekâ testleri uzun süre üstün zekâlılığın tek ölçüsü olarak kabul edilmiştir. Zekânın herkese uyan tek bir yapıdan ibaret olmadığı ve bunu etkileyen çevresel, sosyal ve politik faktörlerin farkına varılması (Coleman & Cross, 2001) ile birlikte, üstün zekâ son yıllarda yaratıcılık veya sosyo-duygusal değişkenleri de içeren çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmiştir (Kaufman & Sternberg, 2008). Örneğin, Sternberg’in (2005) Üçlü Zekâ Teorisi, Gagné’nin (2004) farklılaştırılmış üstün zekâ ve yetenek modeli, Renzulli’nin (1986) üç halkalı üstün zekâ modeli veya Gardner’ın (1983) çoklu zekâ teorisi birden fazla faktör ve değişkeni içermektedir. Zekâ kavramına bakış açısındaki bu değişikliklerle birlikte, “Üstün yeteneklilik” çeşitli alan teorisyenleri ve araştırmacıları tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Feldhusen, Robinson & Wyman (1986) tanımında, üstün yetenekliliğin genel entelektüel yetenek, olumlu öz-kavram, başarı motivasyonu ve yeteneği içerdiğini ifade etmiştir. Gross (2004), özel yetenekliliğin entelektüel olarak erken gelişmeden çok daha fazlası olduğunu ve Yetenekli öğrencilerin, akranlarına kıyasla bir veya daha fazla ilgi alanında dikkate değer derecede yüksek bir başarı seviyesinde performans gösterme potansiyeli gösteren kişiler olduklarını ileri sürmüştür. 1972 yılında yayınlanan Marland raporunda bilişsel beceriler, özel akademik yetenek, sanatsal yetenek, liderlik, yaratıcılık veya psikomotor beceriler alanlarında akranlarından daha yüksek performans sergileyen bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır. Bu çeşitli tanımların yanı sıra, akranlarına göre yüksek başarı veya performans sergileyen bireylere atıfta bulunmak için hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çok sayıda kavram kullanılmaktadır. Üstün zekâlı, üstün yetenekli, entelektüel olarak erken gelişmiş, yüksek potansiyelli, özel yetenekli, yetenekli çocuklar veya dâhiler bu kavramlardan bazılarıdır. Ülkemizde 2013 yılına kadar “üstün yetenekli” terimi kullanılmıştır. 2013 yılından sonra ise daha az kategorize edici olduğu düşüncesinden hareketle “özel yetenekli” terimi kullanılmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Anlaşıldığı üzere yaşlılarından daha erken zihinsel gelişim gösteren öğrencileri tanımlamada farklı terminolojiler tercih edilmiştir. Bu araştırmada kavram karmaşasını gidermek için MEB’in (2013) önerdiği “özel yetenekli” teriminin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyler de dahil olmak üzere çeşitli özellikler açısından farklı olarak tanımlanan özel yeteneklilik, bireylerin akranlarına göre birçok yetenekte üstün olması olarak görülmektedir (Reis-Jorge, Ferreira, Olcina-Sempere & Marques, 2021). Özel yetenekli öğrencilerin bu benzersiz özelliklerinden dolayı, mevcut eğitim sistemleri okullardaki özel eğitim ihtiyacını ele almada yetersiz kalmaktadır ve bu yetersizlik bu öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına, okul başarılarında düşüş yaşanmasına, okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine veya hatta yetenek kayıplarına neden olmaktadır (Besançon, 2013; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000). Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin bilgi edinimlerini, yaratıcı becerilerini ve düşünme becerilerini beslemek ve geliştirmek için çeşitli eğitimsel fırsatlara ihtiyaçları vardır (Sternberg, 2005). Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve yetenekli doğrultusunda (Roberts & Inman, 2007) uygun eğitim fırsatları ile desteklenmesinin hem ülkenin hem de dünyanın gelişimine katkıda bulunacak yaratıcı/üretken insanların sayısında önemli bir artış sağlayacağı düşünülmektedir (Davis, Rimm & Siegle, 2014). Bu bağlamda, dünyadaki çeşitli ülkeler, özellikle ortalamanın üzerinde yeteneklere sahip özel yetenekli bireylerin eğitimi için kendi toplumsal yapılarına uygun eğitim politikalarını ve uygulamalarını geliştirmektedir.

Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko (2010), küresel bağlamda özel yetenekliliğin tanımlanması, tanınması ve eğitim uygulamalarının belirlenmesinde ülkelerin kültürel, politik ve ekonomik faktörlerinin etkileri üzerinde durmuştur. Başka bir deyişle, her ülkenin özel yeteneklilerin eğitimine yönelik politikası, bu alanda kilit rol oynayan felsefelerini, kültürlerini ve inançlarını yansıtmaktadır. Bu kültür ve inançlar, özel yetenekli bireyleri farklı ulusal bağlamlarda tespit etmek için izlenen hükümler, prosedürler ve uygulamalara yansiyabilmektedir. Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko'ya (2010) göre, günümüzde dünyadaki eğitim sistemlerinin birçoğu hem eşitlikçi hem de meritokrasik unsurları harmanlamaktadır, ancak ülkelerin bu yaklaşımları zaman içerisinde, ulusal öncelikleri ve politikaları doğrultusunda değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, bazı ülkeler çok çeşitli özel yetenek alanlarını dikkate alan daha kapsayıcı bir yaklaşım benimserken, diğerleri matematik ve fen bilimleri gibi daha sınırlı alanlara odaklanma eğilimi göstermektedir (Györi, 2011). Bazı ülkeler sadece sınavlarda en iyi performans gösteren öğrencileri belirleyip onlara özel hükümler uygularken, diğerleri ise öğrencileri bireysel yeteneklerine göre destekleyerek tüm öğrenciler için farklılaştırmayı vurgulayan daha eşitlikçi bir yaklaşım sergilemektedir. Bunun yanı sıra, daha güçlü ulusal eşitlikçi kültürüne sahip ülkeler, eğitim politikalarını genellikle entelektüel elitizm biçimleri olarak görülebilecek akademik müdahalelerden kaçınmaya yönelik olarak yapılandırmaktadır. Bunlara ek olarak, bazı ülkelerin eğitim politikalarında özel yeteneklilerin eğitime yönelik düzenlemelerin artmasını, kısmen de olsa belirli bir dönemin ulusal öncelikleriyle ilişkilendirmek mümkündür. Örneğin, Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında Sputnik uydusunu fırlatmasından sonra Amerika Birleşik Devletleri, Sovyetler Birliği ile uzay yarışında avantaj elde etmek amacıyla fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi alanında ilk politikalarını 1950'lerde geliştirmiştir. Kısa ömürlü olsa da bu politikalar, özel yeteneklilerin eğitime yönelik uygulama ve inançların oluşmasına yardımcı olmuştur (McClain & Pfeiffer, 2012). Benzer bir durum da Japonya'da görülmektedir. Küreselleşmiş ve rekabetçi bir dünyada güçlü eşitlikçi geleneğini koruyan Japonya, özel yeteneklilerin eğitime yönelik politika eksikliğine rağmen, son yıllarda fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi (STEM) alanında önemli bir odak haline gelmiştir (Basister & Kawai, 2018; Heuser, Wang & Shahid, 2017).

