



## ÖZEL YETENEKLİLERİN FARKLI ÜLKELERDEKİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN EĞİTSEL BİR ELEŞTİRİ

Uğur EPÇAÇAN\* - Ferhat BAHÇECİ\*\*

### Öz

*Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin farklı ülkelerdeki eğitimlerine ilişkin eğitimlerini, eğitsel bir eleştiri perspektifinde ele almaktır. Çalışma, nitel araştırma tekniklerinden literatür tarama ile hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Literatür tarama süreci, özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamalarının araştırmacılar tarafından incelenmesi ile şekillenmiştir. Ülkelerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin incelemeler yapıldığında, birey odaklı bir anlayışın ortaya çıktığını, ilgi ve özelliklerin dikkate alınarak gereksinimlere göre hareket edildiğini söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda ortaya çıkan duruma göre incelenen ülkelerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uyguladıkları yaklaşım ve çalışmalar; hızlandırma, zenginleştirme, öğrencinin yetenek durumuna göre gruplama (özel sınıflar), normal sınıflarda (gruplama, kaynaştırma-bütünleştirme) eğitim ve özel okulların öne çıktığı dikkat çekmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** Özel yetenekliler, Eğitsel Eleştiri, Eğitim uygulamaları, İnceleme.

### An Educational Critical on The Education of Gifted Talents in Different Countries

#### Abstract

*The aim of this study is to examine the education of gifted students in different countries from an educational criticism perspective. The study is a descriptive study prepared by literature review, one of the qualitative research techniques. The literature review process was shaped by the examination of the educational practices of gifted students by researchers. When examining the education of the gifted in countries, it is possible to say that an individual-oriented approach has emerged and that the needs and interests are taken into account. According to the situation that emerged as a result of the research, the approaches and studies applied by the countries examined in the education of gifted students; It was noted that acceleration, enrichment, grouping according to the student's ability level (special classes), education in normal classes (grouping, integration-integration) and private schools came to the fore.*

**Keywords:** Gifted, Educational Criticism, Educational practices, Examination.

### 1.Giriş

Bireyin öğrenme yeteneğinin oluşması ile başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç olan eğitimden, başta çocukların aileleri sorumlu iken insan toplulukları toplum niteliğine kavuştukça, toplumlar da çocukların eğitiminden sorumlu olmaya başlamıştır. Böylece toplumlar kendilerini yaşatacak olan yeni kuşakların toplumsal davranışlarını biçimlendirmede sorumluluk üstlenmişlerdir (Başaran, 1994). Uygur toplumlar bu sorumluluklarını daha sağlıklı bir şekilde yerine getirmek ve sosyal yaşamlarını sürdürebilmek için kurumsallaşmaya gitmiş ve eğitimin kurumsallaşması adına okullar oluşturulmuştur (Varış, 1987). Okulların, bireyi hayata hazırlamak adına bilgi aktarımında

\*Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, ugur56@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0240-7093>.

\*\* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ferhatbahceci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6363-4121>.

bulunması ve bu bilgilerin bireyin işine ne düzeyde yaradığını göstermesi gibi amaçları vardır. Bununla birlikte okulun, öğrencilerini tanıyarak bu amaçları yerine getirmesi etkili kurumlar olmaları anlamında önemli bir kilometre taşıdır. Nitekim Baştepe (2009) etkili okulu, bireyin ve toplumun eğitim-öğretim isteklerini en üst düzeyde gerçekleştiren öğrenci merkezli çağdaş bir kurum olarak açıklamıştır. Eğitim-öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için, planlanmış bir sürece ve amaca uygun donanımlı bir ortama gereksinim olduğunu belirtmiştir.

Normal eğitim ortamlarında planlanmış bir süreç ve amaca uygun donanımlı bir ortam, ortalama düzeye sahip yani normal sınırlar içerisinde gelişim gösteren öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için yeterli olabilmektedir. Ancak birçok araştırmacının da (Hunsaker, 1994; Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999; Clark, 2002; Horn, 2002) belirttiği gibi normal akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren özel yetenekli (üstün zekâlı, üstün yetenekli) öğrencilerin potansiyellerini sınırlayıcı bir etkiye sahip olması açısından, normal eğitim ortamları bu çocuklar için yeterli olamamaktadır. Bir diğer ifade ile bu özellikteki öğrenciler, kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Eisner (2016), okullarda öğrencilere yetenekleri ile ilgili bir alanda derin çalışma fırsatının ne düzeyde sağlandığını, kişisel yeteneklerin geliştirilip geliştirilmediğini sorgulamıştır. Zamanı, bireylerin yaş düzeyi temelinden ziyade, ilgi ve merak temeline göre birlikte çalışmalarını için ayarlayabilmenin gerekliliğinden söz etmiştir.

Özel yetenekli çocuklar için, gerekli desteğin sağlanması, özelliklerinin dikkate alınması ve becerileri doğrultusunda bir eğitim ortamı oluşturulması halinde alanlarında önemli işler ortaya koyabileceklerini söylemek mümkündür. Uygun bir program hem özel yetenekli çocukların doğasını hem de yeteneklerinin ve becerilerinin seviyesini ortaya çıkaracaktır. Emir ve Yaman'a (2017) göre özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen eğitim programlarını planlama, hazırlama ve uygulama birçok araştırmanın yapıldığı alandır. Bu bireyler için hazırlanan programlarda öncelikli amaç geleneksel eğitim ortamında karşılanamayan, kişiye göre eğitsel ihtiyaçları karşılama imkânlarını oluşturmaktır. Bu imkânlar doğrultusunda özel yetenekli bireylerin kendi donanımlarına göre eğitim almaları bununla birlikte yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmış olacaktır. Özbaş'a (2017) göre özel yetenekli öğrencilerin kişisel eğitsel, mesleki rehberlik ve danışmanlık ihtiyaçları karşılanarak sırasıyla yaşamayı, öğrenmeyi ve çalışmayı öğrenmeleri; öz saygı ve öz güvenlerini korumalarına, kendilerini olumlu algılamalarına, sosyal ilişkilerde başarılı ve mutlu olmalarına, eğitim ve meslek hayatlarında doğru yönlenmelerine ve en sonunda potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Eisner'a (2016) göre eğitimde niteliğe temel teşkil eden şeylerin daha bilinçli bir şekilde karşılanması, öğrenci için hakkaniyet olgusunun yerine gelmesini sağlayacaktır. Eğitimde hakkaniyet, öğrencileri sadece okulun eşiğinden geçirmeye izin vermekten daha fazlasıdır. Okullarda her bireyin eğitim güneşi altında bir yer bulmasına yardımcı olacak ortamlar sağlanmalıdır. Ancak program, ölçülebilecek ve performansı ödüllendirilebilecek alanlarla sınırlandırıldığında, ilgi ve yetenekleri başka bir alanda olan bireylerin okullarda ötekileştirilmesi ihtimali vardır. Dolayısıyla fırsatlar ne kadar çeşitlendirilirse daha çok hakkaniyet sağlanmış olacaktır. Çünkü bireylere iyi oldukları alanları bulmaları için daha çok fırsat verilmiş olacaktır. Özel yeteneklilerin eğitimi alanında otorite olarak kabul edilen Clark (2002), Davis ve Rimm (2004) ve Van Tassel-Baska (2005) gibi araştırmacılar, bu öğrencilerin resmi program dışında niteliksel olarak farklı bir eğitim programına gereksinim duyduklarını, dolayısıyla özel öğrenme gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Tomlinson (1999) ve Winebrenner (2001), normal sınıflarda özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim programının olması gerektiğini savunmuşlardır.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamalarının incelenmesi önemli fakat ihmal edilmiş bir durumdur. Bu bireylere yönelik yapılan eğitim programları çalışmalarında, uygulamaların

