T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ULUSLARARASI KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

TÜRKİYE İLE GÜNEY KORE'NİN ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Betül Ebrar BAŞKALE

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ULUSLARARASI KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

TÜRKİYE İLE GÜNEY KORE'NİN ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARING THE POLICIES OF TURKEY AND SOUTH KOREA REGARDING THE EDUCATION OF GIFTED INDIVIDUALS

Betül Ebrar BAŞKALE

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman: Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2025

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/10/2025

Betül Ebrar BAŞKALE

ONAY

Betül Ebrar BAŞKALE tarafından hazırlanan “Türkiye ile Güney Kore'nin Özel Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Karşılaştırılması” konulu bu çalışma, 10/10/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Levent DENİZ	
JURİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN	

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

2012 – 2016	Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi
2016 – 2018	Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili MYO Hazırlık Programı
2018 – 2022	Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı
2021	Masaryk Üniversitesi (Erasmus Programı)
2022 – Günümüz	Marmara Üniversitesi Uluslararası Karşılaştırmalı Eğitim Yüksek Lisans Programı

ÖN SÖZ

Üniversitedeki ilk yılımda, değerli hocam Mahmut Çitil, üstün yetenekli bireyleri anlatmak üzere dersimize katıldı. İnsanlığın gelişimini şekillendiren bilim insanları ve mucitlere atıfta bulunarak, "Dünya tarihinden beş kişiyi çıkarırsak, Taş Devri'ne döneriz" demişti. Bu alıntı, özel eğitim öğretmeni olarak yönümü belirlememde bana bir pusula oldu. Ülkemizde ve dünyada, engelli bireyler kadar özel yetenekli bireylerin de bulunduğunu ve bu bireylerin eğitiminin çok önemli olduğunu fark ettim. Bu öğrenciler elmas madenleri gibidir ve keşfedilmedikçe değerleri anlaşılamaz. Dünyaya hizmet etme fırsatına asla sahip olamazlar. Onlar sayesinde, engelli bireyleri desteklemek için icatlar ve eğitim stratejileri geliştirilebilir. Görmezden gelindiklerinde veya yetersiz eğitim aldıklarında, bu fırsat değerlendirilmemiş olur. Ülkemde ve dünyada, özel yetenekli öğrencilere sağlanan eğitimi incelemek için bu alanda yüksek lisans tezimi yazmaya karar verdim. Türkiye ile karşılaştırma yapmak için Güney Kore'yi seçmemin sebebi ise; yaşadığı iç savaşın üzerinden bir yıldan az bir zaman geçmesine rağmen hızla toparlanıp bir teknoloji devi haline gelmesiydi.

Bu süreçte bana rehberlik eden tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'e teşekkür ederim. Çalışmam boyunca bana akademik destek sağlayan Merve ADIGÜZEL ULUTAŞ'a teşekkür ederim. Annem Gülsüm ERMİŞ ve babam İsmail BAŞKALE'ye sarsılmaz destekleri için teşekkür ederim.

Betül Ebrar BAŞKALE

ÖZ

Özel yetenekli bireyler, yaşadıkları toplumun bilimsel, teknolojik, kültürel ve ekonomik gelişiminde stratejik bir role sahiptir. Bu bireylerin potansiyellerinin erken dönemde fark edilmesi ve tanılanarak uygun eğitim programlarıyla desteklenmesi ülkelerin kalkınması için önemlidir. Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitiminin Enderun Mektebi'nden günümüze uzanan bir geçmişi bulunmaktadır. Cumhuriyet dönemiyle birlikte sistematik olarak ele alınmaya başlanmıştır. Güney Kore ise kısa sürede gösterdiği ekonomik ve teknolojik atılımlarla ve özel yeteneklilere yönelik geliştirdiği politikalarla dikkate çeken bir örnek olmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili uygulanan politikaları incelemek ve bu iki ülkedeki politikalar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak, bu iki ülkede özel yeteneklilere yönelik uygulanan politikalar incelenmiş ve analitik yöntemle karşılaştırılmıştır. Çalışmanın kaynakları, Türkiye ve Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili basılı ve elektronik verilerden oluşmaktadır. Her iki ülkenin geliştirdiği yasal düzenlemeler, tanılama sistemleri ve eğitim uygulamaları incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik Türkiye ve Güney Kore'de tanılama sistemi ve yasal düzenlemelerin olduğu görülmektedir. Türkiye'de BİLSEM ve ARGEM Ortaokulu ve Lisesi, TÜBİTAK Fen Lisesi, TÜBİTAK yarışmaları, Teknofest, 4006 bilim fuarları, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine destek vermeye ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik adımlardır. Güney Kore'nin ise yalnızca özel yeteneklilere eğitim veren okullar açma, özel yeteneklilerin proje üretmesi için üniversitelerle iş birliği yapma, özel yetenekliler eğitiminde hızlandırma ve erken mezuniyet gibi çoklu bir model uyguladığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Özel yetenekliler, özel eğitim, eğitim politikası, karşılaştırmalı eğitim

ABSTRACT

Gifted individuals play a strategic role in their societies' scientific, technological, cultural, and economic development. Recognizing their potential early, identifying these individuals, and providing appropriate educational programs are essential for national progress. The education of gifted individuals in Turkey has a long history, dating back to the Enderun School and continuing into the present. It began to be addressed systematically with the founding of the Republic. Meanwhile, South Korea has set a notable example through its rapid economic and technological growth and its policies for gifted students.

The purpose of this study is to examine the policies implemented in Turkey and South Korea regarding gifted education and to identify their similarities and differences. Using document analysis, a qualitative research method, the policies in these two countries for gifted students were analyzed and compared with analytical methods. The sources include printed and electronic data related to gifted education in Türkiye and South Korea. The study examines legal regulations, diagnostic systems, and educational practices developed in both countries.

Findings show that both nations have established recognition systems and legal frameworks. In Turkey, initiatives such as BILSEM, ARGEM Middle and High Schools, TUBITAK Science High School, TUBITAK competitions, Teknofest, and the 4006 science fairs are steps toward supporting gifted students and fostering creativity. South Korea, however, has developed a more advanced model, including opening schools specifically for gifted students, collaborating with universities for project development, and speeding up gifted education and early graduation.

Keywords: Gifted individuals, special education, education policy, comparative education

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI ..... **ii**
ONAY ..... **iii**
ÖZGEÇMİŞ ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
ÖZ ..... **vi**
ABSTRACT ..... **vii**
KISALTMALAR **4**
TABLOLAR **5**
ŞEKİLLER **6**
I. BÖLÜM: GİRİŞ **7**
1.1. Problem Durumu **7**
1.2. Problem Cümlesi **8**
1.2.1. Alt Problemler **8**
1.3. Araştırmanın Amacı **8**
1.4. Araştırmanın Önemi **9**
1.5. Tanımlar **10**
Özel Yetenekliler **10**
Özel Eğitim **10**
Eğitim Politikası **10**
Karşılaştırmalı Eğitim **10**
II. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1. Kavramsal Çerçeve **11**
2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitim **11**
2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarının Amacı **11**
2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarının Yürütülmesi **12**
2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitim Yaklaşımları **12**
2.1.5 Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Sürecini Etkileyen Faktörler **13**
2.1.6. Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemleri **15**
2.1.7. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar **18**
2.1.8. Üstün Zekâ, Üstün Yetenek ve Özel Yetenek Kavramlarının Kullanımı **19**
2.1.9. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri **19**
2.1.10. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Kullanılan Yöntemler **20**
2.1.11. Özel Yeteneklilerin Tanılama Süreci **22**
2.2. İlgili Araştırmalar **24**
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar **24**
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar **25**

III. BÖLÜM: YÖNTEM 27
3.1. Araştırma Modeli 27
3.2. Verilerin Toplanması 32
3.3. Verilerin Analizi 32
IV. BÖLÜM: BULGULAR 33
4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitilmesinin Stratejik Önemi 34
4.2. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitim Tarihi ve Yasal Düzenlemeler 35
4.2.1. Enderun Mektebi 35
4.2.2. Cumhuriyet Dönemi 37
4.2.3. 1940'lardan Günümüze Yasal Düzenlemeler 39
4.3. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitim Tarihi ve Yasal Düzenlemeler 50
4.3.1. Korea Foundation for the Advancement of Science and Creativity – KOSAC 51
4.3.2. Korean Educational Development Institute – KEDI 52
4.3.3. Korean Advanced Institute of Science and Technology – KAIST 53
4.3.4. Gifted and Talented Education Promotion Act – GTEPA 53
4.4. Özel Yeteneklilerin Eğitiminin Kuramsal Temelleri 58
4.5. Özel Yeteneklilerin Tanılanması 60
4.5.1. Tanılama Türleri 61
4.5.2. Tanılama Süreci 62
4.6. Türkiye'de Özel Yeteneklilik Tanımı ve Tanılama Süreci 63
4.6.1. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Tanılanma Süreci 64
4.7. Güney Kore'de Özel Yeteneklilik Tanımı ve Tanılanma Süreci 69
4.7.1. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Tanılanma Süreci 69
4.8. Özel Yeteneklilerin Eğitimi 73
4.8.1. Hızlandırma 73
4.8.2. Zenginleştirme 74
4.8.3. Gruplama 76
4.9. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi 79
4.9.1. Türkiye'de Özel Yeteneklilere Yönelik Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları 80
4.9.2. Türkiye'de Özel Yeteneklilere Yönelik İlköğretim ve Ortaöğretim ve Lise Uygulamaları 81
4.9.3. Türkiye'de Proje Hazırlama ve Patent Süreci 84
4.10. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi 87
4.10.1. Güney Kore'de Özel Yeteneklilere Yönelik Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları 92
4.10.2. Güney Kore'de Özel Yeteneklilere Yönelik İlköğretim ve Ortaöğretim ve Lise Uygulamaları 93
4.10.3. Güney Kore'de Proje Hazırlama ve Patent Süreci 96
V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 98

5.1. Sonuç ve Tartışma 98
5.1.1. Türkiye ve Güney Kore'de Resmi Özel Yeteneklilik Tanımı ve Tanımların Vurguladığı Alanların Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma 98
5.1.2. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklileri Tanılama Sisteminin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma 99
5.1.3. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Yasaların Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma 101
5.1.4. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecine İlişkin Kriterlerin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma 102
5.1.5. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklilere Sunulan Eğitim İmkanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma 103
5.2. Öneriler 108
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 108
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 109
KAYNAKÇA 110

KISALTMALAR

BEP	Bilim Sanat Merkezi
BİLSEM	Bireysel Eğitim Planı
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
ECEC	Early Childhood Education and Care
GTEPA	Gifted and Talented Education Promotion Act
GTEPED	Gifted and Talented Education Promotion Enforcement Decree
KAIST	Korean Advanced Institute of Science and Technology
KEDI	Korea Educational Development Institute
KOSAC	Korea Foundation for Science and Creativity
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MOE	Ministry of Education
MSIT	Ministry of ICT
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

TABLOLAR

Tablo 1. Doküman İncelemesinin Güçlü Yönleri

Tablo 2. Doküman İncelemesinin Zayıf Yönleri

Tablo 3. Güney Kore ve Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Politikalar

Tablo 4. Türkiye'de Tanılama Aşamaları

Tablo 5. Güney Kore'de Tanılama Aşamaları

Tablo 6. Gruplama Türleri

Tablo 7. Özel Sınıf Uygulamaları

Tablo 8. BİLSEM Programı Aşamaları

Tablo 9. BİLSEM'i Etüt Merkezlerinden ve Özel Öğretim Kurslarından Ayıran Özellikler

Tablo 10. "Üstün Zekâlıların Eğitimi Kanunu" Doğrultusunda Eğitim Veren Kurumlar

Tablo 11. KOSAC, KEDI VE KAIST Görevleri

ŞEKİLLER

Şekil 1. Bray ve Thomas Yöntemi'nde Değerlendirilen Boyutlar

Şekil 2. Aday Gösterme ile Başlayan Tanılama Süreci

Şekil 3. Doküman İncelemesinin Aşamaları

Şekil 4. Türkiye'de Özel Yetenekliler İçin Yapılan Yasal Düzenlemeler

Şekil 5. Güney Kore'de Özel Yetenekliler İçin Yapılan Yasal Düzenlemeler

Şekil 6. Üstün Zekâ ve Özel Yetenekliliği Açıklayan Kuramlar

Şekil 7. Özel Yetenekliler Eğitiminde Kullanılan Stratejiler

Şekil 8. Program Modelleri

Şekil 9. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Temel İlkeler

Şekil 10. Tanılama Türleri

Şekil 11. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Kullanılan Ölçekler

Şekil 12. Türkiye Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Kurumlarda Özel Eğitim Alan Öğrenci Sayıları

Şekil 13. Türkiye'de Tanılama İçin Kriterler

Şekil 14. Güney Kore'de Tanılama İçin Kriterler

Şekil 15. Güney Kore'de Özel Yeteneklileri Belirleme Sürecinde Etkili Unsurlar

Şekil 16. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitiminden Sorumlu Birimlerin Teşkilat Şeması

Şekil 17. Ulusal Patent Başvurusu

Şekil 18. Uluslararası Patent Başvurusu

Şekil 19. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitimiyle İlgilenen Diğer Kurumlar

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Özel yetenekli bireyler, yaşadıkları toplumda her alanda gelişim gösterme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, özel yetenekli bireylere bilgi ve becerilerine uygun bir eğitim verilmesi, ülkelerin siyasal, ekonomik, teknolojik ve askeri kalkınmalarına katkı sağlar (Kulaksızoğlu, Bilgili ve Şirin, 2004). Bu öğrencilerin farklı gelişim alanlarında desteklenmesi büyük önem taşır. Öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılıklardan başlayarak, eğitimden beklentilerini de kapsayan eğitim süreci boyunca farklılaştırılmış eğitim, tüm öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini sağlar (Sak, 2017). Gamoran (1992), özel yetenekli bireylere özel eğitim verilmesinin eğitimde eşitlik ilkesine aykırı olacağını belirtmiştir. Ancak, Levent (2014), üstün yetenekli bireylere yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimi uzun yıllara dayanan bir geçmişe sahip olmakla birlikte, Enderun Mektebi hariç, Cumhuriyet dönemine kadar üstün yetenekli bireyler için kapsamlı ve yeterli bir program uygulanmamıştır. Üstün yetenekli bireylerle ilgili kararlar sonraki yıllarda düzenlenen Millî Eğitim Şûraları'nda alınmış olsa da BİLSEM, uzun yıllar boyunca devlet aracılığıyla üstün yetenekli bireylere eğitim veren tek kurum olmuştur. Ayrıca, öğrenciler kaynaştırma raporu alarak okullarındaki destek eğitim odasında eğitim alma hakkına sahiptir (Çitil, 2018).

Güney Kore, eğitim sistemini bireysel yeteneklerin geliştirilmesi, okullar için güçlü bir finansal yapı oluşturulması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kamu eğitiminin güvenilirliğinin artırılması üzerine kurmuştur. Ülkedeki özel yetenekli öğrenci oranını %10-15 olarak kabul etmektedir ve bu durum onu, toplumun %2'sinin özel yetenekli olduğunu düşünen ülkelerden ayırmaktadır (Levent, 2022). Güney Kore'nin coğrafi konumundan dolayı zengin yeraltı ve yerüstü kaynaklarının bulunmaması nedeniyle en büyük yatırımın insan kaynağına yapıldığı ve bu kaynağın eğitim yoluyla en verimli şekilde geliştirilmesi için çaba gösterildiği görülmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve eğitilmesi süreci büyük önem taşımaktadır. Ülkede uygulanacak eğitim politikasının hükümet değişikliklerinden etkilenmesini engellemek amacıyla, özel yetenekli eğitim politikalarının tutarlı bir şekilde uygulanması için Cumhurbaşkanlığı Makamı yetkilendirilmiştir (Erdik, 2016).

2022 PISA sonuçlarına göre Güney Kore, OECD ülkeleri arasında okuma becerilerinde üçüncü, matematikte ikinci ve fen bilimlerinde ikinci sırada yer almıştır (MEB, 2022). Ayrıca, halihazırda gelişmiş bir ülke olup teknoloji, üretim ve istihdam gibi sektörlerde avantajlara sahiptir (Ötgen ve Özden, 2023). 1960'lardan günümüze kadar çok sayıda sosyal, ekonomik ve politik sorun yaşayan Güney Kore'nin bu dönemdeki gelişiminin incelenmesi gerektiği de belirtilmiştir (Ergelen, 2022).

Karşılaştırmalı eğitim, bir ülkenin eğitim sisteminin; hükümet biçimi, kullanılan öğretim yöntemleri, eğitime katılım ve öğretmenlerin sosyal statüsü gibi faktörlere bağlı olarak nasıl değiştiğini inceleyen bir disiplindir (Kandel, 1955). Bu çalışmada, tarihleri boyunca zorlu sosyal ve ekonomik dönemlerden geçmiş iki gelişmiş ülke olan Türkiye ve Güney Kore'nin özel yetenekli bireylerin eğitimi konusundaki politikaları karşılaştırılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Türkiye ve Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitiminde uygulanan politikalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Türkiye'de ve Güney Kore'de özel yeteneklilere yönelik tanılama sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye'de ve Güney Kore'de yapılan resmi özel yeteneklilik tanımları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Bu tanımlar hangi alanlara işaret etmektedir?
3. Türkiye'de ve Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik yasalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye'de ve Güney Kore'de tanılama sürecine ilişkin belirlenmiş kriterler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
5. Türkiye'de ve Güney Kore'de özel yeteneklilere sunulan eğitim stratejilerine yönelik benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili uygulanan politikaları incelemek ve bu iki ülkedeki politikalar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi zorlu bir alan olarak kabul edilmekle birlikte, bu alandaki eğitim faaliyetleri önemlidir. Yeteneklerin geliştirilmesi hassas bir konu olarak değerlendirilmelidir. Yüksek potansiyele sahip bireylerin belirlenmesi ve eğitilmesi hayati önem taşır (Bilgiseven, 1987; akt. Levent, 2014). Geçmişten günümüze medeniyetler ve devletler, yeteneklerin yönetimi ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgilenmişlerdir. Yetenek eğitimine verilen önem, Batı ülkelerinde bilgi üretiminin ve bilimin gelişmesinin merkezinde yer alır (Levent, 2022). Üstün yetenek kavramının ilk kullanıldığı Sparta'da, üstün yetenekli bireyler küçük yaşlardan itibaren dövüş sanatları konusunda eğitilmişlerdir. Özgür üst sınıf Yunanlılar arasında, erkek çocuklarına okuma-yazma, aritmetik, tarih ve diğer konularda eğitim verildiği görülür. Roma'da ise sadece erkeklerin eğitimi değil, kadınların eğitimi de ön planda tutulmuştur. Annelik ve aile de önemlidir. Roma'da, toplum üzerinde önemli bir etkiye sahip devlet adamlarından Gaius ve Tiberius Graçus'a annelik ve koruyuculuk yapan Cornelia gibi sıra dışı yeteneklere sahip kadınlar da yetiştirilmiştir. Görüldüğü gibi, antik çağlardan beri insanların sahip olduğu üstün yetenekler, dönemin beklentilerine göre değerlendirilmiştir (Rimm, Siegle ve Davis, 2017).

Yirminci yüzyıla kadar çalışmalar, zekânın öğrenme süreçleri, düşünme süreçleri ve özellikle sözel, uzamsal ve mantıksal ilişkiler boyutları hakkında derlenen bilgilere dayanıyordu. Bu bağlamda, Charles Spearman çalışmasının sonuçlarını genel zihinsel yeteneklerle ilişkilendirdi. Davis Thurstone daha sonra insanların yedi farklı yeteneğe sahip olabileceğini belirledi. Daha sonra Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, birçok zihinsel yetenek türü olduğunu ve bunların birbiriyle ilişkili olmadığını ortaya koydu (Kalfaoğlu, 2021).

1949 yılında Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R), 6-16 yaş arasındaki çocukların zihinsel potansiyellerini ortaya koymak amacıyla David Wechsler tarafından geliştirilmiş ve 1974 yılında revize edilmiştir (Levent, 2022). 21. yüzyıla yaklaşırken, "üstün zekâ" kavramı yerini "üstün yetenek" kavramına bırakmaya başlamıştır (Sak, 2017). Türkiye'de, 2013-2016 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Nabi Avcı dönemi, "üstün yetenek" yerine "özel yetenek" kavramının kullanılmaya başlandığı dönem olmuştur (Levent, 2022).

İnsan sermayesi olarak değerlendirilebilecek üstün yetenekli bireyler eğitim yoluyla geliştirilir. Bu nedenle, bu bireylerin eğitimi ticari kaygılardan uzak şekilde yönetilmelidir. Ayrıca, bu kaynaktan yararlanmak isteyen bir ülkenin gerekli felsefeyi benimsemesi, gerekli bilgi birikimine sahip olması ve sürdürülebilir bir politika benimsemesi gerekmektedir (Bilgili, 2004). Bu bağlamda, eğitimi ulusal kalkınma için etkili bir araç olarak gören Güney Kore, üstün

yetenekli bireylere öncelik vermektedir (Erdik, 2016). Bu nedenle, Güney Kore'nin üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamalarının incelenmesi ve Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırılması, gelecekteki politikalar için kaynak ve rehberlik sağlaması açısından önemlidir.

1.5. Tanımlar

Özel Yetenekliler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki resmi tanıma göre, özel yetenekli birey, akranlarından daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderlikte üstün yetenekli, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmekten hoşlanan ve üst düzey performans gösteren kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, "özel yetenek" ve "üstün yetenek" terimleri aynı anlamı taşımaktadır (Resmi Gazete, 2022).

Özel Eğitim

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin resmi tanımına göre; bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim başarıları bakımından akranlarından önemli ölçüde farklı olan bireylere eğitim vermek ve sosyal ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen ortamlarda, geliştirilen eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel aracılığıyla sağlanan eğitim hizmetleridir (Resmi Gazete, 2022).

Eğitim Politikası

Eğitim politikaları, eğitimli bireyler aracılığıyla bir ülkeyi mikro ve makro düzeyde ilerletmek ve eğitim sistemini korumak ya da değiştirmek için siyasi gücün kullanılmasını içeren kararlardır (Bakioğlu ve Korumaz, 2019).

Karşılaştırmalı Eğitim

Kandel (1955), karşılaştırmalı eğitimi, ülkelerin eğitim sistemlerinin; yönetim biçimi, öğretmenlerin toplumdaki statüsü, kullanılan öğretim yöntemleri ve eğitime katılım gibi faktörlere bağlı olarak nasıl değiştiğini inceleyen bir disiplin olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada yapılan karşılaştırmalar, bu tanım doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

II. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim kavramı literatürde birçok farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bu nedenle, tek bir tanım bulunmamaktadır. Bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi, "karşılaştırmalı eğitim" terimi genellikle "uluslararası eğitim" ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Diğer neden ise, karşılaştırmalı eğitimin bir disiplin mi yoksa sosyal bilimlerin bir dalı mı olarak kabul edilmesi gerektiği konusundaki fikir ayrılığıdır. Karşılaştırmalı eğitimin ortak bir tanımının olmaması, ona atfedilen birçok farklı anlamdan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, karşılaştırmalı eğitimin ne anlama geldiğini belirlemek ve onu eş anlamlı terimlerden ayırmak önemlidir (Erkol, 2018). Kandel (1955), karşılaştırmalı eğitimi, ülkelerin eğitim sisteminin; yönetim biçimi, öğretmenlerin toplumdaki statüsü, kullanılan öğretim yöntemleri ve eğitime katılım gibi faktörlere bağlı olarak nasıl değiştiğini inceleyen bir disiplin olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada yapılan karşılaştırmalar, Kandel (1955) tarafından yapılan tanım doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim ve uluslararası eğitim, yakından ilişkili alanlar olarak tanımlansa da eş anlamlı değildir (Philips ve Schweisfurth, 2014). Uluslararası eğitim, ulusal eğitim sistemlerinin belirli özelliklerini tek bir yazar veya birden fazla yazar tarafından incelerken, karşılaştırmalı eğitim, birçok ülkenin eğitim sistemlerini tek bir bakış açısıyla, tek bir yazar tarafından inceler (Kandel, 1955; Wilson, 2003; akt. Balcı, 2018). Karşılaştırmalı eğitim, bir eğitim sistemi içindeki ve eğitim sistemleri arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyen, ayrı bir eğitim araştırma alanıdır (Farrel, 1979).

2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarının Amacı

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları zaman içinde geliştikçe, bazı amaçları sorgulanmaya başlanmıştır. 1960'larda "okul sistemlerinin ve dolayısıyla bireylerin gelişimine katkıda bulunma" hedefi, 1970'lerde daha ulusal bir nitelik kazanmıştır (Erkol, 2018). 2000'li yıllara gelindiğinde, modern eğitim sisteminin toplum üzerindeki etkisi nedeniyle, toplumun örgütlenmesi ve değerlendirilmesinde yaratacağı değişiklikler göz önünde bulundurularak, karşılaştırmalı eğitimin yeniden kavramsallaştırılması gündeme gelmiştir (Broadfoot, 2000). Karşılaştırmalı eğitimin amacı da tarih boyunca yapılan araştırmalar ve bulgulara dayanarak değişmiştir (Erkol, 2018). Gelişimsel eğitimin aksine, karşılaştırmalı eğitimde, araştırmacılar eğitim sistemi hakkında kapsamlı bilgiye sahip olsalar bile, bu bilgilerle süreçte karşılaşılan sorunları çözmek zorunda değildir. Bununla birlikte, açık ve tutarlı bir çalışma alanı olan

karşılaştırmalı eğitim, genellemeleri eğitim sistemleri arasında geçerli kılarak, bir ülkenin kendi ulusal sistemi de dahil olmak üzere eğitim sisteminin temel varsayımlarını anlamayı amaçlar. Bu noktada, karşılaştırmalı eğitimin karşılaştırmalı psikoloji ve karşılaştırmalı sosyolojiden farklılaştığını söylemek mümkündür (Parkyn, 2007; akt. Erkol, 2018).

2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarının Yürütülmesi

Karşılaştırmalı eğitim araştırması yapılırken, karşılaştırma ilkeleri genel faktörler olmalıdır. Farklı ülkelerin eğitim politikalarını, bir ülkenin kendi eğitim sisteminin belirlediği ilkelere dayanarak incelemek anlamsızdır (Parkyn 2007; akt. Erkol, 2018). Karşılaştırmalı eğitim, kaynaklarını diğer disiplinlerden almaz. Ancak, karşılaştırmalı eğitim yöntemi kavramı, bir eğitim yöntemi geliştirilmeden tartışılamaz. Karşılaştırmalı eğitim deneyimleri, eğitim hakkındaki mevcut bilgiye katkıda bulunur ve eğitim devam ettiği sürece, karşılaştırmalı eğitim de gelişmeye devam edecektir (Kneller, 1963).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yürütülürken, veliler, uygulayıcılar, politikacılar, uluslararası kuruluşlar ve akademisyenler de dahil olmak üzere birçok paydaş bulunmaktadır. Uygulayıcılar, çalıştıkları kuruluşların gelişimine katkıda bulunmak ve okul müdürleri ve öğretmenler olarak hizmet vermek amacıyla karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yürütürler. Bir diğer paydaş olan politikacılar, farklı eğitim sistemleri hakkında topladıkları bilgileri, kendi eğitim sistemlerine uyarlayarak veya uyarlamadan uygulama yetkisine sahiptir. Ancak, bir eğitim sistemi, ülkenin koşullarına uyarlanmadan uygulandığında, dil, siyasi mekanizmalar ve ülkenin gelişmişlik düzeyi, uygulanan politikayı etkiler. Uluslararası kuruluşlar, hükümetlere ve diğer paydaşlara sağladıkları bilgileri iyileştirmek amacıyla farklı ülkelerde uygulanan çeşitli modelleri karşılaştırmakla yükümlüdürler (Bray, 2007). Uluslararası kuruluşların sayısı oldukça fazladır; en eskileri arasında 1956'da kurulan Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Derneği (CIES), 1961'de kurulan Avrupa Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (CESE), 1965'te kurulan Japonya Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (JCES), 1967'de kurulan Kanada Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Derneği (CIESC) ve 1968'de kurulan Kore Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (KCES) yer almaktadır (Erkol, 2018). Bu kuruluşlar, eğitimin; ülkelerin farklı ekonomik, politik, kültürel, dini ve felsefi bakış açılarından etkilenmesi nedeniyle, ulusal, bölgesel ve yerel toplumların kültürlerini ve medeniyetlerini paylaşmaları için bir platform sunmaktadır (Masemann, Bray ve Manzon, 2008).

2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitim Yaklaşımları

Karşılaştırmalı eğitimde kullanılacak yaklaşımlar konusunda literatürde bir fikir birliği bulunmamaktadır (Aydın, 2018). Ancak Balcı (2018), bu yaklaşımları (1) iki ülkenin eğitim

sistemlerinin belirli ölçütlere dayalı olarak birebir karşılaştırılması ve (2) karşılaştırılacak eğitim sistemlerinin bir bütün olarak betimlenmesi ve daha sonra bu ölçütleri dikkate alarak karşılaştırılması olarak tanımlamaktadır. Balcı (2018), ikinci yaklaşımı Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'nun benimsediğini vurgulamaktadır. Bursalıoğlu (1997), doktora öğrencileriyle 114 ülkenin eğitim sistemlerini; amaçları, örgütsel yapıları ve yönetim süreçleri açısından karşılaştırmaya uygun bir biçimde incelemiştir. Ayrıca Türkoğlu (1983, s. 6) ile Lauwerys, Varış ve Neff (1979, s. 7) de benzer şekilde eğitim sistemleri karşılaştırılırken benimsenebilecek yaklaşımların (1) yatay yaklaşım ve (2) dikey yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Ültanır (2000) ve Erdoğan (2015) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan yaklaşımları (1) yatay yaklaşımlar, (2) dikey yaklaşımlar, (3) problem çözme yaklaşımları ve (4) vaka çalışması yaklaşımları olarak gruplandırmıştır. Ancak Ergün (1985) ile Yüksel ve Sağlam (2012) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında problem çözme ve vaka çalışması yaklaşımlarını "yöntem" olarak incelemişlerdir (Aydın, 2018).

2.1.5 Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Sürecini Etkileyen Faktörler

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, karşılaştırılan ülkelerin eğitim sistemlerini etkileyen faktörler dikkate alınmalıdır. Bu faktörler (1) doğal faktörler (coğrafi faktörler) ve (2) sosyal faktörler (demografi, din, dil, ırk, sosyal sınıf, teknoloji ve ekonomi) olarak sıralanabilir (Lauwerys, Neff ve Varış, 1979). Erdoğan (2015) bu faktörleri daha geniş bir perspektiften incelemiş ve detaylandırmıştır.

a) Reformlar

Bir ülkede uygulanan reformlar, ülkenin eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak etkiler (Aydın, 2018). Toplum genelindeki reformlar, bir ulusun ekonomik, sosyal, ideolojik ve politik yapısında büyük değişikliklere yol açar ve eğitimde bir reform gerçekleştiğinde, maddi kaynakların yeniden dağıtımı gibi politik bir süreç gerçekleşir (Aydın, 2018). Dahası, eğitim reformları yalnızca resmi eğitim yapısı içinde gerçekleşmez. Dini, politik ve ekonomik alanlarda uygulanan reformlar, halk üzerinde eğitimsel etkilere sahip olabilir (Fagerlind ve Saha, 1983).

b) Siyasi Sistemler

Bir ülkenin siyasi sistemi ile eğitim sisteminin yapısı arasında bir ilişki vardır. Bir ülkenin yetiştirmek istediği insan tipi, idari ve ekonomik sisteminin sürekliliğini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Karakütük, 2002).

c) Eğitim Kontrolü ve Yönetimi

Eğitimi yönetme ve denetleme yetkisinin kime ait olacağı sorusu, her ülkenin tarihsel temellerine ve felsefesine göre değişiklik gösterir. Kısacası, bir ülkenin vatandaşlarının entelektüel yapısı eğitim yönetimini doğrudan etkiler. Örneğin, demokrasiyle yönetilmeyen bir ülkede eğitimin demokratik bir yapı içinde sürdürülmesi beklenemez (Browne ve Cramer, 1965; akt. Erdoğan, 2015).

d) Ulusal Birlik Duygusu

Bir ülke içindeki ulusal birlik duygusu, eğitim sistemini de etkiler. Eğitim, bir ülke içinde ulusal birliği korumanın veya oluşturmanın bir aracı olarak görülür. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim, Amerikan kimliği duygusu yaratmak için etkili bir araç olarak kullanılmıştır (Cremin, 1977; akt. Erdoğan, 2015).

e) Coğrafi Etkenler

Coğrafi koşullar, eğitim sistemlerini karşılaştırırken dikkate alınması gereken bir diğer önemli faktördür. Bir ülkenin coğrafi koşulları, ulaşım ve eğitim olanaklarına erişimi etkilediği için eğitim sisteminin yapısını doğrudan etkiler. Örneğin, Avustralya'da tarım yerleşimleri birbirinden uzakta büyük çiftliklerde yer almaktadır. Bu nedenle, bu çiftliklerde yaşayan ailelerin ve çalışanların çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gezici öğretmenler, radyo ve televizyon aracılığıyla eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Ayrıca, okul açılış ve kapanış saatlerinin hasat mevsimine göre ayarlandığı tarım toplulukları da bulunmaktadır (Erdoğan, 2015).

f) Demografik Durum

Demografinin rolünü incelediğimizde, diğer faktörler gibi eğitim sisteminin şekillenmesinde de aktif bir rol oynadığını görürüz. Nüfusun yaş dağılımı, cinsiyet dağılımı, doğum ve ölüm oranları ile eğitim düzeyi hakkındaki bilgiler, ülkede benimsenmesi gereken eğitim sisteminin belirlenmesinde bize rehberlik eder. İstenilen davranışlar, eğitim yoluyla sosyal katılımı teşvik etmek için sürece dahil edilir (Erdoğan, 2015).

g) Dil Etkeni, Dini Etkenler, Etnik Yapı ve Sosyal Sınıf

Yerel halkın dili, dini ve sosyal sınıfı, eğitimi şekillendirir. Eğitimin, toplumdaki tüm kesimlerin ihtiyaçlarını karşılaması son derece önemlidir (Erdoğan, 2015).

h) Teknolojik Etkenler

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye erişim yolları da gelişmiş ve çeşitlenmiştir. Bu durum, eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Öğretim faaliyetlerinin büyük bir bölümünün teknolojik araçlara bırakılması buna örnektir (Erdoğan, 2015). Böyle bir durumda, öğretmenlerin geleneksel yöntemleri benimsemeleri ve teknolojik gelişmelerden uzaklaşmaları, öğrencilere bilgi aktarımında zorluklara yol açmaktadır. Ayrıca, bu teknolojik olanaklara erişimi olmayan öğrenciler, teknolojik gelişmelerden aynı ölçüde yararlanma fırsatına sahip olamamaktadır (Aksoy, 2003).

i) Ekonomik Etkenler

Eğitimin amaçlarından biri bireysel üretkenliği ve dolayısıyla ekonomik verimliliği artırmaktır. Ekonomide var olan ve sistemin bir parçası olan işgücü eğitim yoluyla yetiştirilir. Dolayısıyla eğitimin ekonomiyle yakın bir ilişkisi olduğu söylenebilir (Karakütük, 2016). Benzer şekilde, ekonomik yapıdaki değişimler gerekli mesleki ve sosyal becerileri de değiştirmekte ve beklenen nitelikleri karşılamak için gereken eğitim ihtiyaçları buna göre şekillenmektedir. Örneğin, tarım ekonomisinden sanayi ekonomisine geçiş yapan bir ülkede meslek okullarına öncelik verilmesi kaçınılmazdır (Erdoğan, 2015). Ayrıca, ulusal bütçede eğitime ayrılan pay, eğitim sisteminde kullanılan teknoloji ve kalite üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Ültanır, 2000).

2.1.6. Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemleri

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan birçok yöntem vardır ve bu yöntemler bilimsel yöntemlerdir (Aydın, 2018). Bilimsel yöntem, bilimsel çalışmalarda izlenen sistematik, nesnel ve standartlaştırılmış adımlardan oluşur (Balcı, 2018). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları sürekli değişen eğitim sistemleri ve programları içerdiğinden, konu alanındaki değişikliklere metodoloji ve bakış açıları da eşlik eder (Ergün, 1985). Karşılaştırılacak unsurlar yöntem seçimini etkiler. Bu anlamda iki seçenek vardır. Bir eğitim sistemi yabancı bir eğitim sistemiyle karşılaştırılabilir veya çeşitli eğitim sistemleri birbirleriyle karşılaştırılabilir (Lauwerys vd., 1969; akt. Aydın, 2018). Araştırma yöntemi, araştırmanın amacına göre belirlenir. Amaç sistemi öğrenmekse, yorumlama yapılmaz, sadece betimleme yapılır. Bir betimleme oluştururken ilk adım, yasa ve yönetmelikleri, idari teşkilatı, mali yönetimi, müfredat yöntemlerini, öğretim ve ders programlarını, standartları, sınavları, okul sayısını, okul türlerini, sınıf sayısını ve mevcudunu, öğretmen yetiştirmeyi, öğretmen maaşlarını ve öğretmenlerin statüsünü incelemektir. Araştırmacının görevi, sistemin karakterini, onu belirleyen güçleri, iki veya daha fazla sistem arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları, diğer sistemlerle ortak bir sorunu olan bir sistemin nasıl ilerlediğini ve bu sürecin nasıl devam ettiğini öğrenmektir (Kandel,

1959). Ayrıca, bir milletin benimsediği eğitim sistemini anlamak için, o milletin tarihini, kendine özgü gelenek ve göreneklerini, toplumsal örgütlenmesini yöneten güçleri ve tutumları ve tüm bu unsurları belirleyen siyasi ve ekonomik koşulları bilmek gerekir (Balcı, 2018).