Ülkelerin küresel ekonomideki rekabet güçleri, eğitim sistemlerindeki ve dolayısıyla özel yetenekliler eğitimindeki politika ve uygulamalarına yansımaktadır. Eğitimde uluslararası kıyaslamalar, eğitim reformu için bir kaldıraç görevi görmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen veriler, günümüzde ulusal eğitim politikasının oluşturulmasında bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, ülkelerin eğitim performanslarının uluslararası düzeylerde karşılaştırılmasında, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA sonuçları önemli rol oynamaktadır (Çelen, Celik & Seferoglu, 2011). Bu testler, üçer yıllık dönemler halinde, farklı ülkelerdeki 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ile okuma becerileri alanında kazanmış oldukları bilgi ve becerileri karşılaştırmaktadır. PISA sonuçları karşılaştırıldığında, ailenin eğitim düzeyinin yanı sıra, öğrencilerin okullaşma oranları, eğitime ayrılan kamu harcamaları ve öğrenme stratejileri gibi PISA başarısına etki eden birden çok etkenin olduğu görülmektedir (Altundemir, 2008; Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010; Demir & Kılıç, 2010; Niemi, 2009; OECD, 2013). Bundan dolayı, PISA gibi uluslararası testler, ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğini karşılaştırmak için bir ölçüt olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır (Kirsch, Lennon, von Davier, Gonzalez & Yamamoto, 2013). Bu bağlamda, bu araştırma özel yetenekliler eğitiminde kullanılan tanımlama, tanımlama ve uygulama prosedürlerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla OECD ülkelerinden PISA sınavında OECD ortalamasının üzerinde yer alan ülkelere ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Japonya ve Türkiye'nin özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili tanımlama ve uygulamaları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. PISA sınav sonuçlarına göre ortalamasının üzerinde başarı gösteren ülkeler ile ülkemizin özel yetenekliler eğitime yönelik araştırmaların olmaması, bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca hem ulusal hem uluslararası alanyazında özel yetenekliler eğitime yönelik karşılaştırmalı çalışmaların azlığı; farklı ülkelerin özel yeteneklilere yönelik tanımlamaları, politikaları ve eğitim uygulamalarına yönelik araştırmaların ne kadar önemli olduğunun tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, araştırmamızın özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik geliştirilen eğitim politikalarına ve uygulamalarına farklı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OECD ülkelerinden PISA 2022 sınavında OECD ortalamasının üzerinde puan alan ülkelere ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Japonya ile Türkiye'nin özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanımlama ve uygulamaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. OECD ülkelerindeki özel yetenekliler ile ilgili tanımlar nelerdir?
2. OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilerin tanımlama prosedürleri nelerdir?
3. OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır (Berg & Lune, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada alanyazındaki mevcut çalışmalarını inceleyerek ilgili konudaki araştırmaların güncel durumunu ortaya koymaya olanak tanıyan “Derleme Çalışması” deseni kullanılmıştır (Herdman, 2006; Tuncer & Gezer-Şen, 2018). Derleme çalışması, özel yetenekli öğrencilerin OECD ülkelerindeki eğitim uygulamalarının, tanımlarının ve tanılama prosedürlerinin araştırmacılar tarafından incelenmesi ile şekillenmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmeyi içerir (Wach & Ward, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Veri Kaynağı ve Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını, 38 OECD ülkesi oluşturmaktadır. Bu ülkeler Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya, Avusturya, Belçika, Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, Japonya, İzlanda, Kanada, Kolombiya, Kore Cumhuriyeti, Kosta Rika, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Yunanistan’dır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için, OECD’nin 2022 yılındaki PISA programı sonuçlarında okuma, fen ve matematik alanlarında OECD ortalamasının üzerinde puan alan ülkeler içerisinde olma ölçütü olarak belirlenmiştir. 2022 PISA sınavına 81 ülke katılmıştır. Bu ülkelerden 29’u OECD ortalamasının üzerinde puan almıştır. PISA sınav sonuçları ve OECD ortalaması aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Edilen Ülkelerin PISA Sınav Sonuçları

Ülke	Matematik	Okuma	Fen
Japonya	536	516	547
Finlandiya	484	490	511
İngiltere	489	494	500
İsviçre	508	483	503
ABD	465	504	499
Avusturya	487	480	491
OECD Ortalaması	472	476	485
Türkiye	453	456	476

Bu bağlamda, araştırmamızın çalışma grubunu, OECD’nin 2022 yılındaki PISA programı sonuçlarında OECD ortalamasının üzerinde puan alan ülkelere ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Japonya ile Türkiye olmak üzere yedi ülke oluşturmaktadır. Bu ülkeler farklı kıtaları temsil edecek şekilde rastgele belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan 7 OECD ülkesindeki özel yetenekli bireylerle ilgili tanımlamalar, tanılama prosedürleri ve eğitim uygulamaları konusunda ulusal ve uluslararası literatüre ulaşmak amacıyla geniş bir tarama yapılmıştır. Bu kapsamda veriler, ülkelerin yayınladıkları resmi eğitim raporları, resmi internet siteleri, ulusal ve uluslararası online veri tabanlarından yayınlanan ülke kaynaklı raporlar ile özel yetenekliler eğitimi ile ilgili program ve yönetmeliklerden elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, araştırma sorularına göre verilerin organize edilmesine ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırma verileri seçilip düzenlenmiş, veriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilerek, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

OECD Ülkelerindeki Özel Yetenekliler ile İlgili Tanımlamalar

Bu araştırmada ele alınan OECD ülkelerinin özel yeteneklilere yönelik tanımlamalarına ilişkin terminolojiler Tablo 2’de özet halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Özel Yeteneklilerin Tanımlanmasında Kullanılan Terminolojiler

Terminoloji	ABD	Avusturya	Finlandiya	İngiltere	İsviçre	Japonya	Türkiye
Üstün yetenekli ve yetenekli (Gifted, Talented)	√	√	-	√	√	-	-
Özel yetenekli	-	-	-	-	-	-	√
Terim yok	-	-	√	-	-	√	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi, özel yetenekli çocuklar ve ergenlere atıfta bulunmak amacıyla en sık kullanılan terimlerin resmî belgelerde kullanılan 'üstün yetenekli (gifted)' ve 'yetenekli (talented)' ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın konusu olan OECD ülkelerinin özel yeteneklilere yönelik tanımlamalarına bakıldığında, Amerika Birleşik Devletleri’nde özel yetenekliliğin tanımının temeli olarak kullanılan ilk resmi tanımın Marland raporu (1972) olduğu görülmektedir. Bu raporda üstün zekâ ve yetenekli çocuklar, “olağanüstü yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterme kapasitesine sahip, mesleki açıdan nitelikli kişiler tarafından belirlenen çocuklar” olarak tanımlanmıştır (National Association for Gifted Children, 2010). Bu tanım genel entelektüel yeteneği, özel akademik yeteneği, yaratıcı düşünmeyi, liderlik yeteneğini, görsel ve performans sanatlarını ve psikomotor yeteneği kapsamaktadır (Jolly & Robins, 2022).