değerlendirilmesi ikinci planda kalmıştır (Akgül, 2017). Ancak özel yetenekli bireylerin eğitimini üstlenen kurumların sürdürülebilirliği noktasında uygulanan programların doğru bir şekilde değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla özel yeteneklilerin eğitimi alanında bilimsel kanıtlara dayalı uygulamaların incelendiği bir çalışma ortaya koyabilmek adına farklı ülkelerdeki eğitim süreçlerini eğitsel bir eleştiri ile incelemenin alana katkı sağlaması açısından önemli bir kazanç olduğu düşünülmektedir.

## 2.Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden literatür tarama ile hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Gash (1999) literatür tarama sürecini, bir konu hakkında yapılmış çalışmaların ayrıntılı ve sistematik bir düzen içerisinde araştırılması şeklinde tanımlar. Literatür tarama süreci, özel yetenekli öğrencilerin dünyanın farklı ülkelerindeki eğitim uygulamalarının araştırmacılar tarafından incelenmesi ile şekillenmiştir. Araştırma nitel boyutta ve betimsel bir anlayışa dayandığı için genelleme kaygısı söz konusu değildir.

## 3.Bulgular

Özel yeteneklilerin eğitimi ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Birçok ülke, çeşitli kuruluşlar yardımıyla özel yetenekli çocuklara destek sağlamaktadır. Çoğu zaman, eğitimciler arasında bile, özel yetenekli eğitimin seçkinci olduğu ve özel yetenekli çocukların herhangi bir müdahale olmaksızın gayet iyi iş çıkaracağı yönünde bir görüş vardır. Bunlar, inanıldığında özel yetenekli çocukların potansiyelini en üst düzeye çıkarma fırsatını engelleyebilecek efsanelerdir. Özel yetenekli çocukların eğitimi ayrı bir ilgi gerektirir, aksi takdirde yetenekleri fark edilmeden bu çocuklar kaybedilebilir (Reid & Boettger, 2015).

Özel yetenekli bireylerin eğitimine başta Amerika, Almanya İsrail, İngiltere ve Güney Kore olmak üzere birçok ülke büyük önem vermiştir. Gelişmiş ülkelerde, bu alanda çok sayıda proje çalışmaları yürütülmüş ve farklı modeller geliştirilmiştir (Levent, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin uygulamaların bazı ülkelerde nasıl olduğunu inceleyip betimlemek, eğitsel bir eleştiri ortaya koyabilmek adına uygun olacaktır:

İngiltere'nin eğitim sistemi tüm çocuklara uygun eğitim vermeyi amaçlamaktadır, dolayısıyla özel yeteneklilerin eğitimi daha büyük bir bütünün parçası şeklinde görülmektedir. Ülkenin tamamında özel yetenekliler eğitimine yaklaşım kapsayıcı ve bütünseldir. Okulların, öğrencilerini yetenek ve beceri durumlarına göre tanılaması ve bu doğrultuda eğitim programları geliştirmesi gerekmektedir. Bu, okulların hem özel yeteneklilerin hem daha az yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı planlaması gerektiği anlamına gelmektedir. Bunun için okulun, bir sınıfı yeteneklerine göre gruplara ayırmak, 14–19 yaşlarında, kişisel ihtiyaçları karşılamak için kişisel gelişime vurgu yapmak ve ihtiyaçlar ile fırsatlar arasında optimum eşleşmeyi sağlamak gibi görevleri vardır. Bu bütünlük eğitimde her öğretmen aynı zamanda özel yeteneklilerin öğretmeni olmalıdır ayrıca her öğretmen kimin özel yetenekli olduğuna karar verme yetkisine sahiptir (Eyre, 2009). Özel yeteneklilerin eğitiminde entegre yaklaşımı tercih edildiği için bu çocuklar, zamanlarının çoğunu normal okul grubuyla (özellikle 5-11 yaş arası için geçerli) az miktarda çapraz okul ve okul dışı fırsatlarla geçirmektedir (Reid & Boettger, 2015). İngiltere'de özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri sanat okulları, tiyatro, bale, müzik eğitimlerinin verildiği okulların yanı sıra kilise korosu mevcuttur (Vainar vd., 2016). Özel yetenekli öğrenciler, zenginleştirilmiş eğitim programlarıyla üst düzey gelişme sağlamakla birlikte ilgi ve yeteneklerine göre becerilerini ortaya koymaktadırlar. Hızlandırma eğitimi aracılığıyla da erken yaşlarda üniversiteye başlama ve mezun olma imkânına sahiptirler (Larsson, 1986). Ülkede özel yeteneklilerin zorunlu eğitiminin

önemsenmesinin yanında öğrencilerin gereksinimlerine göre özel imkânların oluşturulması, ailelerin eğitilmesi ve alanda öğretmen yetiştirilmesi için ayrıca önemli bütçeler ayrılmaktadır (Persson, 2009).

İngiltere’de özel yeteneklileri desteklemek için oluşturulmuş birçok kuruluş vardır. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği, her yaştan ve her kökenden yüksek öğrenme potansiyeline sahip çocukların sosyal, duygusal ve öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek için 1967 yılında kurulmuştur (Reid & Boettger, 2015). Ulusal Eğitimde Yetenekli Çocuklar Derneği (NACE) 1983 yılında, öğretmenleri günlük sınıflarda yetenekli öğrencilerden en iyiye ulaşmaları için desteklemek, yönlendirmek ve eğitmek amacıyla kurulmuştur. 2002 yılında Ulusal Üstün Zekâlılar Akademisi ve Yetenekli Gençlik (NAGTY), özellikle 19 yaşına kadar üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için eğitim fırsatları geliştirerek, teşvik ederek ve destekleyerek hükümetin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler programını sunmaya yardımcı olmak için Warwick Üniversitesi’nde kurulmuştur (DE, 2009). Eğitim Bakanlığı tarafından olumlu değerlendirilmesine rağmen, NAGTY 2010 yılında kapatılmıştır. 2008’de bir hükümet politikası olarak özel yeteneklileri desteklemek adına bir Ulusal Program yayınlanmıştır. Programın amacı, okulları, kendi gruplarında ve okullarında akranlarına göre üstün zekâlı ve yetenekli olan 11-19 yaş grubundaki öğrencilerin belirlenmesi konusunda teşvik etmektir. 2012’de yeni öğretim standartlarının getirilmesi, okulların özel yetenekli çocukları belirlemesini ve desteklemesini sağlamak gibi girişimler özel yeteneklilerin ihtiyaçlarını doğrudan belirtmese de Ulusal Müfredatı karşılamak amacıyla tüm öğrenciler için ilerleme kaydedileceği hedeflenmiştir (Reid & Boettger, 2015).