Karşılaştırmalı eğitim araştırması; analitik, betimleyici, değerlendirici ve keşfedici olmak üzere dört bakış açısıyla incelenebilir (Theisen ve Adams, 1990; akt. Philips, 2006). Literatürde bu bakış açılarını kullanan bazı önemli yöntemler bulunmaktadır (Erdoğan, 2015).

a) Analitik Soru Cetvelleri Yöntemi

Tarihte ilk karşılaştırmalı eğitimci olarak bilinen Marc Antoine Jullien tarafından geliştirilmiştir (Erdoğan, 2015; Ültanır, 2000). Jullien'in, araştırmaların sistematik bir şekilde incelenmesini sağlamak amacıyla 1817'de hazırladığı soru cetvelleri (Erdoğan, 2015), daha sonra karşılaştırmalı eğitim yapan merkezlerin kullandığı anketlerin öncüsü olarak kabul edilir (Ergün, 1985). Soru cetvelleri altı ana başlık altında düzenlenmiştir: İlköğretim, ortaöğretim, öğretmen yetiştirme, kız çocuklarının eğitimi ve eğitimin hukuk ve diğer toplumsal kurumlarla ilişkisi. Her bir ana başlığı, okulları, yöneticileri ve öğretmenleri, öğrencileri, beden eğitimi ve jimnastik, ahlak ve din eğitimi, zihinsel eğitim, ailede eğitim, önceki ve sonraki eğitim kademeleriyle ilişkileri, genel hususları ve çeşitli soruları inceleyen alt başlıklar izlemektedir (Erdoğan, 2015). Cetvellerdeki sorular, hazırlandıkları dönemin bazı özelliklerini, öğrencilerin kendi eğitim felsefelerini ve yaşam görüşlerini yansıtsada, iyi hazırlanmış sorulardır (Ergün, 1985).

b) Tarihsel Yöntem

Bu yöntem, "Eğitime Etki Eden Faktörler Yöntemi" olarak da bilinir. M. Sadler ve W. T. Harris'e göre, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, hemen görülemeyen veya kolayca anlaşılamayan manevi güçlerden etkilenir (Ergün, 1985). Resmî eğitimde sosyal ve kültürel çevre önemlidir ve bu yöntem, sistemin tarihsel gelişimini inceleyen çalışmalarda kullanılır (Ergün, 1985).

c) Fonksiyonel Analiz Yöntemi

Fonksiyonel analiz yöntemi, eğitim kurumlarının işlevlerine odaklanır. 1960'lar ve 1970'lerde sıklıkla kullanılan bu yöntem, eğitim sisteminin toplumsal ihtiyaçları karşılama becerisine, yani ulusal ve toplumsal kalkınmaya katkısına odaklanır (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Bu yöntem kullanılarak yapılan karşılaştırmaların en önemli rollerinden biri, istikrarlı ilişkileri istikrarsız ilişkilerden ayırt etmeye olan katkısıdır. Böylece, eğitim ile diğer toplumsal güçler arasındaki ilişkileri anlamamıza yardımcı olur (Anderson, 1961; akt. Aydın, 2018).

d) İstatistiksel Yöntem

İstatistiksel yöntemler, bir ülkenin eğitim sistemindeki ilerleme veya gerilemeyi tespit etmek için olmazsa olmazdır. Karşılaştırma sırasında elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması büyük önem taşımakla birlikte, her ülkenin kendine özgü terimleri bulunması ve standart belirlenememesi, istatistiksel yöntemler kullanılarak karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018).

e) Analitik Yöntem

Analitik yöntem, sosyolojik yöntemin sınırlılıklarından yola çıkarak Bereday tarafından 1964 yılında tasarlanmış bir yöntemdir (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Bu yöntemde araştırmacı, kendi ülkesinin eğitim sistemini değerlendirmek için farklı ülkelerin eğitim sistemleri üzerine yaptığı araştırmaları araç olarak kullanır (Bereday, 1964; akt. Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Analitik yöntemi kullanma süreci dört aşamadan oluşur (Bray, 2005; akt. Aydın, 2018). İlk olarak betimsel aşama yürütülür ve araştırılacak konu ile ilgili yazılı belgeler, gözlemler, ziyaretler ve raporlar kullanılarak betimlemeler yapılır. Daha sonra bilgiler, araştırmanın amacına uygun olarak sınıflandırılır (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Sonraki aşama, araştırılacak konunun tarihsel, toplumsal, coğrafi ve ekonomik çevresinin değerlendirildiği yorumlama aşamasıdır (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Üçüncü aşama olan yan yana koyma aşamasında, elde edilen verilere göre benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılır (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Son olarak, karşılaştırma aşamasında, incelenen tüm veriler sürekli olarak karşılaştırılır (Bereday, 1964; akt. Saracaloğlu ve Ceylan, 2016).

f) Problem Çözme Yaklaşımı

Problem çözme yaklaşımında, herhangi bir eğitim sisteminde bir sorun seçilir ve ardından bu soruna çözüm bulmak için çeşitli öneriler geliştirilir (Erdoğan, 1995; akt Ültanır, 2000).

g) Örnek Olay Yöntemi

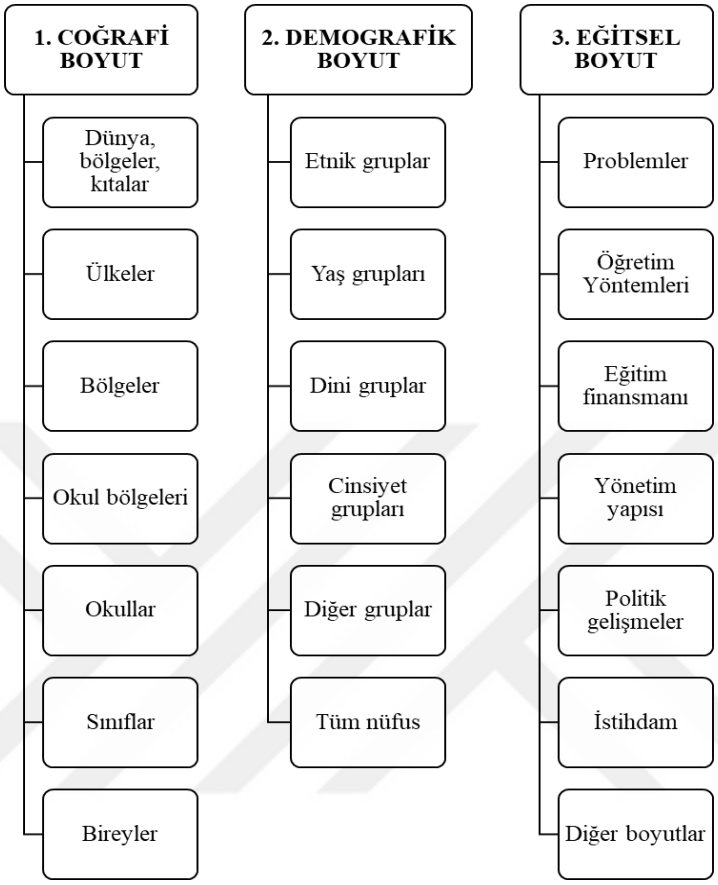
Örnek olay yönteminde, bir ülkedeki önemli bir eğitim deneyimi incelenir. Benzer bir durumla karşılaşıldığında, bu deneyimin başka ülkelerde de kullanılabileceği varsayılmaktadır (Aydın, 2018).

h) Bray ve Thomas Yöntemi

Bray ve Thomas yöntemi, çalışmaları düzey ve türe göre sınıflandırmayı amaçlamaktadır (Manzon, 2007). Bu yöntem, 1950'ler ve 1960'larda kullanılan yaklaşımların sentezidir. Bir küp olarak tasvir edilmiştir. Küp tasviri, bu yöntem kullanılarak yürütülen çalışmaların üç boyutlu

olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yöntemde değerlendirilen boyutlar Şekil 1'de gösterilmiştir (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018).

Şekil 1. Bray ve Thomas Yöntemi'nde Değerlendirilen Boyutlar



(1) Balcı, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri (6. Baskı). Pegem Akademi.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yürütülürken bu üç boyut birleştirilir ve küp diyagramının ilgili hücrelerine haritalanır (Mason, Bray ve Adamson, 2007). Ayrıca, bu üç boyut birlikte ele alınabileceği gibi ayrı ayrı da ele alınabilir (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Araştırma süreci incelendiğinde, gerekli adımlar altı başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; (1) konuların belirlenmesi, (2) veri toplama ve araştırma, (3) tanımlama ve analiz, (4) yorumlama, (5) karşılaştırma ve (6) karşılaştırma sonuçlarının değerlendirilmesi ve yeni sorunların belirlenmesine yönlendirilmesi olarak sıralanmıştır (Aynal, 2012).

2.1.7. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yürütülürken, diğer disiplinlerde de görüldüğü gibi çeşitli sorunlar ortaya çıkar (Aydın, 2018). İlk sorun, çevirilerin orijinal anlamdan saparak anlamın ifadesinde sınırlamalara yol açtığı dilbilimsel bir bakış açısından kaynaklanır (Aynal, 2012). Bir başka sorun önyargılardan kaynaklanır. Bunun nedeni, araştırmacının farklı ülkeleri

karşılaştırırken kendi kültürel deneyim ve bakış açısından etkilenmesidir (Sel, 2004; akt. Aydın, 2018). Diğer önemli sorun ise, bir ülkede uygulanan herhangi bir uygulamayı ideal olarak gösterme çabasıdır. Bu, karşılaştırmalı eğitimin istismarı olarak kabul edilir (Erdoğan, 2015).

2.1.8. Üstün Zekâ, Üstün Yetenek ve Özel Yetenek Kavramlarının Kullanımı

Üstün zekâlılığın muhafazakâr tanımları zekâ testi puanlarına bağlıyken, liberal tanımlar kavramı daha geniş bir perspektiften ele alır. Buna göre, üstün zekâlılığın ölçülmesi zordur ve belirli bir performans alanında gösterilen yüksek potansiyel veya üstün yetenek ile karakterize edilir. Yirmi birinci yüzyılda, üstün zekâlılığın tanımı daha liberal hale gelmiş ve bunun yerine "üstün yetenek" terimi kullanılmaya başlamıştır (Sak, 2017). Türkiye'de 2013-2016 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Nabi Avcı döneminde "üstün yetenek" kavramı yerini "özel yetenek" kavramına bırakmıştır (Levent, 2022).

2.1.9. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Özel yetenekliler, bebekliklerinden yetişkinliklerine kadar normal gelişim gösteren bireylerden gelişim özellikleri ve standartlaştırılmış zekâ testlerinden aldıkları puanlar açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. (Sak, 2017; Gottfried vd., 1994; akt. Silverman, 1998). Bu durum bilimsel araştırmalar yoluyla açıklanmıştır (Ayas ve Kirişçi, 2021). Özel yetenekli bireyleri, normal gelişim gösteren akranlarından ayıran özellikler aşağıda listelenmiştir (Webb, Gore ve Amend, 2007):

● Akranlarından daha az uyku ihtiyacı

● Öğrenmenin hızlı gerçekleşmesi ve fikirleri hızlı bir şekilde birleştirebilme

● Olağanüstü hafıza gücü ve gördüklerinin büyük bir bölümünü hatırlama

● İçinde bulunduğu yaşa nazaran kelime dağarcığının gelişmiş olması ve karmaşık cümleler oluşturabilme

● Kavrama yeteneğinin ileri düzeyde olması; kelimeler arası mecazları, nüansları, metaforları ve soyut fikirleri anlama

● Yetişkin desteği almadan erken yaşta okuma yazma öğrenme

● Olağandışı duygusal derinlik ve yoğun duygusallığa ek olarak tepki ve yüksek hassasiyet

● Soyut, karmaşık, mantıklı ve derin düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olma

● İdealist ve adaletli olma duygularının erken yaşlarda gelişmesi

● Sosyal ve politik konularla adaletsizliklere ilgili ve duyarlı olma

● Dikkat süresinin uzun olması, sebat ve aşırı konsantrasyon

● Kendi düşünceleri ile ilgili olma ve dalgınlık

● Kendisinin veya başkalarının yetersiz veya yavaş olmasına karşı sabırsızlık

● Temel becerileri daha az tekrar yapmasına karşın daha hızlı öğrenme yeteneği

● Alınan bilginin ayrıntılarına ulaşmaya yönelik sorularla öğretilenin ötesine gitme

● Geniş ilgi alanı ve çoğunlukla bir alanda yoğunlaşmış ilgi

● Gelişmiş bir merak duygusu ve sınırsız sayıda soru sorabilme

● Deney yapmaya ilgili olma ve yaptığı bazı şeyleri farklı yapma isteği

● Fikirler ve nesneleri orijinal ve sıra dışı şekilde birleştirmeye eğilimli olma

● İstekli ve olağanüstü mizah anlayışı

2.1.10. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Kullanılan Yöntemler

Özel yetenekli öğrencileri belirlerken, yalnızca IQ testleri kullanılabileceği gibi, yaratıcılık, zekâ, yetenek ve başarı testleri de kullanılabilir. Objektif testlerin yanı sıra, öznel kabul edilen ebeveyn ve öğretmen önerileri de tanılamada dikkate alınabilir (Ayas ve Kirişçi, 2021). Çok ölçütlü değerlendirmede, birden fazla tanı yöntemi birlikte kullanılır. Bu yöntem, kültürel farklılıkları ve ekonomik dezavantajları olan öğrencileri belirlemek için kullanılır (Rimm, Siegle ve Davis, 2017). Bu uygulamada; standart testler, adaylık formları, okul başarı puanları, mülakatlar, portfolyolar ve yaratıcılık testleri gibi araçlar bir arada kullanılır. Kullanılan araçlar, programın amacına ve özelliklerine bağlı olarak değişir (Ayas ve Kirişçi, 2021; Sak, 2017).

a) Zekâ Testleri

Zekâ testleri, özel yetenekleri belirlemek için sıklıkla kullanılır. Bu değerlendirmeler statiktir ve belirli bir zamanda anlık olarak yapılır (Ayas ve Kirişçi, 2021).

b) Başarı Testleri

Başarı Üstün yetenekli bireyler, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla üstün akademik başarı gösterdikleri için başarı testleri bu başlangıç noktasını belirlemek üzere tasarlanmıştır. Bu testler, standartlaştırılmış ya da eğitimciler tarafından geliştirilmiş olabilir. Okuma,

matematik, fen bilimleri, dil ve sosyal bilgiler gibi temel beceri ve yetenekler için seçenekler mevcuttur (Ayas ve Kirişçi, 2021).

c) Öğretmenin Aday Göstermesi

Öğretmenin aday göstermesi, üstün zekâlı öğrencileri tespit etmek için yaygın olarak kullanılır. Öğretmenler, öğrencileri IQ puanlarına, sınıf içi çalışmalarına ve davranışlarına göre aday gösterebilir ve belgelendirebilirler. Ancak bu yöntem, yalnızca öğretmenin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini anlaması durumunda etkilidir (Davis, 2006). Bu süreçte öğretmenler, zekâ testleriyle değerlendirilemeyen yaratıcılık, motivasyon, liderlik ve sanatsal yetenekler gibi boyutları ölçmek için değerlendirme ölçekleri kullanabilirler (Ayas ve Kirişçi, 2021).

d) Ailelerin Aday Göstermesi

Ailelerin yanlı görüş bildirme olasılığından dolayı ailenin aday göstermesi sık kullanılmayan bir yöntemdir (Rimm, Siegle ve Davis, 2017). Aileler aday gösterme ölçütlerine göre düzenlenmiş ölçekleri kullanarak çocuklarıyla ilgili değerlendirme yapabilir ve aday gösterebilir. Bu ölçütler aşağıda sıralanmıştır (Ayas ve Kirişçi, 2021).

- Zengin kelime hafızası vardır
- Hızlı düşünür
- İyi espriler yapabilir
- Kendinden büyükler ile iyi ilişkiler kurar
- Motivasyonu yüksektir
- Uzun süre dikkatini koruyabilir

e) Akranların Aday Göstermesi

Akranların aday göstermesi alternatif bir tanı yöntemidir. Ancak, öğrencilerin yaşlarının bu değerlendirmede zorluklara yol açabileceği unutulmamalıdır. Bu tür değerlendirmelerde sorulacak soruların öğrencilerle oyun formatında paylaşılması ve öğrencilerin soruları cevaplamaya en uygun gördükleri akranlarını yazmaya teşvik edilmesi önerilir (Banbury ve Wellington, 1989).

f) Ürün ve Performans Değerlendirmesi

Ürün ve performans değerlendirme yönteminde, öğrencilerin çalışmaları ve ürettikleri ürünler, bu süreçteki performanslarıyla birlikte değerlendirilir (Coleman, 1994). Öğrencinin ürününün

kalitesi, bir değerlendirme aracıdır ve öğrencinin temel becerileri ile problem çözme yetenekleri, problem çözme sürecinde gözlenir (Ayas ve Kirişçi, 2021).

g) Dinamik Değerlendirme

Dinamik değerlendirme yaklaşımında, bir öğrencinin gelişimi belirli bir süre boyunca ölçülür veya gözlemlenir. Başlangıç ve bitiş seviyeleri arasındaki fark belirlenir. Bu yöntemin dezavantajlı ve iki kere özel üstün yetenekli öğrencileri belirlemede etkili olması beklenmektedir. Ayrıca, standart testlerde iyi performans göstermeyen üstün yetenekli öğrencileri belirlemek için de tercih edilebilir (Dai ve Chen, 2021). Bu değerlendirmenin temel ilkesi öğrenme potansiyelini değerlendirmektir (Kanewsky, 2000). Öğrenme potansiyeli yüksek öğrenciler, gerekli akademik destek sağlandığında daha iyi öğrenirler (Ayas ve Kirişçi, 2021).

2.1.11. Özel Yeteneklilerin Tanılama Süreci

Özel yetenekli öğrencilere uygulanacak farklı eğitim programları için birbirinden farklı tanılama süreçleri gerçekleştirilebilir (Johnsen, 2004; akt. Ayas ve Kirişçi, 2021). Önemli olan, tanılamada izlenilecek adımların güvenilir bir şekilde tamamlanmasıdır. Adımların amaçlarının açık olması ve farklı programlar için uygulanabilir olması tanılamanın güvenilir olarak tamamlanmasını sağlayacaktır (Feldhusen ve Jarwan, 2000). Aday gösterme ile başlayan bir tanılama süreci üç aşamadan oluşur (Şekil 2).

Şekil 2. Aday Gösterme ile Başlayan Tanılama Süreci



(1) Ayas, M. B.& Kirişçi, N. (2021). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması. A. M. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek (5. Baskı, s. 162–179). Pegem Yayıncılık.

a) Aday Gösterme

Aday gösterme aşamasında, tüm öğrenciler değerlendirmeye alınır ve öğretmen tarafından uygun görülen öğrenciler aday gösterilir. Aday gösterilen öğrenci oranı genellikle %25-30 olmaktadır. Her öğrencinin eşit olarak sürece dahil olması amacıyla öğretmenler ve veliler

bilgilendirilmelidir. Bu adımda öğretmen, aile ve akran aday gösterme formları; grup zekâ ve başarı testleri, portfolyolar ve öğrencinin geçen yıllara ait gelişim bilgileri kullanılabilir (Ayas ve Kirişçi, 2021).

b) Tarama

Tarama adımında bireysel olarak uygulanan ölçümlerin yanında öğrencilerin öğrenme süreci incelenebilir ve öğrencinin tanılama sürecini takip eden bir sonraki aşamaya geçmesi için karar verilir (Ayas ve Kirişçi, 2021).

c) Seçim

Seçim aşamasında öğrenciler hakkında elde edilen tüm veriler birleştirilerek tanılama komitesi, programa dahil olacak öğrencilerin seçimini gerçekleştirir. Seçim, programın kontenjanına göre yapılır ve öğrencilerin %1 ila %10'u arasında bulunan grup, programa seçilme şansına sahip olur. Tanılama sürecinde karşılaşılması muhtemel sorunları en aza indirmek amacıyla bazı öneriler verilmiştir (Callahan, 1993; akt. Ayas ve Kirişçi, 2021).

● Özel yetenek tanımı açık bir şekilde ve kapsamlı olarak yapılmalı

● Karar verme sürecinde değerlendirmenin tek puana bağlı olmasından kaçınılmalı

● Test seçimi yapılırken zekânın çok boyutu olan bir yapısı olduğu göz önünde bulundurulmalı

● Özel yeteneğin farklı alanlarda ortaya çıkmasının mümkün olduğu göz önüne alınmalı

● Birbirinden farklı tanılama araçları birlikte kullanılabilmeli

● Farklı yetenek alanlarında başarılı olan özel yetenekli bireyleri tanılayabilmek için uygun olacak ölçme araçları tercih edilmeli

● Tanılama sürecinde kullanılacak tanılama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliğine dikkat edilmeli

● Alternatif tanılama yöntemleri kullanılabilmeli

● Tanılama tek bir kez değil, eğitim sürecinde belli aralıklarla tekrar tekrar yapılmalıdır

● Tanılama ile uygulanacak eğitim programı arasında güçlü bir uyum olmalı

● Tanılama süreci belirli aralıklarla değerlendirilmeli

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

In Kyung Cho (1997), Güney Kore ve Türkiye eğitim sistemlerini karşılaştırdığı çalışmasında her iki ülkenin de yaşamış olduğu iktisadi, siyasi ve kültürel değişimleri incelemiştir. Sonuçta farklı gelişim aşamaları gösterdikleri tespit edilmiştir. Her iki ülkede eğitim teşkilatı, okul örgütlenmesi, eğitim sistemleri, öğretmen olmak için gerekli koşullar, mesleki ve teknik eğitim ve eğitim finansmanı değerlendirilmiş ve bu başlıklar altında karşılaştırma yapılmıştır.

Elibol (2004), eğitime yapılan harcamalar bağlamında Güney Kore ve Türkiye'yi karşılaştırmış ve Güney Kore'nin eğitime Türkiye'den daha fazla kaynak ayırdığını tespit etmiştir. Güney Kore, kalkınma sürecinin erken aşamalarından itibaren eğitime büyük bir ayrıcalık tanımış ve kamu bütçesinden önemli ölçüde kaynak ayırmıştır.

Choi (2013), Güney Kore ve Türkiye'de okul öncesi eğitimi incelediği çalışmasında Türkiye'de çalışmakta olan ve Güney Kore'de çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, Türkiye ve Güney Kore eğitim programlarının ülkedeki çocukların gelişimini bütünsel olarak desteklemeyi amaçladığı görülmektedir.

Sak vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de özel yetenekliler eğitiminde son yıllarda dikkate alınacak düzeyde gelişmelere rağmen, tanımlardaki tutarsızlıkların, tanım ve uygulama arasındaki uyumsuzlukların, ulusal tanılamalardaki yetersizliklerin, program türlerinin yetersizliğinin, öğretmen niteliğinin düşüklüğünün, program geliştirmede uzman kabul edilecek kişilerin sayısının yetersizliğinin ve özel yeteneklilerin eğitimine karşı ortaya çıkan bazı olumsuz tutumların önemli sorunlar olduğu ve çözüm beklediği ifade edilmiştir.

Kahraman (2016), PISA'da başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin'de okul yöneticisi yetiştirme ve atanma sürecini Türkiye ile karşılaştırdığı çalışmasında, Güney Kore'de okul yöneticisi olunması için hizmet içi eğitimin zorunlu olduğunu ancak çalışma grubunda yer alan diğer ülkelerde böyle bir zorunluluk bulunmadığını tespit etmiştir. Ayrıca, Güney Kore'nin PISA'da gösterdiği başarının ülkedeki eğitim politikaları ve sınav sistemiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Büyükdereli Özcan (2019), "Beşeri Sermaye'nin Geliştirilmesinde Eğitim Sistemlerinin Rolü: Türkiye, Güney Kore ve Almanya" adlı çalışması kapsamında beşeri sermaye kavramını; kişinin veya toplumun sahip olduğu bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu

doğrultuda, Güney Kore'nin beşeri sermayeden kaynaklanan verimliliği artırmak için düzenli politikalar uygulayan bir ülke olduğu ifade edilmiştir.

Gülsoy Kerimoğlu (2019), çalışmasında Güney Kore ve Türkiye eğitim sistemlerini karşılaştırmış, okullaşma oranları incelendiğinde Güney Kore'nin okullaşma oranının Türkiye'den her zaman daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Güney Kore'de bakanlıktan bağımsız, Cumhurbaşkanına bağlı çalışan Eğitim ve Geliştirme Enstitüsü bulunduğu ve eğitimi daha iyi seviyeye taşımak için çalıştığı ifade edilmiştir.

Metin Bayer (2020), Güney Kore ve Türkiye'de lise eğitimini karşılaştırdığı çalışmasında, Güney Kore'de insan kaynağının en önemli kaynak olduğunu ve bu doğrultuda özel yeteneklileri tanılama ve eğitme sürecinin desteklendiğini belirtmiştir. Bu sayede, Güney Kore'de kişi başına düşen millî gelirin ortalama 35.000 dolar civarına ulaştığı da ifade edilmiştir.

Güzel (2023), Güney Kore'de okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi hususunda yaptığı çalışmasında üstün yetenekliler için özel eğitim uygulamalarına yer vermiş ve bu öğrenciler için açılmış fen lisesinden bahsetmiştir.

Esendemir (2024), PISA'da ilk sıralarda yer alan ülkelere yönelik çalışması kapsamında Güney Kore'yi de çalışılan ülkeler arasına dahil etmiş ve Güney Kore'nin merkeziyetçi yapısı ile sıkı prosedürlere bağlı detaycı yönetim anlayışının eğitimdeki başarısına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Choi ve Hon (2009), çalışmasında Güney Kore'nin matematik başarısıyla bilinen ülkelerden olduğunun PISA ve TIMMS sonuçlarından anlaşılabileceğini belirtmiştir. Kore'de bulunan matematik ve fen eğitimi veren liseler olduğu ve bu liselerden özel olanların, devletin belirlediği takvime ve öğrenci kabul kurallarına uydukları takdirde devlet desteği aldığı belirtilmiştir. Bu çalışmada, Güney Kore'de bulunan ve özel yeteneklilere eğitim veren okullardan üçünün; takvimi, öğrenci kabul şartları ve öğretmenlerinin nitelikleri incelenmiştir.

Lee, Ryu ve Jin (2011), Güney Kore'de sınav odaklı, tek tipleştirilmiş eğitim ortamı nedeniyle öğrencilerin bireysel özellikleri ve potansiyellerinin gelişmesinin oldukça zor olduğunu ve öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış eğitim sunulmasının beklenmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, farklı alanlarda üstün yetenekler gösteren öğrencilerin potansiyellerinin yeterince ortaya çıkarılamadığını ve bu potansiyelin kaybolduğunu veya bu

potansiyele sahip öğrencilerin uyum sorunları yaşayan problemli bireyler haline gelebileceğini ifade etmiştir.

Cho ve Suh (2016), çalışmasında özel yeteneklilerin eğitilmesinin amaçlarından bahsetmiştir. Bu amaçlar; eğitimde yenilik, özel yeteneklilerin potansiyelinin gerçekleştirilmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir. Üstün başarının yüksek potansiyelden doğduğu da belirtilmiştir. Kore'de özel yetenekliler eğitimine ilişkin altyapının; özel yeteneklilik eğitim kurumlarından ve Üstün Yetenekliler Eğitim Yasası, Ulusal ve Eyalet düzeyinde Üstün Yetenekliler Eğitimi Teşvik Kriterleri ile üç Ulusal Araştırma Merkezinden oluşan destek sisteminden oluştuğu aktarılmıştır.

Lee, Kang ve Lee (2016), yaptığı çalışmada Güney Kore'de "Üstün Yetenekliler Eğitimi Yasası" ile ilgili olarak, bu yasayla birlikte Güney Kore'nin özel yetenekli bireylerin eğitimi için tam teşekküllü bir yasal sisteme sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, Güney Kore'de özel yeteneklilere yönelik uygulanan yasal sistemi irdelemişlerdir.

Kang (2019), çalışmasında Güney Kore'nin son yirmi yılda kaydettiği ilerleme sayesinde özel yeteneklilere sağlanan fen eğitimi konusunda lider konuma geldiğini ifade etmiştir. Çalışmasında sunduğu bilgiler, özel yeteneklilere sağlanan fen eğitiminin başlangıcından itibaren sürece dahil olup, özel yeteneklilere verilecek eğitimin prototipini oluşturan Choe Seung-Ur'la yaptığı röportaj yoluyla elde edilmiştir.

Han ve Shim (2019), çalışmasında Güney Kore'de fen alanında yetenekli öğrenciler için mühendislik tasarım temelli öğretim programını incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre EDP (Engineering Development Process) temelli eğitim modeli, fen alanında özel yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ve iş birliği becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilir. Bu programların aynı zamanda bu alanda yetenekli öğrencilerin doğa bilimleri ve mühendislikle ilgili kariyer tercihleri konusunda olumlu etki yapabileceği aktarılmıştır.

Kim (2024), özel yetenekliler eğitimine katılan öğrencilerin deneyimlerini analiz ettiği yüksek lisans çalışmasında, eğitime katılan bireylerin özel yeteneklilere yönelik okullarda aldıkları eğitimin diğer okullardan farklı olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Ancak yine bu okullarda verilen eğitimle bir sonraki eğitim kademesinde devam edilecek okulun sınavları arasındaki kopukluğun, öğrenciler üzerinde memnuniyetsizlik yarattığı saptanmıştır.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Türkiye ve Güney Kore'de özel yeteneklilere yönelik uygulanan politikalar nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve analitik yöntem kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Nitel araştırmalar; insanların tutumlarını, davranışlarını, görüşlerini ve deneyimlerini detaylı, betimleyici ve yorumlayıcı bir şekilde inceleyerek, karşılaştıkları sonuçları açıklama yoluyla yapılan çalışmalardır (Kıral, 2020). Ancak, nitel araştırma kavramı birçok farklı disiplini ve pek çok kavramı içinde barındırdığından, bu kavramı tek bir şekilde tanımlamak oldukça güçtür. Bu nedenle, şemsiye kavram olarak değerlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eğitim bilimleri alanında yapılacak araştırmalarda, eğitimle ilgili belli bir olguya dair açıklamalar ve yanıtlar bulunması gereklidir. Bu süreci en hızlı, en az enerjiyi harcayarak ve en az maliyetle gerçekleştirmek amacıyla belirli bilimsel yöntemler kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014; akt. Özkan, 2023). Üzerinde çalışılmak istenen olgu ile ilgili elde edilen verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi bu bilimsel sürecin bir parçasıdır (Özkan, 2023). Nitel araştırmalar yürütülürken çalışılan araştırma konusuyla ilişkili yazılı ve görsel materyallerin çalışmaya dahil edilmesiyle araştırmanın geçerliği artırılır. Bu aşamada doküman analizi yöntemi kullanılır ve tek başına kullanılabileceği gibi ek bir bilgi kaynağı olarak da işlev görebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Doküman analizi yönteminde, araştırmada kullanılacak veri setlerini oluşturan birincil veya ikincil veri kaynaklarının elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte hem basılı hem de elektronik materyaller sistematik şekilde incelenmektedir (Bowen, 2009). Hangi dokümanların önemli olarak kabul edileceği ve veri olarak kullanılacağı araştırma problemine bağlıdır. Araştırmacı, problemi de göz önünde bulundurarak ihtiyaç duyduğu veriyi gözlem ya da görüşmeye gerek duymadan elde edebilmektedir. Bu şekilde, doküman incelemesi yöntemi araştırmaya para ve zaman tasarrufu sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Analitik yöntem, 1964 yılında Bereday tarafından sosyolojik yöntemin sınırlılıklarına dayalı olarak tasarlanmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Bu yöntemde, çalışmayı yapan kişi kendi ülkesinin eğitim sistemini değerlendirmek için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini araştırmayı bir araç olarak kullanır (Bereday, 1964; akt. Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Analitik yöntemin kullanılması süreci dört aşamadan oluşur (Bray, 2005; akt. Aydın, 2018). İlk olarak, betimleme aşaması gerçekleştirilmekte; araştırılacak konuyla ilgili yazılı

belgeler, gözlemler, ziyaretler ve raporlar ile betimlemeler yapılmalıdır. Daha sonra bilgiler, araştırma amacına uygun olarak sınıflandırılmalıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Bir sonraki aşama ise, araştırılacak konunun tarihi, sosyal, coğrafik ve ekonomik ortamının değerlendirildiği yorumlama aşamasıdır (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Üçüncü aşama olan yan yana koyma aşamasında, elde edilen veriler karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konur (Yüksel ve Sağlam, 2012; akt. Aydın, 2018). Son olarak, karşılaştırma aşamasında, incelenen tüm veriler sürekli olarak karşılaştırılmaktadır (Bereday, 1964; akt. Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Bu çalışmanın betimleme aşamasında Türkiye ve Güney Kore'ye ait tarihsel veriler ve yasal düzenlemeler tanıtılmıştır. Yorumlama aşamasında uygulanan politikalar analiz edilmiştir. Yan yana koyma aşamasında benzerlikler ve farklılıklar, alt problemlerde belirtildiği şekilde başlıklar halinde incelenmiştir. Son olarak, karşılaştırma aşamasında bu benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiştir.

Her yöntemin olduğu gibi, doküman incelemesinin de güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Doküman incelemesinin güçlü yönleri Tablo 1'de, zayıf yönleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Doküman İncelemesinin Güçlü Yönleri

a) Kolay ulaşılamayacak özneler	Çalışmayı yapan kişinin direk ulaşamayacağı kişiler ve kurumlara dair bilgileri elde etmesini sağlayan bir yöntemdir.
b) Tepkiselliğin olmaması	Araştırma yapan kişi ile araştırılan konu veya nesne arasında duygusal bir etkileşim olmamasıdır.
c) Uzun süreli (zamana yayılmış) analiz	Belirli bir zaman diliminde üretilmiş veriler incelenerek uzun zaman dilimine ait çalışmalar yapılması mümkündür.
d) Örneklem büyüklüğü	Yazılı ve görsel materyallerin sayıca ve nitelikçe kalabalık olması araştırmacı için geniş bir örneklem olanağı sunmaktadır.
e) Bireysellik ve özgünlük	Araştırmacının elde ettiği günlük ve anı defteri gibi dokümanları bu dokümanları oluşturan kişilerin özgün bir şekilde olayı yaşadıkları anda ve o andaki hissiyatla oluşturmasını kastetmektedir.
f) Göreli düşük maaliyet	Emek, zaman ve para açısından düşük maliyetlidir. Sebebi ise herhangi bir anket, deney, gözlem vb. etkinlikler gerektirmemesidir.
g) Nitelik	Elde edilen yazılı ve görsel materyaller konu uzmanları tarafından organize edilmiş bir şekilde araştırmacının eline geçmektedir.

a) *Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.*

Bu çalışmada doküman incelemesinin güçlü yönlerinden faydalanılmıştır. Güney Kore ile ilgili akademik çalışmalara, doktora ve yüksek lisans tezlerine; Google Akademik, YÖK Tez Merkezi ve Güney Kore'de eğitim veren üniversitelerin kütüphanelerinin veri tabanlarından ulaşılmıştır ve bu aşamada doküman analizinin kolay erişilemeyen özneler yönünden faydalanılmıştır. Yetkili kurumların veri tabanlarına erişilerek incelenen akademik çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrulanmıştır. Karşılaştırmalı eğitimle ilgili olarak, yetkin kişiler tarafından geçmiş yıllarda hazırlanan kaynaklar, doküman analizi yönteminin uzun süreli analiz yönündan yararlanılarak elde edilmiştir.

Tablo 2. Doküman İncelemesinin Zayıf Yönleri

a) Olası yanlılık	Sosyal alanda yapılmış çalışmanın yazılış amacının belli ölçüde yanlı olabileceği anlamına gelir.
b) Seçilmişlik	Ünlü kişiler ya da kurum yöneticilerinin kalem aldığı yazılar korunurken sıradan kişilerin oluşturduğu yazılı metinlerin yok olması mümkündür.
c) Eksiklik	Araştırılan olaya bizzat tanıklık edilmediği ya da tanıklık eden birinci kişiden veriler elde edilemediği için eksiklikler olabilmektedir.
d) Ulaşılabilirlik	Dokümanlardaki bilgiler kayıp veya eksik olabilir. Yahut araştırılan konu hakkında doküman tespit edilemeyebilir.
e) Örneklem yanlılığı	Dokümanı oluşturan yazarların ve okuyacak okurların eğitim düzeyleri; kendisinden düşük eğitim düzeyinde olanları sistematik şekilde dışlayabilir.
f) Sınırlı sözel olmayan davranış	Film, video ve fotoğraflar dışında dokümanı oluşturan kişinin sözel olmayan davranışlarını yansıtan kaynak bulunmamaktadır.
g) Standart bir format olmaması	Oluşturulan her doküman; oluşturan kişi, kurum ya da ekibin özel amaçları doğrultusunda oluşturulmaktadır. Dolayısıyla sabit bir formatı bulunmamaktadır.
h) Kodlama zorluğu	Standart bir format olmadığından elde edilen bilgileri kodlamak güçleşmektedir.

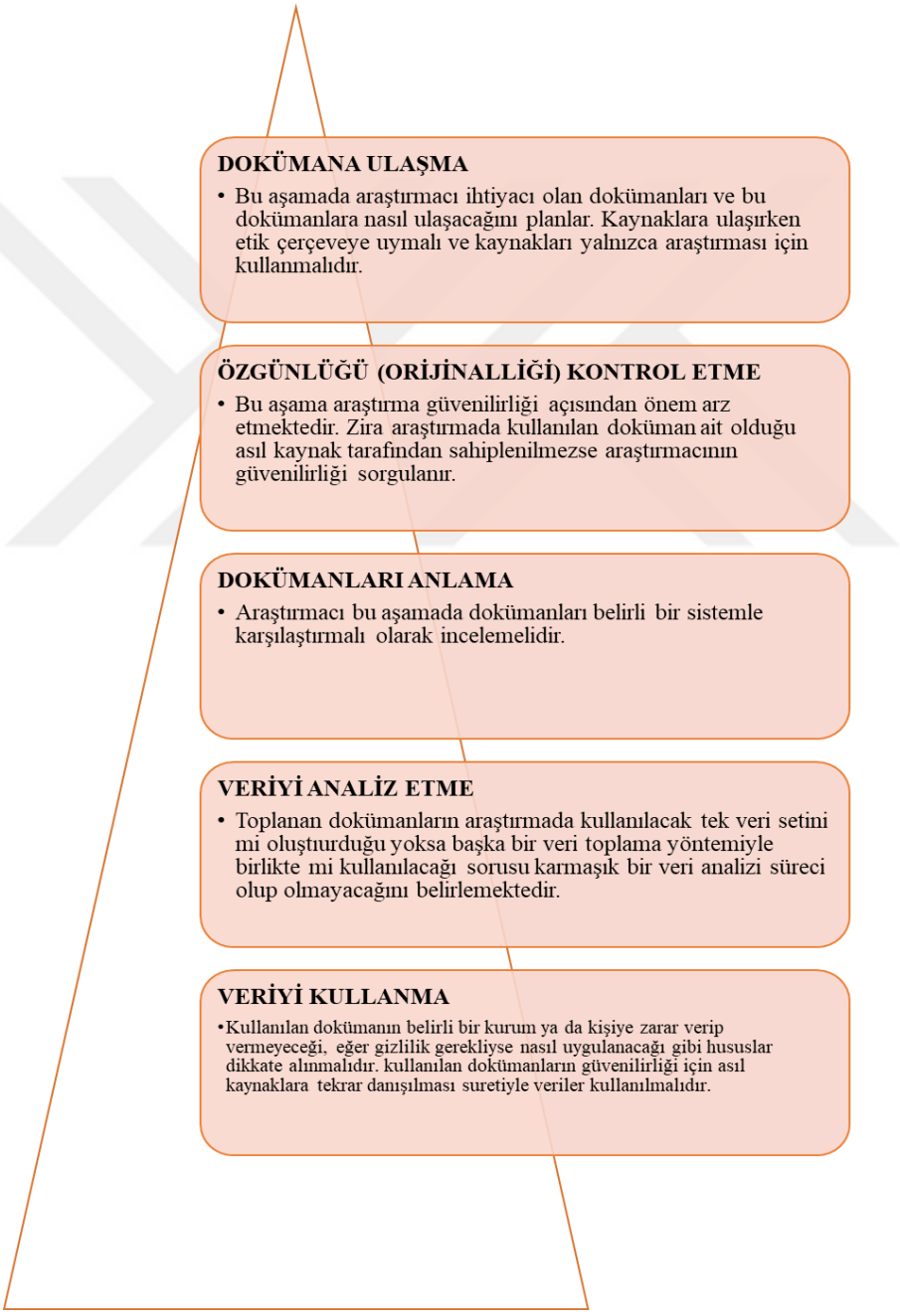
(1) Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Bu çalışmada, doküman incelemesinin olası yanlılıkla ilgili zayıf yönünün çalışmanın güvenilirliğini etkilememesi için verilerin Türkiye ve Güney Kore'deki özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin olumlu ve olumsuz sonuçları içerecek kaynakların elde edilmesine çalışılmıştır. Güney Kore üniversitelerinin kütüphanelerinde bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri ile YÖK Tez Merkezi'nde bulunan tezlerin incelenmesiyle verilerin seçilmişliği durumu engellenmiştir. Giriş kısmında kullanılan bilgiler için elde edilen kaynakların birincil kaynak olması tercih edilmiştir. Böylece, araştırılan olaya bizzat tanıklık edilmediği ya da tanıklık eden birinci kişiden veriler elde edilemediği için ortaya çıkacak eksiklikler en aza indirilmiş olur.

Bununla birlikte, günümüzde uygulanan eğitim sistemi incelenirken, her iki ülke için elde edilen kaynaklar en güncel olandan başlanarak incelenmiştir. Böylece, bilginin güncelliğinin sağlanması ve bu konuda sınırlılık yaşanmaması sağlanmıştır.