Avusturya ile İsviçre’nin Almanca konuşulan bölgelerinde özel yeteneklilik kavramını ifade etmek için “Begabung” terimi kullanılmaktadır (Kupietz, Belica, Keibel, & Witt, 2010). İngiliz/Amerikan bilimsel terminolojisindeki geleneğin aksine, Almanda kullanılan “Begabung” ve “Talent” terimleri doğal yetenekler ile sistematik olarak geliştirilen beceriler arasındaki ayrım için kullanılmamaktadır (Gagné, 2004). “Begabung” ve “Talent” terimleri bir şeyi yapabilmek potansiyelini ifade etmektedir. “Begabung” esas olarak istisnai bilişsel düşünme becerilerine (hafıza, kapasite, yeniden üretme, akıcılık vb.) ve üst düzey düşünme becerilerine (eleştirel düşünme, muhakeme vb.) yöneliktir; buna karşın “talent” ise fiziksel ve sanatsal faaliyetlere (şarkı söyleme, dans etme, çizim yapma, yemek pişirme vb.) atıfta bulunmaktadır. Bununla birlikte 1963 yılında üstün yetenekliler eğitimi araştırmacısı Franz Mönks tarafından “Hochbegabung (üstün yeteneklilik)” terimi ortaya atılmış (Ziegler, 2008) ve o zamandan beri Alman üstün yeteneklilik araştırmalarında üstün yetenekliliği ifade etmek için tercih edilen terim haline gelmiştir. Avusturya’da üstün yeteneklilik için tercih edilen teorik kavram Gardner’ın (1993) çoklu zekâ kavramıdır (Weyringer, 2013). Bu kavram, zekâ testinin sağladığından daha geniş bir zekâ anlayışına dayanmaktadır. Buna göre zekâ, genel bir faktörün aday gösterilebileceği tek, doğuştan gelen ve değişmez bir kapasiteden çok problem çözme kapasitesidir. Avusturya’da özel yeteneklilik ve özel yeteneklilerin eğitimi 1990’ların ortalarında politik bir öncelik haline gelmiştir (Köhler, 2006). Federal Eğitim, Sanat ve Kültür Bakanlığı [Federal Ministry of Education, Art and Culture (BMUKK)] tarafından yayınlanan üstün zekâlıların eğitime ilişkin kararnameye göre, üstün yeteneklilik "bireyin mantıksal-matematiksel, sözel ve görsel-uzamsal becerilerinin yanı sıra motor, müzik ve sosyal-duygusal becerilerini de içeren üstün başarı potansiyeli" (BMUKK, 2009) olarak tanımlanmıştır. Avusturya Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırma Merkezi (The Austrian Center for Gifted Education and Research on Giftedness) tarafından yapılan tanımda da üstün yeteneklilik, benzer şekilde, bireyin bilişsel olmayan alanlar da dahil olmak üzere farklı başarı alanlarındaki toplam başarı potansiyeli olarak tanımlanmakta ve birey ile çevresi arasındaki etkileşim yoluyla aktif bir öğrenme ve gelişim süreciyle gerçek başarıya dönüştürülebileceği belirtilmektedir (Resch, 2014).

İsviçre’ye bakıldığında, eğitim sisteminin son derece adem-i merkezîyetçi bir yapıya sahip olduğu göze çarpmaktadır. İsviçre’de eğitim 23 kantonun (İsviçre eyaletleri) sorumluluğundadır ve her kantonun kendi eğitim müdürü vardır (Mönks & Pflüger, 2005). İsviçre Kanton Eğitim Bakanları Konferansı [Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)] aracılığıyla ulusal düzeydeki çalışmalarını koordine etmektedir (EDK, 2010). İsviçre, üstün yeteneklilik anlayışının temeli olarak Münih Üstün Yeteneklilik Modeli’ne atıfta bulunarak üstün yetenekliliği, "bireyin üstün başarı potansiyeli" ve "bireyin potansiyeli ile sosyal çevre arasındaki etkileşimin bir ürünü" olarak tanımlanmaktadır (Spitzer, 2000). Bu tanım doğrultusunda eğitimcilerin, eğitim kurullarının ve kantonların çoğunluğu üstün yetenekliliği Gardner’ın çoklu zekâ boyutları çerçevesinde akademik yeteneklerin yanı sıra müzik, sanat, spor ve sosyal yetenekleri de destekleyecek şekilde tanımlamaktadır (Mueller-Oppliger, 2014).

Finlandiya eğitim sistemi âdem-i merkezîyetçi bir yapıdadır ve bireyselleşmeye doğru güçlü bir yön izlemektedir. Okullar, öğretimin daha fazla farklılaştırılmasına olanak tanıyan daha bireysel bir müfredat sağlamaya teşvik edilmektedir. Bu nedenle Finlandiya’nın okul mevzuatında, özel yetenekli öğrencilerden açıkça ya da özel eğitim ihtiyacı olan bir grup öğrenci olarak bahsedilmemektedir. Finlandiya’da özel

yetenekliliğin resmi bir tanımı ya da tanılama kriterleri bulunmamaktadır (Mönks & Pflüger, 2005). Hali hazırda yürürlükte olan hiçbir eğitim belgesinde "Üstün yetenekli" kelimesi ya da eş anlamlıları kullanılmamaktadır (Finnish National Agency for Education, 2014). Buna rağmen Finlandiya'da bireysel farklılıklar dikkate alınmakta ve eğitimin farklılaştırılması genel bir politika olarak uygulanmaktadır. Not sistemi çok esnek ve öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak hızlanmalarına olanak tanımaktadır (Boettger & Reid, 2015).

İngiltere'de mevzuatta özel yeteneklilikten açıkça bahsedilmese de özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çeşitli yasal düzenlemeler ve kılavuzlar yayınlanmaktadır. Tarihsel süreç incelendiğinde, 1999'dan 2008'e kadar İngiltere'deki okulların daha yetenekli, üstün zekâ ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yasal zorunluluklar olduğu görülmektedir. 2008'den itibaren ise özel yetenekli öğrencilere yönelik düzenlemeler okullara bırakılmıştır. Sonuç olarak, okullar arasındaki bu farklı yaklaşımlar nedeniyle özel yetenekli öğrencileri tanımlamak amacıyla çeşitli terminolojiler kullanılmıştır. Örneğin, özel yetenekli bireyleri tanımlamada "üstün yetenekli (gifted)" ve "yetenekli (talented)" terimleri kullanılmaktadır (Mönks & Pflüger, 2005).

Japonya'da özel yetenekli çocukların becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yasal bir politika bulunmamaktadır. Durumun neden böyle olduğunu anlamak için, Japon kültürü ve bunun Japon eğitim sisteminin gelişimini nasıl etkilediğini göz önünde bulundurmak önemlidir. Japonya'da, üstün yeteneklilere yönelik yasal politikaların olmamasının sebebi, doğuştan gelen yeteneklerden çok sıkı çalışma ve çabanın akademik başarıya yol açtığına dair güçlü kültürel düşüncenin varlığıdır (Chan, 2020). Japonya'da "eisai" ve "shusai" terimleri "yetenekli" kişilere atıfta bulunmaktadır ve modern öncesi Japonya'da yalnızca samuray sınıfı ve daha yüksek sınıftaki çocukların eğitime erişimi olduğundan, elitizm kavramlarıyla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Ibata-Arens, 2012). Bu nedenle Japonya'da "üstün yetenekli" terimi günümüzde hala tabu olmaya devam etmektedir ve bu terim yerine üstün yetenekli eğitime atıfta bulunmak için "saino kyoiku (yetenek eğitimi)" teriminin kullanılması tercih edilmektedir (Matsumura, 2020).

Türkiye, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar özel yetenekli bireylerin eğitimine önem verildiği ülkelerden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 1991 yılında, genel / özel yetenekleri açısından yaşlılarına göre daha yüksek düzeyde performans gösterdikleri uzmanlar tarafından belirlenmiş bireyler "üstün yetenekli" olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri komisyonu raporunda, "üstün zekâ" kavramı yerine "üstün yetenek" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 1991). 2013 yılından itibaren ise, "üstün zekâ" ve "üstün yetenek" kavramları yerine daha az ayrıştırıcı olan "özel yetenek" kavramının kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2013). BİLSEM yönergesinde özel yetenekli birey, "yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2024).