Almanya’da 16 federal eyalet kendi eğitim sisteminden sorumludur. Bazı eyaletlerin mevzuatında özel yetenekliler eğitiminden söz edilmektedir. Ancak özel yetenekliler eğitimi genelleştirilemez, çünkü 16 federal eyalet ayrı ayrı denetlenmesi gereken değişken sistemlere sahiptir. Tüm eyaletler, ilkokullara erken kayıt ve sınıf atlama dahil olmak üzere esnek okul sistemini teşvik etmektedir. Özel yetenekli çocuklara yönelik düzenli uygulamalar; ilkokula erken kayıt, hızlandırma, sınıf atlama, yüksek notlu dersler alma, üniversitelerle iş birliği, ders dışı müfredat, yarışmalar ve yaz kampları şeklindedir (Ziegler vd., 2013). Almanya özel yetenekli çocukların eğitimi için daha çok bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarına yer vermektedir. Bu uygulamaların dışında kaynaştırma-bütünleştirme ve özel sınıf uygulamaları da mevcuttur (Temel Değerlendirme Çalışması, 2015). Çocuğun gelişim alanlarında bir sorun olmamakla birlikte uzman raporuna dayanarak altı yaşından önce ilkokula başlaması mümkündür. Öğrencinin motivasyon düzeyi ve akademik başarısı sınıf atlamasında dikkat edilen hususlardır (Mönks & Pflüger, 2005). Özel yetenekli çocukların olağanüstü okul başarıları, tanınmaları sürecinde ön koşul olarak kabul edilir. Bazı programlarda tanılama için IQ testleri kullanır (Reid & Boettger, 2015).

Yüksek başarılı çocuklar için koleje hazırlık orta öğretim sistemi Gymnasia’nın geçmişi 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Gymnasia geleneği Almanya’da hala varlığını sürdürmekte ve akademik mükemmellik sunmaktadır (Ziegler vd., 2013). Berlin’de 1917’de özel yeteneklilere yönelik “Begabenschule Yetenekliler Okulu” kurulmuştur. Öğrenciler, yetenek testlerine ve öğretmen değerlendirme raporlarına göre okula kabul edilmiştir (Enç, 2005). Daha sonra okul dışı zenginleştirme programları sunmak amacıyla “Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği” (Gesellschaft Für Das Hochbegabte Kind) 1978 yılında kurulmuştur. Özel yetenekli çocuklara, ebeveynlere, tüm ailelere, eğitimcilere ve psikologlara yardım ve özel kurslar sağlayan, ülke çapında kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. Özel yetenekli çocuklar için hafta sonu, öğleden sonra, tatil kursları ile ebeveynler ve öğretmenler için danışmanlık düzenlemektedir (Persson vd., 2000). Merkezi Bonn’da olan, Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi (ECHA), (European Council For High Ability) 1987’den bu yana özel yetenekli öğrencilerin gelişimi için oldukça etkili çalışmalar yapmaktadır (Leana, 2009).

İsviçre’de her kanton, özel yeteneklilerin tanınması ve eğitimlerinin desteklenmesi için kendi eğitim politikalarını uygulamaktadır. Buna göre öğrencilerin sahip oldukları yetenekler doğrultusunda uygun eğitim almaları için gerekli ortamlar ve fırsatlar oluşturulmaktadır (Mueller-Oppliger, 2014). İsviçre kantonlarının okul mevzuatının çoğu özel yetenekli öğrencileri tanır, özel yeteneklilerin eğitimi hakkında bilgi verir veya özel yetenekli çocukları farklı ihtiyaçları olan bir grup öğrencinin bir parçası olarak tanır. Özel yetenekliler için yaygın bir uygulama, hızlandırma, erken giriş, sınıf atlama ve zenginleştirmedir. Özel yetenekliler esas olarak normal sınıf farklılaşması içinde örgütlenir ve özel durumlarda zorunlu eğitimden muaf tutulabilir. Dersleri atlamak ve daha yüksek notlarla ders paylaşmak için öğrencinin bir psikolog tarafından muayene edilmesi gereklidir (Grossenbacher, 2005). Friel (2015) İsviçre’de özel yeteneklilerin eğitiminde matematik, doğa, sosyal ve beşerî bilim alanlarının birinde özel yetenekli olduğu ortaya çıkan bireyler için çeşitli eğitim programları olduğunu ifade etmiştir.

İsrail’de özel yeteneklilerin eğitimi, 1973’te İsrail Eğitim Bakanlığı’nın üstün zekâlılar için haftada 6 gün işleyen, biri Tel Aviv’de 3. Sınıf, diğeri Hayfa’da 4. sınıf ve aynı zamanda Kudüs’te ilk zenginleştirme programı açmasıyla (David, 2016) başlayan ve uzun yıllar boyunca önemli miktarda kamu kaynağı tüketen büyük bir proje olmuştur (David, 2013). Konu ile ilgili kurulan Üstün Zekâlılar Bölümü’nün amacı, “üstün zekâlı” olarak tanılanan öğrencilerin potansiyelini hem kendi çıkarları hem de toplum yararına geliştirmektir. Bölümün görevi, ülke çapında bu öğrencileri tespit etmek, sınıflarındaki özel öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretmenlerin duyarlılığını geliştirmek ve çok çeşitli akademik ilgi alanlarını kapsayan sınıflar ve zenginleştirme merkezleri için programlar hazırlamaktır. Bakanlığın ilgilendiği konu sadece öğrencilerin entelektüel gelişimi değil, aynı zamanda duygusal istikrarları, ahlaki değerleri, tutumları ve topluma katkıda bulunma motivasyonları ile ilgilidir. Bakanlıkta tercih edilen politika, özel sınıflardaki öğrencilerin yeterlilik sınavlarına kadar normal eğitim ortamlarında kalmalarıdır (Burg, 1988).

İsrail’de özel yeteneklilerin eğitimi İsrail eğitim sisteminin bir parçasıdır. Ülkede çocukların çoğu, 7 ila 9 yaşları arasında 2. veya 3. sınıfta Szold sınavları kullanılarak özel yetenek taramasından geçirilir. Szold testi matematiksel-mantıksal ve sözel yetenekler için tarama yapar, ancak yaratıcılığı taramaz. 'Kabul/red' mektubunda verilen tek bilgi, çocuğun özel yeteneklilere yönelik yerel programa katılmaya hakkı olup olmadığıdır (David, 2014). Gumpel’e (1996) göre İsrail’de çıkarılan özel eğitim kanunuyla devlet, özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için genel eğitimin yanında özel eğitim hizmetlerini de vermek durumundadır. Yaş gruplarına göre üç programın olduğu ülkede özel yeteneklilerin eğitimi için genel eğitimde okul saatinden sonra ek etkinlikler, haftalık düzeyde gerçekleştirilen zenginleştirme programları ve donanım düzeyi yüksek olan okullarda oluşturulan özel sınıflar mevcuttur. Tanılamada en iyi puanları alan öğrenciler yüksek donanımlı özel sınıflarda eğitim alırken onları takip eden öğrenciler de zenginleştirme programları ve ek etkinlikler yaparak eğitimlerini sürdürürler. Rachmel ve Leikin (2009), İsrail’de haftada bir gün olmak üzere sadece özel yeteneklilerin okuduğu okullar olduğunu belirtir. Bununla birlikte büyük şehirlerde ilköğretim ve ortaöğretim okulları içinde oluşturulmuş özel sınıflar bulunmaktadır.