Doküman incelemesinde belli başlı aşamalar olup araştırmacı yapacağı çalışmanın derinliğine göre bu aşamaları takip ederken esneklik gösterebilir. Doküman incelemesinin aşamaları Şekil 3'te açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Şekil 3. Doküman İncelemesinin Aşamaları



(1) Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

3.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yapılırken ilk aşama dokümana ulaşma aşamasıdır. Bu aşamada ilgili dokümanlara nereden ulaşılacağı planlanmıştır. Dokümanlara Türkiye ve Güney Kore eğitim bakanlıkları veri tabanları, üniversite kütüphanelerinde bulunan elektronik ve basılı kaynaklar, Türkiye ve Güney Kore'de özel yetenekliler eğitimiyle ilgilenen kurumların resmi internet siteleri, akademik dergilerden ulaşılması planlanmıştır. İkinci aşama olan özgünlüğü kontrol etme aşamasında çalışmaların özgünlüğü, atıf sayısı ve yayımlandığı kaynağın güvenilirliği teyit edilmiştir. Dokümanları anlama aşamasında birincil kaynaklar; Güney Kore'de eğitimden sorumlu Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı internet sitesi ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatları, özel yetenekli bireylere yönelik yasa ve yönetmelikler (ÖEHY, GTEPA, GTEPED vb.), TBMM, MEB ve MOE dokümanları, resmi plan ve strateji belgeleri olarak sıralanmış ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. İkincil veri kaynakları olarak ise YÖK Tez Merkezi, Google Akademik yoluyla elde edilen akademik makaleler, ulusal ve uluslararası kuruluşların raporları (ECEC, TÜİK, OECD, PISA vb.), istatistiksel veri setleri ve bilimsel kitaplar kullanılmıştır ve bu kaynaklardaki ilgili kısımlar incelenerek çalışmaya dahil edilecek bölümler analiz edilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Literatür taramasının ardından elde edilen dokümanlar, tezin tüm bölümleri için ayrı olarak oluşturulmuş klasörlere kaydedilmiştir. Giriş kısmında kullanılan bilgiler için elde edilen kaynakların birincil kaynak olması tercih edilmiştir. Her iki ülkenin özel yetenekliler için eğitim sisteminin tarihi incelenirken MOE, MEB, KOSAC ve KEDI resmi web siteleri ziyaret edilmiş ve bilgiler doğrulanmıştır. Günümüzde uygulanan eğitim sistemi incelenirken, her iki ülke için elde edilen kaynaklar en güncel olandan başlanarak incelenmiştir. İncelenen kaynaklardan uygun görülenler, çalışmanın bulgularını tespit ederken kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde Güney Kore ve Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitim politikalarıyla ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Güney Kore ve Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Politikalar

	Türkiye	**Güney Kore**
Türkiye'de ve Güney Kore'de özel yeteneklilere yönelik tanılama sistemi var mı?	İki aşamalı tanılama gerçekleştirilir.	Tanılama "çoklu değerlendirme" anlayışıyla gerçekleştirilir.
Türkiye'de ve Güney Kore'de resmi bir özel yeteneklilik tanımı var mı?	Yaşıtlarına 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	Yeteneklerle donatılmış ve doğal potansiyelini geliştirmek için özel eğitime ihtiyaç duyan birey
Türkiye'de ve Güney Kore'de yapılan resmi tanım özel yetenekliliğin hangi alanlarına işaret ediyor?	Hızlı öğrenme, yaratıcılık, akademik yetenek, liderlik, sanatsal yetenek, motivasyon	Okul başarısı, yaratıcılık, zekâ, motivasyon, liderlik, özel yetenek
Türkiye'de ve Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik yasalar var mı?	Evet	Evet
Türkiye'de ve Güney Kore'de tanılama sürecine ilişkin kriterler var mı?	Evet	Evet
Türkiye'de ve Güney Kore'de özel yeteneklilere normal gelişim gösteren akranlarından ayrı eğitim alabilecekleri eğitim ortamları bulunuyor mu?	Evet	Evet

4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitilmesinin Stratejik Önemi

Özel yetenekliler, yaşadıkları toplumun her disiplinde gelişimine katkı sağlayacak potansiyele sahiptir. Özel yeteneklilerin; sahip oldukları hızlı ve farklı öğrenme özelliklerine göre desteklenmeleri ve yeteneklerine paralel olarak yönlendirilmeleri; ülkelerin siyasi, ekonomik, teknolojik ve askeri gelişmesine yön vermektedir (Kulaksızoğlu, Bilgili ve Şirin, 2004). Özel yeteneklilerin bireysel ilgi ve yeteneklerinden, bu bireylere verilen özel eğitimle yararlanılabilmektedir. Tanılamadan başlayarak özel yetenekliler; yetenekleri, ilgileri ve istekleri doğrultusunda eğitim aldıklarında yetenekleri kullanılabilir hale gelmektedir. Bu bireylerin eğitim yoluyla kendilerini gerçekleştirmeleri sağlanarak, ülkeye hizmet etmeye teşvik edilirler. Potansiyellerine uygun ve yaratıcılıklarını destekleyen bir eğitim ortamı sağlanarak, üstün yetenekli bireyler mutluluğa ulaşabilir ve üretken bir yaşam sürdürebilirler (TBMM, 2012).

Gelişmiş ülkeler, özel yetenekli bireylerin yetenekli oldukları alanlarda sorumluluk almalarını desteklemektedir. Bu ülkeler, onların başarılı olmalarını sağlayacak eğitimi, kalkınmanın önemli bir aracı olarak görmektedir (Çağlar, 2004). Bu bağlamda birçok ülke, özel yetenekli bireylerin eğitimini stratejik bir konu olarak ele almıştır. Gelişmiş ülkeler, bu bireylerin eğitiminde önemli ilerlemeler kaydetmiş ve özel yetenekli bireylerin eğitimini bir devlet politikası olarak kabul etmişlerdir. Bu ülkeler, üstün yetenekli bireylerin potansiyelleri doğrultusunda değerlendirilmesinin ülke kalkınmasına ivme kazandıracağının bilincindedirler. Ancak, ülke kalkınmasında önemli rol oynayan bu potansiyelin kullanımı, o ülkede eğitimden sorumlu olanlarla sınırlı değildir (Bilgili, 2000). Ülke yönetiminde söz sahibi olanlar, özel yetenekli bireylerin eğitiminden, akranlarından farklı eğitim hizmetleri almalarından ve aldıkları eğitim hizmetlerini ulusal politika haline getirmekten sorumludurlar (Kulaksızoğlu, Bilgili ve Şirin, 2004). Bir ülke, üstün yetenekli bireylere ihtiyaç duyduğu eğitimi sağlayamazsa, mevcut potansiyel kaybolur ve bu bireyler kendilerine kaynak sağlayan ülkelere göç eder. Böyle bir durumda, stratejik öneme sahip bu grubun, itici faktörler nedeniyle cazip ülkelere göç etmesi, gönderen için kayıp, alan için kazanç anlamına gelir (Bilgili, 2000).

4.2. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitim Tarihi ve Yasal Düzenlemeler

Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitimi çok eski zamanlara dayanır. Bunun göstergesi, Cumhuriyet dönemine kadar, Enderun Mektebi hariç, özel yetenekli bireyler için detaylı ve yeterli programların uygulanmamış olmasıdır (Çitil, 2018).

4.2.1. Enderun Mektebi

Osmanlı İmparatorluğu'nda faaliyet göstermiş Enderun Mektebi, özel yetenekli bireylere sistematik şekilde eğitim veren ilk eğitim-öğretim kurumudur. Enderun Mektebinin kurulduğu güne kadar geçen süreçte ona benzeyen bir kuruluş bulunmamaktadır. Selçuklu Devleti'nde ve Avrupa'da hanedan üyeleri halktan daha özenli bir öğrenim görmüştür fakat Enderun Mektebinde uygulanan sistem bunlardan tamamen farklıdır. II. Murat tarafından kurulmuştur ancak asıl gelişim gösterdiği dönem Fatih Sultan Mehmet dönemidir. Bu dönemde, yalnızca bir devşirme mektebi olmaktan çıkmış devletin korunması için gerekli yönetim kadrosunun eğitimine de yönelmiştir (Akkutay, 1984). Enderun Mektebi'nin özel yetenekli öğrencilerin sistematik olarak eğitildiği bir kurum olduğu bilgisini literatüre kazandıran kişi yüksek lisans ve doktora tezini Fatih Sultan Mehmet'in saray mektebi üzerine yapmış Barnette Miller'dir (Ataman, 2020). Bu mektebe kabul edilen öğrenciler, saray için seçilmiş özel yetenekli çocuklar olup ciddi bir eğitime tabi tutulduktan sonra yüksek makamlara aday olacak seviyeye ulaşmışlardır (Ergin, 1977; akt. Levent, 2022).

Enderun, Farsça'da iç anlamına gelir ve sarayın iç kısmında faaliyet gösterdiği için bu adı almıştır. Hem devlet adamlarını yetiştiren bir saray akademisi hem de padişahın özel hizmetlerinin görüldüğü idari ofisler, Enderun Mektebi kapsamındadır (Levent, 2022). Devşirme yoluyla Hristiyan ailelerden alınıp devlet himayesine geçirilen çocuklar öncelikle Türk ve Müslüman ailelerin yanına yerleştirilir ve burada Türkçeyi, İslami esasları ve adabı öğrenip sonra Edirne Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı ve Galata Sarayı'nda bedeni ve ruhi yeteneklerini geliştirecek uygulamalar yaparlar. Bunlara acemi oğlanlar denir. Bu oğlanlar belirli bir talim ve terbiyenin ardından "çıkma" olarak ayrılır ve çeşitli askeri birliklere dağıtılırlar. Özel yetenekli olanlar ise daha ileri düzeyde eğitim için Enderun'a alınır (İpşirli, 1995; akt. Levent, 2022). Enderun'u diğer eğitim kurumlarından farklı kılan ve günümüzde araştırmacıların ilgisini çeken en önemli özelliği, buradaki öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitiliyor olmasıdır. Öğrencilerin yetenekleri belirlenirken aynı zamanda her eğitim aşamasında, bir üst seviyenin gerektirdiği yeteneklere yönelik değerlendirmeler yapılır. Değerlendirmeler sonucunda yetenekli görülenler bir üst aşamaya geçebilir. Bunu başaramayanlar ise kendi yeteneklerine uygun çeşitli görevlere atanır (Levent, 2022).

Enderun Mektebinin eğitim-öğretim işlerini kapsayan politikası ilk kurulduğunda belirlenmiştir. Uyguladığı bu politikanın amacı devşirilen Hristiyan çocukları tamamen Türkleştirmek ve Müslümanlaştırmaktır. Bunu sağlamak amacıyla devletin o dönem resmi dili olan Osmanlıcayı etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için Türkçe derslerine ağırlık verilmiştir (İsfendiyaroğlu, 1953; akt. Levent, 2022). Bu mektep, hazırlık sürecinden başlayarak, sistemin en üst noktası sayılabilecek Has Oda'ya kadar geçen süreçte eğitim programlarına bilişsel, fiziksel ve psikomotor becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak etkinlikleri dahil eden bir kurumdur (Enç, 2005; akt. Levent, 2022).

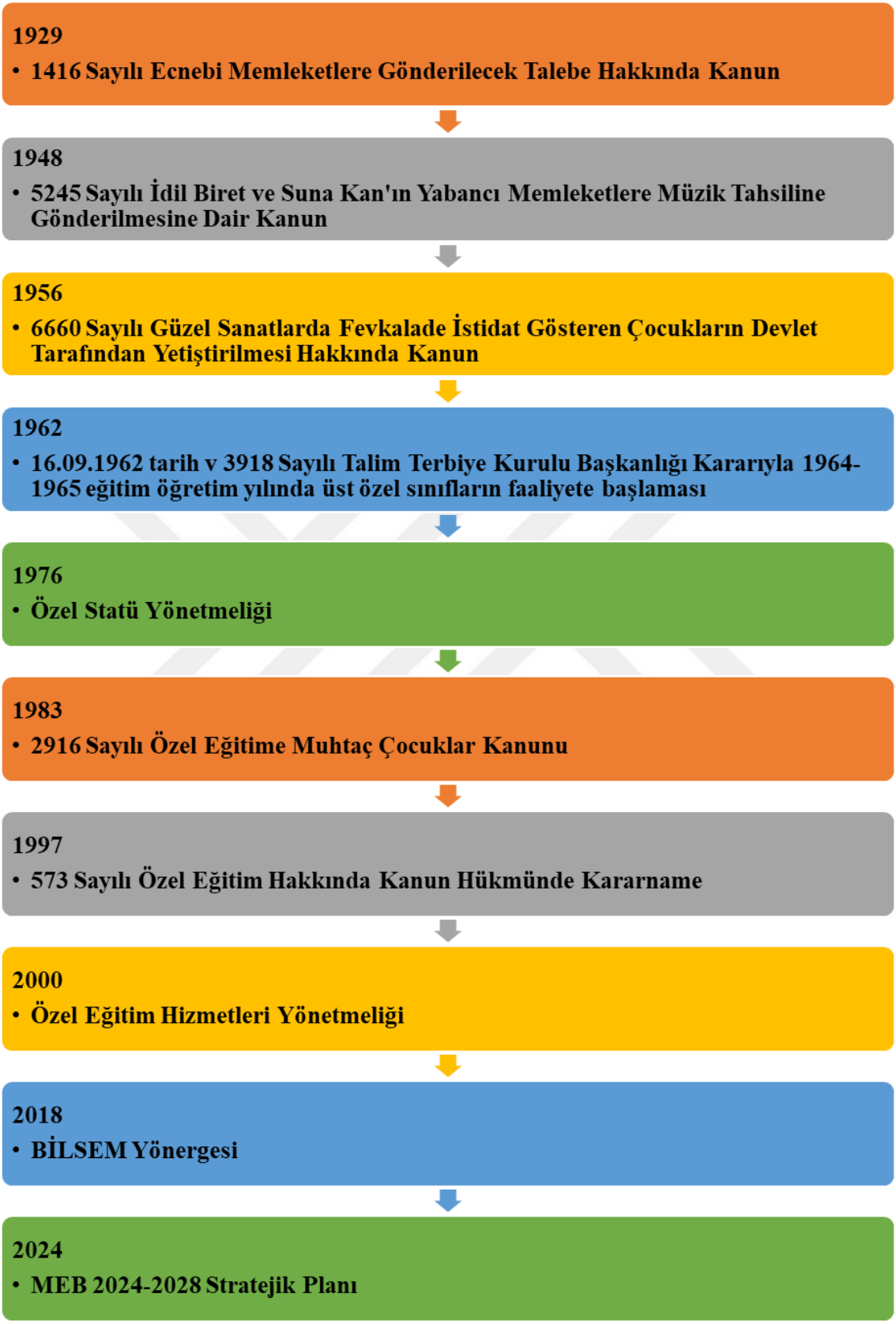
Enderun Mektebi, içerisinde hazırlık okullarından başlayarak eğitimin kademelerine göre ayrılmış okullardan oluşan bir kompleks şeklinde düzenlenmiştir. Aynı zamanda burada "sınıf" yerine "oda" kavramı kullanılmaktadır. Büyük oda ve küçük oda, daha üst eğitim seviyesindeki odaların hazırlık okulu niteliğindedir. Seferli, Doğancılar, Kiler ve Hazine odaları da meslek okulu özelliği taşımaktadır. Has oda ise padişahın kişisel hizmetleri ve Hırka-i Saadet binasına bakma göreviyle ilgilidir ve bu görev en yetişkin ve seçilmiş kişilere verilmektedir. Ayrıca "musiki, tezhib, güzel yazı" gibi sanatsal becerilerin kazandırıldığı derslerin de önemi büyüktür. Okulun eğitim-öğretim programında Türkçe, Arapça, Farsça, Kur'an, Tefsir, İslam Hukuku gibi bilgilerin yanında, bu derslerle eşit oranda beden eğitimi, askerlik becerileri, meslek öğrenimi ve el becerileri derslerine de önem verilmektedir (Enç, 2004).

Okulun baş yöneticisi Silahtar Ağadır. Yönetimin fiili olarak sorumlusu Seferli odasının ağasıdır. Her odanın kendine özgü bir yapısı olup odabaşısı, katibi, kütüphanecisi, kalfa ve lalalarına ek olarak imam ve müezzini bulunmaktadır. Özellikle Türkçe okuma, yazma ve diğer temel bilgi becerilerini öğreten ve sürekli sarayda bulunan iki veya üç öğretmen mevcuttur. Bunun yanı sıra dönemin seçkin bilgin ve sanatkarları, öğretim yapmak üzere kentten gelir gider. En gelişmiş dönemlerde, saraya her gün kırk kadar ulema ve sanatkarın geldiği söylenmektedir. Dönemin padişahları bu okula her dönemde yakın kişisel ilgi göstermiştir. Öğrencilerin seçiminden başlayarak okulun gün içindeki yönetimi, denetimi, genel disiplini ve başarısının her yönü padişahın kişisel ilgisi ve denetimine tabidir. Bu okulda çok sayıda sadrazam, vezir, beylerbeyi, bilgini ve sanatkarı yetiştirdiği bilinmektedir. 19. yüzyıla gelindiğinde, etkinliğini ve yeterliliğini yitirmiş, yalnızca iç saray hizmetlerine personel yetiştiren bir kurum haline gelmiştir. Ne zaman tamamen sona erdiği bilinmemektedir, ancak Osmanlı İmparatorluğu'nun talihine paralel bir gelişim ve sonuç gösterdiği görülmektedir (Enç, 2004).

4.2.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra özel yetenekli çocukların eğitimi için çareler aranmış ve modern eğitim ve bilim ile ilgili nitelikli insan gücünü artırmak amacıyla bazı yetenekli gençler yurtdışında eğitim almak üzere gönderilmiştir. 1929 yılında yürürlüğe giren "1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" ile bu uygulama yasalaşmıştır. Amacı, yurtdışına eğitim için gönderilen gençlerin ülkelerine dönüp kalkınmaya katkı sağlamalarıdır. Bu kanunun ilk yayımlanan 3. Maddesine göre, öğrencinin yurtdışında eğitim almaya hak kazanması için zekâ ve karakter olarak üstünlük göstermesi gerekmektedir. Bu şart, sonraki dönemlerde değiştirilmiş olsa da, 1416 sayılı kanun; özel yetenekli çocukların eğitimi hususunda dolaylı olarak katkıda bulunmuş önemli bir yasal düzenlemedir (Çitil, 2018). Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yapılan tüm yasal düzenlemeler, Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Türkiye'de Özel Yetenekliler İçin Yapılan Yasal Düzenlemeler



(1) Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, 47 (1), 143-172.

4.2.3. 1940'lardan Günümüze Yasal Düzenlemeler

1940'lı yıllarda Türkiye, özel yetenekli bireylerin kıymetini fark etmiş, yetenekli iki kız çocuğu için özel yasa çıkararak ilk defa özel yetenekli bireylerin eğitimini yasal güvence altına almıştır. Bu kanun halk tarafından "Harika Çocuklar Kanunu" olarak duyulmuştur. 07.07.1948 tarihinde çıkarılan, "5245 sayılı İdil Biret ve Suna Kan'ın Yabancı Memleketlere Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun" dur (Altunya, 2006; akt. Çitil, 2018). Cumhuriyet'in ilan edildiği ilk yıllarda özel eğitim hizmetleri, sağlık ve bakım hizmetleri gibi değerlendirilmiş ve Cumhuriyet tarihinde açılmış olan ilk özel eğitim okulları arasında yer alan İzmir Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu da 1951 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nın himayesinde faaliyet göstermiştir. 5822 sayılı Kanun'un 1951 yılında çıkarılmasıyla Millî Eğitim Bakanlığı'na geçmiş ve özel eğitimde artık bir eğitim hizmeti olarak yasal zemine oturmuştur. Bundan sonra, özel eğitimle ilgili organizasyonlar, İlköğretim Genel Müdürlüğü'nde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmeye başlanmıştır (Akçamete ve Kaner, 1999; akt. Çitil, 2018).

Özel eğitim hizmetleri MEB'e devredildikten sonra, yeni açılan okullarda oluşan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1952 Talim Terbiye Kurulu kararıyla Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde özel eğitim bölümü açılmıştır. Bu bölüm mezunlarının yalnızca yetersizliği olan bireyleri değil, özel yetenekli öğrencileri de yetiştirmesi hedeflenmiştir (Altunya, 2006). Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle bağlantılı olarak "Üstün Zekâlı ve İstidatlı Çocuklar" adlı bir ders okutulmuştur (Binbaşıoğlu, 1995). 1953 yılında, Talim Terbiye Dairesine bağlı Test ve Araştırma Merkezi, Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim bölümüne öğrenci seçmek amacıyla Mitat Enç ve Amerikalı hocaların katkılarıyla kurulmuş ve günümüzde uygulanmakta olan merkezi sınavların temelini ve ilk deneyimlerini oluşturmuştur (Çitil, 2017). Prof. Dr. Dalton Beier tarafından 1953-1960 yıllarında, Stanford-Binet L-M formları, Wechsel Zekâ Testleri, Porteüs ve Alexander Performance Testlerinin Türkiye şartlarına uygun yeni bir sentezi yapılıp GAZİ – BEIER TEST adıyla bir test hazırlanmış ve bu test, özel olarak yetiştirilmiş uygulamacılar tarafından Türkiye'nin belirli bölgelerinde uygulanarak yeni bir bireysel zekâ testi geliştirilmiştir. Yapılan uygulamanın sonuçları, 1960 yılında Test ve Araştırma Merkezi'nde istatistiki işlemlerden geçirilerek normları bulunmuştur (Çağlar, 2004).

1953 yılında gerçekleşen V. Millî Eğitim Şûrası'nda özel eğitimle ilgili olarak, özel gereksinimi bulunan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, dönemin Millî Eğitim Bakanı Ahmet Tevfik İleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünün kurulduğunu, ayrıca öğrenme

güçlüğü yaşayan ve üstün öğrenme kabiliyetine sahip olarak tanımlanmış özel yetenekli öğrenciler için özel sınıfların açılması amacıyla hazırlık yapıldığını belirtmiştir (MEB, 1991c). 1948'de İdil Biret ile Suna Kan için çıkarılan 5245 sayılı "İdil Biret ve Suna Kan'ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun" yerine, 24.02.1956'da 9242 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren "6660 Sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkındaki Kanun" çıkarılmıştır (Çitil, 2017). Yedi yıl sonra, yeni bir yönetmelik yürürlüğe girmiş ve önceki kanundan faydalanmış kişilerle birlikte, 1978 yılına kadar geçen süre içinde toplamda yirmiye yakın sanatçı yetiştirilmiştir (Ataman, 2007; akt. Çitil, 2018). 6660 sayılı kanun günümüzde yürürlüktedir, ancak 1978 yılından sonraki süreçte kimse faydalanmamıştır. Ataman (1973), bunun sebebinin kanunun yeterince tanıtılmaması ve belli grupların tekelinde kalması olduğunu belirtmektedir (Çitil, 2018).

1923–1960 yılları arasında özel yetenekli öğrenciler için yasal ve pratik düzenlemeler yapılmaya çalışılmış olsa da, bu yıllar arasında 1939'da birinci, 1943'te ikinci, 1946'da üçüncü ve 1949'da dördüncü Millî Eğitim Şûrası düzenlenmiş ve bu ilk dört şûrada özel eğitimle ilgili hiçbir karar alınmamıştır (MEB, 1939; 1991; 1991a; 1991b). Ancak 1953'te yapılan Beşinci Millî Eğitim Şûrası'nda özel eğitim ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ilk kez ele alınmıştır (MEB, 1991c). 1957 yılında düzenlenen altıncı Millî Eğitim Şûrası'nda da özel eğitime ilişkin herhangi bir karar alınmamıştır (MEB, 1991d). Buna ek olarak, 1923–1960 yılları arasında geçen 37 yıllık süreçte kurulmuş 23 hükümet programında özel eğitimle ilgili hiçbir hedef ve politikaya yer verilmemiştir. Bu dönemde görülen tek gelişme, yetenekli gençlerin çeşitli hukuki düzenlemeler aracılığıyla yurt dışına eğitime gönderilmesidir (Çitil, 2018).

1960'lar özel yeteneklilerin eğitimleriyle ilgili pratik adımların atıldığı yıllar olmuştur. Bu kapsamda Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Gazi Eğitim Enstitüsü liderliğinde 1959'da Ankara Sarar İlkokulu'nda, 1960'ta Ergenekon İlkokulu'nda grup yetenek ölçekleri uygulanarak Türdeş İlkokul Sınıfları denemesi başlatılmıştır (Cevher Kılıç, 2015; Özmen ve Kömürlü, 2013). Bu uygulama sürecinde ortalamanın üzerinde başarıya sahip çocuklar, ortalama başarıdaki çocuklar ve ortalamanın altında başarıya sahip çocuklar farklı sınıflarda eğitim görmüşlerdir (Çitil, 2018).

1961'de Anayasa güncellenerek 50. madde doğrultusunda özel gereksinime sahip bireyler ve özel yetenekli öğrenciler için eğitim hakkı anayasada yer bulmuştur. Yine 1961'de 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu"nun 12. maddesi aracılığıyla özel eğitim, Türk Millî Eğitim

Sistemi'nde resmi anlamda yer edinmiştir. Ancak bu kanun içerisinde özel yetenekli bireylerle ilgili herhangi bir hüküm bulunmamaktadır (Çitil, 2018).

Özel yeteneklilere yönelik 24.07.1962 tarihinde 1162 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği"nin dördüncü ve on dördüncü maddelerine göre özel yetenekliler için okullar ve sınıflar açılabileceği gündeme gelmiştir (Çağlar, 2004). Bu gelişmeden sonra, 3918 sayılı "Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı" kararı doğrultusunda ilk olarak Ankara'da olmak üzere İstanbul, Bursa ve Eskişehir'de 1964–1965 eğitim öğretim yılından başlayarak Üst Özel Sınıflar faaliyete başlamıştır (Çıkılı, 1996; akt. Çitil, 2018). Bu sınıfların açılma aşamasında, başta Mitat Enç olmak üzere Talim Terbiye Kurulu üyelerinden Orhan Çaplı, Remzi Öncül ve Feriha Baymur'un ciddi çalışmalarının büyük katkısı olmuştur (Çağlar, 2004). Bu sınıflarda, bireysel ve grup zekâ testlerinden 120 ve üzeri puan almış 8 yaşındaki 5 kız ve 18 erkek öğrenciden oluşan 23 kişilik grup, zenginleştirme uygulaması yapılarak eğitim almıştır (Çağlar, 2004; Baykoç Dönmez, 2014). Böylece, 1960'lı yılların ortalarında ilköğretim kademesinde ayrı sınıf uygulamaları başlamıştır (Akkanat, 2004; Çitil, 2018).

1970'li yıllara kadar süren bu dönemde, özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik üst özel sınıflar, türdeş yetenek kümeleri ve türdeş yetenek sınıfları uygulamasıyla ilgili etkili bir atılım sağlanmıştır. Ancak, 1968 yılında MEB hiçbir gerekçe göstermeksizin bu uygulamayı sonlandırmış ve bu durum, özel yeteneklilerin eğitimine sekte vurmuştur. Çünkü, bu uygulama haricinde, özel yetenekliler için kullanılabilecek alternatif bir düzenleme bulunmamaktadır (Çitil, 2018). Bu dönemde akademisyen olarak görev yapan Ayşegül Ataman'a göre, üst özel sınıflar açıldığı dönemde oldukça popüler olmuştur. Dolayısıyla, bu sınıflarda eğitim alan çocuğa sahip olmak, çocukların aileleri bakımından prestij olarak algılanmıştır. Bu durumdan dolayı, milletvekilleri gibi etkili kişiler, çocuklarını bu sınıflara kaydettirmek amacıyla MEB'e baskı yapmış, bakanlık bu isteklere direnince bazı vekiller meclise soru önergesi vererek, bu uygulamanın eğitimde fırsat eşitliğine aykırı olduğunu iddia etmişlerdir. Bu durum üzerine, dönemin Millî Eğitim Bakanı Mehmet İlhami Ertem, İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne talimat vererek uygulamayı sonlandırmıştır (Ataman, 2018; akt. Çitil, 2018). Çağlar (2004)'a göre, üst özel sınıflar kurulurken seçilen öğrencilerin durumu ebeveynleri tarafından bilinmekte, ancak öğrenciler tarafından bilinmemektedir. Bu şekilde, üstünlük duygularının abartılmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Zaman içinde, bu üstünlük duygusu öğretmenler ve ebeveynlerde oluşmaya başlamıştır. Dolayısıyla, üst özel sınıflardaki öğrencilerin akranlarıyla ilişkisi bozulmuş ve aileler, ilkokuldan sonra ortaokul için özel okul açılması konusunda MEB'e baskı

yapmıştır. 1967 yılı Haziran ayında, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından üst özel sınıflar kapatılmıştır.

Üst özel sınıfların kapatılmasından sonraki süreçte ilkokulu bitiren öğrenciler, Maarif Koleji gibi farklı okullarda eğitim almışlardır. Fakat izlenemedikleri için akıbetleri bilinmemektedir (Çitil, 2018). 1962'de düzenlenen VII. Millî Eğitim Şûrası açılış konuşmasını yapan Millî Eğitim Bakanı Mehmet Hilmi İncesulu, özel yetenekli öğrenciler için ücretsiz bir lise açılmasını ya da halihazırda bulunan liselerden birisinin bu öğrencilere eğitim verecek hale getirilmesini istemiştir. Ayrıca bu lisenin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerine yoğunlaşıp, Türkçe ve sosyal bilimler gibi derslerin öğrencilerin genel fonksiyonuna katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu konuşma karara bağlanmamıştır; ancak bahsi geçen lise iki yıl sonra kurulabilmiştir. Yine bu şûrada, özel yeteneklilerin devlet tarafından desteklenerek geniş imkanlara sahip olmalarının sağlanacağı kararı alınmıştır (MEB, 1991e). 1962 yılında, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin gündeme gelmesinin, artık planlı kalkınma döneminde olan Türkiye'de büyük bir etki yaratmasının etkisiyle, 1963 – 1967 yıllarını kapsayan I. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, özel yetenekli öğrencilere doğrudan vurgu yapılmasa da, kabiliyetli kişilerin eğitimi sırasında alabileceği bursların artırılacağı ile ilgili kararlar bulunmaktadır (DPT, 1963, 457). I. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda alınan kararlara bakıldığında; Türkiye Cumhuriyeti'nin, yeteneğin topluma etki edeceğini kabul etmiş bir bakış açısıyla, "Kalkınmanın Toplumsal ve İktisadi Amaçlarını Gerçekleştirecek Eğitim Hedefleri" başlığı altında, teknik alanlarda katkı sunacak insan yetiştirme amacına yönelik kararlar alındığı görülmektedir (DPT, 1963, 449–457). Fakat Türkiye, bu konularda henüz istenilen seviyeye ulaşmamıştır (Çitil, 2018). Aynı anda, VII. Millî Eğitim Şûrası ve I. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer alan karar ve hedeflere göre, fen konusunda yeteneği bulunan gençlerin eğitilmesi için önemli bir girişim başlatılmıştır. Daha sonra sayıları artmış olan ve farklı illerde de açılan girişimin temel amacı, Türkiye'nin ihtiyacı olan araştırmacı ve bilim insanı yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, 1963 – 1964 eğitim öğretim yılında, fen ve matematikte yeteneği bulunan öğrenciler için Ankara Fen Lisesi faaliyete başlamıştır (Çitil, 2018).

1970'li yıllarda özel yetenekliler için ilkokul ve ortaokul düzeyinde kayda değer bir uygulama yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca II. Beş Yıllık Kalkınma Planında yetenekli öğrencilerin ilerleme sağlamasına katkı yapacak gerekli sayıda barınma ve burs olanağı sağlanmadığı belirtilmiştir (DPT, 1968). 1973–1977 yılları arasında gerçekleştirilecek hedefleri kapsayan III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da yetenekli öğrenciler için kredi ve burs verilmesi ya da parasız yatılı hizmetlerin sağlanması imkanlarının yeterince artırılmadığı görülmüştür.

Yükseköğretime geçecek olan meslek lisesi öğrencilerinden alanında üstün başarı gösterenler için sınav sisteminin yeniden düzenleneceği ile ilgili bir hedef konulmuştur (DPT, 1973). Ancak bu hedef hayata geçirilememiştir (Çitil, 2018). On beş yıllık süreci kapsayan üç kalkınma planında benzer sorunlardan bahsedilip benzer hedefler konulmasına rağmen hiçbirisi gerçekleştirilememiştir, bu da devletin sınırlılığını gözler önüne sermektedir (DPT, 1973). 1970 yılında toplanan VIII. Millî Eğitim Şûrası'nda kredi sistemine geçiş ilkesi kabul edilmiştir (MEB, 1991f). Bu şekilde bireysel farklılıkları karşılama ve özel yetenekli öğrencilerin gelişimini hızlandırma fırsatı oluşmuştur. Ancak bu uygulama 1990'lı yıllarda hayata geçirilmiş ve kısa süre sonra sonlandırılmıştır (Çitil, 2018). 1974 yılında IX. Millî Eğitim Şûrası toplanmış, özel eğitimle ilgili kararlar alınmış ancak özel yetenekli öğrencilere yönelik bir karar alınmamıştır (MEB, 1991g). Doğrudan olmasa bile dolaylı olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili gelişmeler, 1970'li yılların ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Bilgi testleri aracılığıyla ilkokuldan sonra öğrenci alacak ve yabancı dil öğretimine ağırlık verecek Anadolu Liseleri faaliyete başlamıştır. Yapılan yasal düzenlemelerden biri de 1976 yılında yürürlüğe giren "Özel Statü Yönetmeliği"dir. Bu yönetmelikle özel yeteneklilere konservatuarda verimli bir eğitim almaları için fırsat sunulmuş, ancak yalnızca birkaç kişi faydalanabilmiştir (MEB, 2013). 1979–1983 yıllarını kapsayan IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim sistemimizin ülkemizi kalkındırmaya yetecek nitelikte ve nicelikte insan yetiştirmekte yetersiz olduğu belirtilmiştir (DPT, 1979). Ayrıca toplumdaki sanat beğenisini yükseltmek ve bu konuda özel yeteneğe sahip bireylere devlet tarafından eğitim fırsatı sağlanmasına ilişkin bir hedef belirlenmiştir (DPT, 1979). Bu hedef, özel yeteneklilere ilişkin politika 1970'li yılların sonlarında tekrar sanata odaklanıldığının göstergesidir (Çitil, 2018).

12 Eylül 1980 darbesinden sonra Türkiye yeni bir döneme girmiştir. Bu dönemde yaşanan önemli gelişmelerden biri Anayasa değişikliğidir. 1982 Anayasası ile devlet yapısında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Ancak 1982 Anayasası'nda da özel yetenekliler konusunda 42. maddede, bir önceki anayasamızda bulunan hükümler yer almıştır (Çitil, 2018). 1981 yılında X. Millî Eğitim Şûrası toplanmış, ancak özel yeteneklilerle ilgili bir karar alınmamıştır (MEB, 1981). 1982'de de XI. Millî Eğitim Şûrası toplanmış ve burada özel eğitim dalında uzmanların yetiştirilmesiyle ilgili bölümde, özel yeteneklilerin eğitimi de özel eğitimin dalları arasına dahil edilmiştir (MEB, 1991h). 1983 yılında ise özel eğitimin tarihinde ciddi bir gelişme olarak kabul edilecek bir kanun çıkarılmıştır. Bu kanun "2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"dur. Özel eğitim hizmetleri bu kanunda kapsamlı olarak düzenlenmiştir. Bu kanunun 8. maddesine göre, özel yetenekliler için özel okullar ve özel sınıflar açılabilecektir. Bu şekilde,

daha önce denenmiş olan ayrı sınıf uygulaması güçlü bir yasal zemine oturmuştur. Bununla birlikte 1983 yılından başlayarak geçen süreçte, özel yeteneklilere yönelik ayrı sınıf veya ayrı okul uygulamaları resmi eğitim kurumlarında uzun yıllar gerçekleştirilememiştir. 2916 sayılı kanun, 20. maddeye dayanarak ilk kez, özel yetenekliliğin tanımının yapıldığı "Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği" çıkarılmıştır. Yönetmeliğin 6. maddesine bakıldığında, zekâ puanı 130 ve yukarısı olan çocukların üstün zekâlı ve zekâ puanı 110 ve yukarısı olup sanatsal, teknik ve akademik alanlarda üstün olanların ise, özel yetenekli olarak tanımlandığı görülmektedir. Yönetmeliğin 7. bölümündeyse, özel sınıfların türleri açıklanmıştır. Bu doğrultuda, özel yeteneklilere yönelik iki tür özel sınıf açılabileceği, bunlardan birisinin üst özel sınıf, diğerinin ise üstün özel yetenekliler sınıfı olacağı belirtilmiştir. Ancak, bu sınıfların içeriği veya öğrenci seçimiyle ilgili bilgi bulunmamaktadır (Çitil, 2018). 1980'li yıllar, özel yeteneklilerin eğitimleriyle ilgili hususların devlet politikasında daha fazla yer aldığı yıllar olmuştur. V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın 543. ve 544. maddelerinde, özel gereksinimi bulunan öğrencilerin ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimini yürütecek personel ile ilgili ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kararlar alınmış, böylece özel eğitim alanında yetkin personel yetiştirme ve özel yetenekli öğrencilere yönelik özel eğitim hizmetlerinin programlı hale getirileceği belirtilmiştir (DPT, 1985). XII. Millî Eğitim Şûrası'nda, özel yetenekli çocuklara üst özel sınıflar açılması gerektiği önerilmiş ve bu konuda karar alınmıştır. Ayrıca 1989'da Anadolu Güzel Sanatlar liselerinin faaliyet gösterdiği görülmektedir (Baykoç, 2014). Özel eğitim kurumlarında hizmet verecek personelle ilgili çalışmalar yapılması önerilmiştir (DPT, 1988). Yapılan bu öneriler pratikte karşılık bulamamıştır (Çitil, 2018).

1980'lerde genel bir politikayla ve yasal düzenlemelerle kendine yer bulan özel yetenekli çocukların dikkate alınması 1990'larda devam etmiştir. 1990–1994 yıllarında uygulanması planlanan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın eğitimle ilgili 817 ve 824. maddelerinde özel yeteneklilerin eğitimi için gereksinim duyulan altyapının geliştirileceği, özel yetenekli ancak maddi anlamda sıkıntı yaşayan öğrencilere yönelik parasız yatılı bursluluk imkanlarının revize edilmesine ilişkin planlar yer almış; böylece özel yetenekliler için önemli hedefler konulmuştur (DPT, 1990). Yine bu planda, yeteneği bulunan gençleri öğretmenlik, akademisyenlik ve temel bilim alanlarına yönelterek bilim insanı olmalarını destekleyecek hedeflerde mevcuttur (DPT, 1990). 23.06.1991–20.11.1991 tarihleri arasında 48. Hükümet programında dönemin başbakanı Mesut Yılmaz üstün kabiliyeti bulunan öğrencilerin yetiştirilmesine destek olmanın faydalı olacağını belirtmiştir. Böylece ilk defa bir hükümet programında özel yetenekli öğrencilere yönelik bir hedef konulmuştur (TBMM, 2013). 1990'larda özel eğitime verilen önem artmıştır

(Çitil, 2017). 1991 yılında 13–15 Mayıs tarihleri arasında MEB tarafından I. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konsey, özel eğitim için kapsamlı olmakla birlikte şûra niteliği taşır (Akçamete ve Kaner, 1998). Bu konseyde, özel gereksinimli öğrencilerin yanı sıra "üstün yetenekliler ve eğitimleri" adı altında bir komisyon oluşturulmuştur. Konseyde yapılan çalışmalar genel kurulda görüşülmüştür. Toplam 320 karar alınmıştır (Çıkılı, 1996; akt. Çitil, 2018). Özel yeteneklilerin eğitimi komisyonunda ise 28 karar alınmıştır. Bu kararlara göre; tanılamanın uygun araçlar kullanılarak çok yönlü ve çok aşamalı olarak yapılması, ölçme için kullanılacak araçların Türkiye'de geliştirilmesi, tanılama araçlarını uygulayacak kişilerin niteliği, toplumun özel yetenek ile ilgili olarak bilinçlenmesinin sağlanması, özel eğitim programları için düzenlenme yapılması, yatay ve dikey hareket için fırsat sağlayacak sınıf geçme uygulaması yerine ünite kredi yaklaşımının belirlenmesi, programların bireysel özellikler ve yerel özellikler ile ilgi ve yeteneklere uygun olarak hazırlanması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim vasıtasıyla alana özgü bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, uygulanacak programın yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme yeteneklerini artırması ve iyi bir rehberlik hizmeti sunması, öğrencilere bol miktarda nitelikli doküman ve materyal desteği sunulması, beyin göçünü önleme amaçlı maddi ve manevi imkanlar sağlanması, dönemde uygulanan mevcut yasaların iyileştirilmesi, mucitlere patent alabilmeleri ve üretim yapabilmeleri için destek olunması, Anadolu ve Fen liselerinin sayıca artırılması, özel eğitim kurumları açılması, teknoparklar kurarak mucitlere imkan sunulması ve teknoloji kolejleri aşılması gibi konularda önemli kararlar alınmıştır (MEB, 1991; akt. Çitil, 2018). Gerçekleşen önemli gelişmelerden biri de Sezai Türkeş isimli iş insanının, eşinin adını yaşatmak amacıyla maddi imkanları kısıtlı olan özel yetenekli öğrencilere eğitim olanağı sunmak amacıyla bir vakıf kurmasıdır. Bu gelişmenin ardından Kocaeli Gebze'de Özel İnanç Lisesi kurulmuştur. "Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Federasyonu" kurulmasıyla özel yeteneklilere yönelik sivil toplum girişimlerinin de arttığı görülmüştür (Akarsu, 2004).