OECD Ülkelerindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanınması

ABD'de genel eğitim programının ötesinde eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan özel yetenekli öğrencileri belirlemek amacıyla genellikle sistematik ve çok aşamalı bir süreç izlenmektedir (National Association for Gifted Children, 2020). Bu sürecin ilk aşaması daha niceliksel bir süreç olan 'tarama', ikinci aşaması ise daha niteliksel olan 'test etme veya seçme' aşamasıdır (Johnsen, 2022; McBee, Peters & Waterman, 2016). ABD'de özel yetenekli öğrencileri belirlemek için farklı eyaletler tarafından kullanılan en yaygın tanılama yöntemleri arasında davranış günlükleri, başarı ve performans analizleri, değerlendirme ölçekleri, yaratıcılık testleri ve IQ testleri yer almaktadır (Kaufman, 2012). Bunların yanı sıra, Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (National Association for Gifted Children) özel yetenekli öğrencileri tanılamada bir dizi nesnel ve öznel yöntem önermektedir. Nesnel yöntemler arasında IQ testleri ile başarı ve performans analizi yer almaktadır. Öznel yöntemleri arasında ise, çeşitli anketler, gözlem listeleri ve değerlendirme ölçekleri aracılığıyla aday gösterme (kendisini özel yetenekli olarak gören bir kişi, akranları, öğretmenleri, okul yönetimi veya ebeveynleri tarafından) yer almaktadır.

Avusturya'da özel yetenekliliğin tanımlanması ve tanınması, bu alandaki araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Preckel, Goetz, Pekrun, & Kleine, 2008). Pek çok Alman ve Avusturyalı bilim insanı performans testleri, aileler ve öğretmenler için kontrol listeleri ve zihinsel yetenekle ilgili anketler gibi tanılama araçları geliştirmektedir. Heller & Perleth (2008) tarafından geliştirilen Münih Yüksek Yetenek Test Bataryası (The Munich High Ability Test Battery), özel yetenekli öğrencilerin entelektüel, sosyal ve yaratıcı yeteneklerin yanı sıra kişilik, ilgi, motivasyon ve benlik kavramı gibi sosyal moderatörleri ölçmek için öğretmen kontrol listelerini, anketleri ve performans testlerini kapsamaktadır (Heller & Perleth, 2008). Finlandiya'daki eğitim mevzuatı bireysel farklılıkları tanımakta ve okulların, her okuldaki yaş düzeyine ve öğrenci yeteneğine göre öğretimi merkezi olmayan bir şekilde farklılaştırmalarına izin vermektedir (Tirri & Kuusisto, 2013). Bu yaklaşıma uygun olarak, Finlandiya'da özel yetenekli öğrencilerin tanınmasına yönelik resmi prosedürler bulunmamaktadır (Boettger & Reid, 2015).

İngiltere’de özel yetenekliler eğitimine karşı kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım mevcuttur. Özel yetenekli öğrencilerin tanınması konusunda çeşitli standartlar ve politikalar bulunmaktadır. Öğrenciler genellikle akademik başarı, yaratıcılık, liderlik yetenekleri veya belirli bir alanda gösterdikleri üstün yetenekleri gibi kriterlere göre tanınmaktadır (Reis & McCoach, 2002). Bununla birlikte, özel yetenekli öğrencilerin özel eğitimden faydalanabilmesi, okullarda belirli bir yüzdeye dayalı nicel ölçümleri kapsayan bir tanılama stratejisi kullanılmasını da gerektirmektedir (Lambert, 2015). Ayrıca, genel olarak okullar, kendi aday gösterme kriterlerini belirlemektedir. En yaygın aday gösterme prosedürleri, öğretmenlerin öğrencilerin okul başarısı ve okul dışı başarısına dayalı aday göstermeleridir. Bu prosedürlerin dışında akran aday gösterme, veli aday gösterme ve kendi kendini aday gösterme gibi prosedürler de mevcuttur (Daniels, Thompson & Tawell, 2019).

İsviçre’nin tanılama prosedürleri incelendiğinde, daha önceleri özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında zekâ testlerinin yaygın olarak kullanıldığı, ancak özel yeteneklilerin tanımında da görüldüğü gibi çoklu zekâ yaklaşımının kabul görmesiyle birlikte, son zamanlarda yüksek başarıya ve bunun çeşitli koşullarına ilişkin daha farklı bir anlayış oluşmuştur. Bu anlayışla birlikte zekâ testlerine ek olarak daha geniş bir yelpaze sunan çok perspektifli prosedürler hâkim olmuştur. Bu prosedürler arasında, öğretmen gözlem ve tavsiyeleri ile ebeveynlerin katılımının yanı sıra kendi kendini aday gösterme olanakları da yer almaktadır. Merkezi tarama ise, son birkaç yıl içinde Kuzeybatı İsviçre Pedagoji Üniversitesi’nde (Pedagogical University of Northwestern Switzerland) geliştirilmiştir. Genellikle üçüncü sınıflarda uygulanan tarama, akademik başarının yanı sıra düşünme ve öğrenme stilleri, kültür ve adil zekâ bölümlerinden oluşan çeşitli analizleri içermektedir (Mueller-Oppliger, 2014). Japonya’ya baktığımızda, başarı ne öğrenciler ne de öğretmenler tarafından öğrencilerin kendi yeteneklerine atfedilmemektedir (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Bunun bir sonucu olarak, Japonya’da özel yetenekli öğrencilere ilişkin resmi bir tanılama prosedürü uygulanmamaktadır.

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimine destek sağlayan en yaygın kurum Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Bilim ve Sanat Merkezleridir (BİLSEM) (Çelikten, 2017; MEB, 2013; TBMM, 2012). BİLSEM’e öğrenci kabulü okul yönlendirme komisyonları tarafından yürütülen aday gösterme süreci ile başlar. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf seviyelerinde aday gösterme, sınıf rehber öğretmenleri tarafından her bir yetenek alanı için öğrenci sayısının %20’sini geçmeyecek şekilde gözlem formları aracılığıyla belirlenir. Aday gösterilen öğrenciler merkezi grup taraması yoluyla ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen öğrenciler ilgili yetenek alanları doğrultusunda bireysel değerlendirmeye alınır. Bireysel değerlendirme sonucunda başarılı olan öğrenciler ise BİLSEM’lere yerleştirilir (MEB, 2023). Tanılanmanın bu süreçlerinde IQ testleri, gözlem formları, yetenek testleri, performans testleri kullanılmaktadır (Dikmeer, 2016; Karadağ & Baştuğ, 2018).

OECD Ülkelerindeki Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamaları

Bu çalışma kapsamında ele alınan OECD ülkelerinin özel yetenekliler eğitimine yönelik uygulamaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Özel Yetenekliler Eğitimine Yönelik Uygulamalar

Uygulamalar								
	ABD	Avusturya	Finlandiya	İngiltere	İsviçre	Japonya	Türkiye	
Okula Erken Başlama	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Sınıf Atlama	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Üst Sınıfla Birlikte Ders Alma	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Hızlandırma	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Zenginleştirme	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Özel Sınıf	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	
Özel Okul	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
Destek Eğitim	✓	✓	-	-	-	-	✓	
Mentörlük	✓	✓	-	✓	-	-	-	
Atölye Çalışmaları	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	
Program Dışı Etkinlikler	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Tablo 3’e göre, bu çalışma kapsamında ele alınan OECD ülkelerinin özel yetenekliler eğitimine yönelik uygulamaları arasında en sık kullanılan beş tür özel eğitim düzenlemesinin olduğu görülmektedir. Bunlar farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir parçası olan zenginleştirme ve hızlandırma; sınıf atlama, okula

erken başlama, bir üst sınıfla ders alma gibi okul eğitimini daha kısa bir sürede tamamlama imkânı veren düzenlemelerden oluşmaktadır.