Güney Kore, yaptığı yasal düzenlemeler ile özel yeteneklilerin eğitimini ciddi bir şekilde önemsemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde bölüm, sınıf ve okulların oluşturulmasına ilişkin yeniden tasarlanan eğitim kurumları ve idari sistemler geliştirilmiştir (Jaeboon, Byoungjik ve Deoknan, 2016). Özellikle özel yetenekliler eğitimi, STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) eğitim modelinin kullanımına odaklanan üstün zekâlılar ve yetenekliler eğitiminin teşviki için hazırlanan hükümet planı (2013-2017) ile özel programların daha da genişletilmesi ve geliştirilmesine dair önemli yatırımlar yapılmıştır (Ryu vd., 2021). Kore’de özel yetenekliler eğitiminin temel özelliklerinden biri, Kore hükümetinin sistematik ve merkezi bir sisteme sahip olmasıdır. Son on yılda Kore, kapsamlı özel yetenekliler eğitim programlarını hızla

geliştirmiştir. Ancak, özel yetenekliler eğitiminde programların boyutunu ve kapsamını artırmak ve kalitesini artırmak için hala birçok zorluk bulunmaktadır (Park, 2015). Güney Kore'de 2000 yılından bu yana özel yetenekli çocukların eğitimine ilgi artmaktadır. Ancak eğitim kalitesinin yönetilmesi ve kontrol edilmesi için, özel yeteneklilerin eğitiminde hedef ve sistematik bir yaklaşım yönteminin yanı sıra, değerlendirme ve denetleme için nesnel bir sistem gereklidir (Jeong & Ryu, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri mevzuatı özel yeteneklilerin eğitimi konusunda ulusal bir politika içermemektedir. Yani her devletin, tanımlar, tanımlama, program seçenekleri, finansman ve öğretmen nitelikleri dahil olmak üzere özel yetenekliler eğitimi sağlayan kendi politikası vardır. Böylece bu bireysel politikalar büyük farklılıklarla sonuçlanmaktadır. Genel olarak, ilkokul ve orta okullarda özel yetenekliler için bir programın bazı versiyonları vardır. Liseler onur, İleri Düzey Yerleştirme ve Uluslararası Bakalorya kurslarına sahiptir (Reid, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yeteneklilerin eğitiminde eyaletlere göre farklı düzenlemeler ve eğitim modelleri olsa da başta özel yeteneklilerin doğru tanılanması ve potansiyel durumuna uygun bir eğitim ortamına yerleştirilmesi gerekmektedir. Tanılama ve uygun yerleştirmeyi sağlayan okulların genelde başarılı olduğu ve özel yetenekliler için uygun eğitim programları gerçekleştirdiği görülmektedir. Hızlandırma ve zenginleştirme eğitim modelleri ön plandadır. Ayrıca birebir çalışmaların yapıldığı mentörlük sistemi de yaygındır. (Callahan, 2001; Ford, 2003). Hızlandırma, özel sınıflara yarı zamanlı atama, yeteneklere göre gruplama, sınıf atlama ve üniversite düzeyinde dersler alma en yaygın uygulamalardır. Yarı zamanlı, haftada bir ila dört saat dersten çekilme, homojen özel yetenekli çocuklar için özel sınıflar, ilkokul ve ortaokullarda özel yetenekli çocuklar için en sık kullanılan seçeneklerdir. Gelişmiş Yerleştirme, lise düzeyinde özel yetenekli öğrenciler için baskın program seçeneğidir (Reid, 2015).

Amerika'da özel eğitimi desteklemek adına birtakım yasalar çıkarılmış ve bazı dernekler kurulmuştur. National Association for Gifted Children (NAGC), Ulusal Özel Yetenekli Çocuklar Derneği, sistematik programlama için kurallar, politikalar ve prosedürler içeren Özel Yetenekli Eğitim Programlama Standartları sağlamıştır. Ancak anketlerden, bölgelerin yarısından azının bu standartları kullandığı görülmüştür (Callahan vd., 2014). No child left behind (NCLB) "Geride Çocuk Kalmasın" eğitim yasası, özellikle dezavantajlı çocuklara şans vermek için tüm öğrencilere daha iyi eğitim getirmek amacıyla çıkarılmıştır. Eğitimin her düzeyinde karşılanması gereken standartları belirlemiştir. Ancak geniş çapta eleştirilmiştir (Hayes, 2008). LeBlanc (2007), NCLB yasasının, özel yetenekli çocuklar üzerindeki etkisi üzerine önemli bir araştırma yapmış ve özel yetenekli çocukların gerilediği veya performanslarında durgunlaştığı, okulların ihtiyaçları karşılayamadığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, NCLB'nin ilkesi, performans düzeyleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin adil bir pay almayı hak etmesini sağlamaktı. Ancak tüm öğrencilerin potansiyeli sorgulanmamış ve odak noktası daha çok "geride kalan" öğrencilerin performansları üzerine olmuştur.

Kanada'da her eyalet ve bölge kendi eğitim sistemlerinden sorumludur. Ülkede özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin eğilim onları normal sınıflara entegre etmektir (Reid, 2015). Kanada'da, özel yeteneklilerin eğitiminin desteklendiğine ilişkin bazı eyaletlerin özel eğitim için yasalar çıkardığı bilinmektedir. 18 yaşına kadar okul hizmetlerinin ücretsiz karşılandığı ülkede özel yeteneklilerin eğitimi için önemli bütçeler ayrılmaktadır (Kanevsky & Clelland, 2013). Kanada, örgün eğitim kapsamında özel yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilen önemli ülkelerden biridir (Larsson, 1986). Eğitsel yaşantılar derinlik, içerik, hız ve çeşitliliğe göre bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilere program sunulmaktadır. Programın uygulanması ile okuldaki eğitsel sürecin uyumu açısından bir koordinatörlük oluşturulmuştur. Öğrenciler yetenekli oldukları alanda program kapsamında öğretmenleriyle çalışırken yetenek göstermedikleri alanlarda örgün eğitim içinde normal akranlarıyla eğitimlerine devam etmektedirler (Oya, 2005). Beranek'e (1993) göre Kanada'da özel yeteneklilerin eğitimi dört kategoride yapılmaktadır. İlki öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta

eğitim alması, ikincisi öğrencilerin ileri düzey sınıflarda eğitilmesi, üçüncüsü öğrencilerin pull-out eğitim programıyla desteklenmesi ve son olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre programın uyarlanıp uygulanmasıdır.