1990'ların ortasına gelindiğinde, sivil toplum örgütleri dışında özel yetenekli bireylerle ilgili alınmış kararların pratik karşılığı bulunmaz. Ancak, 1995 yılında MEB çok önemli bir hamle gerçekleştirir. Bu sayede, özel yetenekli öğrencilere resmi olarak destek verecek Bilim ve Sanat Merkezleri kurulur (Baykoç, 2014). Türkiye'nin ilk Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olan "Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi", 08.10.1995 tarihinde Ankara'da açılmıştır (Akarsu, 2004; Çitil, 2018).

1996 – 2002 yılları arasını kapsayan VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda özel yeteneklilerin eğitimi konusunda ihtiyaç duyulan eğitim-öğretimden sorumlu olacak kurumların geliştirilmesi

ve özel sektörde bu alan için yapılan girişimlerin desteklenmesi hedefi bulunmaktadır (DPT, 1996). Daha önceki yıllarda özel yetenekli öğrencilere ayrı eğitim ortamları oluşturulması yönündeki politikalar 1990'lı yıllarda da sürmüştür. Fakat BİLSEM dışında kamuda ve özel sektörde yeterince destek sağlanmadığı anlaşılmaktadır (Çitil, 2018). Bu yıllarda önemli bir gelişme olarak "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)" gösterilebilir. Bu kararname, özel gereksinimli öğrencilerin alacakları eğitim hizmetlerini düzenlemektedir. Özel yetenekli çocuklar da özel eğitim ihtiyacı bulunan bireyler olarak değerlendirildiğinden, KHK'nın tüm hükümleri özel yetenekli bireyleri de kapsar. Fakat önceki kanunların aksine, bu KHK'da özel yeteneklilerle (üstün yeteneklilerle) ilgili doğrudan bir hüküm bulunmamaktadır (Resmi Gazete, 1997; Çitil, 2018). 1996'da güzel sanatlar alanında özel yetenekli öğrencileri yetiştirmek amacıyla Güzel Sanatlar Liseleri'nin halen faaliyet göstermekte olduğu görülmektedir (MEB, 2013; TBMM, 2012). 28.05.1999 – 18.11.2002 tarihleri arasında yönetimde olan 57. Hükümet programında, özel yeteneklilerin erken tanılanmalarına ve özel ilgi görmelerine yönelik hedefler belirlenmiştir (TBMM, 2018).

2000'lerin başında özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili planların gerçekleştirilmesinde yetersizlikler yaşanmıştır. Bu durum, VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda diğer planlarda bulunan benzer maddelerin aynı şekilde yer almasıyla desteklenmektedir (Çitil, 2018; DPT, 2001). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın uygulanmaya başlamasıyla yaklaşık 40 yıl süren planlı kalkınma döneminde özel yeteneklilerin eğitimi konusundaki yetersizlikler belirtilmiştir. Buna karşın, önceki politikalardan farklı olarak yalnızca kaynaştırma uygulamalarına net bir vurgu yapılmıştır (DPT, 2001). 2000 yılında, 1997 yılında çıkarılmış olan "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"ye dayanarak çıkarılmış "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" önemli gelişmelerden biridir (Çitil, 2017). Bu yönetmelikle, özel gereksinimli öğrencilerin tanılama süreci, eğitim alabilecekleri kurumlar ve alacakları eğitimin esasları düzenlenmiştir. Ancak bu düzenleme yetersiz kaldığından, 2006 yılında köklü bir değişiklik yapılmıştır. 2009, 2012, 2013, 2014 ve 2018 yıllarında yapılan değişikliklerden sonra, 07.07.2018 tarihinde yeniden 30471 sayılı resmi gazetede yayımlanmıştır. 2020 ve 2021 yıllarında yapılan son değişikliklerle günümüzdeki şeklini almıştır. Yönetmeliğin son hali, 4 kısım, 14 bölüm ve 70 maddeden oluşmaktadır. Yönetmelikte yapılmış olan düzenlemeler, tanımlar kısmından başlamaktadır. Dördüncü maddede, özel yetenekli bireyin tanımı ayrıntılı olarak yapılmış ve daha önce MEB tarafından yapılan "130 ve üzeri zekâ bölümüne sahip birey" tanımından vazgeçilmiştir (Çitil, 2017; Resmi Gazete, 2022). 22. maddede ise, özel eğitim gereksinimi bulunan kişilerin aldıkları rapor doğrultusunda eğitimlerini kaynaştırma veya

bütünleştirme yoluyla sürdürebileceği belirtilmiştir. 11. maddenin (ğ) bendine göre, özel yetenekli bireylerin eğitimi destek eğitim odası ve BİLSEM ile çerçevelenmiştir (Resmi Gazete, 2022). Bu yıllarda, özel yetenekliler için öğretmen yetiştirme süreci sistemli hale gelmiştir. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF), Özel Eğitim Bölümü'nde, Türkiye'de ilk defa "Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı" kurulmuştur. 2002 yılı ekim ayında bu ana bilim dalı tarafından "Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı" adı altında bir program başlatılmıştır. Ancak, MEB konuyla ilgili bir çalışma yapmadığından dolayı mezunların istihdamında ciddi sorunlar ortaya çıkmıştır (Çitil, 2017). İstanbul Üniversitesi'ndeki ABD'nin açmış olduğu lisansüstü programlara, 2003-2004 eğitim öğretim yılı itibarıyla yüksek lisans, 2006-2007 eğitim öğretim yılı itibarıyla doktora öğrencileri alınmaya başlanmıştır. Aynı ana bilim dalı, öğretmen adayları ve akademisyenlerin uygulama yapması amacıyla MEB ile 2002 yılında protokol imzalamış ve İstanbul Beyazıt'ta "Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu" modelini hayata geçirmiştir. Bu uygulama sayesinde, özel yetenekliler farklılaşmış bir programla, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almışlardır. Ayrıca, özel yetenekliler, yaşıtlarından ayrı ortamda yaratıcı düşünme, duygusal ve sosyal gelişim dersi ile düşünme becerileri eğitimi de almıştır (MEB, 2013). Bu kurum, Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi için önemlidir (Çitil, 2018). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik vurgu yapılmasına rağmen, ortaöğretime devam eden öğrenciler için alana özgü okul çeşitliliği artmıştır. Bu kapsamda, 2003'te sosyal bilimler liseleri, 2004'te ise spor liseleri faaliyete başlamıştır (Baykoç, 2014; MEB, 2013; TBMM, 2012). Yine 2004 yılında, MEB, Marmara Üniversitesi ve Çocuk Vakfı iş birliğiyle, Türkiye'nin ilk "Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi" gerçekleştirilmiştir. Kongre, 23-25 Eylül 2004 tarihleri arasında düzenlenmiş ve Çocuk Vakfı tarafından bir dizi yayın çıkarılmıştır (Kulaksızoğlu vd., 2004). Bu kapsamda, önemli sayılan makale ve bildiriler derlenmiş ve politikalar ile haklar bağlamında yayınlar hazırlanmıştır (Çitil, 2018). 2004 ve 2014 yılları arasında, bu kongre dahil dördü ulusal üçü uluslararası olmak üzere toplam dört konferans düzenlenmiştir (Sak vd., 2015). 2000'lerin ikinci yarısında, koyulmuş olan hedefler için pratikte istenen sonuçlara henüz ulaşılmadığı görülmektedir. XVII. Millî Eğitim Şûrası'nda, özel yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili alınan kararlar bu görüşü destekler niteliktedir. Alınan kararlar arasında, eğitim ve istihdam politikaları oluşturulması, özel yeteneklilere eğitim verecek personelin üniversiteden sertifika almasının sağlanması, BİLSEM öğrencilerinin yaptığı etkinliklerin, devam ettikleri okullarda kredilendirilmesi, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'ne öğrenci alımının, yetenek ağırlıklı sınavla yapılması, özel yetenekli çocuklara madalyon okullar açılması, ailelerin maddi desteklenmesi, mevcut sınıf sisteminden ders odaklı sınıf sistemine geçilmesi, özel yeteneklilerin kendi hızında

ilerlemesine fırsat verilmesi, özel yeteneği bulunan engelli gençlerin üst kademeye geçmesine engel olan hükümlerin kaldırılması, BİLSEM'de çalışacak öğretmenler için kriterlerin belirlenmesi ve özel yetenekliler için YÖK, TÜBİTAK ve MEB iş birliğiyle yaz-kış kampları ve bilimsel danışmanlık hizmetlerinin sağlanması gibi kararlar bulunmaktadır (MEB, 2007). XVII. Millî Eğitim Şûrası, tüm şûralara kıyasla, özellikle özel yetenekli öğrencilere yönelik en çok kararın alındığı şûradır. Diğer yandan, 2000'lerin ortasına gelinmiş olmasına rağmen, hâlen daha önce görülen problemlerin çözümüne yönelik kararlar alınmaya devam edilmektedir. 2007 yılında, Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde, Üstün Yetenekliler alanında yeni bir ana bilim dalı kurulmuştur (Çitil, 2017). Uğur Sak'ın öncülüğünde, Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP), 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konmuştur (MEB, 2013). Bu program ile, özel yeteneklilere farklılaştırılmış ve hızlandırılmış eğitim ortamı sunmak, ebeveynlere eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermek amaçlanmıştır. BİLSEM için öğretmen seçme konusu, 2010'lu yıllara kadar sürmüştür (Çitil, 2018). XVIII. Millî Eğitim Şûrası'nda, BİLSEM öğretmenlerinin, özel yetenekliler alanında akademisyenler tarafından eğitilmesi, BİLSEM uygulamalarının yaygınlaştırılması, fiziksel imkanların iyileştirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin, yetenekleri doğrultusunda eğitim alabileceği özel eğitim okulları açılması, tanılama araçlarının geliştirilmesi ve gelişimsel rehberlik ile danışma araçlarının geliştirilmesi hususunda kararlar alınmıştır (MEB, 2011). 2010 yılından sonra alınan kararların, MEB tarafından uygulanmaya alındığı görülmektedir (Çitil, 2018).

2007–2013 yılları arasında uygulanması planlanan IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda nitelikli insan gücü yetiştirme hususuna vurgu yapılmıştır (DPT, 2007). Buna ek olarak, kaynaştırma eğitimine öncelik sağlanacağı ve mevcut fiziki koşulların uygun hale getirileceğine dair hedefler bulunmaktadır (DPT, 2007, 86). 2010'lardan itibaren, özel yetenekliler konusuna hükümet programlarında da yer verildiği görülmüştür (Çitil, 2018).

a) Ankara Fen Lisesi

Ankara Fen Lisesi, 1982'ye kadar ülkemizdeki tek fen lisesi olma özelliğini korumuştur (Adıgüzel Ulutaş, 2024; Ankara Fen Lisesi, 2025; Enç, 2005). Bu lise, Amerikan Ford Vakfı desteği ve Ankara Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) iş birliğiyle kurulmuştur (Ataman, 2020; MEB, 2013). Bu okulda eğitim verecek öğretmenlerin MEB tarafından seçilmesinin ardından, bu öğretmenler bir yıl Ankara Üniversitesi'nde, bir yıl Florida Devlet Üniversitesi'nde yetiştirilmiş ve Ford Vakfı bu süreçte ve sonrasında öğretmenlerin maaşlarına destek verme sorumluluğunu üstlenmiştir. Bronx Fen Lisesi'nin eğitim programını uyarlama üzerine çalışırken, ODTÜ lisenin kurulacağı araziyi

temin etme ve mimari projeyi yapma görevini üstlenmiştir. Öğretmenler seçilirken, MEB tarafından bir üst komisyon kurulmuş ve üç yıl iyi referans almış fen bilimleri ile matematik alan öğretmenlerinin seçilmesi sağlanmıştır. Tüm ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra, öğrenciler okulun kendi yaptığı iki aşamalı sınava tabi tutulmuş ve ilk 96'ya giren öğrenciler Ankara Fen Lisesi'ne kaydedilmiştir. İlk üç yılın ardından, Ford Vakfı protokol gereği projeden ayrılmıştır. Bu nedenle, bakanlık öğretmenlere ödenecek ek ödemeyi yapamamıştır ve öğretmenler üniversitelere geçiş yapmışlardır. Sonraki süreçte, okula öğrenci alımı tüm lise çağındaki öğrencilere uygulanan tek aşamalı sınavla yapılmış ve %1'lik dilime giren öğrenciler bu okula girmeye hak kazanmıştır (Çitil, 2018; MEB, 2013).

b) Anadolu Liseleri

Anadolu liseleri, ilkokuldan sonra 1 yıl hazırlık, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise olmak üzere toplam 7 yıl eğitim vermektedir (Baykoç, 2014; Çitil, 2018; Özdemir, Ergün, Çorlu vd. 2004). Anadolu Lisesi uygulamalarının özel yetenekli bireylere yönelik olduğu açıkça ifade edilebilir (Baykoç Dönmez, 2004; Özmen ve Kömürlü, 2013).

c) Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri

Ortaokuldan mezun olmuş, müzik ve resim gibi güzel sanatlar alanlarında özel yetenekli öğrencileri yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Eğitim dili İngilizcedir ve öğrenci seçimi, not ortalaması ve yetenek sınavına tabi tutularak gerçekleştirilmektedir (Baykoç, 2014; Çitil, 2018).

d) Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi – TEVİTÖL

Özel İnanç Lisesi adıyla açılan bu okul, 2001 yılında mali sıkıntılardan dolayı Türk Eğitim Vakfı'na (TEV) devredilmiş ve Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL) adıyla o günden bugüne eğitim ve öğretim hayatına devam etmektedir (TEVİTÖL, 2022). Okul ilk açıldığında okula gelen öğrenciler farklı illerden kabul edilmiştir. Eğitim dili İngilizce'dir ve özel yetenekli öğrencilere uygun şekilde bir program hazırlanmıştır. Ancak MEB, okulu özel yetenekliler lisesi olarak kabul etmeyip hazırlanan programı onaylamamıştır. Ayrıca okulu Anadolu Lisesi olarak değerlendirmiştir. Ortaokul bölümü ise Bakanlıkça kapatılmıştır. Buna karşın İnanç Vakfı, özel yeteneklilerle ilgili çalışmalarını sürdürmüştür (Akarsu, 2004; MEB, 2013). TEVİTÖL'e benzer bir amaçla 2001 yılında kurulmuş olan Yeni Ufuklar Koleji de ekonomik sorunlardan dolayı faaliyetlerine devam edememiştir (Akarsu, 2004; Baykoç, 2014).

4.3. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitim Tarihi ve Yasal Düzenlemeler

Güney Kore eğitim sisteminde yürürlükte olan eğitim politikaları; bireysel yeteneklerin geliştirilmesi, okullar için güçlü bir finansal yapı oluşturulması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kamu eğitiminin güvenilirliğinin sağlanması temellerine dayanmaktadır (Levent, 2022). Bu bağlamda ülke, akranlarından önemli ölçüde üstün performans gösteren özel yetenekli bireylerin eğitimine verdiği önemle dikkat çekmektedir (Levent ve Gökkaya, 2014). Bunun en önemli nedenlerinden biri, ülkenin coğrafi konumu nedeniyle zengin yer altı ve yer üstü kaynaklarından yoksun olmasıdır. Bu nedenle, insan en önemli yatırım olarak kabul edilmekte ve eğitim yoluyla insan kaynaklarının en verimli şekilde geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve eğitimine önem verilmektedir. Ülkenin eğitim politikası hükümet değişikliğiyle birlikte değişme riski altında olduğundan, özel yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin politikaların tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlamak üzere Cumhurbaşkanlığı Makamı yetkili kılınmıştır (Cho ve Suh, 2016; Erdik, 2016). Güney Kore, ülkede bulunan özel yetenekli öğrencilerin oranını %10 – 15 olarak kabul etmiş ve bu doğrultuda bir politika benimsemiştir (Kim, 2012; akt. Levent, 2022). Bu anlayışla toplumun %2'lik kısmını özel yetenekli kabul eden birçok ülkeden farklılık göstermektedir (Levent, 2022). Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimin temel dayanağı Kore Cumhuriyeti Anayasası'nın 31. maddesidir. Bu maddeye göre, ülkenin vatandaşları yeteneklerine göre eğitim alma hakkına sahiptir (Lee, 2009; akt. Lee, Kang ve Lee, 2016). Bu eğitim hakkının hayata geçirilmesi amacıyla Temel Eğitim Yasası'nın 19. maddesinde, devletin özel yetenekli çocuklar için eğitim politikaları geliştirmekten sorumlu olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, Temel Eğitim Yasası özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili açık bir tanım yapan ilk yasal düzenleme olarak kabul edilebilir. Güney Kore hükümeti, 1980'li yıllarda üstün yetenekli bireylerin eğitimine önem vermeye başlamış ve çeşitli politikalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu girişimlere örnek olarak 1980 yılında Gumi Lisesi'nde bilim alanında yeteneği bulunan öğrencilere özel sınıflar açılması ve 1981 yılında ülke genelinde genel eğitim kurumlarının bilim alanında yetenekli öğrenciler için başlattığı deneysel programlar verilebilir. Bu gelişmelere ek olarak, MOE özel yeteneklilerin eğitimini kapsamlı şekilde kalkındıracak politika araştırmaları sürecini başlatmıştır. Bu doğrultuda, 1983'te Gyeonggi şehrinde "Gyeonggi Fen Lisesi" adlı özel bir fen lisesi kurulmuştur. 1984'te Gwangju, Daejeon ve Gyeongnam şehirlerinde üç fen lisesi daha kurulmuştur. Bu liseler, Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimi için kurumsal temelleri oluşturmuştur.

1989 yılında Seul Fen Lisesi, özel yetenekli ve bilimle ilgilenen 15-18 yaş arasındaki öğrenciler için bir devlet okulu olarak açılmıştır. Bu okul, MSIT ve MOE tarafından 2009 yılında özel yetenekli öğrencilere yönelik özel bir akademiye dönüştürülmüş ve ulusal ve uluslararası olimpiyatlara katılabilmektedir. Kore'de uluslararası bilim olimpiyatlarına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu bu okulda eğitim görmektedir (Matrix, 2012; akt. MEB, 2013).

1995'te Güney Kore Cumhurbaşkanı'nın onayladığı "Yeni Eğitim Sistemi Kurma Amaçlı Eğitim Reformu Planı" kapsamında sınıf atlama, ilköğretime veya üniversiteye erken başlama ve özel liseler gibi hızlandırma uygulamaları mevcuttur (Lee, Kang ve Lee, 2016). Bu yasa 1996'dan beri uygulanmaktadır ve özel yetenekli öğrenciler okula akranlarından erken yaşta ve olağanüstü akademik başarıyla başlayabilirler (Lee, Cho ve Lee, 2006; akt. Levent ve Gökkaya, 2014). Diğer yandan, kullanılan hızlandırılmış eğitim türlerinin çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar; bilimsel temellere dayalı tanılama yöntemlerinin eksikliği ve eğitim programlarının kalitesini garantileyecek yasal bir çerçeve bulunmaması olarak sıralanabilir (Lee, Kang ve Lee, 2016).

4.3.1. Korea Foundation for the Advancement of Science and Creativity – KOSAC

1967 yılında Kore Bilim ve Yaratıcılığın İlerlemesi Vakfı (Korea Foundation for the Advancement of Science and Creativity – KOSAC) kurulmuştur. Bilim ve teknoloji kültürünü teşvik etmek ve üstün yaratıcı yeteneğe sahip olan öğrencileri yetiştirmek amacıyla politikalar üretmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, Bilim ve İletişim Teknolojileri Bakanlığı (Ministry of Science and Communication Technologies – MSIT) ve Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education – MOE) ile iş birliği yapmakta olan devlete bağlı bir enstitüdür. Hükümet, bilimsel kültürü geliştirmek ve geleceğin liderlerini yetiştirmek amacıyla politika yapıcılar için etkili olacak danışmanlık sistemleri oluşturmaktadır. Bilim ve teknolojinin ilerlemesine destek olacak yetenekli bireyleri yetiştirmek amacıyla çeşitli projelerde yer almak üzere farklı alanlarda faaliyet gösteren kuruluşlarla iş birliği yapmaktadır. Bilim ve matematik eğitimini güçlendirecek eğitim politikalarının doğru bir şekilde hayata geçirilmesi amacıyla okullarla iş birliği yapmaktadır. Değişen toplumda liderlik edebilecek genç bilim insanları ve mühendisleri yetiştiren okulların değişim çabasını desteklemektedir. 1970'lerde, bilimsellik konusunda kamuoyunun farkındalığını artırmak amacıyla ülke çapında kampanya başlatılmıştır. 1980'lere gelindiğinde, bilim ve teknoloji için dostça bir hava oluşturmak amacıyla birçok proje başlatılmıştır. Ayrıca, bu yıllarda bilim medyası da tanıtılmıştır. 1990 yılından 2000 yılına kadar devam eden 10 yıllık süreçte, vakıf Bilim ve Teknoloji Tanıtım Yasası (Science and Technology Promotion Act) kapsamında, bilim ve teknoloji konusunda kamuoyunun

farkındalığını artırmış bir kuruluş olarak kabul edilerek Kore Bilim Vakfı (Korea Science Foundation) olarak yeniden adlandırılmıştır. 1. Kore Bilim Festivali (1st Korea Science Festival)'ne ev sahipliği yapmıştır. 2000–2009 yılları arasında, bilim ve teknoloji alanında kamuoyunun farkındalığını ölçmek için yürütülmüş ulusal bir anket hazırlanmıştır. Ayrıca, Bilim ve Kore Hareketi de başlatılmıştır ve KOSAC, Korea Foundation for the Advancement of Science and Technology (KOFAC) olarak yeniden adlandırılmıştır. 2019 Kore Bilim Festivali (Korea Science Festival 2019)'ne ev sahipliği yapmıştır. Daha sonra ise 2021 Sanal Kore Bilim ve Teknoloji Fuarı (Virtual Korea Science & Technology Fair 2021)'na ev sahipliği yapmıştır. Adını tekrar Korea Foundation for Science and Creativity (KOSAC) olarak değiştirmiştir (KOSAC, 2020).

4.3.2. Korean Educational Development Institute – KEDI

1972 yılında Kore Eğitim ve Geliştirme Enstitüsü (Korean Educational Development Institute – KEDI) kurulmuştur. Kurulduğu günden bu yana Güney Kore'nin eğitim bakımından gelişmiş bir ülke olmasında rol oynamaktadır. Bu kuruluş faaliyetlerini bağımsız olarak sürdürmekte olup hükümet tarafından finanse edilmektedir. Bununla birlikte, sadece Kore'nin eğitiminde değil, eğitim politikaları ve eğitim programları geliştirilmesinde de önemli görevler üstlenmiştir. KEDI, ülkede faaliyet gösteren diğer enstitülere göre daha bağımsızdır ve onlardan daha fazla sorumluluk almaktadır. Bir dönem Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education – MOE) himayesinde çalışan KEDI, daha sonra Başbakanlık ofisine bağlı bulunan Beşeri ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (Human and Social Research Center – HSRC) ve Kore Konseyi'ne devredilmiştir. Özel yetenekli çocukların tanılanma süreci ve eğitimi, KEDI tarafından yürütülmektedir. MOE, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması talimatını oluşturarak desteklenmesi için politikalar geliştirirken, KEDI ise özel yeteneklilerin tanılanması araçları ve talimatlarının geliştirilmesinden sorumludur (Erdik, 2016).

1974 yılında KEDI tarafından Uzaktan Eğitim ve Yazışmalı Liseler (Distance Learning and Correspondence High Schools) kurulmuştur (KEDI, 2024). Correspondence Education "Yazışmalı Eğitim" olarak tercüme edilmekte olup, posta yoluyla gönderilen ders kitapları, televizyon ve radyo gibi kitle iletişim araçları aracılığıyla öğretimin uzaktan organize edilmesini sağlar. Bu sistemi benimseyen liseler de entelektüel yetenekleri olmasına rağmen liseye devam edemeyen ortaokul mezunu öğrencilere eğitim fırsatları sunmak amacıyla açılmıştır. Öğrencilerin geçimini sağlamak için çalışırken bu okullara devam etmeleri teşvik edilmiştir (Im, 1992). 1990 yılında ise Eğitim Yayın Sistemi (Education Broadcasting System) kurulmuş ve bu sistem maliyetli özel derslere politik bir alternatif olarak geliştirilmiştir. Bunun

nedeni, Kore hükümetinin eğitim eşitsizliği nedeniyle endişelerinin olması ve özel dersleri kamu ders hizmetiyle değiştirmek istemesidir (Lee, 2007; akt. Ha 2017).

2002 yılına gelindiğinde KEDI, Özel Yetenekliler Eğitimi Ulusal Merkezi (National Center for the Gifted Education) olarak kabul edilmiştir. "2015 World Education Forum" KEDI tarafından düzenlenmiş olup, bu forumun amacı; katılımcıların tartışma yoluyla deneyimlerini paylaşması, çeşitli temalar ve sorunlar üzerine yeni fikirler ve yenilikçi stratejiler geliştirmesidir (World Education Forum, 2015).

4.3.3. Korean Advanced Institute of Science and Technology – KAIST

Kore İleri Bilim ve Teknoloji Enstitüsü (Korean Advanced Institute of Science and Technology – KAIST), özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin sistemli olarak ilerleyebilmesi amacıyla 1988 yılında kurulmuştur. Ana hedefi eğitim politikalarını belirleme konusunda katkıda bulunmaktır (TBMM, 2012).

2000 yılında, özel yeteneklerin geliştirilmesiyle ilgili çıkarılmış kanuna istinaden, MOE ile MSIT tarafından KAIST bünyesinde iki araştırma merkezi kurulmuştur. 2003 yılında, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için ilk resmi adım atılarak araştırma merkezleri ve okullarda özel yetenekli çocuklar için sınıflar açılmıştır. Bununla birlikte, ilk kez özel yetenekli öğrenciler için lise kurulmuştur. Bu öğrencilerin gözlemlenmesi amacıyla öğretmenler eğitilmektedir. Öğrencileri, özel yeteneklilere eğitim hizmeti sağlayan kurumlara, yalnızca bu öğretmenler tavsiye edebilmektedir. Aynı zamanda, bu kurumda eğitim çalışmaları yapan ve öğretmen eğitimi yürüten bir araştırma merkezi bulunmaktadır. Bu merkezde, özel yetenekli öğrencilerin aldığı eğitimin niteliğini artırmaya yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Ulusal Araştırma Merkezi olarak adlandırılan bu kurumu yönetecek kişiler, Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından atanmaktadır. Yapılan araştırmaların raporları da Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'na sunulmaktadır. Merkez, KAIST Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim görevlilerinden destek almaktadır. KAIST, 2008 yılına kadar MSIT'e bağlı iken, 2008 yılından sonra MOE ve MSIT birleştirilmiş ve dolayısıyla Ulusal Araştırma Merkezi de bakanlık bünyesine alınmıştır. Bununla birlikte, özel yetenekli öğrencilerin sınavla tanılanmasının doğru bir yöntem olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, tanılama konusunda da araştırmalar yapılmış ve elde edilen veriler Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'na sunulmuştur (TBMM, 2012).

4.3.4. Gifted and Talented Education Promotion Act – GTEPA

Amacı, doğuştan yeteneklerle donatılmış kişileri erken dönemde tanımlamak ve onların yetenek ve kapasitelerine uygun eğitim vererek, doğuştan gelen potansiyellerini geliştirmelerini,

kendilerini gerçekleştirmelerini ve ülke ile toplumun gelişimine katkıda bulunmalarını teşvik etmektir. Yasa, Güney Kore'nin üstün yetenekli eğitimi konusundaki resmi anlayışının ne olduğunu ortaya koymaktadır. GTEPA, Güney Kore'ye özel yetenekli eğitiminin kurumsal, felsefi ve eğitimsel alanlarının karakteristik özelliklerini belirleme fırsatı sunmaktadır. Bu düzenleme, aynı zamanda Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitiminin, Batı'daki felsefi arka plandan farklı olarak, bireysel alanda kendini gerçekleştirme ve toplumun geneline katkı sağlama amaçlarına sahip olduğunu göstermektedir. ABD'de Jacob K. Javits Üstün Yetenekli Öğrenciler Eğitim Yasası ve Almanya'da Bavyera Eğitim ve Halk Eğitimi Yasası, Batı toplumlarının Kore toplumuna kıyasla bireyselliğe daha fazla vurgu yaptığını gösteren örneklerdir. GTEPA, Güney Kore'de üstün yetenekli eğitiminin gerekçesinin, hem toplumun hem de bireyin faydası üzerine kurulu olduğunu ortaya koymaktadır (Lee, Kang ve Lee, 2016).

GTEPA'da devlet ve yerel yönetimlerin özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili görevleri düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre devlet, özel yeteneklilerin eğitimi için; kapsamlı bir plan hazırlanması, AR-GE çalışmalarının yaygınlaştırılması, gerekli eğitim kurumlarının belirlenerek kurulması ve işletilmesi, araştırma merkezlerinin kurulması ve işletilmesi, üniversiteye kadar her eğitim kademesinde sürekliliğin sağlanması için planlar hazırlanması, öğretim elemanlarının istihdamı ve eğitimi, gerekli giderlerin desteklenmesi ve özel yeteneklilerin eğitiminin teşviki için yapılan eylem planlarından sorumludur (Lee, Kang ve Lee, 2016).

GTEPA 3. maddesi, devletin üstün yetenekli eğitiminin nicelik ve nitelik açısından geliştirilmesindeki sorumluluklarını belirtmektedir. Bu ilerlemenin sağlanabilmesi için 4. maddede, Üstün Yetenekli Eğitimi Teşvik Merkezi Komitesi'nin kurulması zorunlu kılınmıştır. Bu merkezi komite, Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı tarafından yönetilmektedir ve üstün yetenekli eğitimiyle ilgili temel politikalar, kapsamlı planların hazırlanması, üstün yetenekli eğitim sistemiyle ilgili iyileştirmeler, üstün yetenekli eğitim kurumlarının belirlenmesi ve kurulması ile ilgili konularda karar alma yetkisine sahiptir. Merkezi komite, en üst düzeyde kararlar alan yönlendirici bir yapı olarak görev yapar (Lee, Kang ve Lee, 2016).

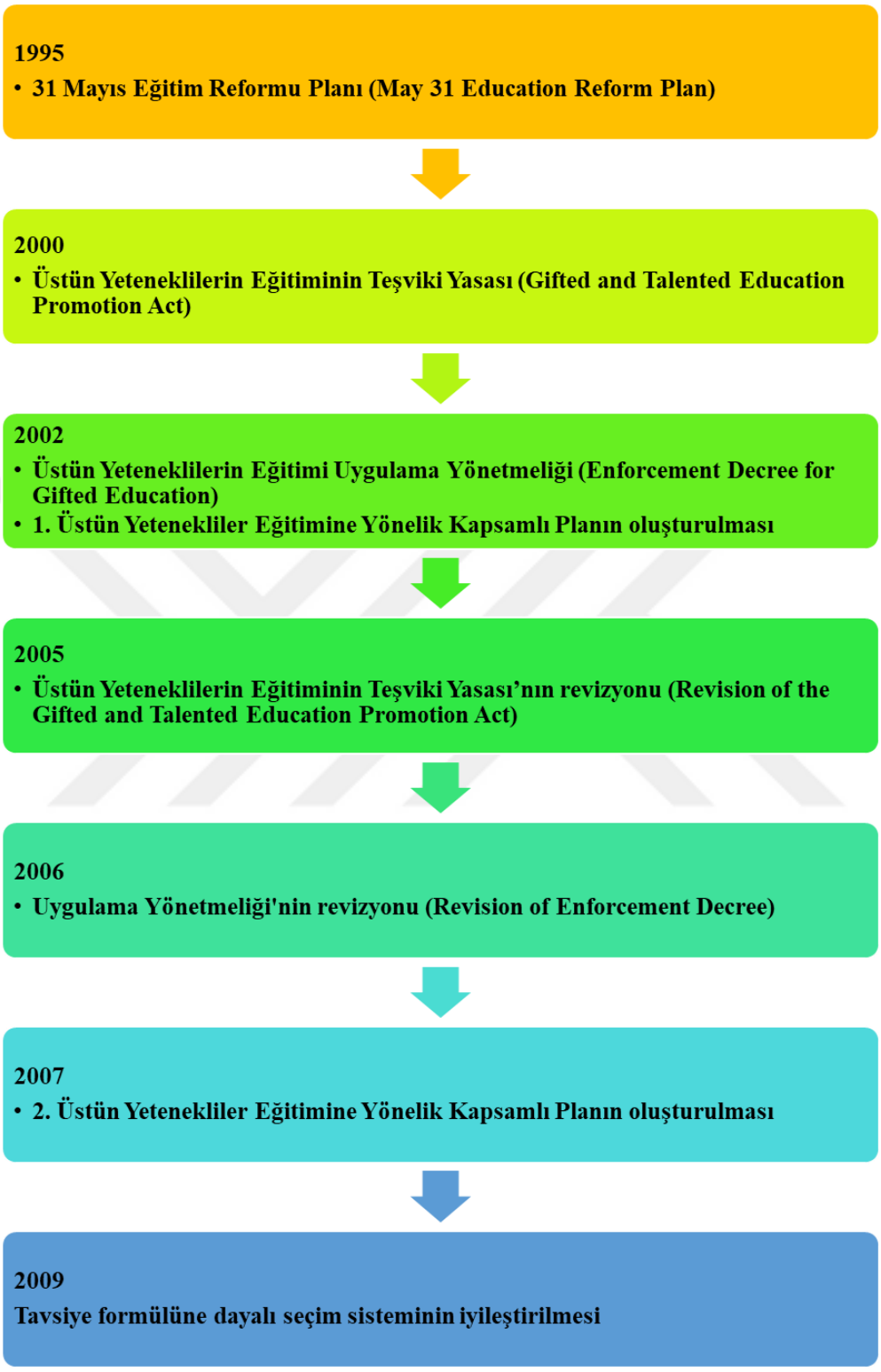
Yine bu kanunun 3. maddesinin 1. fıkrasında, özel yetenekli eğitimine yönelik her beş yılda bir kapsamlı plan hazırlanmasının devlet sorumluluğunda olduğu belirtilmektedir. Özel yetenekli eğitimine yönelik kapsamlı planın diğer eğitim planlarından farkı, özel yetenekli eğitimiyle ilgili tüm bakanlıkların yakın iş birliği içinde çalışmasıdır. Bu açıdan, özel yetenekli eğitiminin hükümet düzeyinde bir uzlaşı sağladığı söylenebilir. İlk kapsamlı plan, 2003-2007 yıllarını kapsayacak şekilde Kasım 2002'de hazırlanmış, ikinci kapsamlı plan 2008-2012 için Aralık

2007'de, üçüncü kapsamlı plan ise 2013-2017 için Aralık 2012'de hazırlanmıştır (Suh vd., 2012; 2016; TBMM, 2012; MEB, 2013). Bu kapsamlı planlar, özel yetenekli eğitim kanunu ile idari politikaları birbirine bağlayan bir köprü görevi görür. Kapsamlı plan sayesinde, özel yetenekli eğitimine ilişkin politikalar yasaya ve geleceğe yönelik vizyona dayalı, stratejik ve etkili şekilde uygulanmaktadır (Suh vd., 2012).

Yerel yönetimlerin sorumluluklarının da idari açıdan düzenlendiği bölümde, her yerel yönetimin özel yetenekli eğitiminin teşviki için politikaları oluşturması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, 3. maddenin 1. fıkrasındaki hükümlere uygun olarak yerel düzeyde detaylı uygulama planlarının hazırlanması ve özel yetenekli eğitiminin teşvik edilmesi için destekleyici planlar hazırlanması, yerel yönetimlerin sorumluluğudur. Yerel yönetim sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler, 1990'ların sonlarından itibaren eğitimde belediye özerkliği anlayışından kaynaklanmaktadır. 3. madde ile yasa, özel yetenekli eğitiminin teşvik edilmesinde devlet ve yerel yönetimlerin rolü arasında bir denge sağlamaktadır. Bu anlamda, özel yetenekli eğitiminin detaylı uygulamaları ve yönetimi, üstün yetenekli eğitim yasaları ve devlet politikalarına uygun olarak yerel bir komite tarafından kararlaştırılmaktadır (Lee, Kang ve Lee, 2016).

Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin yapılan tüm yasal düzenlemeler Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. Güney Kore'de Özel Yetenekliler İçin Yapılan Yasal Düzenlemeler



(1) https://www.kosac.re.kr/eng/menus/919/contents/919

(2) https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/main/contents.do?menuNo=200056

(3) *Lee, J., Kang, B.& Lee, D. (2016). Law for gifted and talented education in South Korea: Its development, issues, and prospects. Turkish Journal of Giftedness and Education, 6(1), 14–23.*

(4) *Levent, F. A. (2022). Özel yeteneklilerin eğitim tarihi (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.*

1995 yılında, Kore Cumhurbaşkanı tarafından onaylanan "Yeni Eğitim Sistemi Kurma Amaçlı Eğitim Reform Planı" kapsamında üstün yetenekliler eğitimiyle ilgili KAIST bünyesinde Üstün Yetenekliler Eğitim Merkezi kurulması ve bu merkezlerin sayısının artırılması sağlanmıştır. 2000 yılından itibaren Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimi yasal çerçeve içinde teşvik edilmeye başlanmıştır. Aynı yıl yürürlüğe giren "Gifted and Talented Education Promotion Act – GTEPA (Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Teşviki Yasası)" ile 2002 yılında yürürlüğe giren "Gifted and Talented Education Promotion Enforcement Decree (Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Uygulama Yönetmeliği)" özel yeteneklilerin eğitimi için kapsamlı ve ayrıntılı bilgi içeren olumlu politika örnekleridir. GTEPA yürürlüğe girdikten sonra özel yeteneklilerin eğitimi zorunlu hale gelmiştir. Güney Kore'nin 1980'li yıllardan itibaren oluşturmaya çalıştığı kurumsal ve yasal temeli oluşturması bakımından büyük öneme sahiptir (Lee, Kang ve Lee, 2016). 2000 yılından günümüze birkaç defa değişikliğe uğramıştır, ancak en önemli değişiklik 2005 yılında yapılmıştır. Bu yıl yapılan değişiklikle Güney Kore eğitimine yönelik spesifik düzenlemeler yapılmış ve eğitim merkeziyetçi olmayan bir yapıya doğru yönlendirilmiştir (Suh vd., 2012).

4.4. Özel Yeteneklilerin Eğitiminin Kuramsal Temelleri

Küresel olarak bakıldığında, özel yetenekli bireylerin de özel eğitim gruplarına dahil edildiği görülmektedir. Bu kabul, akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren sosyal–duygusal gelişime zıt olarak, akranlarıyla benzer düzeyde gelişen fiziksel özelliklere dayanır. Özel yetenek tanımları, uygulanan politikalara ve birçok farklı kurama bağlı olarak değişmektedir. Bu doğrultuda yapılan bir tanım, özel yeteneği "insanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarına sahip olan olağanüstü potansiyel veya kapasite" olarak ifade etmiştir (Sak, 2012). Bu tanımdan hareketle, özel yetenekli öğrencilerin hem zekâ hem de birbirinden farklı yetenek alanlarında yüksek potansiyeli bulunduğu anlaşılmaktadır. Zekâ kavramı kesin bir tanıma sahip olmamakla birlikte, başlangıçta insanların tüm bilişsel işlevleriyle ve yeteneklerinin gelişimini etkileyen tek faktör olarak değerlendirilmiştir. Ancak, sonraki yıllarda zekânın birden fazla çeşidi olabileceği kabulü yaygınlaşmıştır (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). XX. yüzyıl başlarında Alfred Binet, zekânın karmaşıklığını ve buna ek olarak, çok farklı zihinsel bileşenlerden oluştuğunu iddia etmiştir (Sak, 2017). Bu düşünceyle oluşturulan Binet Zekâ Testi; şekil, tasarım ve cümle belleği, soyut sözcüklerden anlam çıkarma, kavrama ve yargılama yetenek alanlarını kapsamaktadır. Bu zekâ testi Fransa'da geliştirilip, ABD'li Lewis Terman tarafından revize edilerek Stanford–Binet Zekâ Testi olarak yeni bir isimle ortaya çıkarılmıştır. Bu, özel yeteneklilerin eğitimi için önemli bir adım olmuştur (Çitil ve Sak, 2020).