Hızlandırma fikri, 1940'lardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde popülerlik kazanmaya başlamış (Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius, 2016) ve özellikle özel yetenekliler eğitiminin ilk yıllarında uygulanan en yaygın yöntemlerden biri olmuştur. Avusturya'da hızlandırma, yasalarla belirlenmiş ve garanti altına alınmıştır. Bu yasalar, 1974'ten beri özel yetenekli öğrencilerin sınıf atlamasına, 2006'dan beri de dokuz yıllık eğitimin tamamlanması şartıyla okul kademelerini atlamasına olanak tanımaktadır (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2013). Finlandiya'nın eğitim politikalarında, özel yetenekli öğrencilere yönelik herhangi özel bir uyarlama olmamakla birlikte, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf atlama, derecelendirilmemiş sistemler ve konu hızlandırma şeklinde hızlandırma kullanılmaktadır (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Kuusisto, 2013). İsviçre'de özel yetenekliler için okula erken başlama ve sınıf atlama şeklinde hızlandırma stratejileri yaygın düzenlemeler arasındadır.

Zenginleştirme stratejisi, özel yetenekliler eğitiminde hızlandırma stratejilerinden sonra en yaygın kullanılan stratejilerden biridir. Zenginleştirme fırsatları, sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim, ders dışı etkinlikler ve yaz kampları gibi farklı stratejiler aracılığıyla sunulabilmektedir. Örneğin, Finlandiya'daki Tampere Üniversitesi, Matematik ve Fizikte istisna ve yetenek gösteren lise öğrencilerini kabul ederek onlara zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Tirri & Kuusisto, 2013). Avusturya'da özel yetenekli öğrenciler, atölye çalışmaları, bireysel danışmanlar veya dil, matematik, fen, müzik veya sporla ilgili çeşitli programlar gibi zenginleştirme stratejileri yoluyla desteklenmektedir. İsviçre'de özel yetenekli öğrenciler için tanınan olanaklar arasında, çoğunlukla sınıf içi farklılaştırma veya okul ile aile arasında iş birliği içinde düzenlenen zenginleştirme etkinlikleridir (Boettger & Reid, 2015; Mueller-Oppliger, 2014). İsviçre'de, özel yetenekli öğrenciler çoğunlukla normal okullarda eğitim almakta ve özel hükümler yalnızca sınıf dışında, çoğunlukla farklılaştırma, hızlandırma ve zenginleştirme faaliyetleri yoluyla sunulmaktadır (Balestra, Sallin & Wolter, 2020; Mueller-Oppliger, 2014).

Bu çalışmada incelenen OECD ülkelerinin çoğunda özel yeteneklere sahip öğrenciler için özel sınıflar veya özel okullar kurulmasının özel yetenekli öğrencileri desteklemenin yaygın bir yolu olmadığı görülmektedir. Çok az sayıda ülke, özel yeteneklileri desteklemede özel sınıf veya özel okul uygulamalarından yararlanmaktadır. Örneğin, Avusturya'da, 1998 yılında özel yetenekli çocuklar için özel bir dilbilgisi ortaokulu kurulmuştur. Günümüzde ise, Avusturya'da özel yetenekliler için çok az sayıda özel okul bulunmaktadır ve özel yetenekliler eğitim, ana akım okullarda uygulanmaya devam etmektedir (Resch, 2014). Japonya'da özel yetenekli öğrencilerin eğitimini destekleyecek resmi bir yapı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Süper Bilim Liseleri olarak tanımlananlar da dahil olmak üzere, Kyoto Belediye Horikawa Kıdemli Lisesi gibi liseler, bireyselleştirilmiş, uyarlanmış birkaç eğitim uygulamalarının örneklerini sunmaktadır. Türkiye'de özel yeteneklilere yönelik özel program ve özel okul uygulamaları arasında, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) yer almaktadır (Bolat, 2020; Sevgili-Koçak & Kan, 2019).

Okul dışı faaliyetler kapsamında ise, özel yetenekli öğrencilerin sanat, spor, edebi, matematiksel veya tarihi etkinlikleri içeren kulüpler, bölgesel ve ulusal sınavlara katılımı içeren çeşitli okul dışı faaliyetlere gibi düzenlemelere de katılmalarına olanak sağlandığını söylemek mümkündür. Okul dışı programlar arasında ayrıca yaz okulları ve öğrencilerin fotoğrafçılık, mimarlık, astronomi, doğa bilimleri ve yabancı diller konusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri kurslar, sanat etkinlik merkezlerinde dersler veya üniversite personeli ile iş birliği içinde akademik araştırmalara katılım yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, OECD ülkelerindeki özel yetenekliler eğitimine ilişkin terminolojilerin, tanılamaların ve uygulamaların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında ele alınan OECD ülkelerindeki özel yetenekli bireylere atıfta bulunmak için kullanılan terminolojiler analiz edildiğinde, en sık kullanılan terimlerin 'üstün yetenekli' ve 'yetenekli' olduğu görülmektedir. Özel yetenekliliğin evrensel olarak kabul gören bir tanımını bulmak, alanyazında ve özellikle ulusal eğitim programlarında 'üstün yetenekli (gifted)' teriminin genellikle 'yetenekli (talent)' ile birlikte kullanılması nedeniyle karmaşıklaşmaktadır. Özel yetenekliliğin genel bir tanımının olmaması akademik alanyazında sıklıkla eleştirilmektedir (Carman, 2013; Heller-Sahlgren, 2018). Bu alandaki kavramsal uzlaşma eksikliğinin, tanılamayı zayıflatığı ve eğitim müdahalesinin etkinliğini tehlikeye attığı düşünülmektedir (Sastre-Riba, Pérez-Sánchez & Villaverde, 2018). Örneğin Carman'ın (2013) üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrenciler arasında ayırım yapan 74 ampirik makaleyi incelediği araştırmasında, bir bireyin özel yetenekli olarak tanımlanması için neyin yeterli olduğu konusunda fikir birliği olmadığını bulgusuna ulaşmıştır. Fikir birliğindeki bu eksikliğin, özel yeteneklilikle ilgili araştırmaların genellenebilirliğinin azalmasına ve alandaki araştırmacıların çalışma sonuçlarını karşılaştıramamasına yol açtığını ifade etmiştir. Süregelen tartışmalara rağmen, araştırmacılar yine de üstün zekânın esas olarak bir etiket olduğu, genel veya özel bir şekilde uygulanabileceği (yani zekânın

genel bir yetenek olduğu veya ayrı alanlara bölünüp ölçülebileceği) ile zaman ve mekâna göre değişen kavramsallaştırmalara tabi olduğu konusunda hemfikirdirler (Kaufman & Sternberg, 2008). Bu araştırmada, Finlandiya ve Japonya gibi bazı ülkelerde özel yetenekli çocuk ve gençleri ifade etmek için özel bir terim kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, özellikle yetenek açısından her türlü öğrenci sınıflandırmasından kaçınılmasını tavsiye eden bu ülkelerin eğitim politikalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