Ülkede özel yetenekli çocukları destekleyen çeşitli kuruluşlar bulunmaktadır. 1975'te kurulan Ontario Parlak Çocuklar Derneği (The Association for Bright Children of Ontario) özel yetenekli çocukların ailelerine bilgi ve destek sağlamaktadır. Ayrıca yerel okul kurullarında ve Ontario Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'nda aileleri temsil etmektedir. Parlak Çocuklar için Calgary Faaliyeti (Calgary Action for Bright Children) 1979 yılında kurulmuştur. Kuruluş amacı özel yetenekli çocuklara yönelik programlar için bilgi sağlamak, özel yetenekli çocuklar ve aileleri için farkındalık, anlayış ve hizmetlerin gelişimini teşvik etmektir. Kanada'da her eyalette ve bölgede özel yetenekliler eğitimini destekleyen benzer kuruluşlar vardır. Kanada, genel anlamda özel yeteneklilerin normal sınıflara entegrasyonunu tercih etse de, özel yetenekli çocuklar için özel programlar ve hatta özel okullar (örneğin Alberta'daki Westmount Charter School) mevcuttur (Reid, 2015).

Rusya'daki eğitim sistemi hem İmparatorluk Rusya'sının eğitim geleneklerine hem de Sovyetler Birliği'nin Devrim sonrası geleneklerine dayanmaktadır. Her iki eğitim sistemi de çocukları yeteneklerine göre tanıyıp eğitmiştir. Bu nedenle sistem bugün olduğu gibi her iki tarihsel sistemin de farklı kalıntılarını taşımaktadır (Alexander, 2001). Üstün zekâlı ve yetenekli (GAT) çocukların belirlenmesi öncelikle çeşitli bilgi veya performans dayalı yarışmalar yoluyla gerçekleşmektedir. Seçilen çocuklar, normal okul günlerini geçirdikleri, birincil (yani, matematik veya fizik gibi belirli bir akademik alana odaklanan akademik) yerleşimleri olarak hizmet veren uzmanlaşmış okullara yerleştirilir veya onlara normal okul günlerinden sonra gittikleri ikinci bir yerleştirme (müzik, sanat, dans veya spora odaklanan programlar) verilir (Grigorenko, 2017).

Rusya'nın, özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin başarısı 1950'lilerde kurulan iki tür okula dayanmaktadır. Birinci tür okullar, üniversite kampüslerinde kurulan, üniversitelerdeki bilim insanlarının da ders verdiği okullardır. Bu okullar için öğrenci seçimi, bölgedeki ortaokullardan olmak üzere matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik alanlarında ayrı ayrı seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Özel yetenekli öğrencilere eğitim verilen ikinci tür okullar için altı yaşında öğrenci seçimi yapılır. Bu okullarda ağırlıklı olarak yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitimleri verilmektedir (Oya, 2005). Margolis ve Rubtsov (2011), özel yeteneklere sahip çocukların eğitim sistemlerine ilişkin analizlerinde Rus eğitim sisteminin özelliklerini belirlemiştir. Bu özellikler; (1) özel yetenekli çocuklara yönelik okul dışında belirli ortamlarda (kulüpler, müzeler, merkezler) yerleştirilen ve eğitimi profesyoneller tarafından verilen okul sonrası etkinlikler; (2) yüksek performansı hem belirlemek hem de teşvik etmek için kullanılan belirli özel yetenekler için çeşitli yarışmalar; (3) uzmanlaşmış okullar ağı ve (4) yüksek öğrenim kurumları ile diğer uzman bilgi ve beceri kaynakları (örneğin müzeler, tiyatrolar, spor kulüpleri) arasındaki çeşitli ortaklıklar sayılabilir.

Rusya'da özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde çocukların yetiştirilmesine yönelik belirli bir yaklaşım içinde çalışan okulların sayısı fazladır ve bunlar iyi bilinmektedir. Birkaç örnek vermek gerekirse, Kolmogorov Matematik ve Bilim Okulu'nun itibarı uluslararası düzeyde tanınmaktadır ve diploması birinci derece dünya üniversiteleri tarafından coşkuyla değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Tatiana Tarasova'nın artistik patinaj okulu çok sayıda Olimpiyat ve diğer yüksek profilli yarışma şampiyonları çıkarmıştır. Elena Adzhemova ile keman eğitimleri hem son derece rekabetçi hem de oldukça prestijli kabul edilmektedir (Grigorenko, 2017).

Singapur, 1983'te özel yetenekli öğrencilerin sosyal sorumluluk, toplumsal farkındalık, üst düzey düşünme becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla 'Gifted Education Programme (GEP)' adında bir program hazırlamıştır. GEP'te, yıl sonu notu % 0.5'lik dilimde olan ve ulusal

sınavlarda başarı gösteren öğrenciler seçilmiştir (Loo, 2016). Bu programı uygulayan bazı ilköğretim okulları, çocukların karma sınıflarda bir süre öğrenim görmesini, Fen Bilgisi ve İngilizce gibi akademik derslerde ise özel sınıflarda öğrenime devam etmelerini sağlamıştır (Teng, 2019). 2003 yılında özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin sanat, spor, matematik ve bilim alanlarında lise ve yüksekokulların eğitimini birleştiren ‘integrated programs (IP)’ Entegre programların uygulandığı okullar kurulması kararlaştırılmıştır. 2004 yılı itibariyle akademik alanların dışında da özel yeteneklilerin eğitimini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla spor ve sanat gibi belirli yetenek alanlarındaki öğrencilerin % 5’ ine eğitim veren okullar açılmıştır (Neihart & Teo, 2013).

GEP Modeli, dört alanda yapılan zenginleştirme çalışmaları ile sunulmaktadır. Bunlar içerik zenginleştirilmesi, süreç zenginleştirilmesi, ürün zenginleştirilmesi ve öğrenme ortamı zenginleştirilmesi şeklindedir. Zenginleştirilmiş eğitim programındaki çalışmalar şöyledir (MOE, 2019):

Bireysel çalışmalar; Bireysel araştırma inovasyon programı (GEP ilkököl 4-5. sınıf öğrencileri), okulların yaptığı programlar (ileriye dönük problem çözümü, dijital medya ödülleri vb.). Okul Dışı Programlar; İlkokul etkinlikleri; ileri matematik, okuma karnavalı, liderlik yetenek kampı, yaratıcı yazma programı vb. Ortaokul-lise etkinlikleri; yaratıcı bilim ve sezgisel uygulamalar, matematik zenginleştirme atölyeleri, edebiyat seminerleri, vb. Özel Programlar; yenilikçilik, dil sanatları, fen bilimleri programları vb.

Singapur’da özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uygulanan bir diğer program hızlandırmadır. Bakanlığın konuya ilişkin yetkili biriminin onay vermesi ile hızlandırma uygulamalarından biri olan okula erken başlama imkanı sadece ‘olağanüstü özel yetenekli’ olarak tanımlanan öğrencilere verilmektedir. Bu çocuklara sınıf atlama, kendi hızında öğrenme imkanı sunan çevrim içi eğitim ve hızlandırılmış eğitimler sunulmaktadır (MOE, 2019).