Lewis Terman, döneminde "yalnızca üstün zekâlı kabul edilen" bireyler konusunda kapsamlı bilimsel çalışmalar başlatmış kişidir (Çitil ve Sak, 2020). Terman, 1925'te zekâyı "*soyut düşünebilme kapasitesi*" olarak tanımlamıştır (Çitil ve Özdemir Kılıç, 2019). Bu şekilde Alman psikolog William Stern tarafından ortaya atılan IQ, yani zekâ bölümü kavramını kullanmıştır. Ayrıca üstün zekânın testlerle ölçülebilecek bir olgu olduğunu ifade etmiştir (Çitil ve Sak, 2020).

Sonraki yıllarda zekâya ve üstün zekâya karşı bakış açısının değişmesiyle birlikte muhafazakar yaklaşımlar liberal yaklaşımlara evrilmeye başlamıştır. Bu yeni yaklaşımlara göre, özel yetenekliliğin belirlenmesinde zekâ dışında faktörler bulunmaktadır. Bu doğrultuda literatürde üstün zekâ ve özel yetenekliliği açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlardan bir kısmı Şekil 6'da gösterilmiştir (Sak, 2017).

Şekil 6. Üstün Zekâ ve Özel Yetenekliliği Açıklayan Kuramlar

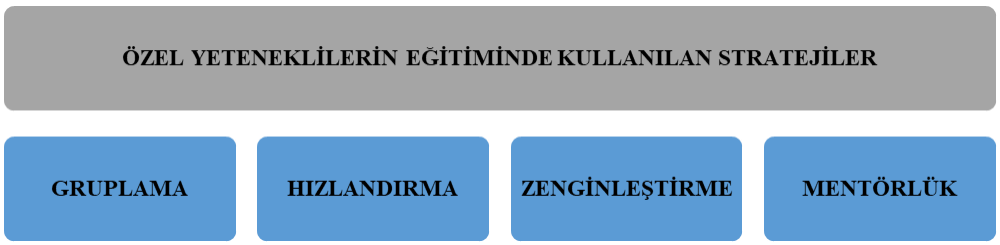


(1) Sak, U. (2017). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri. Vize Akademi

Bu alanda farklı kuram ve yaklaşımların olması, bireylerin tanılanmasında farklılaşmalara neden olmaktadır. IQ temel alınarak yapılan sınıflamalarda genellikle 130 ve üzeri IQ puanı alanların üstün yetenekli olduğuna karar verilir. Puan değiştikçe sınıflamalarda da değişiklikler olmaktadır (Çitil ve Özdemir Kılıç, 2019).

Yetenek tabanlı gelişimsel sınıflamalarda, bilişsel alana ek olarak liderlik, psikomotor, sanat vb. alanlarda olağan özel yeteneklilik sınıflandırması gerçekleşmektedir. Tüm bunlara ek olarak, özel yetenekli öğrencilerin arasında savant sendromu, Williams sendromu, iki kere farklı çocuklar ve parlak çocuklar gibi isimlerle sıfatlandırılmış özel gruplar mevcuttur (Borland, 2003; Callard – Szulgit, 2010; Sak, 2017). Farklı kuram ve yaklaşımları incelediğimizde, özel yeteneklilerle karşılaşma ihtimaline ilişkin kesin bir oran bulunmamakla birlikte, toplumun %2–3'lük dilimini oluşturduğuna ilişkin görüş kabul edilmektedir (Çitil ve Sak, 2020). Uzun yıllardır devam eden bilgi birikimi doğrultusunda, özel yeteneklilerin özel eğitime ihtiyacı olduğuna dair görüş birliği bulunmaktadır. Bu sebeple, bu bireylerin eğitimi konusunda birbirinden farklı eğitim stratejileri (Şekil 7) ve öğretim programı modelleri (Şekil 8) ortaya konmuştur (Çitil ve Sak, 2020).

Şekil 7. Özel Yetenekliler Eğitiminde Kullanılan Stratejiler



(1) Sak, U. (2017). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri. Vize Akademi

Şekil 8. Program Modelleri



(1) Sak, U. (2017). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri. Vize Akademi

4.5. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaşılan temel sorunlardan biri, özel yeteneklilerin belirlenmesidir. Öğrencilere uygun eğitim ortamı sağlamak amacından dolayı tanılamanın ve eğitsel değerlendirmenin önemi büyüktür. Tanılama süreci, belirli özellikleri taşıyan veya belirli bir sınıfa dahil olan bireyleri belirleme sürecidir (Sak, 2017). Özel yeteneklilerin tanılanması; zekâ, yaratıcılık ve başarı kriterleri gibi kişisel bilgileri toplama ve bu bilgileri kullanarak öğrencilerin zihinsel potansiyelleriyle ilgili kararlar alma sürecini kapsar. Tanılamanın kalitesi; bilgi toplama ve ölçme araçlarının çeşitlendirilmesine, toplanan bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliğine, bilgilerin detaylı olmasına ve sürecin farklı disiplinlerde çalışan uzman kişilerce yürütülmesine bağlıdır (Çitil ve Sak, 2020). Tanılamanın nasıl yapılacağı; dayandığı özel yeteneklilik kuramına ve yaklaşımına bağlı olarak değişebilir. Tanılamanın boyutlarını ise; tanılamanın amacı, neyin tanımlanacağı ve tanılamanın ne zaman ve nasıl yapılacağı belirler (Sak, 2017). Özel yeteneklilerin tanılanmasında belirli temel ilkelere uyulması gerekir. Bu ilkeler Şekil 9'da gösterilmiştir (Sak, 2017).

Şekil 9. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Temel İlkeler

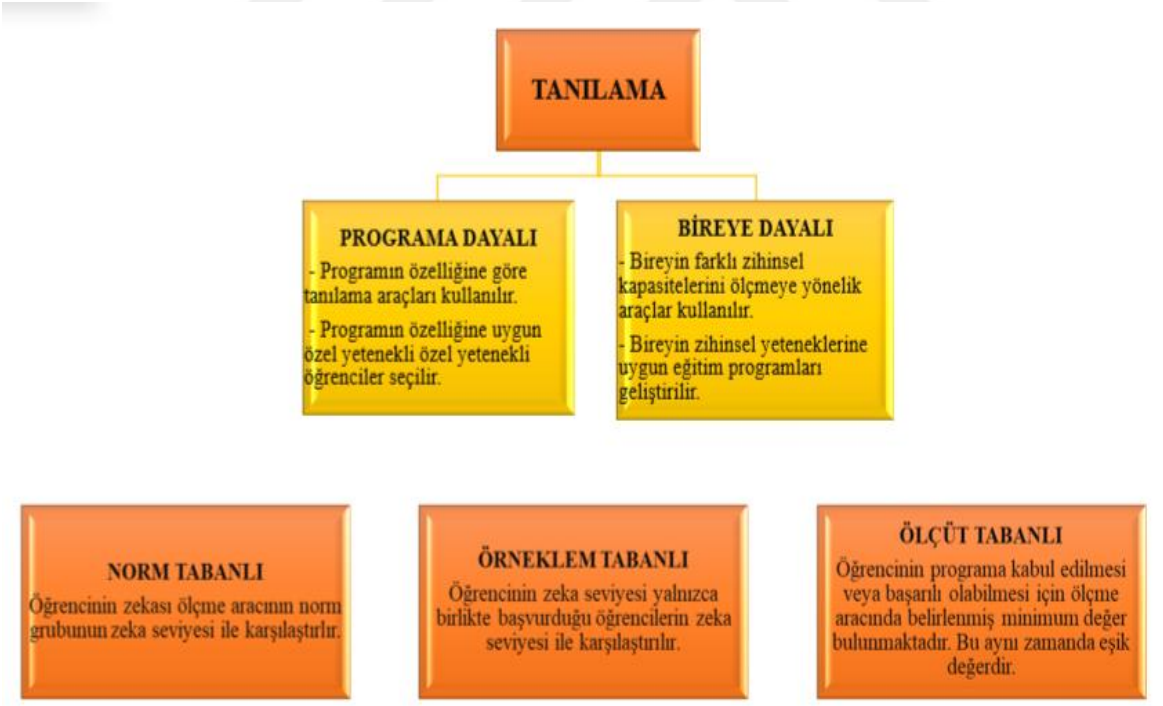


(1) Sak, U. (2017). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri. Vize Akademi

4.5.1. Tanılama Türleri

Tanılama aşamasında norm tabanlı, örneklem tabanlı ve ölçüt tabanlı olmak üzere üç yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler bireye veya programa dayalı olarak uygulanır. Tanılama türleri Şekil 10'nda gösterilmektedir (Sak, 2017).

Şekil 10. Tanılama Türleri



(1) Çitil, M.& Polatoğlu, Y. (2020). Türkiye'de eğitsel değerlendirme ve tanılama. U. Sak & S. Toraman (Ed.), Türkiye'de özel eğitim hizmetleri (s. 75–91).

4.5.2. Tanılama Süreci

Özel yeteneklilerin tanılanması süreci aday gösterme, tanılama ve seçme/yerleştirme aşamalarından oluşmaktadır (Ayas ve Kirişçi, 2021).

a) Aday Gösterme

Bu aşamada öğrenciyi; öğretmenler, uzmanlar, veliler ya da akranları aday gösterebilir. Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri anahtar rol üstlenmektedir (Fiscus ve Mandel, 1997). Öğretmenler, özel yetenekli olduğunu düşündüğü öğrenciyi sınıfta gözlemlemeli, öğrencinin ürünlerinin bulunduğu portfolyo dosyasını incelemeli ve kontrol listesi oluşturarak öğrencilerin yeteneklerini tespit etmeye çalışmalıdır (Ayas ve Kirişçi, 2021). Gerekli durumlarda öğrenci velisi ile iş birliği yapılıp onların görüşlerine başvurulabilir. Öğrencinin dersine giren öğretmenler ise alana özgü gözlem ölçekleri kullanarak öğrencinin mevcut potansiyeliyle ilgili bilgi edinebilir. Elde edilen veriler özel yetenekliliğe işaret ederse bir sonraki aşamaya geçilir (Bildiren ve Çitil, 2019).

b) Tanılama

Bu aşamada, adaylık aşamasından daha ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yapılmaktadır. Bu değerlendirme esnasında birtakım ölçekler kullanılmaktadır. Bu ölçekler Şekil 11'de verilmiştir (Bildiren ve Çitil, 2019).

Şekil 11. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Kullanılan Ölçekler



(1) Bildiren, A.& Çitil, M. (2019). Özel yeteneklilerin tanılanması. O. Kılıç & M. Çitil (Ed.), Özel yetenekli öğrencim var (s. 74–96). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Değerlendirme araçlarına ek olarak adaylık sürecinde toplanmış bilgiler raporlaştırılarak bu aşamada kullanılmaktadır (Fiscus ve Mandel, 1997; Kargın, 2007). Tanılamanın öğrencinin başarısına ve gelişimine katkı sağlayabilmesi için gerekli eğitsel düzenlemelerin yapılması ve oluşturulan programın bu alanda tecrübe ve bilgiye sahip öğretmenler tarafından uygulanması önemlidir (Bildiren ve Çitil, 2019).

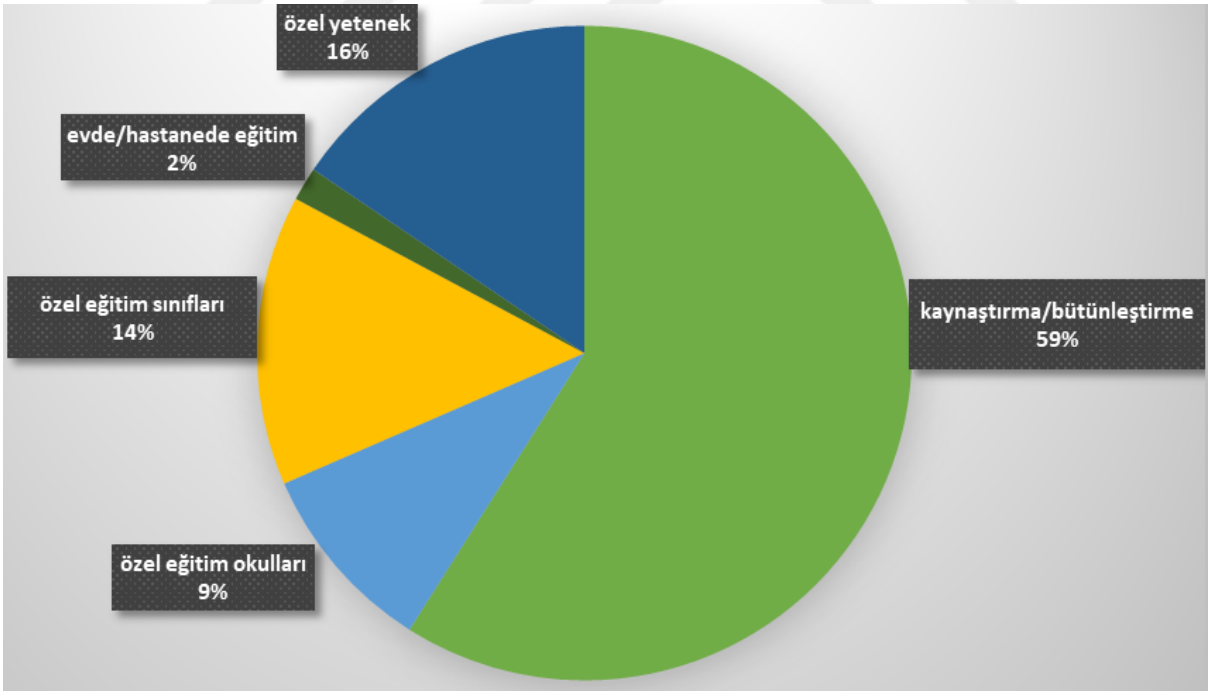
c) Seçme ve Yerleştirme

Bu aşama, tanılama sürecinin son aşamasıdır. Öğrencinin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda en uygun eğitim ortamı ve eğitim süreci organize edilir (Bildiren ve Çitil, 2019). Seçme ve yerleştirme işlemi, her ülkenin eğitim sistemine ve şartlarına bağlı olarak farklılaşabilmektedir (Çitil ve Sak, 2020).

4.6. Türkiye'de Özel Yeteneklilik Tanımı ve Tanılama Süreci

Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin %16'sını oluşturmaktadır. Sağlanan hizmetlerin gruplara göre dağılımı Şekil 12'de gösterilmiştir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2025).

Şekil 12. Türkiye Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Kurumlarda Özel Eğitim Alan Öğrenci Sayıları



(1) https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-genel-mudurlugumuze-bagli-okullardaki-istatistikler/icerik/3148

Bireylerin özel yetenekli olarak kabul edilebilmesi için yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki tanımda bulunan kriterleri karşılaması gereklidir. Bu yönetmeliğe göre özel yetenekli birey; yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenebilen, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi

akranlarından önde olan, özel bir akademik yeteneğe sahip ve soyut fikirleri anlayarak ilgi alanlarına yönelik olarak bağımsız hareket etmeyi seven, yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 2022).

4.6.1. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Tanılanma Süreci

Millî Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli öğrencileri tanılamak için iki farklı yol tercih etmektedir. Birincisi, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülen tanılama, ikincisi ise BİLSEM süreci için yapılan tanılamadır. Özel yetenekli öğrenciler de özel gereksinimli kabul edilmekte ve RAM tarafından yapılan tanılama, diğer özel gereksinimli öğrencilerle benzerlik göstermektedir (Resmi Gazete, 2022). Eğitsel değerlendirme süreci, öğrencilerin akademik, davranışsal ve gelişimsel özelliklerinin belirlendiği ve bu duruma uygun yasal ve eğitsel kararların alındığı süreçtir (Gürsel, 2010). Türkiye'de tanılama süreci, 5778 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hakkında Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde gerçekleşmektedir. Tanılamanın her aşamasında bireyin eğitsel performansı belirlenip gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir. Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak eğitim amaçları ve hizmetler planlanır. Son olarak uygun eğitim ortamı belirlenir (Resmi Gazete, 1997). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde eğitsel değerlendirme ve tanılama için kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler Şekil 13'te açıklanmıştır (Resmi Gazete, 2022).

Şekil 13. Türkiye'de Tanılama İçin Kriterler



(1) Resmî Gazete. (2022, 19 Şubat). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220219-5.htm

Tanılamanın erken yaşta yapılması, öğrencinin gelişimsel açıdan daha erken desteklenmeye başlamasını sağlamaktadır (Birkan, 2010; Batu ve Uysal, 2010). Bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik alanlardaki yetenekleriyle birlikte eğitim ihtiyaçları değerlendirilir. Bu şekilde tanılama yapılması, öğrencinin sosyal gelişiminin, iletişim becerilerinin, davranışsal özelliklerinin ve psikomotor becerisinin hep birlikte değerlendirilmesi anlamına gelir. Bireyin güçlü yanları da bu şekilde ortaya konmuş olur (Kargın, 2010).

Bireyin yeteneğine göre birden fazla yöntem, teknik ve ölçme aracı kullanılmalıdır. Özel yeteneklilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gelişim profilleri, grup zekâ testleri, başarı testleri, bireysel zekâ testleri, resim-müzik alanına yönelik araçlar, yaratıcılığı ölçen araçlar, öğrencinin çalışma ürünleri, öğretmen, aile ve arkadaş gözlemleriyle kanaatleri dikkate alınmalıdır (Çitil, 2012; Sak, 2017; Ataman, 2009; Davaslıgil, 2010). Ölçme araçları sertifikalı ve alanda eğitimli personel tarafından uygulanmalıdır. Karar ise ekipçe alınmalıdır (McLoughlin ve Lewis, 2005). Değerlendirmenin birey için fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak en uygun ortamda yapılması; öğrencinin değerlendirme yapılacak mekanı önceden bilmesi ve kendisini iyi hissettiği bir zamanda sıcak bir yaklaşımla değerlendirilmesini kastetmektedir. Aksi halde, öğrenci performansını olduğu gibi gösteremeyebilir ve yanlış bir tanılama gerçekleşebilir (Çitil, 2012).

Bireyin eğitim ihtiyacı ve gelişimi dikkate alınarak eğitsel değerlendirme ve tanılama tekrarlanabilir. Bu karar, öğrencinin ilerleyen süreçteki performansına veya gelişimine bağlı olarak verilebilir. Ayrıca, aile ya da okul, tanılamanın uygun olmadığını bildirebilir. Bu durumda, yasal çerçeveye uygun olarak yeniden tanılama yapılması mümkündür (Çitil, 2012). Süreçte veli, okul ve uzmanlar iş birliği içinde çalışmalıdır. Sürecin doğru ilerleyebilmesi için ekip çalışması şarttır. Farklı kişilerin bilgilerinden ve uzmanlıklarından faydalanılarak en doğru bilgiye ulaşılır (McLoughlin ve Lewis, 2005).

Süreç boyunca aile ve bireyin etkin katılımı sağlanmalıdır. Öğrencinin tıbbi geçmişi ve günlük yaşantısı ile ilgili en kapsamlı bilgi aile tarafından sağlanır ve bu bilgiler tanılama için önemlidir (Çitil, 2012; McLoughlin ve Lewis, 2005). Öğrenci için kararlar alınırken ailenin görüşleri, istekleri ve beklentileri dikkate alınmalıdır. Aile, süreçle ilgili olarak uzmanlar tarafından bilgilendirilmelidir (Çitil, 2012). Değerlendirme sonunda aileye hakları ve sorumlulukları hakkında bilgi verilmelidir (Çitil ve Polatoğlu, 2020).

a) Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Tanılama Aşamaları

Türkiye'de tanılama sürecinin aşamaları ile eğitsel değerlendirme sürecinin aşamaları birbirleriyle bağlantılıdır. Bu aşamalar Tablo 4'te açıklanmıştır (Çitil ve Polatoğlu, 2020).

Tablo 4. Türkiye'de Tanılama Aşamaları

I.	**Tarama (Keşif)**	Amacı hangi öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olduğunu saptamaktır[1].Öğretmenler bu aşamada anahtar konumdadır[2]. Bu süreçte öğrenci gözlemlenir. Akranlarıyla sosyal etkileşimleri ve oluşturduğu ürünler (portfolyo) incelenir. Ayrıca velisi ile görüşmeler yapılarak öğrenci ile ilgili bilgi alınır[3].Öğretmenler kontrol listesi ve ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanarak informal bir değerlendirme yapabilir[4]. Öğretmenler bu süreçte meslektaşları ve okul idaresiyle iş birliği yapabilir[2]. Bu aşamadan sonra öğrenci resmi tanılamaya gönderilir[5].
II.	**Başvuru Öncesi**	Öğrencileri genel eğitim sınıflarıyla bütünleştirmek için çeşitli önlemler alınır ve eğitsel müdahalelerde bulunulur[4]. İnformal değerlendirme araçları kullanılarak öğrencinin eğitsel gereksinimleri anlaşılmaya çalışılır. Toplanan bilgiler değerlendirilir ve başvuru sürecine geçilir[6].
III.	**Başvuru**	Daha önceki aşamalarda yapılan eğitsel düzenlemeler, bunların sonuçları ve öğrenci hakkında toplanan bilgiler raporlaştırılır. Bu raporda öğrenciyle ilgili düşünceler, endişeler, öğrencinin özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları bulunmalıdır. Rapor aile ile de paylaşılmalıdır. Bu aşamada; • Okul yönetimi • Veli • Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezi • Sınıf öğretmeni iş birliği içinde bulunarak göndermeye beraber karar vermelidir[4].
IV.	**Ayrıntılı Değerlendirme**	Değerlendirmeden sorumlu kurum olan RAM'da yine bu kurum tarafından kurulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapılır[8]. Kurulda yer alacak uzmanların hangi disiplinde çalışacağı öğrencinin gereksinimine bağlı olarak değişir[2]. Bu aşamada daha önce yapılan informal değerlendirme sonuçlarıyla birlikte formal değerlendirme araçları da kullanılır. Böylece derinlemesine bir inceleme yapılmış olur[4].
V.	**Yerleştirme**	Ayrıntılı değerlendirme sonrasında resmi olarak eğitsel tanısını almış öğrenci özel eğitime ihtiyacı olan özel yetenekli öğrenci olarak kabul edilir[6]. Öğrenci öğrenimine devam ettiği okula kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak yerleştirilir. Ayrıca destek eğitim odasında eğitim alması sağlanır[8].
VI.	**BEP Hazırlama**	BEP; özel eğitime gereksinim duyan özel yetenekli bireylerin takip ettiği program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları dikkate alınarak hedeflenmiş olan amaçlar doğrultusunda hazırlanmış, bu bireyler için verilmesi gereken destek eğitim hizmetlerini kapsayan programdır[2].
VII.	**İzleme**	Öğrenci için hazırlanan BEP'e göre öğrencinin gelişimi takip edilerek gerekli durumlarda BEP'te güncelleme yapılır[6].

(1) Gürsel, O. (2010). Özel eğitimde değerlendirme. H. İ. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

(2) Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (1997). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi (BEP) (G. Akçamete, H. Şenel, & E. Tekin, Çev.). Ankara.

(3) McLoughlin, J., A. & R., B. Lewis (2005). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi (4. Basım). (F. Gencer, A. Ataman, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

(4) Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme & bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 1–13.

(5) Çitil, M. (2012). Eğitsel değerlendirme süreci. A. Ataman (Ed.), Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. Vize Yayıncılık.

(6) Çitil, M.& Polatoğlu, Y. (2020). Türkiye'de eğitsel değerlendirme ve tanılama. U. Sak & S. Toraman (Ed.), Türkiye'de özel eğitim hizmetleri (s. 75–91).

(7) olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler özel eğitim (3. Baskı). Kök Yayıncılık.

(8) Resmî Gazete. (2022, 19 Şubat). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220219-5.htm

b) Rehberlik Araştırma Merkezi – RAM

RAM, sağlanacak rehberlik hizmetlerini planlar ve bu hizmetlerin koordineli bir şekilde yürütülmesini sağlar (Fiscus ve Mandell, 1997). Bu kurumlar il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlıdır. MEB içinde ise Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlıdır (Çitil ve Polatoğlu, 2020).

c) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu

RAM bünyesinde kurulmuştur. RAM müdür yardımcısı başkanlığında; özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, en az bir rehber öğretmen/psikolojik danışman, en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşur. Kurula, değerlendirmesi yapılan öğrencinin velisi de dahil edilir. Öğrencinin resmi yerleştirme kararını bu kurul verir (Fiscus ve Mandell, 1997).

d) Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu

İl Millî Eğitim Müdürlükleri ile RAM'ın bulunduğu ilçe Millî Müdürlüklerinde oluşturulmaktadır. Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri şube müdürü başkanlığında en az bir özel eğitim değerlendirme kurulu başkanı, en az bir resmi özel eğitim kurum müdürü ya da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim veren kurumlardan bir müdür, en az bir rehber öğretmen/psikolojik danışman ve en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Bu kurul, özel eğitim değerlendirme kurulu raporuna istinaden ve velinin yazılı isteğiyle öğrencinin resmi bir okula yerleştirilmesine karar verir. RAM'ın üst mercii olup, gerekli durumlarda yeniden değerlendirme isteyebilir (Fiscus ve Mandell, 1997).

e) BEP Geliştirme Ekibi

Eğitim ortamına yerleştirilmiş olan öğrenci için Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen kıstaslara göre bir ekip toplanır ve BEP oluşturulur. Bu ekibin üyeleri; okul müdürü veya görevlendirdiği müdür yardımcısı başkan olmak üzere; rehber öğretmen/psikolojik danışman, öğrencinin sınıf öğretmeni, dersine katılan alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşmaktadır (Fiscus ve Mandell, 1997). Gerektiğinde özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılımı da sağlanır (Çitil ve Polatoğlu, 2020).

f) BİLSEM Tanılama Süreci

2024-2025 BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzuna göre okul müdürü başkanlığında; müdür yardımcıları, rehber öğretmen veya psikolojik danışmanlar ile ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerinde okul müdürünün belirlemiş olduğu en az birer sınıf öğretmeninden oluşan okul yönlendirme komisyonu, öğrencileri BİLSEM'e yönlendirir. Her ilkokulda 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerinde, her sınıf seviyesinde bulunan toplam öğrenci sayısının en fazla %20'si aday gösterilebilir. Bir öğrenci, en fazla iki yetenek alanından aday gösterilebilir ve şu anki

durumda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, %20'lik kontenjan içinde değerlendirilir. Öğrenciler aday gösterilirken öğrencilere uygulanacak gözlem formları, kılavuzun ekler kısmında bulunmaktadır. Genel zihinsel yetenek alanındaki uygulamalar RAM'larda, resim ve müzik yetenek alanlarındaki uygulamalar ise BİLSEM'lerde yapılmaktadır (MEB, 2024).

4.7. Güney Kore'de Özel Yeteneklilik Tanımı ve Tanılanma Süreci

Güney Kore'de Üstün Zekâlıların Eğitimi Destekleme Yasası'na göre özel yetenekli birey "*Yeteneklerle donatılmış ve doğal potansiyelini geliştirmek için özel eğitime ihtiyaç duyan herhangi bir kişi*" olarak tanımlanmıştır (Republic of Korea, 2000). Üstün Zekâlıların Eğitiminin Geliştirilmesine Dair Kanun'un Yürürlüğe Koyma Kararnamesi'nde, özel yeteneklilerin alacağı eğitime hakkı olan birey "*Standart zekâ testleri, düşünme gücü testleri, yaratıcı problem çözme yeteneği testleri ve diğer özel testler, görüşme veya gözlem sonuçlarına göre belirli bir konu veya alanda belirli bir seviyenin üzerinde seçkin yetenek veya potansiyele sahip olduğu düşünülen kişi veya uygulamalı testler veya diğer özel testler, görüşme veya gözlem sonuçlarına göre sanatsal veya fiziksel alanlarda belirli bir seviyenin üzerinde yetenek veya potansiyele sahip olduğu düşünülen kişi*" olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, "*sosyal veya ekonomik nedenlerle potansiyelini gösteremeyen kişilerden herhangi biri, yetenekliler için eğitim kurumlarının eğitim alanları ve hedefleri için uygun olmaları ve müfredatı tamamlama yeteneğine sahip oldukları kabul edilmesi halinde yetenekliler eğitimi için uygun kişiler olarak seçilebilir"* şeklinde değişiklik yapılmıştır (Enforcement Decree of the Gifted Education Promotion Act, 2023).

4.7.1. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Tanılanma Süreci

MEB tarafından 2013 yılında hazırlanan Strateji ve Uygulama Planı'nda ise Güney Kore'de 2000 yılından itibaren WISC-R gibi IQ testlerinden vazgeçildiği ve özel yeteneklilerin "çoklu değerlendirme" anlayışıyla tanılandığı ve değerlendirildiği belirtilmiştir (Matrix, 2012; akt. MEB, 2013). Günümüzde tanılamada bulunan test aşaması kaldırılmıştır ve sistemin gözlem ve tavsiye aşamalarına yoğunlaşılmıştır. Bu durumun en önemli sebebi, ailelerin sınava hazırlık döneminde öğrencilerin üzerine çok fazla gitmesi ve bunun toplumsal sorun haline gelmesidir. Gözleme ağırlık verilen tanılama yöntemine geçildiğinde öğretmenin sistemdeki rolü artmış ve öğretmenlere yönelik eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır (TBMM, 2012).

Güney Kore'de özel yeteneklilerin belirlenmesinde karşılaşılan sorunlardan kaçınmak amacıyla tanılama kriterleri bulunmaktadır. Bu kriterler Şekil 14'te açıklanmıştır (Lee, Ryu ve Jin, 2011).

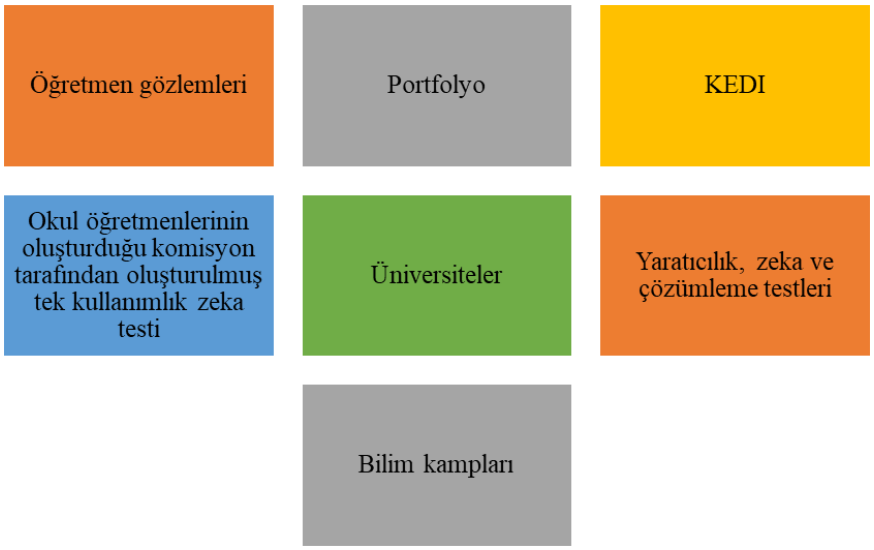
Şekil 14. Güney Kore'de Tanılama İçin Kriterler



(1) Lee, J., Ryu, J.-Y.& Jin, S.-U. (2011). A study on identification methods for gifted students in the future society. Journal of the Korean Association of Information Education, 15(2), 307-317.

Öğrencilerin devlet tarafından tanılanarak onlara uygun eğitim ortamına yönlendirilme süreci ise 4. sınıfta başlamaktadır. Bu süreçte katkı sağlayan unsurlar Şekil 15'te gösterilmiştir (MEB, 2013).

Şekil 15. Güney Kore'de Özel Yeteneklileri Belirleme Sürecinde Etkili Unsurlar



(1) Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013–2017. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.Millî Eğitim Bakanlığı.gov.tr/

Öğrenci tanılama sürecinde öğrenciye ait bilgilerin toplanması önceliklidir. Davranış kontrol listesiyle öğrencilerin davranışları incelenir, sonrasında ise elde edilen belgelerdeki bilgilere dayanarak eleme yapılır. Elemede başarılı olan öğrenciler ise eğitimlerine devam ettikleri kurumlarda mülakat sürecine dahil olur. Son olarak, KEDI'nin oluşturduğu bir komite öğrenciyi mülakata alır. Sonuç olarak, beyin gücü ve yaratıcı çözüm yeterliliği testleri ile zor durumda problem çözme yeteneği ve bunun dışındaki araştırmalarla mülakat sonuçlarına göre, özel yetenekli öğrenciler ile özel alanlara potansiyeli olan öğrenciler seçilir (TBMM, 2012).

a) Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Tanılama Aşamaları

Üstün Zekâlılar Eğitimini Destekleme Yasası'nda belirtilen süreç ayrıntılı olarak incelendiğinde, tanılama sürecinde yapılması gerekenler aşağıda verilmiştir (Erdik, 2016).

- Özel yetenekli olarak aday gösterilen çocuk veya velisi, yaşadığı şehrin eğitim müdürlüğüne seçilmek istediğine dair başvuruda bulunur.
- Başvuru almış eğitim müdürlüğü, seçim ve değerlendirme yapılması konusunda bu talebi; üstün yetenekli eğitim ve araştırma merkezine iletir.
- Yapılan değerlendirmenin sonucuna göre, başvuru sahibine özel yetenekli olup olmadığı bildirilir.
- Özel yetenekli olduğu belirlenmiş bireye yönelik yetenek ve kapasitesini geliştirecek planlamalar yapılır.
- Özel yetenekli olduğu belirlenmiş birey, aynı zamanda üst seviyede eğitim veren bir okula giriş hakkı kazanır.
- Öğrenci velisi, başvuru yaptığı eğitim müdürlüğünden sonuç belgesini aldıktan sonra 30 gün içinde itirazda bulunma hakkına sahiptir.
- İtiraz başvurusunda bulunduğu zaman 30 gün içerisinde, talep yeniden değerlendirilir ve sonuç itiraz eden kişiye bildirilir.
- Özel yetenekli bireyin velisinin veya devam ettiği okulun müdürünün, öğrencinin aynı okulda uygun eğitim alabileceği konusunda şüphesi varsa, başka bir eğitim kurumuna nakil için eğitim müdürlüğüne başvuru yapabilir.
- Öğrenci nakil işleminde öğrencinin ve velinin görüşlerinin dikkate alınması zorunludur.
- Özel yeteneklilerin seçilme ve değerlendirme standartları Cumhurbaşkanlığı makamı tarafından belirlenmektedir.

Özel yetenekli eğitimine ilk kez katılacak öğrenciler, aynı zamanda bireysel okul düzeyindeki üstün yetenekli sınıflara katılacak öğrencilerdir. Henüz bu programlarda eğitim alma fırsatı bulamadıkları için, onların potansiyelini açıkça ortaya koyacak bir deneyimleri de

bulunmamaktadır. Bu nedenle, üstün yetenekli eğitime katılıp katılamayacaklarını belirlemek amacıyla bir değerlendirmeye alınmaları gerekmektedir. Bu bağlamda uygun bir değerlendirme yöntemi geliştirilmelidir. İlk aşamadaki tanılama sürecinde, özel yetenekli eğitime dâhil edilen öğrenciler, daha sonra program boyunca sürekli değerlendirmelere tabi tutulurlar. Bu değerlendirmeler, ilgili eğitim programı geliştirilirken önceden planlanarak ve yapılandırılmaktadır. Tanılama aşamaları Tablo 5'te açıklanmıştır (Lee, Ryu ve Jin, 2011).

Tablo 5. Güney Kore'de Tanılama Aşamaları

I.	**Aday Gösterme**	• Öğrencinin devam ettiği okuldaki sınıf öğretmeni veya sorumlu branş öğretmeni öğrencinin davranış özellikleri ile ilgili kontrol listelerini ebeveyninden, arkadaşlarından ve kendisinden aldığı bilgilerle doldurmaktadır. • Öğrencinin özgeçmişi ve karnesi incelenir. • Öğrencinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerine ek olarak ailesinin ve arkadaşlarının öğrenciyle ilgili değerlendirmeleri ve önerileri dikkate alınmaktadır.
II.	**Değerlendirme**	• Öğrencinin çalışmalarının bulunduğu portfolyo, sınıf içi gözlem raporları, performans değerlendirmeleri ve öğrenciyle yapılan mülakat dikkate alınmaktadır. • Süreçlerden sorumlu kişiler özel yetenekli eğitiminden sorumlu öğretmenler veya yine bu konuda yetkin değerlendirme öğretmenleridir. • Süreç öğrencinin devam ettiği okulda veya değerlendirme ofisinde gerçekleştirilir.
III.	**Seçim**	• Daha önceki aşamalarda elde edilen sonuçlar bütüncül olarak değerlendirilir. • Değerlendirmelerden üstün yetenekli eğitimden sorumlu öğretmen ve okul müdürü sorumdur. • Seçim işlemi okulda veya bölgesel eğitim ofisinde gerçekleşir.
IV.	**Onay ve Uyum**	• Bölge eğitim ofisinde sorumlu yönetici kararıyla öğrencinin katılım onayı gerçekleştirilir.
V.	**Yerleştirme**	• Öğrenci katılması uygun bulunan programa yerleştirilir.
VI.	**Eğitim ve Değerlendirme**	• Üstün yetenekli eğitim öğretmeni veya değerlendirme öğretmeni, okul veya bölge eğitim ofisinde öğrenciyi gözlemlemeye, portfolyo çalışmaları yaptırmaya ve performansını değerlendirmeye devam eder.

(1) Lee, J., Ryu, J.-Y.& Jin, S.-U. (2011). A study on identification methods for gifted students in the future society. Journal of the Korean Association of Information Education, 15(2), 307-317.

4.8. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin çeşitli fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Gamoran (1992), özel yeteneklilere özel bir eğitim verilmesinin eğitime eşitlik ilkesine ters düşeceğini ifade etmiştir. Ancak eğitimde eşitlik, öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olması değil, özel yetenekli bireylerin gereksinimine uygun eğitim alması anlamına gelmektedir. Özel yetenekli bireylere yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmelidir (Levent, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için geliştirilmiş farklı eğitim stratejilerinden öne çıkanlar; hızlandırma, zenginleştirme ve gruplamadır (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

4.8.1. Hızlandırma

Hızlandırma, akranlarına göre daha yüksek potansiyele sahip öğrencilerin normal eğitim programı içinde daha hızlı ilerlemesine olanak sağlayan eğitim modelidir. Öğrenci programa akranlarından önce başlayabilir, akranlarıyla aynı sınıfa giderken bir ya da daha üst sınıfa atlayabilir. Bu stratejide öğrencinin sınıf düzeyi takvim yaşına göre değil, bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenir (Van Tassel – Baska, 1986). Öğrencinin hızlandırma programına dahil olması için karşılaması gereken dört temel koşul vardır (Rogers, 2002):

- Akranlarına göre üstün akademik başarı göstermeli
- Sosyal ve duygusal olarak olgun olup kendisinden büyük çocuklarla iletişim kurabilmeli
- Öğrenme tercihlerini açıkça ifade edebilmeli
- İlgi duyduğu alanda destek ihtiyacı olmalı

Hızlandırma stratejisinde öğrenciye işlenecek konu ile ilgili test verilerek bildiği kısımları belirleme, öğretimi bilmediği kısımlarla sürdürme ve bireysel hıza bağlı bir program oluşturma yöntemleri kullanılmaktadır. Hızlandırma nasıl olursa olsun, temel eğitim programından kısa zaman alır. Dolayısıyla, geriye kalan zamanın nasıl değerlendirileceği önemlidir. Hızlandırma çeşitli öğrenme fırsatları sunmaktadır (Davaslıgil ve Zeana, 2004).