OECD ülkelerindeki tanılama yaklaşımları incelendiğinde, ABD, Avusturya, İngiltere, İsviçre ve Türkiye'nin zekâ ve yetenek alanlarına yönelik IQ testleri, performans testleri, yaratıcılık testleri gibi yöntemlerin birkaçını aynı anda kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, Finlandiya ve Japonya'nın özel yetenekliliğe ilişkin tanımlama yaklaşımındaki tutumuyla paralel olarak, özel yeteneklileri tanılamaya ilişkin herhangi bir prosedürleri olmadığını ortaya koymuştur. Bu noktada, ülkelerin özel yetenekli öğrencileri tanılama yaklaşımlarında, başlangıç noktası olarak özel yetenekliliğin tanımını referans aldıklarını söylemek mümkündür. Şöyle ki, özel yetenekliliğin genel kabul görmüş bir tanımının olmaması, ülkelerin kendi ekonomik, politik ve kültürel bağlamlarında özel yetenekliliğe ilişkin kendi kavramsallaştırmalarını detaylandırmalarına ve özel yeteneklileri tanılamaya ilişkin kendi kriterlerini belirlemelerine neden olmaktadır. Nitekim, Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko'ya (2010) göre, ülkeler bağlamında özel yetenekliliğin eğitime yönelik yaklaşımları etkileyen kültürel faktörlerin başında eşitlikçilik ve meritokrasi faktörleri yer almaktadır. Ayrıca, Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko (2010), özel yetenekli çocukları belirleme ve onlara özel bir şekilde davranma fikrinin köklerinin meritokrasi doktrinine dayandığını belirtmişlerdir. Onlara göre, günümüzde dünyadaki pek çok ülke, özel yeteneklilere yönelik hem eşitlikçi hem de meritokrasik unsurları harmanlamaktadır. Bununla birlikte, özel yetenekliler eğitiminin son yıllarda eşitlikçi doktrinden büyük ölçüde etkilendiğini söylemek mümkündür. Japonya ve Finlandiya'nın özel yeteneklileri tanılamaya ilişkin herhangi bir yaklaşım benimsememesinin altında, eşitlikçi kültürel bir anlayışın hâkim olduğu düşünülmektedir.

Özel yeteneklileri tanılama süreci, özel yeteneklilere yönelik programların ve uygulamaların temel dayanağını oluşturmaktadır (Al-Qahtani, 2020; Mozyrska & Pawluszewicz, 2023). Özel yeteneklilerin farklı yeteneklerini belirlemek için birden fazla ölçme aracının kullanılmasını gerektiren tanılama süreci son derece karmaşık, zor ve organize bir süreçtir. Bu gibi nedenlerle, özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci, özel yeteneklilere yönelik uygulama ve araştırma literatüründe önemli bir yere sahiptir. İlgili alanyazında, özel yetenekli öğrencilerin tanılamasında birden fazla yaklaşımın esas alınması gerektiği konusunda fikir birliği olsa da farklı tanılama prosedürlerinin göreceli avantajları ve dezavantajları karmaşıklığını korumaktadır (White, Fletcher-Campbell & Ridley, 2003). Araştırmacılar, tanılama yaklaşımlarının günümüzde hala performans değerlendirmesine ve IQ test puanlarına dayanmasına rağmen, daha kapsamlı ve çoklu tanılama yaklaşımlarına doğru bir kayma olduğunu gözlemlemektedir (McClain & Pfeiffer, 2012; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixon, 2019). McClain & Pfeiffer'in (2012) çalışmaları, özel yetenekli öğrencileri belirlemek için IQ, performans, başarı, yaratıcılık, aday gösterme/yönlendirmeler, davranışsal kontrol listeleri ve derecelendirme ölçeklerinin bir kombinasyonunun kullanıldığını ortaya koymuştur. Worrell (2009) araştırmasında, azınlık ve düşük gelirli gruplar dahil özel yeteneklilerin belirlenmesinde çoklu tanılama yaklaşımlarının daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, bu araştırmada incelenen OECD ülkelerinde özel yeteneklileri belirlemek üzere IQ testleri gibi niceliksel yaklaşımların yanı sıra performans testleri, yaratıcılık testleri, davranışsal testler gibi niteliksel tanılama yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, özel yetenekli öğrencileri belirlemede niceliksel araçların tek başına yetersiz olduğu ve bunun yerine niceliksel ve niteliksel araçların birlikte daha iyi çalışabileceği fikrini güçlendirmektedir (Lo & Porath, 2017). Öte yandan, McBee, Peters & Waterman (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, yaygın çoklu ölçüm belirleme politikalarının, tüm öğrenci grupları arasında yeteneğin daha iyi belirlenmesi gibi öngörülen bir sonuca sahip olamayabileceğini göstermiştir. Bu sonuçlara göre, özel yeteneklileri belirlemede daha fazla ölçme aracı kullanmaktan çok bu ölçme araçlarının gerçekte nasıl uygulandığının daha önemli olduğu söylenebilir.

Ülkelerinin eğitim sistemlerinin amacı, tüm öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesi için gerekli koşulları yaratmak ve onlara ihtiyaçları doğrultusunda eğitim desteği sağlamaktır. Özel yeteneklilerin eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda ve tanımlamalarda hala önemli eksiklikler olmasına rağmen, araştırmamızda ele aldığımız OECD ülkelerinin eğitim politikalarında özel yetenekliliğe odaklanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf atlama ve program dışı etkinlikler, araştırmada ele alınan bütün ülkelerde tercih edilen düzenlemeler arasındadır. Bu düzenlemelere ek olarak hızlandırma, zenginleştirme gibi farklılaştırma stratejileri de özel yeteneklilerin eğitiminde tercih edilen uygulamalar arasında yer almaktadır. Araştırmacılar, hızlandırmanın faydaları konusunda hemfikirdirler. Örneğin, Steenbergen-Hu & Moon (2011), 1984 ve 2008 yılları arasında yapılan araştırmaları sentezledikleri meta analiz çalışmalarında, hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısı ve sosyo-duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bulguya Steenbergen-Hu, Makel & Olzewski-Kubilius (2016) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada da ulaşılmıştır. Bu

bulgulara rağmen, öğretmenler ve veliler tarafından hızlandırmaya karşı giderek artan bir direnç söz konusudur. Özellikle öğretmenler, hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ile uyum ve izolasyon sorunları yarattığını öne sürmektedir (Kanevsky & Clelland, 2013; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixon, 2019; Wu, 2013). Bununla birlikte, Bernestein, Lubinski & Benbow (2021) tarafından yürütülen çalışmada, hızlandırma stratejilerinin aslında özel yetenekli öğrencilerin uzun vadeli psikolojik refahına zarar vermeyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Zenginleştirme stratejisi ile ilgili olarak Heller-Sahlgren (2018) alanyazın taramasında, sınıf içi ve sınıf dışı müfredatın zenginleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Reis & Peter (2020), zenginleştirme modeli ile ilgili mevcut araştırmalara ilişkin kapsamlı bir alanyazın taramasında, zenginleştirme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların çoğunun, özel yetenekli öğrenciler ve yüksek başarılı öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu çalışmada özel yetenekli öğrenciler için olduğu kadar özel yetenekli olmayan akranları için de olumlu sonuçlar doğurduğu ortaya konmuştur. Alanyazındaki bulguları destekleyen araştırmamızda da hızlandırma ve zenginleştirme, özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesinde en çok tercih edilen stratejiler arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, ABD, Avusturya ve Türkiye’de özel okul ve özel sınıf gibi uygulamaların varlığıdır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere, ülkelerin en çok kabul gören özel yetenekli eğitim uygulamalarının türlerini şekillendirmede kültürel inançların etkisi büyüktür. Örneğin meritokrasiye değer veren ABD, Avusturya ve Türkiye gibi ülkelerde, özel yetenekliler eğitiminde katı kabul şartlarına sahip uzmanlaşmış okulların varlığı, diğer ülkelere kıyasla daha yaygındır. Bununla birlikte, eşitlikçiliği vurgulayan Finlandiya ve Japonya gibi ülkeler, özel yetenekli öğrencileri etiketlemeden tüm öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının ele alınmasına izin veren kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim uygulamaları sunmaktadır.