Çin’de özel yetenekliler eğitimine ilişkin iki temel düşünce öne çıkmıştır. Biri özel yetenekli öğrencilerin diğerlerinden farklı olduğunu ve özel eğitim ihtiyaçları olan bir grup olduklarını kabul etmiştir. Diğer düşünce ise her çocuğun belirli yetenekleri geliştirme potansiyeline sahip olduğu fikrini desteklemektedir. Dolayısıyla tüm öğrencilerin potansiyel yeteneklerini geliştirmelerine izin veren bir eğitim sunma anlayışı gelişmiştir (Zhang, 2017). Çin’de başlarda farklılaştırılmış eğitim yasakları olduğu halde zamanla özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin gelişmeler olmuştur. Temel eğitim kademesinde bir farklılık olmamakla birlikte ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilerin sınavla belirlenmesi ve farklı bir eğitime dâhil olması sürecine girilmiştir. Okullarda özel yeteneklilerin entelektüel gelişimi açısından hızlandırma eğitimine ayrıca önem verilmektedir (Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili, 2004). Özel yetenekli öğrenciler için öğretim programı genellikle “hızlanma” yaklaşımını izler; bu, “çocuklar yeni içeriğe diğer çocuklara göre daha erken yaşta veya aynı içeriği daha kısa sürede kapsadıklarında maruz kalırlar” (Townsend, 1996 ). Bu yaklaşımda, olağanüstü çocuklar genellikle eğitimlerini bitirmek için daha kısa zamana ihtiyaç duyarlar ve üniversiteye giriş sınavına daha genç yaşta girerler (Jiao vd., 2008). Üniversiteye giriş sınavında (Gaokao ) yüksek performansı hedefleyen normal hızlandırma programlarının yanı sıra , yalnızca birkaç öğretim programı, “çocuğun yetenek ve ihtiyaçlarına göre düzenli öğretime derinlik ve genişlik sağlayan öğrenme etkinlikleri” anlamına gelen “zenginleştirme” programları sunmak üzere tasarlanmıştır (Townsend, 1996). Bir örnek, özel yetenekli öğrencilerin okul yılını kısaltmayan (hızlandırmayan), bunun yerine olağanüstü çocuklar için ek öğrenme materyalleri ve aktiviteler (zenginleştirme) sunan Çin Renmin Üniversitesi’ne bağlı lisedir.

Özel Yetenekli Gençler için Özel Sınıfın (SCGY) 1978 yılında kurulmasından bu yana, özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesinin temel amacı, “ulusal bir çıkara hizmet etmek için yetenekli bir koridor hattı sağlamak” olmuştur (Dai vd., 2016 ). Özel yetenekli öğrencilere yönelik özel programlar bir haktan çok bir ayrıcalık olarak görülmektedir. Ayrıca, bu programlar genellikle Pekin,



Tianjin ve Şanghay gibi ekonomik olarak gelişmiş bölgelerde yaşayan sınırlı sayıda öğrenciye açıktır. Bu nedenle, özel yetenekliler eğitim programlarından yararlanmayı hak eden her olası öğrenci alt grubuna açık değildirler (Zhang, 2017).

Türkiye’de ise özel yeteneklilerin eğitimi, okul öncesi kademedan başlayarak lise sonuna kadar devam etmektedir. Taramadan geçerek tanılanmış ve yerleşmeye hak kazanmış öğrenciler, kayıtlı oldukları okullardaki örgün eğitimlerine ek olarak destek özel eğitim kapsamında Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim yaşantısını sürdürürler. Bu merkezlerde özel yetenekliler için verilen destek özel eğitim beş aşamalı bir program şeklinde verilmektedir. Bu programlar: Uyum eğitimi, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi şeklindedir. Programların adından da anlaşıldığı gibi özel yetenekli öğrencilerin, ilgi, yetenek ve potansiyelleri doğrultusunda eğitim almaları söz konusudur. Aldıkları bu eğitimi geliştirip bir üst safhaya geçmeleri ve üretime katkı sağlamaları anlayışı hâkimdir.

Okullarda özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli araç-gereç ve materyallerin de sağlanması ile 2006 yılında özel eğitim destek odaları açılmıştır (TBMM, 2012). Bu destek eğitim odaları uygulamalarının olduğu okullarda özel yetenekli öğrenciler, okul ortamında normal ders saatleri dışında eğitim almaktadırlar. Verilen eğitim haftada bir ya da birden fazla olmak üzere öğrencinin diğer özel yeteneklilerle bir araya gelerek zenginleştirilmiş eğitim etkinliklerine katılması şeklinde gerçekleşmektedir. Zenginleştirme modeli dışında özel yeteneklilerin eğitiminde uygulanan hızlandırma modeli, öğrencinin okula erken başlaması ya da sınıf atlayarak eğitime devam etmesi şeklinde yapılmaktadır. MEB’nin (2015), geliştirdiği Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı’nda (2013-2017) özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış modeller önerilmiştir. Strateji ve uygulama planına göre ilk ve orta düzeyde zenginleştirme temelli kaynaştırma modeli, lisede ise zenginleştirme, destek özel eğitim ve farklı okullarda öğrencinin eğitim alması önerilmektedir

Türkiye’de özel yetenekliler eğitiminde özel okullar, özel sınıflar ve okul sonrası programlar olmak üzere üç grup eğitim programı sayılabilir. Fen liseleri, güzel sanatlar liseleri spor liseleri, sosyal bilimler liseleri, ve konservatuarlar özel okul olarak kabul edilir. BİLSEM’ler ve Üstün Yetenekliler Eğitim Programları da (ÜYEP) okul sonrası programlara örnek verilebilir. Özel sınıflar ise sadece özel sektör okullarında bulunmaktadır. Ayrımcılık ve üstün yetenek etiketinin olumsuz etkiler doğuracağı kaygılarından dolayı devlet okullarında özel yetenekliler için özel sınıflar oluşturulmamaktadır. Okul sonrası programlar üstün yetenekli öğrencilerin okuldaki programlarına ek olarak okul saatleri dışında okulda veya okul dışında katıldıkları eğitsel programlardır (Sak vd., 2015).

#### **4. Tartışma ve Sonuçlar**

Özel yetenekli öğrencilerin normal okul eğitim programları ile yetiştirilmesi ihtiyaç odaklı bir anlayıştan uzaktır. Bu çocukların ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları gerekmektedir. Farklı ülkelerin bu konuda nasıl bir yol izlediğinin incelenmesi ile ortaya çıkan tablo, özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin önemli fikirler elde etmek noktasında faydalı olmuştur.

Ülkelerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin incelemeler yapıldığında, birey odaklı bir anlayışın ortaya çıktığını, ilgi ve özelliklerin dikkate alınarak gereksinimlere göre hareket edildiğini söylemek mümkündür (Beranek, 1993; Oya, 2005; Eyre, 2009). Araştırma sonucunda ortaya çıkan duruma göre incelenen ülkelerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uyguladıkları yaklaşım ve çalışmalar; hızlandırma, zenginleştirme, öğrencinin yetenek durumuna göre gruplama (özel sınıflar), normal sınıflarda (gruplama, kaynaştırma-bütünleştirme) eğitim ve özel okulların öne çıktığı dikkat çekmiştir. Bu eğitim yaklaşımlarının hangi ülkeler tarafından kullanıldığı aşağıda verilmiştir:

Hızlandırma modeli: İngiltere (Larsson, 1986), Almanya (Mönks & Pflüger, 2005; Ziegler, vd., 2013), İsviçre (Grossenbacher, 2005), Amerika (Callahan, 2001; Ford, 2003), Türkiye (MEB, 2015; Yılmaz & Er, 2019), Singapur (MOE, 2019), Çin (Townsend, 1996; Şirin vd., 2004; Jiao vd., 2008).

Zenginleştirme modeli: İngiltere (Larsson, 1986), Almanya (Persson vd., 2000), İsviçre (Grossenbacher, 2005), İsrail (Gumpel, 1996; David, 2016), Amerika (Callahan, 2001; Ford, 2003), Türkiye (MEB, 2015; Yılmaz & Er, 2019), Singapur (MOE, 2019), Çin (Townsend, 1996).

Gruplama (özel sınıflar): İngiltere (Eyre, 2009), Almanya (Temel Değerlendirme Çalışması, 2015), İsrail (Gumpel, 1996; Rachmel & Leikin (2009), Güney Kore (Jaebon vd., 2016), Kanada (Beranek, 1993), Singapur (Teng, 2019; Yılmaz & Er, 2019).

Entegre yaklaşımlar tercih edilerek normal sınıflarda (gruplama, kaynaştırma-bütünleştirme) eğitim: İngiltere (Reid ve Boettger, 2015), Almanya (Temel Değerlendirme Çalışması, 2015), İsrail (Burg, 1988), Kanada (Reid, 2015), Türkiye (TBMM, 2012; Sak ve diğerleri, 2015), Rusya (Grigorenko, 2017), Singapur (Teng, 2019).

Özel okullar: Güney Kore (Jaebon vd., 2016), Kanada (Reid, 2015), Türkiye (TBMM, 2012; Sak vd., 2015), Singapur (Neihart ve Teo, 2013).

Levent (2014), özel yeteneklilerin eğitiminde genel olarak en sık kullanılan modellerin hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre incelenen ülkelerin de daha çok bu modelleri kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu modellerle ilgili Moore (1992), gruplamanın, özel yetenekli öğrencilerin, yeteneklerinin geliştirilmesinde belirgin bir şekilde başarı sağladığını ve çocukların benlik kavramlarının geliştiğini ifade etmiştir. Maker (2003), hızlandırmanın en avantajlı tarafının öğrencilerin okulda sıkılmasını önlediğini dolayısıyla eğitim uygulamalarına istekli bir şekilde katıldıklarını, Clark (2002) da yapılmış birçok araştırmaya göre hızlandırmanın olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Porter (1999), özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri dikkate alındığında zenginleştirme modelinin, bu bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında geçerli ve uygun bir eğitim modeli olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmada özel sınıf ve özel okul uygulamalarının ülkelerin yer verdiği diğer uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır. Delcourt vd.'nin(1994) yayımladığı rapora göre ayrılmış sınıflarda ve özel okul programlarında eğitim gören yetenekli öğrencilerin programlara dâhil edilmeyen veya sadece normal sınıflarda olan yetenekli öğrencilerden daha yüksek başarılar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu rapora göre özel yetenekli öğrenciler için özel sınıf ve özel okullarda eğitim uygulamalarını tercih eden ülkelerin, bu çocukların gelişimini önemli derecede desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ülkelerin sıklıkla kullandığı uygulamalardan biri de normal sınıflarda kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarıdır. Smith vd. (2008), kaynaştırma-bütünleştirme sınıflarında, öğrencinin kendini içinde bulunduğu sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi, gereksinimlerini karşılayacak programların hazırlanması veya var olan programların öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanması, etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması ve gerekli destek hizmetlerin sınıf içinde ve dışında sağlanmasının önemine değinmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmada ortaya çıkan çeşitli ülkelerde özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin kullanılan uygulamaların, yukarıda da farklı araştırmacılar tarafından ifade edildiği gibi farklı gereksinim durumları olan özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmak adına kullanılacak önemli birer uygulama oldukları ifade edilebilir.

## 5.Öneriler

Elde edilen verilere göre incelenen ülkelerin çoğunda özel yeteneklilerin tanınmasına ilişkin farklı uygulamaların olduğu görülmüştür. Bununla ilgili ülkelerin kültürü, ekonomisi ve sosyal yapısı gibi değişkenlerin dikkate alındığı, asgari düzeyde de olsa özel yeteneklilerin tanınmasına ilişkin dünya çapında bir standardizasyonun oluşturulması anlamlı olacaktır.

Özel yetenekli öğrenciler için entegre yaklaşımların tercih edildiği normal sınıflardaki öğretmenlerin, bu çocukların eğitimlerine yönelik yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin, bu alanda formasyon, çeşitli kurslar ve yüksek lisans gibi eğitsel yaklaşımlarla desteklenmesi yararlı olacaktır.

Özel yeteneklilerin eğitim uygulamalarında eğitsel sürecin denetlenmesi ve eğitim çıktılarının değerlendirilmesi daha nitelikli eğitsel bir anlayışın ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

İncelenen ülkelerin, özel yeteneklilerin eğitiminde akademik gelişimin yanında öğrencilerin sanatsal ve sportif gelişimlerini önemsedikleri görülmüştür. Ancak Singapur'da olduğu gibi bilim, sanat ve sporun birleştirildiği entegre programların uygulandığı okulların tüm ülkelerde yaygınlık kazanması özel yeteneklilerin eğitiminde bütüncül bir anlayışın gelişimini destekleyecektir.

Türkiye'deki destek özel eğitim odaları, normal eğitimin içinde özel yetenekli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda pratik bir şekilde ihtiyaca cevap verdiği için dolayı diğer ülkelerin eğitim sistemleri için önerilebilir.

## Kaynaklar

- Akgül, S. (2017). Üstün yetenekliler eğitim programı değerlendirme. Serap EMİR. (Ed.). *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (263-300). Pegem Akademi.
- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy*. Blackwell Publishers.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Kadioğlu Matbaası.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Beranek, D. J. (1993). An international survey of definitions of giftness and procedures to identify and select student for gifted programs. Dissertation of Doctor, University Of Oregon Teacher Education and Graduate School.
- Burg, B. (1988). Programs for gifted children in Israel. *Gifted Education International*, 5(2), 110-113.
- Callahan, C. M. (2001). Fourth down and inches. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 148-156.
- Callahan, C. M., et al. (2014). Contributions to the impact of the javits act by the national research center on the gifted and talented. *Journal of Advanced Academics*. 25, 422-444.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. (5th ed.). Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Dai, D. Y., Steenbergen-Hu, S., & Yang, Y. (2016). Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. In D. Y. Dai & C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 51-76). Information Age Publishing.
- David, H. (2013, July). Does contemporary education for the gifted truly encourage them to fulfill their talents. In *Book of Proceedings: International Interdisciplinary Conference on Education and Development* (pp. 267-295).