- Daha önce bilinen bilgileri tekrar öğretmeye engel olmak amacıyla içeriği daraltma
- Esnek gruplar oluşturma
- Temel becerileri daha erken kazandırma
- Hızlı okuma, beyin fırtınası ve kestirimde bulunma teknikleri ya da geleneksel olmayan konularla, süreçlerle ve malzemelerle erken tanıştırma
- Çevre ve kültüre yönelik ekonomik, politik, estetik ve sosyal alanlarda yeni bilgilerle tanışmayı sağlama

- Ön test – son test sonuçları doğrultusunda düzenlenmiş ve zorluk seviyesi artan; kelime bilgisi, kavramlar ve bilgilerle tanışmalarını ayrıca bu bilgileri kullanmalarını ve her seviyede çeşitli öğrenme yöntemleri ile karşılaşmalarını sağlama
- Üst sınıflara yerleştirme ya da üst sınıflarda verilen derslerden bazılarını aldırtma
- Ödev teslim tarihlerini bireyselleştirme

Hızlandırma stratejisinin birçok türü vardır. İçerik tabanlı hızlandırma ve sınıf düzeyinde hızlandırma olarak iki gruba ayrılır. Okula erken kayıt, sınıf atlama, üniversiteye erken başlama, uluslararası bakalorya programı ve birleştirilmiş sınıflar sınıf düzeyinde hızlandırma türleridir. İkili kayıt, onur sınıfları, ileri yerleştirme sınıfları, üstten ders alma, sınavla ders geçme ve ders hızlandırma ise içerik hızlandırması kapsamında değerlendirilir (Colangelo ve Assouline, 2009).

Kullanılacak hızlandırma uygulamasının verimli olabilmesi için esnek bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Dünyada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki John Hopkins Üniversitesi'nde Julian Stanley tarafından başlatılan SMPY (The Study of Mathematically Precocious Youth) projesi, esnek uygulamaya örnek olarak verilebilir. Öğrencilere bu program kapsamında akademik destek sunulmakta ve danışmanlık hizmeti sağlanmaktadır (Brody ve Stanley, 2005).

4.8.2. Zenginleştirme

Zenginleştirme, özel yetenekli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim aldığı öğretim ortamının çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesidir (Rimm, Siegle ve Davis, 2017). Bu strateji, özel yetenekli bireylerin haricinde hazır bulunuşluğu ve motivasyonu yüksek öğrenciler için de kullanılabilir. Bu durum, zenginleştirme stratejisinin avantajıdır (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021). Zenginleştirmede, öğrencilere akranlarından ayrım yapmadan program geliştirilebilmesi, normal gelişim gösteren akranlarının, özel yetenekli öğrencileri model almalarına olanak sağlar. Böylece öğrenciler daha uyumlu ve esnek olabilir. Bununla birlikte, zenginleştirme, özel yetenekli öğrencilerin, yetenekli oldukları alanlarda bireysel hız, yeterlilik ve kapasiteleri doğrultusunda gelişmesini sağlar. Öğrenciler, akranlarıyla iş birliği içinde çalışır, yarışma ve projeler üretme olanaklarına sahip olur. Bu stratejinin başarılı olabilmesi için program hızlanırken esnek yapıda olması, araç-gereç ve kaynak eksikliğinin bulunmaması, sadece okulun değil, aile ve çevrenin de etkin katılımının sağlanması, ayrıca eğitim personelinin gerekli eğitimleri almış olması önemlidir (Ataman, 1998; akt. Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

Zenginleştirmenin özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılaması için koşullar bulunmaktadır (Rimm, Siegle ve Davis 2017):

- Öğrencilere hali hazırda uygulanmakta olan öğretim programının ötesinde içerik sunmak
- Öğretim programında bulunan konuları çeşitlendirmek
- Öğrencilerin çalışmalarında özgürce bireysel seçimler yapmasına izin vermek
- Kuramlar, genellemeler ve uygulamalar içeren karmaşık ve üst düzey konulara yer vermek
- Öğrencilerin üst düzey düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme eleştirel düşünme ve araştırma yapabilme becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamak
- Öğrencilerin karakter gelişimini ve duygusal gelişimini sağlamak
- Öğrencilerin motivasyonunu ve mesleki beklentilerini yükseltmek
- Öğrencilerin kendisini yönlendirme becerilerini geliştirmek

Zenginleştirme, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklı şekillerde türlerine ayrılmıştır. Bir yaklaşıma göre sürece dayalı zenginleştirme, ürüne dayalı zenginleştirme ve içeriğe dayalı zenginleştirme olarak gruplanmaktadır (Pendarvis, Howley ve Howley, 1990). Sürece dayalı zenginleştirmede öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi ileri düzey düşünme becerilerinin gelişmesi amaçlanır. Ürüne dayalı zenginleştirmede ise öğrenme çıktılarına ağırlık verilerek ürünlere odaklanılmaktadır. Son olarak içeriğe dayalı zenginleştirmede, akademik içeriğin öğretiminin yapılması üzerine odaklanılıp içeriğin kapsamı, uygulanacak öğretim programına göre derinleştirilip genişletilmektedir (Pendarvis, Howley ve Howley, 1996).

Zenginleştirme dikey ve yatay olarak yapılabilir. Dikey uygulamalarda bir üst sınıfın konuları ele alınırken, yatay uygulamalarda öğrencinin devam etmekte olduğu sınıf düzeyindeki konular zenginleştirilmektedir. Değinilen zenginleştirme uygulamaları, özel yetenekli öğrencilerin eğitim modelleri içindeki maliyeti en az ve uygun olanlardır. Kalabalık okullarda ve sınıflarda uygulanması güçtür. Ancak, neredeyse her yerleşim bölgesinde ve her okulda gerçekleştirilebilir (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

a) Renzulli Üçlü Zenginleştirme Modeli

Özel yeteneklilerin eğitim sürecinde yaygın olarak tercih edilen üçlü zenginleştirme modeline göre zenginleştirme üç türde incelenir (Renzulli ve Reis, 2014). I. tür zenginleştirmede genel öğretim programında yer almayan etkinlikler bulunur. Temel hedefi öğrencinin daha çok konu, kavram, disiplin, meslek ve ilgi alanı tanıması ve bu alanlarda deneyim kazanmalarıdır.

Seminerler, alan gezileri, sinema gösterimleri, görsel ve işitsel içerikli eğitim materyalleri etkinliklere örnektir (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

II. Tür zenginleştirmede, öğrencilerin araştırma ve düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak için kullanılan öğretim yöntemleri, teknikleri ve materyalleri içerir. II. tür zenginleştirme materyalleri, I. tür zenginleştirmeye göre daha sistematiktir. Aynı zamanda hem normal sınıflarda hem de zenginleştirme uygulanan sınıflarda kullanılabilir. III. tür zenginleştirme ise, I. ve II. tür zenginleştirme uygulamaları yapılıp, başarılı ve gönüllü öğrenci bulunması durumunda uygulanır. Amaçlar, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre seçmiş oldukları alanlarda halihazırda bulunan bilgilerinin ve işlem becerilerinin geliştirilmesi; disipline özgü olarak içerik ve süreç öğrenimini destekleme; talep görmesi mümkün otantik ürünler ortaya çıkarmayı destekleme; organizasyon ve planlama, karar alma ve özdeğerlendirme, kaynak kullanımı, zaman yönetimi alanlarında ve bireysel becerileri geliştirme; görev bilinci, öz güven ve yaratıcı yeteneklerin desteklenmesi şeklindedir. III. tür zenginleştirmede gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler, uzmanlar gibi çalışmalar yaparak, uzmanlar gibi düşünmeyi, hissetmeyi ve onlar gibi davranmayı öğrenirler (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

4.8.3. Gruplama

Gruplamada, özel yeteneklilerin yetenek seviyelerine göre oluşturulmuş gruplar; gruplamanın süresine ve grupların içeriğine göre sınıflandırılmaktadır. Gruplama içeriğe göre yapıldığında homojen ve heterojen olarak, süreye göre yapıldığında ise tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak sınıflandırılmaktadır. Gruplama türleri Tablo 6'da gösterilmiştir (Adıgüzel Ulutaş, 2024).

Tablo 6. Gruplama Türleri

Gruplama Türü	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı
Homojen	Özel okul	Sınıf içi benzer yetenek grupları
	Özel sınıf	Kaynak oda
	XYZ grupları	
Heterojen	Karma sınıf	Sınıf içi karışık yetenek grupları
	Normal sınıfta öğretim	Sınıf içi çok düzeyli gruplar

(1) Adıgüzel Ulutaş, M. (2024). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik mühendislik tasarım sürecinin uygulanması: BİLSEM örneği [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Homojen gruplarda yalnızca özel yetenekli öğrenciler bulunmaktadır. Heterojen gruplarda öğrencilerin bireysel özellikleri ve yetenek düzeyleri farklılık göstermektedir (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

Tam zamanlı gruplamada, özel yetenekli öğrenciler öğretim yılı boyunca tüm derslerini aynı sınıfta alırlar. Sınıflar homojen ya da heterojen olabilir. Yarı zamanlı gruplamada ise öğrenciler, daha önce belirlenmiş olan saatlerde ve planlanmış zamanlarda bir araya gelerek eğitim almaktadır. Sınıflar, tam zamanlı gruplamadaki gibi homojen ya da heterojen olabilir (Sak, 2017).

a) Tam Zamanlı Homojen Gruplama

Tam zamanlı homojen gruplama uygulamalarına örnek olarak özel okul ve özel sınıflar gösterilebilir. Özel okullarda yalnızca özel yetenekli öğrenciler eğitim alabilmektedir. Bu okullar genellikle belirli bölgelerde bulunup pek çok özel yetenekli öğrenciyi belirli bölgelere çekmektedir. Bu okullarda uygulanan programlar, akademik olarak özel yeteneği bulunan öğrencilere yönelik olabileceği gibi sanat ve spor alanında özel yetenekli öğrencilere de yönelik olabilir. Özel okul uygulamaları, anaokulundan üniversiteye kadar olan sınıfları kapsayabileceği gibi sadece bazı sınıfları da kapsayabilir (Rimm, Siegle ve Davis, 2017). Türkiye'de bulunan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri, özel okul uygulamasına örnek teşkil etmektedir ve bu uygulama tam zamanlı homojen gruplamanın en iyi yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021). Bu uygulamanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, özel okullarda eğitim alan öğrencilerin daha düşük benlik algısı gösterdiği ve toplumla bütünleşmede sorunlar yaşadığı ileri sürülmektedir (Rogers, 2002).

Özel sınıf uygulamaları (Tablo 7); tam özel sınıf, sınıflar arası özel sınıf, hızlandırılmış sınıflar arası sınıf ve XYZ sınıfları olmak üzere farklı şekildeki gruplamaları kapsamaktadır.

Tablo 7. Özel Sınıf Uygulamaları

Tam Özel Sınıf	• Öğrencilerin sınıf seviyesi ve takvim yaşı birbirlerine yakın olup tamamı özel yeteneklidir[1]. • Öğrenciler tüm dersleri beraber almaktadır.[1]
Sınıflararası Özel Sınıf	• Tam özel sınıf uygulamasına benzeyip bir sınıf oluşturacak kadar özel yetenekli öğrenci olmadığı durumlarda bu uygulama devreye girer[1]. • Uygulamada farklı sınıflarda öğrenim gören ancak benzer yetenek düzeyine sahip olan öğrenciler bir araya getirilip gruplar oluşturulur ve bu gruplar bazı dersleri beraber alırlar.[1]
Hızlandırılmış Sınıflararası Sınıf	• Zekâ düzeyine göre sınıf atlamış özel yetenekliler tüm dersleri aynı sınıfta alıp zekâ düzeyi bakımından homojen diğer özellikler bakımından heterojen gruplar oluşturulmuş olur[1].
XYZ Sınıfları	• Öğrencilerin akademik başarılarına ya da yetenek düzeylerine göre oluşturulmuş olup dönem başında yapılmış olan sınavda üst %20 de bulunan öğrenciler X sınıflarına, ortalama %60 lık dilimdeki öğrenciler Y sınıflarına ve alt %20 de bulunan öğrenciler Z sınıflarına yerleştirilmektedir[2]. • Bu sınıflarda eğitim stratejilerinde farklılaştırılmaya gidilmez, sınıf düzeyinde ve standart stratejiler kullanılır. Ayrıca bu uygulamada öğrenci bir üst düzeydeki gruba geçemez. Dolayısıyla performans alınırken performansı sağlıklı ölçülemeyen öğrenciler yeterli eğitim alamamaktadır[2].

(1) Avcı Doğan, G.& Ateşgöz, N. N. (2021). Özel yeteneklilerin eğitim modelleri. A. M. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek (s. 162–179). Pegem Yayıncılık.
(2) Davis, G. A. (2006). Gifted children, gifted education: A handbook for teachers and parents. USA: Great Potential Press.

b) Tam Zamanlı Heterojen Gruplama

Tam zamanlı heterojen gruplamada karma sınıf veya normal sınıfta eğitim gibi seçenekler bulunmaktadır. Karma sınıflarda özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler birlikte eğitim alırken, eğitim programı ve değerlendirmeleri farklılaştırılarak iyi sonuçlar alınması beklenir. Bu sınıflarda öğretmenlere büyük görev düşmektedir; çünkü farklı zekâ seviyesindeki öğrenciler için eğitimi farklılaştırmak zorundadırlar. Normal sınıflarda ise öğretim uygulamalarında değerlendirme farklılık gösterebilir. Normal sınıflarda öğrenci başarısının ve gelişiminin değerlendirilmesi ortak ölçütlere bağlı iken, karma sınıflarda

kullanılacak olan ölçütün seçimi öğrencinin zekâ düzeyine göre farklılık gösterir (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

c) Yarı Zamanlı Gruplama

Yarı zamanlı uygulamalarda; kaynak oda, derse dayalı tekrarlı grup ve sınıf içi benzer yetenek grupları uygulamalarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Kaynak oda uygulamasında, sınıf düzeyi dikkate alınmaksızın aynı okulda eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin haftanın belirli günlerinde, aynı sınıflarda farklılaştırılmış eğitim alması sağlanmaktadır. Bu modelde standart bir program söz konusu değildir; dolayısıyla sınıf öğretmeni ile bu kaynak odalarda eğitim veren öğretmenin iş birliği önemlidir. İş birliği sağlandığında; yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik alanda etkili olmaktadır. Sınırlı zaman diliminde uygulanması nedeniyle eleştirilmektedir. Etkisi az olmasına rağmen sık kullanılmaktadır (Yılmaz, 2015).

Derse dayalı tekrarlı gruplarda ise öğrenci her dersteki akademik durumuna göre dersleri farklı sınıflarda almaktadır. Okullardaki eğitim programlarının saatleri düzenlendiğinde ve eğitim farklılaştırmaları uygulandığında bu yöntem başarılı olabilir (Cox, Daniel ve Boston, 1985).

Sınıf içi benzer yetenek gruplarında, normal sınıflarda eğitim gören yakın yetenek düzeyindeki öğrenciler etkinlikler sırasında aynı grupta yer alır. Önemli iki nokta, gruplamanın farklı yetenek gruplarına ev sahipliği yapan sınıflarda olması ve gruplara uygun farklılaştırma yapılmasıdır (Sak, 2017).

Yarı zamanlı heterojen gruplama biçiminin sınıf içi karışık yetenek grupları ve sınıf içi çok düzeyli gruplar olmak üzere iki farklı türü olduğu görülmektedir. Sınıf içi karışık gruplarda, normal sınıfta verilen eğitim sırasında yetenek düzeyi dikkate alınmaksızın öğretmenlerin veya öğrencilerin talebi doğrultusunda gruplar oluşturulur. Sınıf içi çok düzeyli gruplarda ise, yetenek düzeyi dikkate alınarak aynı yetenekteki öğrenciler bir araya getirilerek farklı gruplar oluşturulur (Avcı Doğan ve Ateşgöz, 2021).

4.9. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Planlı kalkınma sürecinde bulunan Türkiye'nin, günümüzde içinde bulunduğu on ikinci kalkınma planının 658. maddesinde tüm bireylerin kapsayıcılık ilkesi esasına dayalı olarak nitelikli bir eğitim ve hayat boyu öğrenme fırsatına eşit şartlar altında erişiminin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, nitelikli insan gücü geliştirme hususuna vurgu yapılmıştır. 662. madde çerçevesinde özel eğitim gereksinimi olan bireyler için sağlanan beşeri ve fiziki imkanların artırılması gerektiği belirtilmiştir. Özel yetenekli öğrencilere eğitim vermekten sorumlu BİLSEM'e özgü öğretim programları geliştirilmesi hedefler arasındadır.

Özel yetenekli bireylere özel olarak yer verilen 731. maddede ise, özel yetenekliler için erken müdahale programları geliştirilmesi gerektiği de ayrıca belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2024).

Günümüzde Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur ve bakanlık tarafından yetkilendirilmiş daire başkanlığı ve müdürlüklerin teşkilat şeması Şekil 16'da gösterilmiştir (Çitil, 2018).

Şekil 16. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitiminden Sorumlu Birimlerin Teşkilat Şeması



(1) https://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php
(2) https://orgm.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php

Resmi olarak yürütülmekte olan özel yetenekliler eğitimi, destek özel eğitim hizmetleri ve kaynaştırma yoluyla sürdürülmektedir. Resmi tanı almış öğrenciler okullarında bulunan destek eğitim odalarında veya BİLSEM'de destek eğitim hizmeti alırlar (Çitil, 2018). Üçüncü bir eğitim uygulaması olarak Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) okulu bulunmaktadır (Çitil ve Sak, 2020).

4.9.1. Türkiye'de Özel Yeteneklilere Yönelik Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları

MEB tarafından yayımlanan Örgün Eğitim İstatistiklerine bakıldığında, okul öncesi eğitim seviyesinde beş yaş net okullaşma oranının 2023–2024 eğitim öğretim yılında %84,3 olduğu

görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024). Okul öncesi eğitim programlarının temel amacı, çocuğun gelişimini çok yönlü olarak destekleyerek onu ileriki dönemlerine hazırlamaktır (Choi, 2013). Türkiye'de, okul öncesi eğitim normal gelişim gösteren bireyler için zorunlu olmamakla birlikte, 0-6 yaş arasındaki çocuklar isteğe bağlı olarak bağımsız anaokullarında, ilköğretim okullarında bulunan ana sınıflarında veya diğer öğretim kurumlarında eğitim alabilir (Akçay, 2006 akt; Atlı, 2013). Özel gereksinimi bulunan bireylere yönelik okul öncesi eğitim uygulamaları 36 aydan itibaren zorunludur; ancak, özel yetenekli bireyler, özel gereksinimi bulunan bireylerle aynı yönetmeliğe tabi olmalarına rağmen, onlar için okul öncesi eğitim zorunluluğu bulunmamaktadır (Resmî Gazete, 2022). Özel yetenekli bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik akademik çalışmalar bulunmaktadır (Bildiren, 2016).

4.9.2. Türkiye'de Özel Yeteneklilere Yönelik İlköğretim ve Ortaöğretim ve Lise Uygulamaları

Türkiye'de yalnızca özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ilköğretim ve ortaöğretim uygulamaları, normal okullarda açılan destek eğitim odası, BİLSEM ve ARGEM Ortaokulu ve Lisesi ile sınırlıdır (Çitil, 2018). Bununla birlikte liselere geçiş için yapılan merkezi sınavda %1'lik dilime giren her öğrencinin başvuru yapabileceği TÜBİTAK Fen Lisesi 2021-2022 eğitim öğretim yılında faaliyete başlamıştır (TÜBİTAK, 2021). Yetenekli öğrencilerin projeler üreterek ulusal ve uluslararası yarışmalara katılabileceği fırsatlar sunan Proje Okulları da bulunmaktadır (Çolak, 2024).

a) Özel Yetenekliler İçin Destek Eğitim Odası

Özel yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenimine devam ederken ek eğitim alacağı, özel araç-gereçlerle donatılmış eğitim ortamına destek eğitim odası denir. Bu odalarda tek öğrenci eğitim alabileceği gibi, eğitsel olarak benzer performans düzeyindeki birkaç öğrenci de eğitim görebilir. Özel yetenekli öğrencinin yetenekleri doğrultusunda takip ettiği dersler, hızlandırma ve zenginleştirme yoluyla farklılaştırılarak burada verilmektedir. İlkokul ve ortaokul destek eğitim odalarında, üst kademeden alan öğretmenleri ders vermek üzere görevlendirilebilir (Resmi Gazete, 2022; MEB, 2019b).

b) Bilim Sanat Merkezi – BİLSEM

BİLSEM, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde öğrenim gören özel yetenekli çocukların okullarında halihazırda aldıkları dersleri aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerini fark etmeleri ve mevcut kapasitelerini en üst düzeye taşımaları amacıyla açılmış bağımsız özel

eğitim kurumudur (MEB, 2019b; MEB, 2017). MEB tarafından belirlenmiş takvime göre öğrenci kabulü gerçekleştirilir. Bakanlıkça yayımlanan yönerge ve kılavuz hükümlerine göre ise öğretmen seçimi yapılır. Bu kurum hafta içi ve hafta sonu örgün eğitim saatleri dışında hizmet verir. Ayrıca tatillerde eğitimler ve kamplar düzenleyebilir (Resmi Gazete, 2022).

1) BİLSEM Eğitimi ve Uygulanan Programlar

BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrencilerin etkin problem çözme, karar verme ve yaratıcılık yetenekleriyle birlikte gelecekte ihtiyaç duyacakları üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak fırsatlar sunulmaktadır. Eğitimler; öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmesini, gerçek yaşam problemlerine çözüm üretmesini, yaratıcı düşünmesini, çevresiyle iletişim kurabilmesini ve bilimsel araştırma yapıp buluşlar yapabilmesini destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler BİLSEM'e başladıktan sonra programları aşamalı olarak takip etmektedir. Öğrencilere Tablo 8'de açıklanan beş aşamalı program uygulanır (Resmi Gazete, 2022).

Tablo 8. BİLSEM Programı Aşamaları

Uyum Programı	Yeni kayıt olmuş genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanında özel yetenekli öğrencinin BİLSEM'e uyum sağlamasını desteklemek amacıyla; kurumu, programları, öğretmen ve öğrencileri tanıması için yapılan çalışmaları içerir[1].
Destek Eğitim Programı	Uyum sürecini tamamlamış öğrencinin geliştirilmesi gereken temel becerilerini tüm alanlarla/disiplinlerle ilişkilendirmesini esas alan programdır[1].
Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı	Genel zihinsel yetenek alanında tanılanmış ve destek eğitimi tamamlamış öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmesini sağlamak amacıyla yürütülür[1].
Özel Yetenekleri Geliştirme Programı	Müzik ve görsel sanatlar alanında uyum programını ve genel zihinsel yetenek alanından bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlamış öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülür[1].
Proje Üretimi ve Yönetimi Programı	Özel yetenekleri geliştirme programını tamamlamış olan öğrencilerle ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/disiplinde grupla ya da bireysel olarak yürütülen programdır[2].

(1) Çitil, M.& Sak, U. (2020). Türkiye'de özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri. U. Sak & S. Toraman (Ed.), Türkiye'de özel eğitim hizmetleri (s. 113–127).

(2) Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-yonergesi-yayimlandi/icerik/582

BİLSEM uygulanan programlar, eğitim sistemi bağlamında etüt merkezleri ve özel öğretim kurslarından farklılık göstermektedir. Bu özellikler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. BİLSEM'i Etüt Merkezlerinden ve Özel Öğretim Kurslarından Ayıran Özellikler

BİLSEM	ETÜT MERKEZİ VE ÖZEL ÖĞRETİM KURSU
Kendi içinde özel bir sistemi vardır.	Genel eğitim, takviye kursu ve etüt hizmetlerini kapsar.
Atölyeler ve zenginleştirilmiş etkinlikler yapılır.	Sınıflarda ders yapılır.
BEP ve program düzeyine göre ilerlenir.	Sınıf düzeyine ve müfredata göre ilerlenir.
Danışman öğretmen vardır.	Sınıf rehber öğretmeni vardır.

(1) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). Özel yetenekli çocukların velileri için kılavuz. https://www.rehberlikservisim.com/wp-content/uploads/2018/02/Ozel-Yetenekli-Cocuklarin-Velileri-ICin-Kilavuz.pdf

c) Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi – ARGEM

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 29'uncu maddesine dayanarak ARGEM Ortaokulu ve Lisesi, MEB tarafından yeni bir proje olarak hazırlanmış ve 2017–2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul'da faaliyete başlamıştır. Bu okul, özel yetenekli öğrenciler için açılan ilk resmi ayrı okuldur. Bunun yanı sıra, yalnızca özel yetenekli çocuklara hizmet vermektedir. Öğrenciler öğrenimlerini yatılı olarak sürdürmektedir. Öğrenci seçimi, BİLSEM aracılığıyla yapılır. Öğrenciler, BİLSEM'e devam edip belli bir zekâ seviyesinin üzerinde olduklarında ya da BİLSEM'de bulunan öğretmenler kurulunca önerildiklerinde seçim sürecine dahil olabilmektedir. Ortaokul ve lise bölümlerinden oluştuğundan, dördüncü veya sekizinci sınıftaki öğrenciler aday gösterebilmektedir. Aday öğrenciler, her yıl yaz döneminde belirlenen zaman diliminde okula çağrılmakta, burada atölyelere ve etkinliklere katılmaktadır. Belli kıstaslara göre değerlendirilen öğrenciler, okula kayıt hakkı kazanır. Bu okulda, özel yetenekli öğrenciler için hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş bir öğretim programı kullanılmaktadır (Çitil ve Sak, 2020).

d) TÜBİTAK Fen Lisesi

TÜBİTAK Fen Lisesi 2021-2022 eğitim öğretim yılında liselere geçiş için yapılan merkezi sınavda %1'lik dilime giren öğrencilere yönelik olarak faaliyete başlamıştır (TÜBİTAK, 2021). Öğrenciler başvurudan sonra okulun düzenlediği yetenek sınava girmektedir. İlk mezunlarını 2025-2026 eğitim öğretim yılı sonunda verecektir (TÜBİTAK Fen Lisesi, 2025).

e) Proje Okulları

Türkiye'de farklı bir okul türü olarak "Proje Okulları" oluşturulmuştur. Bu okulların amacı ulusal ve uluslararası projeler yürütmektir. 2016'da "Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği" ile bu okullarda görev yapacak öğretmenler ve yöneticiler için şartlar açıklanmıştır. Bu okulların hangi kriterlere göre belirleneceği yine bu yönetmelikle

düzenlenmiştir. Öğrenci seçimi, okul yönetiminin gerekli görmesi halinde yapılacak sözlü ve yazılı sınavla gerçekleştirilmektedir (Resmi Gazete, 2016). Proje okullarının amacı bilimsel projeler geliştirmek ve uygulamaktır. Yürütülecek projeler; akademik, sosyal, mesleki, kültürel ve sanatsal alanlardadır. Yerli ve yabancı kuruluşlarla iş birliği içinde oluşturulan çalışmaları da içermektedir. Erasmus, e-twinning, TÜBİTAK 4006, Teknofest gibi projeler proje okullarında yürütülmektedir. Bununla birlikte, okul çapında, yerel, ulusal ve bakanlık tarafından başlatılan projelerde bu okullarda uygulanabilmektedir. Oluşturulan her projenin ayrı bir amacı, hedef kitlesi ve çalışma konusu bulunur (Çolak, 2024).

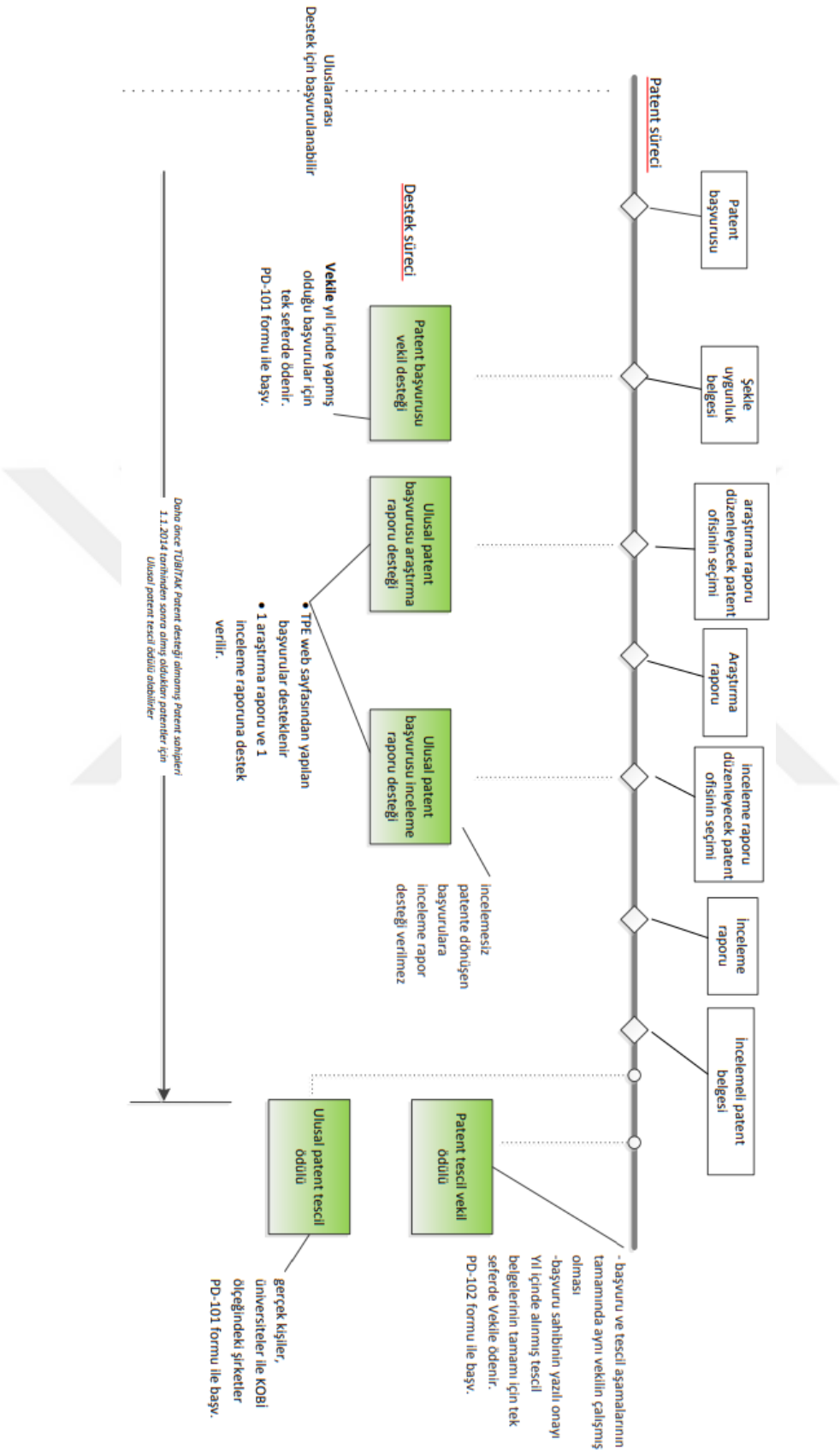
4.9.3. Türkiye'de Proje Hazırlama ve Patent Süreci

Proje tabanlı öğrenme, danışman öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yaparak bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğreten bir yöntemdir. Bu doğrultuda öğrenciler, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri sorunları çözmek için projeler oluşturarak öğrenme sürecine dahil edilir. Türkiye'nin bilim ve teknoloji alanındaki gelişimi için TÜBİTAK, Teknofest ve MEB Robot gibi ulusal ve uluslararası düzeydeki proje yarışmaları son derece önemlidir (Pişgin ve Akçay Pişgin, 2024). TÜBİTAK tarafından düzenlenen araştırma ve proje yarışmaları ortaokul ve lise öğrencilerine yöneliktir. Teknofest, T3 Vakfı tarafından ilkokuldan yetişkinlere kadar geniş katılımcı kitlesiyle havacılık, uzay ve teknoloji festivali şeklinde organize edilmektedir (Çavuş, 2025).

Yıldız, Arı Demiray, Kırbağ Zengin ve Keçeci (2025), TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları Destekleme Programına Dair Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri adlı çalışmasında, MEB'in bünyesindeki bir ortaokulda gerçekleştirilen bilim fuarında danışman olarak görev alan öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarı yapılan bir ortaokulda, fuarda danışmanlık yapan 15 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla bilgi alınmıştır. Projeler, öğrencilerin iş birliği içinde çalışma, bilimsel çalışmalara ilgiyi artırma ve yaratıcılıklarını geliştirme gibi pek çok olumlu etkiye sahiptir. Düzenlenen bilim festivallerini ziyaret eden öğrencilerin bu etkinliklere yönelik tutumları da olumlu yönde gelişmektedir. Ancak, proje bütçesinin yetersizliği, raporlamanın zorluğu ve yoğun bir çalışma süreci gerekmesi olumsuz yönler olarak belirtilmiştir. (Bozkurt ve Şensoy, 2024).

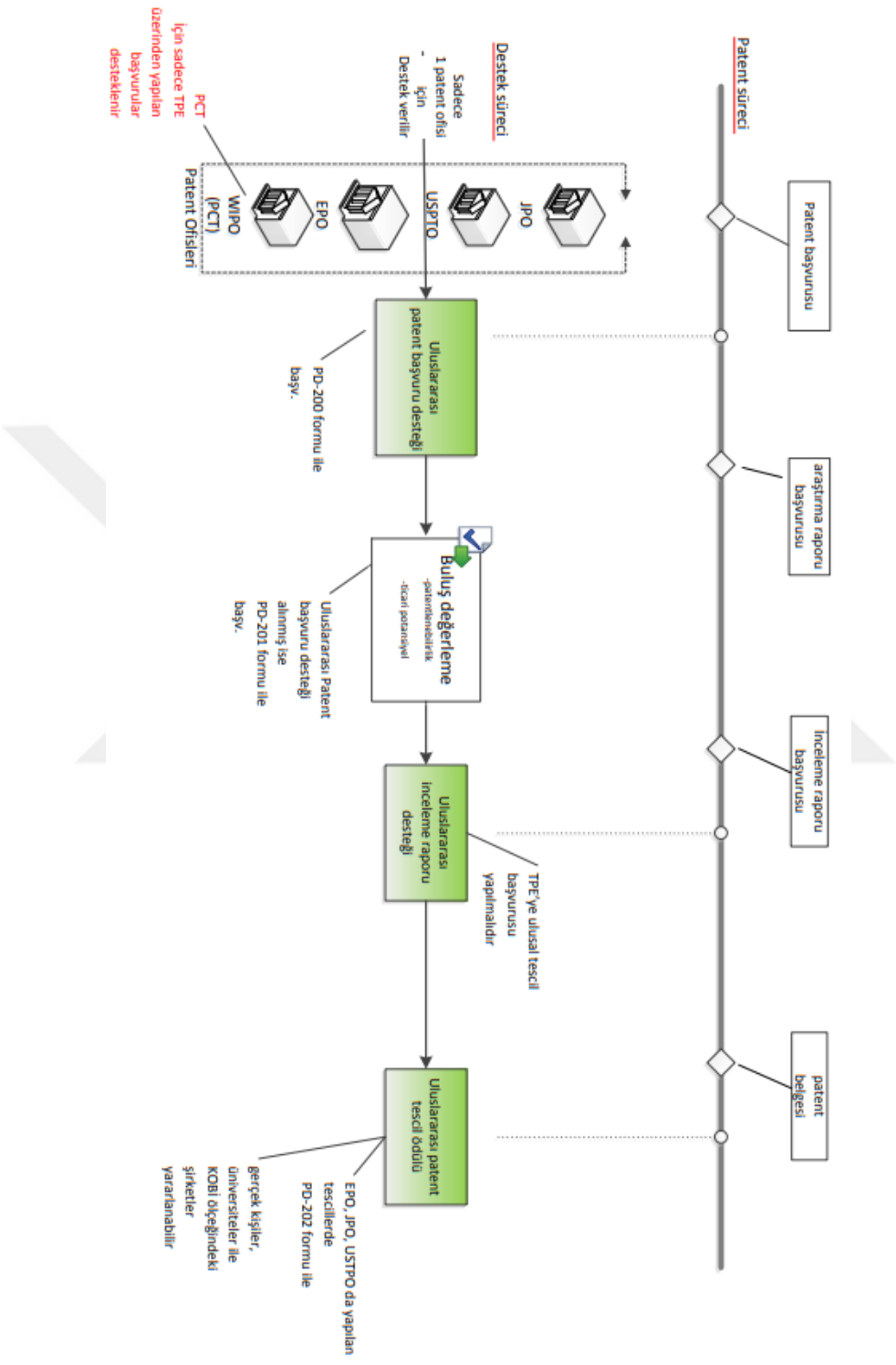
TÜBİTAK proje yarışmalarına ek olarak, Türkiye'de patent sürecine 1602 Patent Destek Programı ile katkı sağlamaktadır. Programın amacı başvuru sayısını ve verilen patent sayısını artırmaktır. Patent başvuru süreçleri Şekil 17 ve Şekil 18'de gösterilmiştir (TÜBİTAK, 2025).

Şekil 17. Ulusal Patent Başvurusu



(1) TÜBİTAK. (2025). 1602 TÜBİTAK Patent Destek Programı. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. https://tubitak.gov.tr/tr/destekler/sanayi/ulusal-destek-programlari/1602-tubitak-patent-destek-programi

Şekil 18. Uluslararası Patent Başvurusu



(1) TÜBİTAK. (2025). 1602 TÜBİTAK Patent Destek Programı. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. https://tubitak.gov.tr/tr/destekler/sanayi/ulusal-destek-programlari/1602-tubitak-patent-destek-programi

4.10. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimi üç temel üzerine kurulmuştur. Bunlar; eğitim niteliği, öğretmen kalitesi ve eğitim ortamıdır (TBMM, 2012). Bu doğrultuda; özel yeteneklilerin eğitimini daha sistemli yürütmek amacıyla 2000 yılında "Üstün Zekâlıların Eğitimi Kanunu" çıkarılmıştır (MEB, 2013). 2008'de eğitimin tek elden yürütülmesi amacıyla Eğitim Bakanlığı ile Bilim ve Teknoloji Bakanlığı birleştirilmiştir (TBMM, 2012). Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitiminde hedef, herkesin kendi yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesidir. Ayrıca Güney Kore eğitim sistemi ulusun endüstriyel ihtiyaçlarına dayandırılmıştır. Japon işgali ve Kore Savaşı'nın ardından ülkeyi yeniden inşa ederek modern hale getirmek ana odak haline gelmiştir (Choi, 2014; Jung ve Mah, 2014). Dolayısıyla özel yeteneklilerin eğitimi; fen bilimleri, matematik, mühendislik ve teknoloji merkezli olarak planlanmıştır. Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitiminin temel hedeflerinden birisi de geleceğin liderleri arasında yaratıcılığı geliştirmektir (Jung ve Mah, 2014). Bu doğrultuda özel yetenekli öğrenciler için okul dışında yürütülen "invention" programları bulunmaktadır ve programlar aracılığıyla öğrenciler ilgilendikleri ve güçlü oldukları alanlarda icatlar yaparak yaratıcılıklarını geliştirebilmektedir (Kim ve Lee, 2021).

GTEPA'nın 2. maddesi özel yetenekli öğrenciler için üç tür eğitim kurumu belirtmektedir. Bu kurumlar Tablo 10' da açıklanmıştır.

Tablo 10. "Üstün Zekâlıların Eğitimi Kanunu" Doğrultusunda Eğitim Veren Kurumlar

Ayrı sınıf uygulaması	Bu sınıflardaki çocukların hepsi aynı eğitimi alıp yalnızca özel yetenekliler okul sonrasında veya hafta sonları fazladan ders almaktadır. Hedef kitle; ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileridir. Amacı ise öğrencinin yetenek alanını belirlemektir. "Bulam Ortaokulu" bu şekilde eğitim veren kurumlara örnek teşkil etmektedir[1].
Tamamen özel yeteneklilerin eğitimine ayrılan okul	Yalnızca özel yeteneklilerin eğitim gördüğü okulları kapsamaktadır[1]. 2023 verilerine göre Güney Kore'de özel yetenekliler için düzenlenmiş 28 Fen Lisesi bulunmakta ve bu liselerde 6906 öğrenci öğrenimine devam etmektedir. Seul Fen Lisesi bu okullara örnek teşkil etmektedir[2].
Üniversitelerde özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili ayrı birim	Özel yetenekliler üniversitelerde öğretim üyelerinden ders alma hakkına sahiptir ve bu birim bu alandaki iş ve işlemleri yürütmektedir[1].