Bu çalışmada, OECD ülkelerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımları incelenmiştir. Ülkelerin belirlenmesinde PISA sınav sonuçları esas alınmıştır. Sonraki araştırmalarda, bu test sonuçlarının yanı sıra TIMMS gibi diğer uluslararası test sonuçlarının referans alındığı araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada 7 ülke belirlenmiş ve bu ülkelerin özel yetenekliler eğitimi incelenmiştir. Diğer araştırmalarda, ülke sayısı bütün kıtaları temsil edecek şekilde çeşitlendirilip karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirerek onların potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarına olanak tanıyan önemli bir süreçtir. Sadece akademik bilgiye odaklı olmanın ötesinde, eğitim aynı zamanda öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi yaşamsal becerileri kazandırmayı amaçlar. Eğitim, bireylerin kendi düşünce dünyalarını genişletmelerini, farklı perspektifleri anlamalarını ve toplumlarına daha etkin katkıda bulunmalarını sağlar. Bu nedenle, eğitim sadece bireylerin kişisel gelişimi için değil, aynı zamanda toplumların ve küresel dünyanın ilerlemesi için kilit bir unsur olarak kabul edilir.

Etik Onay

Bu çalışma, etik kurul onayı gerektiren nitelikte bir çalışma olmadığı için herhangi bir kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulundan onay alınmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu çalışmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, veri analizi, eleştirel inceleme, yorumlama ve yazma aşamalarına eşit oranda (%50-%50) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça/Reference

- Al-Qahtani, S. (2020). Recent trends in mentoring and counseling programs for talented students in KSA schools. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 11(2), 3470-3474.
- Altundemir, M. E. (2008). Eğitim Harcamalarında Türkiye ve OECD Ülkeleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17, 2.
- Balestra, S., Sallin, A., & Wolter, S. C. (2023). High-ability influencers? the heterogeneous effects of gifted classmates. *Journal of Human Resources*, 58(2), 633-665.
- Ball, H. (2018). Starting a High School Mentoring program for the gifted: opportunities and challenges, national association for gifted students. Cairo, 12-14. [http://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20THP/THP Winter 2018 StartingaHighSchool MentoringProgram.pdf](http://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20THP/THP%20Winter%202018%20StartingaHighSchoolMentoringProgram.pdf).

- Basister, M. P., & Kawai, N. (2018). Japan's educational practices for mathematically gifted students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1213-1241.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. H. Aydın (Çev. Edt). Eğitim Kitabevi.
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830.
- Besançon, M. (2013). Creativity, giftedness and education. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678410>
- Bevan-Brown, J. (2005). Providing a Culturally Responsive Environment for Gifted Maori Learners. *International Education Journal*, 6(2), 150-155.
- Boettger, E. R. H., & Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158-171.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere açılan kapı: bilim ve sanat merkezleri. A. Çoban (Ed), *Eğitim araştırmaları*, içinde (s. 66-78). İksad Yayınevi
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Casey, R., & Koshy, V. (2013). Gifted and talented education: The English policy highway at a crossroads? *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 44-65.
- Celen, F. K., Celik, A., & Seferoglu, S. S. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*. Akademik Bilişim'11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya
- Chan, D. W. (2018). Gifted education in Asia. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 71-84). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-005>
- Chan, J. (2020). Giftedness and China's Confucian heritage. In *Conceptions of Giftedness* (pp. 35-64). Routledge.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Türkisch Journal of Educational Studies*, 4(3).
- Çobanoğlu, R. & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39) 121- 131.
- Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019, April). After Warnock: The effects of perverse incentives in policies in England for students with special educational needs. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 36). Frontiers Media SA.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.
- Demir, İ., & Kılıç, S. (2010). Using PISA 2003, Examining the Factors Affecting Students' Mathematics Achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 44-54.
- Dikmeç, İ. A. (2016). Zihinsel işlevlerin değerlendirmesinde Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'nin kullanılması. *Türkiye Klinikleri Psikoloji-Özel Konular*, 1(1), 17-27.
- EDK (Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education). (2010). *Schweiz I. OECD Länderexamen Bildungspolitik*. EDK
- Eyre, D. (2012). Introduction: Effective schooling for the gifted and talented. In *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in Secondary School*. Routledge
- Eyre, D. (ed.) (2009). *Major themes in gifted and talented education* (4 volumes). Routledge.
- Finnish National Agency for Education. (2014). *Perusopetuskesen opetussuunnitelman perusteet 2014* [National Core Curriculum in Basic Education 2014]. Suomen Yliopistopaino.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 60-74). Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. Basic Books.
- Györi, J. (2011). Talent Support in Southeast Asia: The Singapore Example. In J. Györi (Ed.), *International Horizons of Talent Support, Best Practices Within and Without the European Union* (pp. 145- 161). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2008). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science*, 50(2), 173.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon Press.
- Heller-Sahlgren, G. (2018). *What works in gifted education? A literature review*. Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/what-works-in-gifted-education-a-literature-review>

- Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. (2010). *Cultures and organizations* (3rd ed.). McGraw Hill Professional.
- Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States. *Administrative Sciences*, 2(1), 1-25.
- Johnsen, S. K. (2022). The assessment standard in gifted education: Identifying gifted students. *NAGC Pre-K–Grade 12 Gifted Education Programming Standards*, 94-127.
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2022). The Marland report: A defining moment in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(1), 3-3.
- Kanevsky, L. S., & Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229-271.
- Karadağ, Y., Baştuğ, G. (2018). Türkiye’de zekâ değerlendirme sürecinde yaşanan etik sorunlar ve öneriler. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 17 (2), 46-57.
- Kaufman, S. B. (2012). Who is currently identified as gifted in the United States. *Psychology Today*.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). Springer US.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Kirsch, I., Lennon, M., von Davier, M., Gonzalez, E., & Yamamoto, K. (2013). On the growing importance of international large-scale assessments. *The role of international large-scale assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, 1-11.
- Köhler, T. (2006). Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. *Bilanz und Perspektive 1996- 2006*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Wien.
- Kupietz, M., Belica, C., Keibel, H., & Witt, A. (2010). The German Reference Corpus DeReKo: A primordial sample for linguistic research. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & F. Peinado (Eds.), *Proceedings of the seventh conference on international language resources and evaluation (LREC 2010)* (pp. 1848-1854). European Language Resources Association (ELRA). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/414_Paper.pdf
- Kyoto municipal senior high school web site. <http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/horikawa/>
- Laili, N., Sabila, N. S., Vibraena, V. M., Junaidi, A. R., & Dewantoro, D. A. (2020, November). Gifted education in ASEAN. In *2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)* (pp. 6-13). Atlantis Press.
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
- Lambert, M. (2015). Golden age or harmful obsession? policy and practice of gifted and talented education in England 1997-2008. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 51-64.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.
- Loveless, T. (2009). The 2008 Brown center report on American education: How well are american students learning? With sections on international assessments, the misplaced math student, and urban schools. *Brookings Institution* (2), 3.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 287–297. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.014>
- Matsumura, N. (2016). Virtual gifted education in Japan. *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects*, 121-145.
- Matsumura, N. (2020). Giftedness in the culture of Japan. In *Conceptions of Giftedness* (pp. 345-372). Routledge.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89.
- McClain, M.-C., & 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
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/25210631_20232024bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf
- MEB (2024) BİLSEM yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/19153952_milliegitimbakanligibilimvesanatmerkezleri_yonergesiveekleri.pdf
- Mozyrska, D., & Pawluszewicz, E. (2023). Scholarships determination to talented students based on academic characteristics with deep learning approach and particle swarm optimization algorithm. *Advanced in Engineering and Intelligence Systems*, 1(4), 1-21
- Mönks, F. J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 european countries: inventory and perspective. A survey conducted on behalf of the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF)*. Bonn
- Mueller-Opliger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: Widely acknowledged, but obstacles still exist in implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 89-110.
- National Association for Gifted Children. (2020). *State definitions of giftedness*. Author. <http://www.nagc.org/uploadedFiles/Advocacy/State%20definitions%20%288-24-10%29.pdf>
- Niemi, H. (2009, June). Why Finland on the top? Reflections on the reasons for the PISA success. In *3rd Redesigning Pedagogy International Conference*.
- OCDE. (2024). *Résultats du PISA 2022: Volume V* (version abrégée), https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2022-volume-v-version-abregee_29f9ad1c-fr/full-report.html
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD. (2013). Education At A Glance 2013. OECD Indicators, <http://www.uis.unesco.org>.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted child quarterly*, 52(2), 146-159.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
- Reis, S. M., & Peters, P. M. (2021). Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Perceptions of giftedness and classroom practice with gifted children – an exploratory study of primary school teachers. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 291–315. <https://doi.org/10.17583/qre.8097>
- Renzulli JS (2011) What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan* (92), 81–88. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200821>
- Resch, C. (2014). National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *CEPS Journal*, 4(3), 9-30.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. Prufrock Press.
- Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*. https://www.oecd.org/en/publications/policy-approaches-and-initiatives-for-the-inclusion-of-gifted-students-in-oecd-countries_c3f9ed87-en.html
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L. F., & Villaverde, A. B. (2018). Programs and practices for identifying and nurturing high intellectual abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 41(2), 63-74.
- Sato N. E. (2004). *Inside Japanese classrooms: The heart of education*. Routledge.
- Sevgili-Koçak, S. & Kan, A. (2019). Annelerin üstün yetenekli çocuklarının özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 912-923
- Spitzer, B. (2000). „Rahmenkonzept Besondere Begabung–Hochbegabung: Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität “. *Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzern*, 7-8.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (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*. Ankara.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E., & Hartel, H. (2013). White paper: Promoting talent and excellence. http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/weissbuch_E_fertig_interaktiv.pdf
- Weyringer, S. (2013). Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 365-383.
- White, K., Fletcher-Campbell, F., Ridley, K., LGA Educational Research Programme, & National foundation for educational research. (2003). *What works for gifted and talented pupils: A review of recent research*. NFER, National Foundation for Educational Research.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576.
- Wu, E. (2013). Enrichment and acceleration: Best practice for the gifted and talented. *Gifted Education Press Quarterly*, 27(2), 1-8.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung [Giftedness]*. UTB.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The competitiveness of countries in the global economy is reflected in the policies and practices of their education systems and thus in gifted education. International comparisons in education serve as a lever for educational reform. Data obtained from international student assessments are nowadays accepted as an indicator in the formulation of national education policy. In this context, the results of PISA, the "Program for International Student Assessment" of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), play an important role in comparing the educational performance of countries at international levels (Çelen, Celik & Seferoglu, 2011). In order to provide a more comprehensive understanding of the identification, diagnosis and implementation procedures used in gifted education, this study aims to review the definitions and practices related to gifted education in the USA, Austria, Finland, England, Switzerland, Japan, Switzerland, Japan and Turkey, which are among the OECD countries ranked above the OECD average in the PISA exam. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the definitions of giftedness in OECD countries?
2. What are the identification procedures for gifted students in OECD countries?
3. What are the educational practices for gifted students in OECD countries?

Method

This research was designed according to the qualitative research approach. Qualitative research is research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used (Berg & Lune, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2008). Document analysis involves meticulously and systematically analyzing the content of written and printed documents related to the subjects to be studied (Wach & Ward, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2008).

The sample group of the study was determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Criterion sampling is the study of situations that meet a set of predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this context, the study group of our research consisted of seven countries, namely the USA, Austria, Finland, England, Switzerland, Japan, Japan and Turkey, which scored above the OECD average in the results of the OECD's PISA program in 2022.

Data on gifted education in the countries analyzed were obtained from official education reports published by the countries, official websites, country-based reports published in national and international online databases, and programs and regulations related to gifted education. The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis.

Discussion and Results

An analysis of the terminologies used to refer to gifted individuals in the OECD countries covered in this study shows that the most frequently used terms are 'gifted' and 'talented'. In some countries, such as Finland and Japan, no specific term is used to refer to gifted children and young people. This is thought to be due to the educational policies of these countries, which recommend avoiding any kind of categorization of students, especially in terms of ability.

When the identification approaches in OECD countries were analyzed, it was concluded that the USA, Austria, England, Switzerland and Turkey use several methods such as IQ tests, performance tests and creativity tests for intelligence and ability areas at the same time. In addition, the results of the study revealed that Finland and Japan do not have any procedures related to giftedness. At this point, it is possible to say that countries take the definition of giftedness as a starting point in their approaches to identifying gifted students. That is to say, the lack of a generally accepted definition of giftedness causes countries to elaborate their own conceptualizations of giftedness in their own economic, political and cultural contexts and to determine their own criteria for identifying gifted students. It was concluded that in addition to quantitative approaches such as IQ tests, qualitative identification approaches such as performance tests, creativity tests, and behavioral tests are used together to identify the gifted.

In this study, grade skipping and extracurricular activities are among the preferred educational practices in all countries examined in this research. In addition to these practices, differentiation strategies such as acceleration and enrichment are also among the preferred educational practices in gifted education. Another result of this study is the existence of practices such as special schools and special classes in the USA, Austria and Turkey. As can be seen from the results of the research, cultural beliefs have a great influence in shaping the most accepted types of gifted education practices in countries. For example, in countries that value meritocracy, such as the USA, Austria and Turkey, the presence of specialized schools with strict admission requirements in gifted education is more common than in other countries. However, countries that emphasize egalitarianism, such as Finland and Japan, offer inclusive and differentiated education practices that allow the individual learning needs of all students to be addressed without labeling gifted students.

According to the results of this study, it is possible to say that in most of the OECD countries, various measures are implemented to educate and support gifted students. However, the main question that needs to be discussed here is whether gifted individuals should be educated among their gifted peers (special education) or whether they should be educated within the general education system and attend school with their peers with average abilities. Proponents of the use of special provisions, such as special schools, argue that these provisions can provide social and emotional benefits for gifted students and help them reach their potential, ultimately benefiting society (Eyre, 2012). In contrast to this view, advocates of an integrative approach to gifted education focus on social development and the role of interaction with peers of average ability, as well as emphasizing the risks associated with special education. The experiences of educators working with gifted children suggest that both approaches can be creatively integrated for effective teaching (Limont, 2012).