- David, H. (2014). Diagnosis of the gifted in Israel. *Gifted Education International*, 30(1), 87-90.
- David, H. (2016). Diagnosing and schooling of gifted children: The example of Israel.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Allyn and Bacon.
- Delcourt, M., Loyd, B., Cornell, D. & Goldberg, M. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Department of Education (DE). 2009. National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY).
- Eisner, E. W. (2016). “Bir Okulun İşini İyi Yapıyor Olması” Ne Anlama Gelir? Nilay T. Bümen (Çev. Ed.). *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (ss. 21-29). Pegem Akademi.
- Emir, S. (Ed.). ve Yaman, Y. (2017). Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı nasıl olmalı? *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* (1-22). Pegem Akademi.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eyre, D. 2009. The english model of gifted education. Shavinina, L. International Handbook on Giftedness. Springer. ISBN: 9781402061615.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachersfor work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Excellence in educating gifted and talented learners*. (3. ed.), (pp. 193-209), Love Publishing.
- Ford, D. Y. (2003). Two other wrongs don't make a right: Sacrificing the needs of diverse students does not solve gifted education's unresolved problems. *Journal for the education of the gifted*, 26, 283-291.
- Friel, N. C. (2015). The cinderella of education gifted and talented pupils, with a focus on double exceptionality. *Linnaeus University Department of Education*.
- Gash, S. (1999). *Effective literature searchingfor research*. Gower Publishing.
- Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.
- Grossenbacher, S. 2005. Country specific information – Switzerland. In: Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) Gifted education in 21 european countries: Inventory and perspective. Radboud University Nijmegen.
- Gumpel, T. (1996). Special education law in Israel. *The Journal of Special Education*, 29(4), 457-468.
- Hayes, W. 2008. No child left behind: Past, present and future. Rowman. Littlefield Publishers. ISBN 9781578868353
- Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty. *Gifted Education Press Quarterly*, 16(4), 2-5.
- Hunsaker, S. L. (1994). Adjustments to traditional procedures for identifying under-served students: Successes and failures. *Exceptional Children*, 61, 71-77.
- Jaebon, L., Byoungjik, K., & Deoknan, L. (2016). Lawfor gifted and talented education in South Korea: Its development, issues, and prospects. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 14-23.

- Jeong, J., & Ryu, M. (2017). A new paradigm on gifted children education in music in South-Korea. *International Journal of Interactive Storytelling* 1(2), 1-6  
<http://dx.doi.org/10.21742/ijis.2017.1.2.01>
- Jiao, R., Zhang, R., & Yang, Z. S. (2008). Development of the gifted children: From acceleration education to enrichment education. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 6, 20-23.
- Kanevsky, L. S., & Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: Policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229-271.
- 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, Z. M. (2009). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. (Tez No. 262591) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- LeBlanc, K. (2007). *Principals' perceptions of No Child Left Behind's impact on the education of gifted and talented students*. University of Northern Colorado.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Nobel.
- Loo, J. (2016). *Gifted education programme*. <https://eresources.nlb.gov.sg>
- Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (163-173). Pearson Education, Inc.
- Margolis, A. A., & Rybtsov, B. B. (2011). State policy in the field of education of gifted students. *Psychological Science and Education*, 4, 5-14.
- MEB (2015). Milliği Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Ministry of Education, Singapore. (2019). Enrichment programmes and activities. <https://www.moe.gov.sg>
- Moore, A.D. (1992). Gifted and talented children and youth. Lyndal Mc. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in children and youth*. Allyn and Bacon.
- Mönks, F.J., & Pflüger R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University pup.
- Mueller-Oppliger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: Widelyac knowledged, but obstacles still exist in implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 89-110.
- Neihart, M.,& Teo, C. T. (2013). Addressing the needs of the gifted in Singapore. *Journal of Education of the Gifted*, 36(3), 290-306. <https://www.doi.org/10.1177/0162353213494821>
- Oya, R. (2005). Yabancı ülkelerde üstün yeteneklilere yönelik eğitim uygulamaları, *Eğitim Bülteni Dergisi*, 11, 1-4.
- Özbaş, E. (2017). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve danışmanlık. Marilena Z. Leana-Taşçılar. (Ed.). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya* (199-230). Nobel.
- Park, M. (2015). Gifted education in South Korea. In *mathematics education in Korea: Contemporary Trends in Researches in Korea*, 2, 77-91.

- Persson, R.S., Joswig, H., & Balogh, L. 2000. Gifted education in Europe: Programs, practices and current research. Heller, K.A. et al.: *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier. ISBN 0080437966
- Persson, R.S. (2009). Gifted education in Europe. In Barbara A. Kerr (eds.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent (Volume 1)*. Sage Publications.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children*. Allen&Unwin.
- Rachmel, S., & Leikin, R. (2009). Education of gifted students in Israel: General and mathematics education. *Gifted Education Press Quarterly*, 23(1).
- Reid, E. (2015). Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator and México. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 241-247. <https://www.doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.241-247>
- Reid, E., & Boettger, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4(2), 158-171. <https://www.doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>
- Renzulli, J.S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty-fiwe year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Ryu, J., Lee, Y., Kim, Y., Goundar, P., Lee, J., & Jung, J. Y. (2021). STEAM in Gifted Education in Korea. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, 787-808.
- Sak, U., Ayaş, B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Smith, E. C., Polloway, E.A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5th ed.). Pearson.
- Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., & Bilgili, A. E. (2004). *Politika ve strateji belirleme raporu*. Çocuk Vakfı.
- Temel Değerlendirme Çalışması Genel Bakış (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleri için yapılan uygulamalara yönelik temel değerlendirme çalışması genel bakış Türkiye – Çek Cumhuriyeti – Almanya – İtalya, Proje Adı: Strateach (Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Öğretmenleri İçin Stratejiler) 2015-1-TR01-KA201-021420.
- Teng, A. (2019). Some GEP schools have introduced mixed form classes. The Straits Times. <https://www.straitstimes.com>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differantiated clasroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Townsend, M. (1996). Enrichment and acceleration: Lateral and vertical perspectives in provisions for gifted and talented children. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (pp. 361–375). ERDC Press.
- 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*. Yasama Dönemi: 24, Yasama Yılı: 3.

- Vainer, E. S., Gali, G. F., & Shakhnina, I. Z. (2016). Historicoverview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. <http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index>.
- Van Tassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory Into Practice*, 44(2), 90-97.
- Varış, F. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. A. Hakan (Ed.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular clasroom*. Free Spirit Publishing.
- Yılmaz, Z., & Er, K. O. (2018). Singapur ve Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1166-1185.
- Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent education*, 4(1), 1364881.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., & Balestrini, D.P. (2013). Gifted education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*. 36(3), pp. 384. ISSN 01623532.