(1) https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/0db0b2e0-8060-4bda-a8c8-f779892d71ad
(2) *english.moe.go.tr*

Özel yetenekli öğrenciler için açılmış sınıflar, bireysel ilkokul veya ortaokul bünyesinde kurulmuştur. Özel yetenekli öğrenciler için uygulanan bir programdır ve genellikle ders dışı etkinlik şeklinde yürütülür. GTEPA 7. maddesi, devlet veya yerel yönetimin seçilmiş dersler ya da tüm dersler için üstün yetenekli sınıflar kurabileceğini ve işleterebileceğini belirtir. İki tür üstün yetenekli sınıf bulunmaktadır. Bunlardan biri tek bir okulun öğrencilerinden oluşur. Diğeri ise aynı okul bölgesindeki birkaç okulun öğrencilerinden oluşur. Bu sınıflar, ilke olarak devlet fonlarıyla işletildikleri için ücretsiz eğitim vermektedir (Lee, Kang ve Lee, 2016; TBMM, 2012).

Özel yeteneklilere özel açılmış okullar, önceki özel okullardan farklı olarak ülke çapından öğrenci alabilir ve özerk bir müfredata sahiptir. Yönetimleri devlet müfredatı ve düzenlemelerine bağlı değildir. 2014'ten itibaren, Kore'de mevcut fen liselerine ek olarak üstün yetenekliler için okullar bulunmaktadır (Lee, Kang ve Lee, 2016; TBMM, 2012).

Üstün yetenekli merkezi, yasalar ve yönetmeliklere göre kurulmuş ek birimdir. Bu tür merkezler, şehir veya yerel eğitim kurulları, üniversiteler, ulusal ve kamu araştırma enstitüleri veya devlet onaylı kurumlar tarafından kurulup işletilir. Bilim, teknoloji, sanat, spor gibi alanlarda faaliyet gösteren, kar amacı gütmeyen kuruluşlar da üstün yetenekli eğitim merkezleri kurabilir ve yönetebilir (Statutes of the Republic of Korea, 2000).

Günümüzde özel yeteneklilere eğitim veren merkezlerin iki baskın türü vardır. Bunlardan biri okul bölgesi tarafından işletilenler, diğeri ise üniversiteler tarafından işletilenlerdir. Okul bölgesi tarafından işletilen merkezler, sadece kendi okul bölgesindeki öğrencilere hizmet sunar. Özel yetenekli eğitiminde nitelikli öğretmenler yaklaşık iki yıl süreyle bu merkezlere görevlendirilir. Şehir ve yerel eğitim kurulları bütçeleri yönetir ve merkezlerden sorumludur. Üniversiteler tarafından işletilen merkezler ise okul bölgesi sınırlarını aşan öğrenci alabilir ve daha gelişmiş programlar sunar. Üniversite öğretim üyeleri kendi kurumlarında öğrenci eğitimine katılır. 2013 yılı itibarıyla, merkezi hükümet tarafından finanse edilen 25 üniversite işletmeli üstün yetenekli merkez vardır (Jeong, Choi ve Shin, 2013; akt. Lee, Kang ve Lee, 2016).

Okullarda müfredatlar, öğrencilerin özelliklerine, işletici kuruma, eğitim süresine, eğitim ortamına ve öğretmenlere göre farklılık gösterir. GTEPA'nın 11. maddesi ve GTEPED'in 24. maddesi müfredatın ayrıntılarını düzenler. Müfredat açısından en ilgi çekici hususlardan biri, üstün yetenekli okullarda yüksek özerkliğin sağlanmasıdır. Fen eğitimi alanında özel fen liseleri, fen odaklı liseler ve bilimsel yetenekli öğrenciler için özel yetenekli okullar gibi çeşitli

okul türleri vardır. Özel fen liseleri ve fen odaklı liseler, üstün yetenekli okullara kıyasla ulusal müfredat standartlarına uymak zorundadır. Özel yetenekli okulların öğrencileri, diğer okul tabanlı not sistemlerinden farklı olarak kredi sistemiyle diploma almaktadır (Lee, Kang ve Lee, 2016).

Güney Kore'de özel yetenekliler için açılmış 28 fen lisesi ve yabancı dil eğitimi odaklı 30 lise bulunmaktadır (Ministry of Education, Republic of Korea, 2023). Fen liselerine yalnızca özel yetenekli öğrenciler kabul edilmektedir. Öğrenciler normal liselerden farklı olarak bir yıl erken mezun olabilmektedir (Bayer, 2020). Hem normal okullarda hem de okul dışında özel yeteneklilere yönelik programlar bulunmakla birlikte her ikisi de okul saatleri dışında yürütülmektedir. Bu programlara kabul edilmek için çok aşamalı bir yol izlenmektedir. Öğretmen önerileri, akademik başarı, yaratıcılık test puanları ve yetenek test puanları gibi birçok kriter ele alınmaktadır (Kim ve Lee, 2021).

Güney Kore'de genel eğitim sisteminden Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Ministry of Education, Science and Technology) altında bulunan 17 eğitim müdürlüğü sorumludur (Erdik, 2016). Buna ek olarak, eğitim imkanları oluşturmaktan sorumlu belli başlı kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumların görevlerinden Tablo 11'de yer verilmiştir. Sağlanan imkanlar matematik, fen bilimleri, dil ve sanat, teknoloji geliştirme, sosyal bilimler, bilgi teknolojileri ve spor alanlarında özel yetenekli öğrencileri kapsar (TBMM, 2012). Özel yeteneklilerin eğitimi, okul içinde ayrı sınıf şeklinde uygulanır; aynı zamanda üniversitede yaz kampı da verilmektedir. Üniversitelerde URP (Undergraduate Research Program) uygulanmakta ve öğrenciler, ilgi duyduğu alanda kendisine atanan bir profesörle birlikte proje hazırlayabilmektedir (TBMM, 2012).

Tablo 11. KOSAC, KEDI VE KAIST Görevleri

KOSAC	• Özel yeteneklilerin eğitimi ve genel eğitim konularıyla ilgilenmektedir[1]. • Özel yeteneklilerin eğitiminde rolü olan kurumlara maddi destek sağlamaktadır[1]. • Maddi destek sağladığı kurumlara danışmanlık hizmeti sunmaktadır[1]. • Bilimsel ve sosyal projelere destek sağlamaktadır[1]. • Politikalar ışığında özel yeteneklileri tanılama ilkelerini belirler ve kurumların ilkeler doğrultusundaki uygulamalarını denetler. Denetlemeden geçemeyen kurumları desteklemez[1]. • Ulusal ve uluslararası olimpiyatlara seçme işlemini gerçekleştirir[1]. • Belirlenen hükümet politikalarını hayata geçirmekle görevlidir[1]. • Sınavla tanılama gerçekleştirmek isteyen kurumlar desteklenmez[1].
KEDI	• Özel yetenekliler alanında akademik çalışmalar yürütmektedir[1]. • Özel yeteneklileri tanılama sürecini yürütmektedir[2]. • Ana işlevi, Güney Kore toplumunun bugün ve gelecekte sürekli değişen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hızlı ve zamanında çözümler üretmek ayrıca ulusal boyutta hedeflerin gerçekleştirilmesine destek vermektir[2].
KAIST	• 2000 yılında çıkarılan 2003 yılında yürürlüğe giren "Üstün Zekâlıların Eğitimi Kanunu (GTEPA)" doğrultusunda Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nca bünyesinde iki araştırma merkez kurulmuştur[1]. • 2003 yılında resmi adımlar atılarak okullarda özel yetenekliler için sınıflar açılmıştır[1]. • Bünyesinde özel yeteneklilerle ilgili araştırmalar yapılmakta ve öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmektedir[1]. • Öğretmenler iki farklı seviyeden oluşan bir eğitime tabi tutulmakta olup yapılan eğitimlerden bir tanesi 60 saat diğeri 120 saatten oluşmaktadır[1]. • Ortaokul ve lise öğrencilerine online eğitim verilmekte olup bu öğrenciler öğretmen referansıyla seçilmektedir[1]. • Sadece fen ve teknoloji alanında faaliyet göstermektedir[1].

(1) https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/0db0b2e0-8060-4bda-a8c8-f779892d71ad
(2) *Erdik, E. (2016). Güney Kore'de üstün zekâlılar eğitimi ve Han Nehri mucizesi: Gezi notları. Journal of Gifted Education and Creativity, 3(2), 1–67.*

Güney Kore'de eğitim çeşitliliği bulunduğundan, öğrenciler uluslararası olimpiyatlarda ve sınavlarda iyi dereceler almaktadır. Eğitimle ilgilenen birimlerin de en önemli düşüncesi, uluslararası sınavlarda ve olimpiyatlarda başarı gösteren öğrencilerin girecekleri bu sınavlara hazırlık sürecinde severek çalışmalarını sağlamaktır. Bazı okullarda STEAM (Science – Technology – Engineering – Art – Maths) programı pilot uygulamayla başlatılmıştır. Böylece sosyal bilimlerin diğer bilimlerle birleştirilmesi yoluyla çoklu düşünceye sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Daejeon Eğitim Müdürlüğü tarafından da okullara eğitim materyalleri konusunda destek sağlanmaktadır. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilere eğitim veren liselerde öğrencilerin performansına göre sınıf atlamaları mümkündür. Daejeon Eğitim Müdürlüğü ve çalışmaları aşağıda listelenmiştir (TBMM, 2012):

a) Daejeon Eğitim Müdürlüğü Görevleri ve Çalışmaları

- Üstün Yetenekli Eğitimi, Eğitim Temel Kanununun 12 ve 19'uncu maddelerine dayanmaktadır.
- Daejeon Eğitim Müdürü seçim yoluyla belirlenmektedir.
- Özel yeteneklilere eğitim vermekte olan kurumların yararlandığı kitapları hazırlamaktadır.
- Müdürlüğün özel yeteneklilere ilişkin çalışmaları; tanılama faaliyetlerinin ülke geneline yayılması ve tanılamanın gerçekleştirildiği alanların çeşitlilik kazanması, özel yeteneklilerin eğitiminin kalitesinin artırılması ve özel yeteneklilerin seviyelerine uygun eğitim programları hazırlanması alanlarında yoğunlaşmıştır.
- Güney Kore ve yurtdışındaki üniversitelerle iş birlikleri gerçekleştirir.
- Yurt dışında faaliyet gösteren üniversitelerle yapılan öğretmen değişim uygulamalarıyla farklı eğitim sistemlerinden haberdar olunmaktadır.
- Özel yeteneklilerin keşfedilmesi amacıyla eğitim kampları yapılmaktadır.
- "Takım Eğitimi" olarak adlandırılmış olan eğitim stiliyle disiplinler arası bir yaklaşımla en az doktora düzeyinde iki farklı alandan öğretim üyesi birlikte ders vermektedir.

4.10.1. Güney Kore'de Özel Yeteneklilere Yönelik Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları

Okul öncesi eğitim, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını ve her türlü fırsattan yararlanmalarını sağlamak; onları milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlerle donatmak; sorumluluk alma ve dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olma erdemlerini kazandırmak ve çocuğun benlik kavramının, kendini ifade etme yeteneğinin, bağımsızlığının ve öz denetiminin gelişimini desteklemek açısından önemli bir işleve sahiptir (Choi, 2013). Güney Kore'de okul öncesi eğitimin üç yaşında başladığı görülmüştür. Örgün eğitime başlamadan önce bir yıl boyunca ücretsiz olarak verilecek okul öncesi eğitim için 1995 yılında bir fikir ortaya atılmış ve 1998 yılında bir tasarı halinde yasalaşmıştır. Hükümet, 2009 yılına kadar anaokullarında kayıtlı olan çocukların %80'ini ve 2010 sonrası çocukların %100'ünü desteklemeyi planlamaktadır (Akçay, 2006 akt; Atlı, 2013).

Güney Kore'de, çocuk bakım merkezleri (childcare centers) 0-5 yaş arası çocuklara hizmet verirken, anaokulları (kindergartens) 3-5 yaş arası çocuklara yöneliktir. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (Early Childhood Education and Care – ECEC) sistemi iki bakanlık tarafından yönetilmektedir. Eğitim Bakanlığı, anaokullarından sorumludur. Sağlık ve Refah Bakanlığı (MOHW), çocuk bakım merkezlerinden sorumludur. 2022 yılı itibarıyla Kore'de 8.562 anaokulu ve 30.923 çocuk bakım merkezi bulunmaktadır. Kamuya ait anaokulu ve çocuk bakım merkezi oranı giderek artmaktadır. ECEC hizmetlerinin bütçesi, Nuri Müfredatı takip eden kurumlar için 3.989.359 milyon KRW ve çocuk bakımı için ayrılan bütçe ise 3.395.239 milyon KRW'dir. 2022 yılında anaokulu ve çocuk bakım merkezlerine toplam 1.648.262 çocuk kayıtlıdır. Bu çocuklardan 552.812'si anaokullarında, 1.095.450'si çocuk bakım merkezlerinde hizmet almıştır. Hem anaokullarında hem de çocuk bakım merkezlerinde, özel kurumlara kayıtlı çocuk sayısı, kamu kurumlarına göre daha fazladır. OECD verilerine göre 2022 yılında, 3-5 yaş arası çocukların okul öncesi okullaşma oranı %95,2 olarak gerçekleşmiştir. Güney Kore'de, engelli çocuklara yönelik özel eğitim veya bakım hizmeti alan çocuk sayısı 21.668'dir. Yıllar içinde anaokulu ve çocuk bakım merkezi personel sayısı (ECEC öğretmenleri) artsa da, öğrenci sayısı azalma eğilimi göstermektedir. Anaokulları ve çocuk bakım merkezlerinde personel yapıları farklı olup öğretmenler çocuk bakım merkezleri için üç farklı seviyede ve anaokulları için iki farklı seviyede sertifika alabilmektedir (Korea Institute of Child Care and Education [KICCE], 2023).

4.10.2. Güney Kore'de Özel Yeteneklilere Yönelik İlköğretim ve Ortaöğretim ve Lise Uygulamaları

Üstün yetenekli eğitim kurumları, üstün yetenekli okullar, üstün yetenekli sınıflar ve üstün yetenekli merkezlerden oluşur. Bu kurumların müfredatları, öğrencilerin özelliklerine, işletici kuruma, eğitim süresine, eğitim ortamına, öğretmenlere vb. göre farklılık gösterir. GTEPA'nın 11. maddesi ve GTEPED'in 24. maddesi müfredatın ayrıntılarını düzenler (Lee, Kang ve Lee, 2016).

GTEPA (2000) 11. maddeye göre;

- Özel yetenekli eğitime hak kazanan bir kişi, özel yeteneklilere yönelik bir eğitim kurumunda bu öğrencilere ilişkin eğitim programlarının tamamını ya da bir kısmını tamamladığında, bu programlara eşdeğer normal öğretim programlarını tamamlamış sayılabilir.
- Özel yeteneklilere eğitim veren kurumlarda çalışan her yönetici, gerekli gördüğü durumlarda, özel yetenekli eğitime hak kazanan kişilere yönelik bazı programları, özel yeteneklilere eğitim veren farklı eğitim kurumlarına, üniversitelere vb. kurumlara devredebilir.
- Programların yürütülmesi için yetkilendirilmiş her kurumun rektörü, bu programları tamamlamış bir öğrenci kendi kurumuna kayıt yaptırdığında, okul yönetmeliğinde belirtilen şartlar doğrultusunda bu öğrencinin kredilerini kabul edebilir.
- Eğitim programlarının tamamlanmasının tanınmasına ve kredi kabulüne ilişkin gerekli hususlar Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile belirlenir.
- Özel yeteneklilere eğitim veren her okul, öğrencilerin sınıf geçme ya da mezuniyetine ilişkin olarak, okul yönetmeliğiyle belirlenen not sisteminden farklı bir sistem uygulayabilir.
- İlköğretim ve Ortaöğretim Kanunu'nun 24. maddesinin 3. fıkrasındaki hükümler dikkate alınmaksızın, üstün yetenekliler okullarının eğitim işlerinin yönetimine ilişkin olarak okul dönemleri, ders günleri sayısı, sınıf oluşumu, tatiller ve diğer gerekli hususlar Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile belirlenir.
- İlköğretim ve Ortaöğretim Kanunu'nun 25. maddesi hükümlerine bakılmaksızın, her özel yetenekli eğitim kurumu yöneticisi, eğitim kurumunun amaçlarına uygun olarak öğrencilerin eğitimi, başarıları vb. hakkında kayıtları ayrı şekilde hazırlayabilir ve yönetebilir.

a) Bulam Ortaokulu

Bu okulda özel yetenekli öğrencilere ayrı sınıf uygulamasıyla eğitim verilmektedir. Ders sonrasında özel yetenekli öğrencilere eğitim verecek bölümün öğrenci seçim süreci öğretmen tavsiyesiyle başlamaktadır. Bu seçim, seçme kurulu tarafından yapılıp seçme kurulunca ortaokul birinci sınıf öğrencileri için ilkokul öğretmenlerinin tavsiyesi alınırken, ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için ortaokul öğretmenlerinin tavsiyeleri dikkate alınmaktadır. Bu okulda öğrenciler belli bir ücret karşılığında eğitim almaktadır. Ancak, maddi durumu yeterli olmayan öğrencilerden ücret talep edilmemektedir. Okul, öğrencilerden aldığı ücretler haricinde devlet tarafından da desteklenmektedir. Öğrencilerden alınan ücretin nedeni, kurs imkanının ücretsiz verilmesi halinde ortaya çıkacak talep fazlalığını önlemektir. Özel yetenekli öğrencilere eğitim verecek kurs, Eğitim Müdürlüğü'nün izniyle açılmakta ve iznin alınması halinde ders verebilecek öğretmenler listesi ile ders içerikleri İl Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmaktadır. Eğitim, haftanın bir günü dört saat sürmekte olup, yılda toplam 100 saat eğitim verilmektedir. Öğrenci, sertifika almaya hak kazanmak için %80 devam şartını sağlamalıdır. Alınan belge dosyaya konur ve daha sonra devam edeceği okullarda referans olarak kabul edilir. Okul programında yaratıcılık, liderlik ve bilimsel becerileri kapsayan dersler bulunmaktadır. Öğrenciler bir yıllık programa seçilir ve sonraki yıl programa tekrar katılmak isteyen öğrenciler aynı seçme işlemine tabi tutulur. Okulda uygulanacak eğitim programı ise bir konu uzmanı ve okul öğretmeni tarafından belirlenir (TBMM, 2012).

b) Seul Fen Lisesi

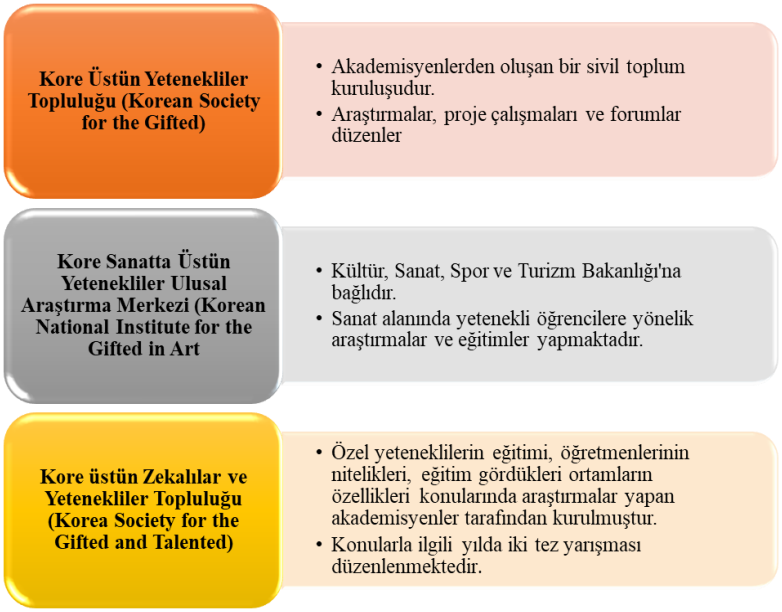
1988 yılında kurulmuştur. Sadece özel yetenekli öğrencilere eğitim veren dört fen lisesinden biridir. 2008 yılından itibaren öğrenci seçimi ülke genelinden yapılmaya başlanmış ve her yıl 120 öğrenci alınmıştır. Toplam sayının %10'unu maddi olanakları yetersiz öğrenciler oluşturmaktadır. Özel mazereti bulunanlar dışında tüm öğrenciler yatılı kalmaktadır. Okula öğrenci alınırken ilk eleme başvuru belgelerinin incelenmesi ile gerçekleştirilir. Sonraki aşamada öğrenciler yaratıcılık ve problem çözme yetenekleriyle ilgili bir sınava alınır. Katılımcıların yaklaşık %10'u başarılı olur. %10'luk dilime giren öğrenciler iki günlük özel bir kampa alınır. Bu kampta kompozisyon yazma ve mülakat süreci gerçekleştirilir. Bu aşamadan sonra öğrenci sayısı 120'ye düşer ve bu öğrenciler okula kayıt hakkı kazanır. Okuldaki kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından azdır. Bu durumun sebebi kız öğrencilerin fen bilimlerine erkekler kadar ilgi göstermemesidir. Bu okulda eğitim üç yıl sürmekte ve öğrenciler mezuniyet tezi hazırlayıp mezun olmaktadır. Diğer fen liselerinden farklı olarak Seul Fen Lisesi özel bir statüye sahiptir ve kredili sistem uygulanmaktadır. Böylece belli bir krediyi doldurmuş

öğrenciler yaşı ve sınıfı dikkate alınmaksızın üniversite eğitimine başlayabilmektedir (TBMM, 2012).

c) Üniversiteden Ders Alma Üniversitedeki Öğretim Üyeleriyle Çalışma

Güney Kore'de lise öğrencilerine yönelik Research and Education programı bulunur. Programa alımlar ilanla yapılır. Kabul edilen öğrenciler, üniversitedeki öğretim üyeleriyle birlikte çalışmalar yapmaktadır. Kabul edilmek için öğrencilerden proje hazırlamaları beklenir. Projeler değerlendirilir ve öğrencilerin okul notları da dikkate alınarak yeterli görülenler programa kabul edilir. Ayrıca, ülkede eğitim vermekte olan dört fen lisesinden birine devam eden öğrenciler, AP (Advanced Program) aracılığıyla lisede aldığı derslere ek olarak üniversiteden fen bilimleri ve matematik dersleri alabilir ve bu dersler üniversitede kabul edilir. Güney Kore'de özel yetenekliler sınavla değil, geçmiş başarıları, okulda aldıkları notlar ve öğretmenlerinin referanslarıyla üniversiteye kabul edilirler. Bununla birlikte, Güney Kore'de öğretmenlik seçkin bir meslektir. Üniversite sınavında %1'lik dilime giren öğrenciler, Seul Ulusal Eğitim Üniversitesi'nde mülakata girebilmektedir. Bu okulda yalnızca ilkokul öğretmenleri yetiştirilmektedir. Fen alanında 60, matematik alanında 40, bilgisayar bilimleri alanında 20 özel yetenekli çocuk bu üniversitede eğitilmektedir. Kore'de, bu üniversiteye benzer faaliyet gösteren üniversiteler mevcuttur. Bununla birlikte, özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgilenen kurumlar, Şekil 19'da açıklanmıştır (TBMM, 2012).

Şekil 19. Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitimiyle İlgilenen Diğer Kurumlar



(1) *https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/0db0b2e0-8060-4bda-a8c8-f779892d71ad*

4.10.3. Güney Kore'de Proje Hazırlama ve Patent Süreci

Özel yeteneklilerin eğitiminde geleneksel öğretim yöntemi yerine buluş odaklı eğitim stratejisi uygulamak, özel yetenekli öğrenciler için etkili olabilmektedir (Lim, Jung ve Kalyuga, 2023). Güney Kore'de yetenekli bireylerin alacağı buluş odaklı eğitim, "Act On The Promotion Of and Support for Invention Education (Buluş Eğitimini Teşvik ve Destekleme Hakkında Kanun)" ile düzenlenmiştir. Güney Kore'de öğrencilerin yaratıcı problem çözme yeteneğini ve düşünme yeteneğini geliştirmek; buluşu bir yaşam biçimi haline getirmek, buluş yapma motivasyonunu artırmak ve kişinin buluşu üzerinde hak iddia etme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla eğitim verilmesi planlanmıştır. Uygulamanın etkin bir şekilde devam edebilmesi için her beş yılda bir ana plan oluşturulur. Bu ana plana aşağıdaki konular dahil edilir (Korea Legislation Research Institute [KLRI], 2022):

- Buluş eğitimlerinin temel hedefleri ve uygulamaya yön verme
- Buluş eğitimi konusunda ilgili bakanlıklar, kurumlar ve kuruluşlarla iş birliği
- İcat eğitiminde profesyonel personelin sistematik olarak eğitilmesi ve desteklenmesi için yöntemler
- İcat eğitiminin içeriğinin araştırılması, geliştirilmesi ve dağıtımı
- İcat eğitimi için gerekli tesis ve ekipmanların genişletilmesi ve yönetiminin kolaylaştırılması
- İcat eğitimi için gerekli olduğu takdirde Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile belirlenen diğer konular

Güney Kore'de bilim ve teknoloji eğitiminin gelişimine katkıda bulunmak ve ileri teknoloji üretimi hakkında bilgi alışverişi yoluyla Güney Kore toplumunda bilim kültürünü teşvik etmek amacıyla 2003 yılında "The Korea Science Service (Kore Bilim Servisi) – KSS" kurulmuştur. Gençlerin bilimsel problem çözme konusundaki merak ve ilgilerini geliştirmelerine ve bilim hakkında doğru bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır. Her yıl bilim fuarı ve çeşitli bilim kampları düzenleyerek yaratıcı genç bilim insanlarını yetiştirmeyi hedeflemektedir. Korea Science and Engineering Fair – KSEF, KSS tarafından düzenlenmektedir (KSEF, 2023). Gerçek hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bütünleştirildiği; öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber olduğu bir yöntem olan STEM eğitimi de Güney Kore eğitiminde benimsenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri desteklenmektedir (Adıgüzel Ulutaş, 2024). Özel yeteneklilerin geliştirdiği projeler de KOSAC tarafından takip edilmekte ve desteklenmektedir (Erdik, 2016; TBMM, 2012).

Güney Kore “Special Act on Talent Innovation in the High-tech Industry (Yüksek Teknoloji Endüstrisinde Yetenek İnovasyonu Hakkında Özel Kanun)” 2, 28 ve 30. maddeleri ile yasanın uygulama yönetmeliğinin 36. maddesine göre K-Tech Pass, Koreli yüksek teknoloji sektörü şirketleriyle iş sözleşmesi imzalayan proje lideri düzeyindeki istisnai küresel yeteneklere verilir. Bu sayede, özel vize verilmesi ve yerleşim desteği gibi avantajlar sağlanır. Böylece, dünya çapındaki yetenekli bireylerin Güney Kore’deki teknolojik ilerlemeye katkısı desteklenmiş olur (KOTRA Global Talent Center, 2021). K-Startup Grand Challenge Programı ile Koreli olmayan girişimler, iş desteği, finansman ve ağ oluşturma fırsatları aracılığıyla Kore ve Asya pazarlarına açılır (K-Startup Grand Challenge 2025 Broşürü, 2025).

V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkiye ve Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik politikaların incelenmesi ve bulguların karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ülkeler arası eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bir ülke içindeki eğitim süreçlerinin farklı bakış açılarından değerlendirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle uluslararası karşılaştırmalar, sistem eksikliklerinin belirlenmesi, başarılı uygulamaların saptanması, yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde değerli bilgiler sağlamaktadır. Küreselleşmenin ve hızlı teknolojik gelişmelerin etkisiyle karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına olan ihtiyaç artmış ve bu alan ulusal ve uluslararası araştırmalarda sıklıkla ele alınmaktadır (Ergün, 1985; Broadfoot, 2000; Erdoğan, 2003).

Türkiye ve Güney Kore'deki özel yetenekli öğrencilerin eğitim politikalarını karşılaştıran bu çalışma, Güney Kore politikalarının daha vizyoner, kurumsal ve sistematik bir temele dayandığını göstermektedir. Ancak Türkiye'de bölgesel eşitsizlikler ve mevzuat eksikliği devam etmektedir. Bölgesel eşitsizlikleri azaltmak amacıyla son yıllarda BİLSEM sayısı artırılsa da yasal bir çerçeveye ve disiplinlerarası iş birliğine hâlâ ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine dayanan detaylı karşılaştırmalar, alt başlıklar altında incelenmiştir.

5.1.1. Türkiye ve Güney Kore'de Resmi Özel Yeteneklilik Tanımı ve Tanımların Vurguladığı Alanların Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Özel yetenekliliğin tanımı her iki ülkede de benzerdir. Her iki tanımı da inceleyerek çıkarılabilecek ortak sonuç, hem Türkiye hem de Güney Kore'nin benzer koşullar altında eğitim görürken akranlarından önemli ölçüde üstün performans gösteren özel yetenekli bireyleri tanıdığıdır. Her iki ülkedeki tanımlar, yaratıcılık, akademik başarı, liderlik ve sanatsal yetenek gibi özel yetenekliliğin farklı boyutlarını kapsamaktadır.

Türkiye'deki resmi tanıma uygun olarak Demir (2024), makalesinde özel yetenekli bireyleri; hızlı öğrenen, karmaşık problemleri çözen, analitik düşünen ve yaratıcı problem çözme becerilerine sahip, yüksek bilişsel yeteneklere sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Ayrıca, bu bireylerin akranlarına göre üstün entelektüel yeteneklere sahip olduklarını ve özel programlara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Lee, Kang ve Lee (2016), Güney Kore'deki üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin yasayı inceleyerek, yasanın üstün zekâlı bireyi "doğal potansiyelini geliştirmek için özel eğitime ihtiyaç duyan, yetenekli herhangi bir kişi" olarak tanımladığını belirtmişlerdir. Bu, Türkiye'deki ÖEHY tarafından belirlenen üstün zekâlılık tanımına benzemektedir. Ayrıca, GTEPED'e göre, üstün yetenekli olarak eğitime hak kazanan bir bireyin potansiyeli; standart testler, özel testler, mülakatlar ve gözlemler yoluyla belirlenir. Bu nedenle, Türkiye'deki ÖEHY ve BİLSEM Yönergesi gibi resmi belgelerde bulunan özel yeteneklilik tanımı ve özel yeteneklilik kriterleri de birbirine benzemektedir.

5.1.2. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklileri Tanılama Sisteminin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında iki aşama vardır. RAM tarafından yapılan tanılamada, öğrencinin akademik, davranışsal ve gelişimsel özellikleri incelenmekte ve yerleştirme ortamı bir eğitim değerlendirmesiyle belirlenmektedir. BİLSEM tarafından yapılan tanılamada, okul müdürünün başkanlığında, müdür yardımcıları, rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve okul müdürü tarafından birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için görevlendirilen en az bir sınıf öğretmeninden oluşan bir okul yönlendirme kurulu öğrencileri BİLSEM'e yönlendirmektedir (Resmi Gazete, 2022). Demir (2024), yaptığı çalışmada tanılama sürecinde seçilen araçların özel yetenekliliğin tanımlanmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Güney Kore'de, WISC-R ve IQ testleri gibi tanı teknikleri 2000 yılından beri terk edilmiştir, ve özel yetenekli öğrenciler "çoklu değerlendirme" yaklaşımıyla değerlendirilmektedir. 2008 yılına kadar, tanılama süreci bir veli veya öğretmenin KEDI'ye tavsiyesiyle başlamakta, ardından testler ve son olarak mülakatla devam etmektedir. Günümüzde test aşaması bulunmamaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin gözlemleri dikkate alınarak 4. sınıftan itibaren tanılama sürecine dahil edilmektedir. Öğretmenler tarafından doldurulan davranış kontrol listeleri ve öğrenci belgeleri kaynak olarak kullanılmakta ve bir seçim süreci yürütülmektedir. Öğrenciler iki aşamada belirlenmektedir (Matrix, 2012; akt. MEB, 2013).

Lee, Ryu ve Jin (2011), çalışmalarında etkili bir özel yetenekli eğitimini uygulamak için en kritik konunun, özel yetenekli öğrencilerin doğru şekilde tanılanması olduğunu belirtmişlerdir. Tanılamayla ilgili programların çeşitliliğine rağmen, özel yetenekli öğrenci seçimiyle ilgili tanılama süreçlerinin büyük oranda benzerlik gösterdiğini ve bu benzerliklerin eğitim seviyeleri farklı olmasına rağmen ortak sorunlara yol açabildiğini ifade etmişlerdir. Geçmişte kullanılan akademik başarı testlerinin veya yaratıcı problem çözme testlerinin, öğrencilerin üstün

yeteneklerini sayısal olarak değerlendirmeyi kolaylaştırması ve öğrencilerin sıralanmasına olanak tanıması bir avantaj olarak kabul edilse de, bu yönteme aşırı güvenilmesi; gerçek yaratıcılığın testlerle ölçülememesi ve bu testlere yönelik hazırlık kursuna giden öğrencilerin daha yüksek performans göstermesi faktörlerinin öne çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunları aşmak amacıyla uygulanan gözlem ve öğretmen önerisine dayalı tanılama yöntemi; öğrencilerin sınıf içi davranışları ve bilişsel performansları üzerinden değerlendirilmesini esas almaktadır. Öğrenciyi tanımaya yönelik kullanılan yöntemlerin, nitelik açısından daha gelişmiş kabul edilmesine karşın; değerlendirme ölçeklerindeki olası öznellik ile tanılamayı gerçekleştiren öğretmenlerin bilgi birikimi, deneyimi, özel yeteneklilerin eğitimi konusundaki pedagojik yeterlikleri ve mesleki donanımları gibi değişkenler nedeniyle söz konusu sistemlerin güvenilirliğinin tartışmalı olduğu ifade edilmiştir.

Türkiye'de de özel yeteneklilerin tanımlanması ile tanılanması arasında bir çelişki olduğu ve sorunlarla karşılaşıldığı Sak vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca yine bu çalışmada TÜBİTAK tarafından hazırlanmış olan "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi 2013-2017 Stratejik Planı"nda, özel yetenekli bireylere yönelik gerçekleştirilen örgün ve yaygın tek tip uygulamalar yerine bireylerin ilgilerine, yeteneklerine ve potansiyellerine bakılarak bu doğrultuda farklılaştırılmış, hızlandırılmış, zenginleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş çoklu modellerin geliştirilmesi ve uygulanmasının önerildiği aktarılmıştır. Planda beyin göçü, tanılama araçlarının yetersiz olması, özel yetenekli bireylerin eğitimi alanındaki personel azlığı, gelişmiş ülkelerdeki stratejilerin takip edilememesi gibi sorunların vurgulandığı belirtilmiştir. Ayrıca MEB tarafından yapılan tanım ve tanılama arasındaki çelişkiyi en son yapılan tanımda çeşitli performans alanlarında özel yetenekli olunabileceği belirtilmiş olmasına rağmen, bakanlığa bağlı BİLSEM'e özel yetenekli öğrenci seçiminde son aşamada yalnızca bireysel zekâ testlerinden elde edilen puanların kullanılması da kanıtlamaktadır (Sak vd. 2015).

Güney Kore'nin merkezi tanılama yaklaşımı, eğitimde eşgüdüm sağlar ve sistemsel tutarlılık oluşturur. Türkiye'de ise bölgesel farklılıklar nedeniyle tanılama süreçlerinin standardı değişmektedir. Bu durum, Türkiye'de tanılama sürecinin eşitlik ilkesine zarar verebileceğini göstermektedir (Sak, 2017). Ayrıca Türkiye'de tanılama tek seferlik yapılırken, Güney Kore'de dinamik değerlendirme gibi gelişim odaklı yöntemler yaygındır (MEB, 2013).

5.1.3. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Yasaların Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Türkiye ve Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik yasalar çıkarılmıştır. Türkiye'de Cumhuriyet'in kurulmasından sonra, 1929 yılından itibaren özel yeteneklilere yönelik yasa çalışmalarına başlanmıştır. Bu kanunlardan ilki, "1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun"dur ve günümüzde yürürlüktedir. Kanunun 3. maddesinde, gönderilecek öğrencinin karakter olarak ve zekâ bakımından üstün olması gerektiği belirtilmiştir. Ancak bu kanun doğrudan özel yeteneklilerle ilgili değildir; bu alana yalnızca katkıda bulunmuştur. 1948 ve 1956 yıllarında sanat alanında özel yetenekli öğrenciler için 5245 sayılı ve 6660 sayılı kanunlar çıkarılmıştır. Ancak bu kanunlar, yalnızca güzel sanatlarda yetenekli öğrencileri desteklemekle sınırlı kalmıştır. Türkiye'de özel yeteneklilik kavramının ilk kez tanımlandığı 2000 yılında yayımlanan ÖEHY halen yürürlükte olup özel eğitim gereksinimi bulunan bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri bu yönetmelik çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu yönetmelikte, özel eğitim için okul ve kurum açılması başlığı altında bulunan araştırma, geliştirme, inceleme ve uygulama amaçlarıyla ARGE merkezleri ve bu merkezler bünyesinde okullar açılabileceği belirtilmiştir. Ancak, yönetmeliğin çıkarıldığı 2000 yılından günümüze, ARGEM bünyesinde sadece bir okul açılabilmiştir. Bu durum, yönetmelikteki maddenin uzun yıllar uygulamaya geçirilmediğinin göstergesidir.

Çitil (2018), Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitim politikalarını değerlendirdiği çalışmasında, yürürlüğe konulan yasaların ve uygulamaların MEB şûralarında da yetersiz olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. Ömeroğlu vd. (2017), çalışmasında, Türkiye'deki yasalarla ilgili ulusal mevzuatların, kanun hükmünde kararnamelerin, yönetmeliklerin, kararların ve yönergelerin, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik kararlar barındırdığını belirtmiştir. Ancak Güney Kore'de kullanılmakta olan kredi tamamlama ve ders kredilendirmenin, Türkiye'de ihmal edildiği de bu çalışmada aktarılmıştır. Bununla birlikte, özel yeteneklilere sağlanan zenginleştirme ve farklılaştırma uygulamalarına tüm okullarda izin verildiği ancak bu uygulamaların ağırlıklı olarak BİLSEM'de kullanıldığı ifade edilmiştir. Avcu ve Er (2017), Almanya, Hollanda, İsveç ve Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimini karşılaştırdığı çalışmasında, Almanya'da da Türkiye'den farklı olarak, özel yetenekli öğrencilerin üst sınıflarda verilen derslere girme hakkı olduğunu belirtmiştir.

Güney Kore'de 2000 yılında GTEPA yayımlanmış ve bu kanun 2001, 2005, 2008, 2011, 2013 ve 2016 tarihlerinde güncellenmiştir. Ülkede uygulanan politikalar bu kanun ve 2002 yılında çıkarılan GTEPED doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu yasalar doğrultusunda ülkede özel

yetenekliler için birçok okul açılmıştır. Bu yasaları incelemek ve başarısını değerlendirmek amacıyla Ren (2024) özel yeteneklilerin eğitim politikası üzerine çalışma yapmıştır. Çalışmada politikanın amacının erken yaşta tanılama yapmak olduğu belirtilmiş ve bu politikanın yetenekli bireylerin okuma, matematik ve fen alanlarında gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Olumsuz bir etki olarak ise politikanın eğitim kaynaklarında eşitsizliğe yol açtığı belirtilmiştir.

Güney Kore'de hukuki altyapının güçlü olması, eğitim politikalarının siyasi değişimlerden etkilenmeden sürdürülebilmesini sağlar (Erdik, 2016). Türkiye'de ise bu alandaki mevzuat eksikliği, uygulamaların geçici ya da kurumsal olmayan nitelikte olmasına yol açmaktadır. Bu durum, Türkiye'de uzun vadeli planlamadan çok birey ve kurum inisiyatifine bağlı uygulamaların yaygın olduğunu göstermektedir (Çitil, 2018).

5.1.4. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklileri Tanılama Sürecine İlişkin Kriterlerin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Türkiye ve Güney Kore'de tanılama kriterleri bulunmaktadır. Tanılama kriterleri Türkiye'de ÖEHY ile Güney Kore'de GTEPA ile düzenlenmiştir. Bu kriterlerin amacı tanılamada karşılaşılabilecek sorunları azaltmaktır. Güney Kore'deki kriterlerin; yazılı sınav ve testlerden kaçınmak, yaratıcılığa ilişkin değerlendirmeye yönelmek, özel yetenekli olduğu düşünülen her öğrenciye eğitim fırsatı sunmak ve tanılamada sürece odaklanmak gibi amaçları bulunmaktadır. Türkiye'de ise erken tanılama önemlidir. Güney Kore ile Türkiye bu anlamda farklılık göstermektedir. Bunun sebebi, Güney Kore'de erken tanılamadan ziyade bireyin eğitim ortamına girdikten sonra gösterdiği performans ve burada ortaya çıkaracağı potansiyele önem verilmesidir. Bununla birlikte, Türkiye'de tanılama kriterlerine baktığımızda yazılı sınav ve testlerden kaçınılmasıyla ilgili bir madde bulunmadığı ve bu anlamda da Güney Kore'den farklılık gösterdiği görülür. Bu durum aynı zamanda Türkiye'nin halen standart zekâ testleri kullandığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Özyaprak (2015), çalışmasında bu durumu destekler nitelikte; özel yeteneklileri tanılamak için Stanford Binet Zekâ Ölçeği, WISC-R ve Gessell Gelişim Testi gibi araçların kullanıldığını belirtmiştir. Bunun sebebinin ise Türkiye'nin sınırlı kaynağa sahip olması olduğunu da belirtmiştir.

Türkiye'de erken tanılamanın önemiyle ilgili olarak, İnci (2021), özel yeteneklilerin erken tanılamasına ilişkin çalışmaları incelediği akademik makalesinde, erken yaşta yetenekleri fark edilen çocukların bilişsel, akademik, sosyal ve duyuşsal açıdan daha iyi geliştirileceğini ifade etmiştir.

Cho (2016), Güney Kore'de tanılama ile ilgili çalışmasında Güney Kore'de üst %1,87'lik dilime giren öğrencilerin özel yetenekli olarak seçildiğini, tanılama ve özel yeteneklilere uygulanan eğitim müfredatının birbiriyle uyumlu olduğunu, çoklu araçlarla çok basamaklı tanılama gerçekleştirildiğini, tanılamanın her yıl yapıldığını ve dezavantajlı özel yetenekli bireylerin de tanılamaya dahil edildiğini ifade etmiştir. Bu çalışma, Güney Kore'de özel yeteneklilerin tanılanmasında aşırı seçici davranıldığını gözler önüne sermektedir.

Güney Kore'nin çoklu değerlendirme sistematiği, farklı yetenek alanlarının tanılanmasına imkân sağlar ve öğrenci potansiyelini bütüncül biçimde değerlendirmeyi mümkün kılar (Dai ve Chen, 2014). Türkiye'de özellikle duygusal ve sanatsal yeteneklerin tanılanmasında araç çeşitliliği sınırlıdır. Ayrıca Güney Kore'de tanılama erken çocukluk dönemine kadar yayılırken, Türkiye'de bu süreç çoğunlukla ilkokul 2. sınıf sonrası başlamaktadır. Bu da erken müdahale açısından önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır.

5.1.5. Türkiye ve Güney Kore'de Özel Yeteneklilere Sunulan Eğitim İmkanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

a) Okul Öncesi Eğitim İmkanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Türkiye'de okul öncesi eğitim özel gereksinimli çocuklar için 36 aydan itibaren zorunludur ancak özel yetenekli öğrencilere zorunlu olması için ayrı bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Bununla birlikte 0-6 yaş arasındaki çocuklar isteğe bağlı olarak anaokullarında, devlete bağlı ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında ya da diğer kurumlarda eğitim alma hakkına sahiptir. Beş yaş okullaşma oranı ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında %84,3 olmuştur. Bu istatistik Güney Kore'de okul öncesi okullaşma oranının daha yüksek olduğunun göstergesidir (Akçay, 2006; akt. Atlı, 2013; Resmi Gazete, 2022; TÜİK, 2024).

Güney Kore'de okul öncesi eğitim 3 yaşında başlayıp 0-5 yaş arası çocuklar için çocuk bakım merkezleri ve 3-5 yaş arası çocuklar için anaokulları bulunmaktadır. ECEC sistemi ise MOE ve MOHW arasında paylaşılmıştır. MOE anaokullarından sorumlu iken, MOHW çocuk bakım merkezlerinden sorumludur. Anaokullarının örgün eğitime başlamadan bir sene önce çocuklara ücretsiz eğitim vermesi için çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. OECD verilerine göre 2022 yılında okul öncesi okullaşma oranı %95,2 olmuştur (KICCE, 2023).

Elibol (2004) çalışmasında Güney Kore ve Türkiye'yi eğitime yaptığı yatırım bağlamında karşılaştırmış, Güney Kore'nin kalkınma sürecinin erken dönemlerinden itibaren eğitime ayrıcalık tanıdığını belirtmiştir. Gülsoy Kerimoğlu (2019) ise çalışmasında Türkiye ve Güney

Kore'nin okullaşma oranlarını karşılaştırmış ve Güney Kore'nin okullaşma oranının Türkiye'den her zaman daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

b) İlköğretim ve Ortaöğretim İmkanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler, destek eğitim odalarında okul saatleri içerisinde akranlarından ayrılarak, zenginleştirilmiş veya farklılaştırılmış ders içerikleri ile eğitim almaktadır (Resmi Gazete, 2022; MEB, 2019b). Güney Kore'de ise özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde ortaokul düzeyinde ayrı sınıf uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama çerçevesinde, özel yetenekli öğrenciler, akranlarıyla birlikte standart eğitim ortamında eğitim almakta, buna ek olarak hafta sonları veya okul saatleri dışında ek dersler almaktadır (TBMM, 2012). Bu bağlamda, Güney Kore'de yürütülen ayrı sınıf uygulamaları ile Türkiye'deki destek eğitim odası hizmetleri, öğrencilerin derslerden yararlanma zamanları açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca, Güney Kore'de ayrı sınıf uygulamasının temel amacı, öğrencilerin yetenek alanlarını belirlemektir (TBMM, 2012).

Türkiye'de özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin örgün eğitim saatleri dışında BİLSEM'de özel yetenekliler için hazırlanan programlara katılmaktadır. Her iki uygulama da okul başarısı için bir avantaj sağlamayıp yalnızca özel yeteneklilere destek vermeye yöneliktir. Buna ek olarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ARGEM Ortaokulu faaliyete başlamıştır. Ortaokul olarak yalnızca özel yeteneklilere yönelik ilk ortaokul uygulamasıdır (Çitil, 2018).

Güney Kore'de özel yetenekliler eğitimi, 2000 yılında çıkarılan GTEPA ile düzenlenmiştir. Ayrı sınıf uygulamaları da bu yasaya dayandırılarak yapılmaktadır. Büyükdereli Özcan (2019), çalışmasında Güney Kore'de bireylerin ve toplumun sahip olduğu bilgi ve becerilerin beşeri sermaye olarak görüldüğünü ve bu doğrultuda verimliliğin artması için düzenli politikalar uygulandığını ifade etmiştir. Lee Ryu ve Jin (2011) ise Güney Kore'de sınav odaklı bir sistem olmasından dolayı farklılaştırma uygulamaları beklenmediğini ve özel yeteneklilerin potansiyelinin yeterince ortaya çıkarılamadığını belirterek Güney Kore'deki sistemin olumsuz yönüne değinmiştir. Kang (2019), ise çalışmasında son yıllarda Güney Kore'nin fen alanında lider konuma geldiğini ifade etmiştir.

c) Lise Öğretimi İmkanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Türkiye'de özel yetenekliler için ayrı okul uygulamaları denenmiş, ancak süreç içerisinde bu okullar merkezi sınav uygulamasıyla her öğrencinin girebileceği bir statüye geçmiştir. Güney Kore'nin aksine, Türkiye'de günümüzde yalnızca özel yeteneklilere eğitim vermek amacıyla faaliyette bulunan ve devlet tarafından işletilen tek kurum ARGEM Lisesi'dir. Bu okul,

ÖEHY'de bulunan "araştırma geliştirme merkezleri bünyesinde okul açılabilir" ibaresine dayanarak 2018 yılında faaliyete başlamıştır. Özel yeteneklilere açılacak okullar için ayrılan bütçeyi eğitim harcaması olarak değerlendirdiğimizde, Elibol'un (2004) Güney Kore'nin eğitime Türkiye'den daha fazla kaynak ayırdığı ifadesi bu durumu desteklemektedir. Buna karşın, Kılınç ve Özer'in (2022) çalışmasında TEVİTÖL, Anadolu Liseleri ve Fen Liseleri'nin özel yeteneklilere eğitim veren okullar olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

Güney Kore'de GTEPA'ya dayanarak özel yetenekliler için özel okullar açılabilmektedir. Bu okullar ülke çapında öğrenci alabilmektedir. 2023 yılı verilerine göre, Güney Kore'de özel yetenekliler için açılmış 28 fen lisesi ve yabancı dil eğitimine odaklı 30 lise bulunmaktadır. Choi ve Hon (2009), çalışmasında bu liselere değinmiş ve matematik başarısıyla bilinen Güney Kore'de fen ve matematik eğitimi veren liselerden, özel olanların devlet tarafından belirlenen koşullara uyduğu takdirde destek aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte Bayer (2020), çalışmasında Güney Kore'de insan kaynağının en önemli kaynak olduğunu belirtmiş ve bu kaynağın desteklenmesiyle Güney Kore'de kişi başına düşen millî gelirinin yaklaşık 35.000 dolar olduğunu ifade etmiştir.

Güney Kore'de lise eğitimine devam eden öğrenciler, üniversitede öğretim üyeleriyle projeler yapabilmektedir. Bununla birlikte, AP aracılığıyla lisede aldığı derslere ek olarak üniversitede ders alabilir ve bu dersler, üniversiteye başladıklarında kabul edilir. Ayrıca, Bayer (2020) çalışmasında, Güney Kore'de fen liselerine yalnızca özel yetenekli öğrencilerin kabul edildiğini ve bu öğrencilerin normal öğrencilerden farklı olarak üç yıl olan lise eğitimini bir yıl erken tamamlayabildiğini belirtmiştir.

Güney Kore, özel yetenekli öğrencilerin potansiyelini erken fark edip üniversiteyle entegre bir eğitim modeliyle geliştirmeyi hedeflemektedir (TBMM, 2012). Bu yaklaşım, Renzulli'nin Üç Halka Modeli'ndeki yüksek motivasyon ve yaratıcı üretkenliği destekleme fikriyle örtüşmektedir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Türkiye'de ise fırsatlar genellikle okul dışı destek ya da ekstra zamanlı programlar biçimindedir ve müfredatla tam bütünleşmiş değildir (MEB, 2017; MEB, 2019b; Resmi Gazete, 2022).

d) Proje Hazırlama ve Patent Sürecinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Türkiye'de proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, özellikle TÜBİTAK, Teknofest ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen yarışmalar aracılığıyla öğrencilerin eğitim süreçlerine entegre edilmektedir. TÜBİTAK tarafından düzenlenen proje ve araştırma yarışmaları ortaokul ve lise öğrencilerine yöneliktir. Teknofest ise T3 Vakfı tarafından düzenlenen uluslararası bir teknoloji

festivalidir ve ilkokuldan yetişkinlere kadar geniş bir yaş grubuna hitap etmektedir (Çavuş, 2025; Pişgin ve Akçay Pişgin, 2024). Bu etkinliklerin öğrenciler üzerinde iş birliği, yaratıcılık ve bilimsel merak gibi olumlu etkileri bulunmaktadır (Bozkurt ve Şensoy, 2024).

Yıldız, Arı Demiray, Kırbağ Zengin ve Keçeci (2025) çalışmasında olumlu etkilerin yanında öğretmenlerin danışmanlık sürecinde karşılaştıkları zorluklar, proje bütçelerinin sınırlılığı ve raporlama yükünün fazlalığı gibi sorunlarla karşılaşıldığını belirtmiştir.

Çolak (2024), çalışmasında proje okullarında görev yapan öğretmenlerden, yürütülen projelerin anlamı ve etkileri hakkında yarı yapılandırılmış görüşmelerle bilgi almayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlara göre katılımcılar projeleri; nitelik yerine nicelik odaklı, göstermelik ve eğitim sistemiyle uyumsuz olarak değerlendirmiştir. Bunun yanında yürütülen projelerin, öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkilediği ve öğrenciler tarafından bilimin yanlış öğrenilmesine neden olduğu belirtilmiştir.

Güney Kore'de proje hazırlama süreci daha sistematik bir yaklaşımla yürütülmektedir. STEM temelli öğrenme anlayışı, öğrenciyi aktif ve öğretmeni rehber konumuna yerleştirerek, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini desteklemektedir (Adıgüzel Ulutaş, 2024). Bu çerçevede, 2003 yılında kurulan Korea Science Service (KSS), bilimsel etkinlikler, kamplar ve fuarlar düzenleyerek öğrencilerin bilimsel meraklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. KSS bünyesinde düzenlenen Korea Science and Engineering Fair (KSEF) ve KOSAC gibi kurumlar, özel yetenekli öğrencilerin proje geliştirme süreçlerini takip etmekte ve desteklemektedir (Erdik, 2016; TBMM, 2012; KSEF, 2023). Ayrıca, Güney Kore'de buluş eğitimine ilişkin hedefler ve politikalar, "Act On The Promotion Of and Support For Invention Education" adlı yasa kapsamında düzenlenmekte ve her beş yılda bir uygulamaya yönelik ana planlar hazırlanarak sürdürülebilirlik sağlanmaktadır (KLRI, 2022).

Kim, Chung, Jung vd. (2020) çalışmasında öğretmen adayları için maker eğitimi konusunda farkındalık yaratmayı ve beşeri bilimler ile mühendisliği birleştiren bir öğretim ve öğrenme yöntemi olan Yenilikçi Mühendislik (Novel Engineering – NE) temelinde, çeşitli dallardaki öğretmen adayları için bir maker eğitimi dersi geliştirip uygulayarak alanlarındaki maker eğitimini tartışmayı amaçlamıştır. Geliştirilen dersin eğitimsel etkinliğini araştırmak için, katılımcıların fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik (STEAM) okuryazarlığı ders öncesi ve sonrası ölçülmüş ve sonuçların istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gösterdiği belirtilmiştir. Bu çalışma, Güney Kore'de öğrencilere projeler geliştirmekte rehber olacak danışman öğretmenlerin eğitimlerine verilen önemin göstergesidir.

Türkiye'de STEM eğitimi konusunda çalışmalar yapılmaktadır (Adıgüzel Ulutaş, 2024; Aydın Günbatar ve Tabar, 2019; Yıldırım ve Gelmez Burakgazi, 2020). Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı vd. (2015) STEM Eğitimi Türkiye Raporu'nu hazırlamıştır. Bu raporda, Türkiye'de farklı bakış açılarıyla uygulamalar geliştirilirse, STEM bilgi dağarcığına özgün bir katkı yapılmasının mümkün olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, tüm öğrenciler için geliştirilecek uygulamaların yanı sıra, üstün yetenekli öğrencilerin dağılımına yönelik geliştirilecek uygulamalarda özgün bir Türk öğretim modeli oluşturulmasına katkı sağlanacağı aktarılmıştır.

Patent süreci açısından Türkiye'de TÜBİTAK'ın 1602 Patent Destek Programı, başvuru ve verilen patent sayısını artırmayı amaçlayan temel destek mekanizmasıdır. Ancak süreç, başvuru sahipleri için hem maliyet hem de bürokratik yük açısından zorlayıcıdır. Bu durum, özellikle öğrenciler ve genç araştırmacılar açısından patent sürecinin sınırlı bir etkiye sahip olmasına yol açmaktadır (Türk Patent ve Marka Kurumu, 2025).

Güney Kore'de ise patent ve inovasyon süreci yalnızca eğitimsel boyutla sınırlı kalmayıp ulusal yasalar ve uluslararası açılımlar aracılığıyla geniş bir çerçevede yürütülmektedir. "Special Act on Talent Innovation in the High-tech Industry" ile yüksek teknoloji alanındaki istisnai yeteneklere yönelik özel düzenlemeler yapılmış, K-Tech Pass gibi uygulamalarla uluslararası düzeyde nitelikli bireylerin ülkeye çekilmesi hedeflenmiştir (KOTRA Global Talent Center, 2021). Ayrıca K-Startup Grand Challenge gibi programlarla Koreli olmayan girişimcilere finansman, iş desteği ve ağ oluşturma fırsatları sunularak inovasyon ekosistemi küresel ölçekte desteklenmektedir (K-Startup Grand Challenge 2025 Broşürü, 2025).

Üstünsoy (2022), yüksek lisans çalışmasında 2017-2021 yılları arasında Türkiye'de patent ve faydalı model başvurularının mevcut durum analizleri üzerine detaylı inceleme yapmıştır. Bu doğrultuda faydalı model ve patent başvuru ve tescillerini grafiklerle incelemiştir. 2017'den itibaren 2021'e kadar hazırlanan tüm grafiklerde patent ve faydalı model başvuru ve tescillerinin arttığı gözlemlenmiştir. Türkiye'nin illeri ve farklı ülkelerden gelen başvurular, aylara ve yıllara göre grafikler çizilerek incelenmiştir. Uluslararası standartlara uygun hale getirilen başvuru ve inceleme koşullarının yabancı başvuruları da artırdığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Türkiye'de yıllar boyunca eğitim sisteminin sürekli olarak değiştiği görülmektedir. Bu durum hem öğretmenler hem de öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Mevcut sistemin sonuçlarının gözlemlenebilmesi için sistemin en az on yıl boyunca sürdürülmesi önerilmektedir.
- Eğitim finansmanı ve özel yeteneklilere yönelik açılan okul imkanlarına bakıldığında Türkiye'nin Güney Kore'den oldukça geride olduğu görülmüştür. Dolayısıyla özel yetenekliler için Türkiye'de BİLSEM ve ARGEM Ortaokulu ve Lisesi, TÜBİTAK Fen Lisesi'ne ek olarak özel yetenekliler okulları açılması önerilmektedir.
- Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim almadıkları ve özel yetenekliler konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri görülmektedir. Bu konuda yasal düzenlemelerle öğretmen eğitimlerinin sistematik hale getirilmesi önerilmektedir.
- Güney Kore'de tanılamada çoklu değerlendirme anlayışına geçilmiştir ve öğrenciler akademik performanslarına göre değerlendirilmektedir. Ancak Türkiye'de WISC-R gibi standart zekâ testleri kullanılmaya devam etmektedir. Türkiye'de de çoklu değerlendirme anlayışına geçilerek öğrencilerin performanslarına göre değerlendirilmesine ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Özel yeteneklilerin eğitimine yönelik yapılacak eğitim programlarının nasıl uygulanacağına yönelik öğretmenlere eğitim verilmesi bu eğitimin ardından uygulanacak yeni sistemin mevcut sisteme entegre edilmesi önerilmektedir. Böylece öğretmenlerin uygulamaya yönelik karşılaşacağı sorunları çözme becerileri geliştirilmiş olacaktır.
- Özel yeteneklilere açılan okulların başarı istatistiklerinin resmi sayfalarda paylaşılması okullarda verilen eğitimin niteliğinin duyurulması ve Türkiye'deki özel yetenekliler eğitiminin başarısının bilimsel olarak desteklenmesi için önemlidir. Bu yüzden özel yeteneklilere eğitim veren kurumların akademik istatistiklerinin paylaşılması önerilmektedir.
- Türkiye'de toplumun %2'lik kısmının özel yetenekli kabul edildiği verisine dayanarak liselere giriş sınavında %'2'lik dilime giren öğrencileri kabul eden okulların verecekleri eğitime yönelik yetenek sınavı yapması böylece akademik anlamda yetenekli öğrencilerin nitelikli eğitim almasının desteklenmesi önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Türkiye ve Güney Kore'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sayısı sınırlıdır. Bu nedenle araştırmacılara bu iki ülkede eğitim sistemi ve özel yeteneklilerin eğitimi konusunda farklı boyutları değerlendirerek araştırmalar yapmaları önerilmektedir.
- Bu çalışmada doküman analizi ve karşılaştırmalı yöntemler kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda saha çalışmaları, anket ve mülakat gibi veri toplama yöntemleriyle daha derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.
- Özel yetenekli bireylerin eğitim süreçlerini uzun yıllara yayılan boylamsal araştırmalarla incelemek, politika ve uygulamaların etkisini daha somut biçimde ortaya çıkaracaktır.
- Güney Kore'ye araştırma ziyaretleri düzenlenerek yetkili kurumlardan özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili politikalara yönelik bilgiler alınması ve bu araştırmaların akademik bir çalışma olarak sunulması literatüre birincil kaynak sağlayacaktır.
- Türkiye ve Güney Kore'de öğretmenlere verilen eğitimlerin karşılaştırılması Türkiye'de öğretmen eğitimlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel Ulutaş, M. (2024). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik mühendislik tasarım sürecinin uygulanması: BİLSEM örneği* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* (s. 37–85). Çocuk Vakfı Yayınları.

Akçamete, G.& Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk* (s. 395–405). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. ISBN 978-6054303403

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi* (No. 4). Gazi Üniversitesi.

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 1*(4), 4–23.

Anderson, A. C. (1961). Methodology of comparative education. *International Review of Education, 7*(1), 1–23.

Ankara Fen Lisesi. (2024). *Tarihçe*. https://ankarafenlisesi.Millî Eğitim Bakanlığı.k12.tr/Millî EğitimBakanlığı_iys_dosyalar/06/06/119664/dosyalar/2023_07/17102007_tarihce.pdf?CHK=91b3124187fba69cabd86de3fde88648

Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. Baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avcı Doğan, G.& Ateşgöz, N. N. (2021). Özel yeteneklilerin eğitim modelleri. A. M. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 162–179). Pegem Yayıncılık.

Avcu, Y. E.& Er, K. O. (2017). Education of gifted and talented individuals in Germany, the Netherlands, Sweden and Turkey: An investigation of education policies and its implementations. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(4), 1154–1170. https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.018

Ayas, M. B.& Kirişçi, N. (2021). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması. A. M. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (5. Baskı, s. 162–179). Pegem Yayıncılık.

Aydın Günbatar, S., & Tabar, V. (2019). Türkiye'de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(1), 1054-1083.

Bakioğlu, A.& Korumaz, M. (2019). *Eğitim politikaları: Kuramlar, yöntemler, göstergeler, etkiler ve uygulamalar* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (2018). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (6. Baskı). Pegem Akademi.

Banbury, M. M.& Wellington, B. (1989). Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly, 33*(4), 161–164. https://doi.org/10.1177/001698628903300407

Batu, S.& Uysal, A. (2010). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. Baskı). Kök Yayıncılık.

Bayer, B. M. (2020). *2023 vizyonunda Türkiye ve Güney Kore lise eğitimlerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Bildiriler kitabı* (s. 69–75). Çocuk Vakfı Yayınları.

Bildiren, A. (2016). *Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bildiren, A.& Çitil, M. (2019). Özel yeteneklilerin tanılanması. O. Kılıç & M. Çitil (Ed.), *Özel yetenekli öğrencim var* (s. 74–96). Millî Eğitim BakanlığıYayınları.

Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(12), 59–74.

Birkan, B. (2010). Erken çocukluk eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. Baskı). Kök Yayıncılık.

Borland, J. H. (Ed.). (2003). *Rethinking gifted education*. Teachers College Press.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bozkurt, B., & Şensoy, Ö. (2025). The effect of science festivals organized for lower secondary schools on students' attitudes towards science festivals. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 10*(29), 67–84. https://doi.org/10.35826/ijoecc.2862

Bray, M. (2007). Actors and purposes in comparative education. M. Mason, M. Bray & B. Adamson (Ed.), *Comparative education research: Approaches and methods* (s. 15–38). The University of Hong Kong.

Bray, M., Adamson, B.& Mason, M. (2014). Different models, different emphases, different insights. In *Comparative education research: Approaches and methods* (s. 417–436). Springer.

Bray, M., Mason, M.& Maseman, V. (2008). *Common interests, uncommon goals: Histories of the world council of comparative education societies and its members*. Comparative Education Research Centre and Springer.

Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect. *Comparative Education, 36*(3), 357–371.

Brody, L. E.& Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. Baskı, s. 343–358). Cambridge University Press.

Büyükdereli Özcan, M. (2019). *Beşeri sermayenin geliştirilmesinde eğitim sistemlerinin rolü: Türkiye, Güney Kore ve Almanya örnekleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.

Cho, İ. K. (1997). *Güney Kore eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sisteminin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

Cho, S. & Lee, M. (2015). Korean gifted education: Policy and practices. B. S. H. Yoon & S. G. Gentry (Ed.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (s. 15–30). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-004-8_2

Cho, S. (2016). Domain-specific identification of talented students in the Republic of Korea. *Talent*, *6*(1), 24-34.

Cho, S.& Suh, Y. (2016). Korean gifted education: Domain-specific developmental focus. *Turkish Journal of Giftedness and Education, 6*(1), 3–13. https://www.tuzed.org

Choi, K. M.& Hon, D. S. (2009). Gifted education in Korea: Three Korean high schools for the mathematically gifted. *Gifted Child Today, 32*(2), 42–49.

Colangelo, N.& Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (s. 1085–1099). Springer.

Coleman, L. J. (1994). Portfolio assessment: A key to identifying hidden talents and empowering teachers of young children. *Gifted Child Quarterly, 38*(2), 65–69. https://doi.org/10.1177/001698629403800203

Cox, J., Daniel, N.& Boston, B. (1985). Educating able learners: Programs and promising practices. *Design for Arts in Education, 87*(1), 16–19. https://doi.org/10.1080/07320973.1985.9940733

Çağlar, D. (2004). 1953–1993 yılları arasında üstün zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş bildiriler kitabı* (s. 61–69). Çocuk Vakfı Yayınları.

Çavuş, R. (2025). Ortaokul öğrencilerinin proje yarışması deneyimleri: Teknofest örneği. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(21), 487–508. https://doi.org/10.57135/jier.1669387

Çitil M. & Sak, U. (2020). "Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri". Sak, U. & Toraman, S. (Ed.), *Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri* (s.113–127). Ankara

Çitil, M. (2012). Eğitsel değerlendirme süreci. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Vize Yayıncılık.

Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize Yayıncılık.

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 47*(1), 143–172.

Çitil, M. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile görüşme. *Çocuk ve Medeniyet, 5*(10), 511–524.

Çitil, M.& Özdemir Kılıç, M. (2019). Özel yetenekliler alanına giriş. O. Kılıç & M. Çitil (Ed.), *Özel yetenekli öğrencim var* (s. 14–46). Millî Eğitim BakanlığıYayınları.

Çitil, M.& Polatoğlu, Y. (2020). Türkiye'de eğitsel değerlendirme ve tanılama. U. Sak & S. Toraman (Ed.), *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* (s. 75–91).

Çitil, M.& Sak, U. (2020). Türkiye'de özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri. U. Sak & S. Toraman (Ed.), *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* (s. 113–127).

Çolak, İ. (2024). School projects from the perspectives of the project school teachers. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), 8*(1), 376–398. https://doi.org/10.34056/aujef.1258952

Dai, D. Y., & Chen, F. (2021). *Paradigms of gifted education: A guide for theory-based, practice-focused research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003236986

Davaslıgil, Ü. & Zeana, M. (2004). Üstün yeteneklilerin eğitimi projesi. İçinde M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Bildiriler kitabı* (s. 85–100). Çocuk Vakfı Yayınları.

Davaslıgil, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi. İçinde G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. baskı). Kök Yayıncılık.

Davis, G. A. (2006). *Gifted children, gifted education: A handbook for teachers and parents*. USA: Great Potential Press.

Demir, S. (2024). Turkey's gifted education: A brief overview. O. Sarıgöz (Ed.), *International academic studies in educational sciences* (s. 41–52). Serüven Yayınevi.

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2007). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Kalkınma Bakanlığı. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Elibol, Ç. (2004). *Bilgiye dayalı ekonomi bağlamında eğitim harcamaları: Türkiye ve Güney Kore örnekleri* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

Enç, M. (2004). Enderun. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* (s. 37–85). Çocuk Vakfı Yayınları.

Enforcement Decree of the Gifted Education Promotion Act. (2023). e-Law, Korea Legislation Research Institute. https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=64374&type=sogan&key=2

Erdik, E. (2016). Güney Kore'de üstün zekâlılar eğitimi ve Han Nehri mucizesi: Gezi notları. *Journal of Gifted Education and Creativity, 3*(2), 1–67.

Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (7. Baskı). Sümer.

Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Esendemir, İ. (2024). *PISA'da ilk sıralarda yer alan bazı ülkelerle Türkiye'de okul yöneticiliği (Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye karşılaştırması)* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].

Fagerlind, I.& Saha, L. J. (1983). *Education and national development: A comparative perspective*. Pergamon Press.

Farrell, J. P. (1979). The necessity of comparisons in the study of education: The salience of science and the problem of comparability. *Comparative Education Review, 23*(1), 3–16.

Feldhousen, J. F.& Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Baskı, s. 283–295). Elsevier.

Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (1997). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi (BEP)* (G. Akçamete, H. Şenel, & E. Tekin, Çev.). Ankara.

Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Açık Bilim. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Gürsel, O. (2010). Özel eğitimde değerlendirme. H. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Güzel, N. S. (2023). *Güney Kore'de okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].

Han, H.-J.& Shim, K.-C. (2019). Development of an engineering design process-based teaching and learning model for scientifically gifted students at the Science Education Institute for the Gifted in South Korea. *Asia-Pacific Science Education, 5*(13). https://doi.org/10.1186/s41029-019-0047-6

Im, I. J. (1992). Early history of correspondence education in the Republic of Korea. *SNU Journal of Education Research, 2*, 21–28.

İnci, G. (2021). The analysis of research about gifted and talented children at early childhood in Turkey: A study of meta–synthesis. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 9*(2), 107–121.

Kahraman, S. (2016). *PISA'da başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasının Türkiye ile karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi].

Kalfaoğlu, S. (2021). *Ahlaki zekâ ile rasyonel karar alma ilişkisinde duygusal manipülasyonun düzenleyici etkisi: Sanayi işletmeleri araştırması* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Açık Bilim. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kalkınma Bakanlığı. (2024). *On ikinci kalkınma planı*. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Kandel, I. L. (1959). The methodology of comparative education. *The Methodology of Comparative Education, 5*(3), 270–280.

Kandel, I. L.(1955). The study of comparative education. *The Educational Forum, 10*(1), 5-15.

Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Baskı). (s. 283–295). Elsevier.

Kang, D. Y. (2019). Past, present, and future of gifted science education in Korea: A historical perspective. *Asia-Pacific Science Education, 5*(12). https://doi.org/10.1186/s41029-019-0045-8

Karabey, B. & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve Üstün Yetenekliliğin Zeka Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 86-106.

Karabulut, R. (2010). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Karaduman, G. B. (2011). Üstün yeteneklilerin eğitiminde yaklaşımlar: Uluslararası karşılaştırma. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 326–336).

Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi & bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü öğretimin planlanması*. Anı Yayıncılık.

Karakütük, K. (2023). *Eğitim planlaması* (8. Baskı). Pegem Akademi.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme & bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1–13.

Kargın, T. (2010). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler özel eğitim* (3. Baskı). Kök Yayıncılık.

Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 115–122.

KEDI. (2024). https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/main/main.do

Kılıç, V. C. (2018). Üstün zekâlı & yetenekli çocukların eğitiminde ülke politikaları ve eğitim uygulamaları. *Türk Kültürü, 1*, 135–143.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 170–189.

Kim, J. (2024*). A study on the present condition and participation experience of gifted education: Focusing on the youth who participated in gifted education* [Yüksek Lisans Tezi, Chosun Üniversitesi].

Kim, J. Y. (2024). *A study on the present condition and participation experience of gifted education: Focusing on the youth who participated in gifted education* [Doktora tezi]. Chosun Üniversitesi.

Kim, J.-Y., Chung, H., Jung, E. Y., Kim, J.-O., & Lee, T.-W. (2020). Development and application of a novel engineering-based maker education course for pre-service teachers. *Education Sciences, 10*(5), 126. https://doi.org/10.3390/educsci10050126

Kneller, G. F. (1963). The prospects of comparative education. *International Review of Education, 9*(4), 396–406.

Korea Institute of Child Care and Education. (2023). *2023 South Korea early childhood education and care statistics (KICCE Statistical Brief No. 2023-10)*. Seoul: KICCE. https://repo.kicce.re.kr/handle/2019.oak/5520

Korea Legislation Research Institute. (2022). *Act on the Promotion of and Support for Invention Education* (Act No. 11336, last amended Dec. 27, 2022). Korean Law Translation Center. Retrieved September 16, 2025, from https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=60914&type=part&key=30

Korea Science and Engineering Foundation (KSEF). (2023). *Company overview*. http://www.ksef.or.kr/eng/company/company01.php

KOSAC. (2020). https://www.kosac.re.kr/eng/menus/919/contents/919 , adresinden erişlmiştir.

KOTRA Global Talent Center. (2021). *K-Tech Pass*. Korea Trade-Investment Promotion Agency. https://www.kotra.or.kr/gtc_eng/subList/41000060003

K-Startup Grand Challenge 2025 Broşürü. (2025). *Güney Kore Hükümeti ve Gyeonggi Center for Creative Economy and Innovation tarafından yayımlandı*. Erişim adresi: https://www.k-startupgc.org/

Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E.& Şirin, M. R. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

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

Lee, J., Kang, B.& Lee, D. (2016). Law for gifted and talented education in South Korea: Its development, issues, and prospects. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6(1), 14–23.

Lee, J., Matthews, M. S.& Suh, Y. (2007). The effectiveness of the graduate program for the scientifically gifted. *KEDI Journal of Educational Policy, 4*(1), 29–48.

Lee, J., Ryu, J.-Y.& Jin, S.-U. (2011). A study on identification methods for gifted students in the future society. *Journal of the Korean Association of Information Education,* 15(2), 307-317.

Levent, F. & Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal plus education*, 10(1), 275-291.

Levent, F. A. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Açık Bilim. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Levent, F. A. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile eğitim sistemi ve toplum* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Levent, F. A. (2022). *Özel yeteneklilerin eğitim tarihi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lewis, L. S. (1960). Methodology of comparative education. *International Review of Education, 6*(1), 1–7.

Lewis, L. S. (1961). Toward a science of comparative education. *International Review of Education, 7*(1), 5–11.

Lewis, L. S. (1962). The methodology of comparative education. *The School Review, 70*(3), 344–357.

Li, S. (1997). Problems of methodology in comparative education. *Chinese Education & Society, 30*(1), 6–12.

Lim, S., Jung, J. Y., & Kalyuga, S. (2023). Effectiveness of invention tasks and explicit instruction in preparing intellectually gifted adolescents for learning. *Instructional Science, 51*(5), 921–952. https://doi.org/10.1007/s11251-023-09616-w

Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record, 42*(2), 64–68. https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516436

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented, Volume 1: Report to the Congress of the United States. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

McDonough, J.& McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. Arnold.

McLoughlin, J., A. & R., B. Lewis (2005). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi (4. Basım). (F. Gencer, A. Ataman, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B.& Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı(1981). *Onuncu Millî Eğitim Şûrası: 23–26 Haziran 1981: Öneriler, konuşmalar, raporlar.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı(1989). *On İkinci Millî Eğitim Şûrası: 18–22 Temmuz 1988: Öneriler, konuşmalar, raporlar.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı(1991). *İkinci Millî Eğitim Şûrası: 15-21 Şubat 1943: Çalışma esasları, konular ve kararları.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı(1991a). *Üçüncü Millî Eğitim Şûrası: 2-10 Aralık 1946: Çalışma esasları, konular ve kararları.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı(1991b). *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası: 23-31 Ağustos 1949: Çalışma esasları, konular ve kararları.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı(1991c). *Beşinci Millî Eğitim Şûrası: 04-14 Şubat 1953: Çalışma esasları, konular ve kararları.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı(1991d). *Altıncı Millî Eğitim Şûrası: 18-23 Mart 1957: Çalışma esasları, konular ve kararları.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı(1991e). Y*edinci Millî Eğitim Şûrası: 5-15 Şubat 1962: Çalışma esasları, konular ve kararları.* Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1939). *Birinci Millî Eğitim Şûrası: 17–29 Temmuz 1939: Çalışma esasları, konular ve kararları* [PDF]. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/1_sura.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (1991f). *Sekizinci Millî Eğitim Şûrası: 28 Eylül–3 Ekim 1970: Esaslar, raporlar, kararlar*. Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1991g). *Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası: 24 Haziran–4 Temmuz 1974: Öneriler, raporlar*. Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1991h). *On birinci Millî Eğitim Şûrası: 8–11 Haziran 1982: Öneriler, konuşmalar, raporlar*. Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *On yedinci Millî Eğitim Şûrası: 13–17 Kasım 2006: Öneriler, konuşmalar, raporlar*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *On sekizinci Millî Eğitim Şûrası: 1–5 Kasım 2010: Öneriler, konuşmalar, raporlar* (Cilt 1). Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2011b). *On sekizinci Millî Eğitim Şûrası: 1–5 Kasım 2010: Öneriler, konuşmalar, raporlar* (Cilt 2). Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013–2017*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.Millî Eğitim Bakanlığı.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Millî eğitim istatistikleri – Örgün eğitim 2015/16*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *2023 eğitim vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-yonergesi-yayimlandi/icerik/582

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü istatistikleri*. https://orgm.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06214921_BIYLIYM_VE_SANAT_MERKEZLERIY_YOYNERGESIY.pdf?CHK=1dc016a52fdb70c9782fcf0a0b99130f

Ministry of Education, Republic of Korea. (2024). *교육부 (Ministry of Education)*. https://www.moe.go.kr/main.do?s=moe

Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 274–276.

OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873

Ömeroğlu, E., Sarıkaya, R., Dağlıoğlu, H. E., Çakmak, E. K., Karataş, S., Bulut, S. A., … Basit, O. (2017). The terms used in gifted and talented education in Turkey, relevant legal framework and educational practices. *International Journal of Early Childhood Special Education, 9*(1), 1–30.

Ötgen, E., & Özden, Ü. H. (2023). Japonya ile Güney Kore'nin Küresel Anlamda Ekonomik Gelişimi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Dergisi*, *1*(2), 1-14.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). *Özel yetenekli çocukların velileri için kılavuz*. https://www.rehberlikservisim.com/wp-content/uploads/2018/02/Ozel-Yetenekli-Cocuklarin-Velileri-ICin-Kilavuz.pdf

Özkan, U. B. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Education policies and practices towards gifted and talented students in Turkey. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 35–56.

Park, J.& Lee, K. (2008). The Korean gifted education program and policy. *Gifted and Talented International, 23*(2), 103–112.

Park, S. (2009). Kore'de üstün yeteneklilerin eğitimi: Tanılama ve destek hizmetleri. *Gifted Education International, 25*(2), 120–130.

Passow, A. H. (1993). National/state policies regarding education of the gifted. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 21–34). Pergamon.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı). Sage.

Pendarwis, E. D., Howley, A. A. and Howley, C. B. (1990). *The abilities of gifted children*. New Jersey: Prentice Hall.

Phillips, D. (2006). Comparative education: Method. *Research in Comparative and International Education, 1*(4), 304–319. https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2. Baskı). Bloomsbury Publishing.

Pişgin, E., & Akçay Pişgin, E. (2024). Teknoloji tabanlı ulusal yarışmalarda yaşanılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD), 12*(1), 49–88. https://doi.org/10.57115/karefad.1411222

Ren, Z. (2024). Assessing the failure of Korea's gifted and talented education policy: The role of new public management in policy delivery. *The Educational Review, USA, 8*(9), 1156–1162. https://doi.org/10.26855/er.2024.09.007

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Sourcebooks.

Resmî Gazete. (1991, 25 Şubat). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* (No. 3709). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20791.pdf

Resmî Gazete. (1997, Haziran 6). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK No: 573).* T.C. Resmî Gazete (Sayı: 23011, Mükerrer). https://www.resmigazete.gov.tr

Resmî Gazete. (2016, 1 Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği* (Sayı: 29818). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-7.htm

Resmî Gazete. (2021, 19 Şubat). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210219-5.htm

Resmî Gazete. (2022, 19 Şubat). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220219-5.htm

Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2017). *Üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi* [Education of the gifted and talented] (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press.

Rokach, A., & Neto, F. (2005). Age, culture, and the antecedents of loneliness. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 33*(5), 477–494. https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.5.477

Sak, R., Şahin Sak, T. İ., & Öneren Şendil, Ç. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227–250. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrenciler. In H. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 1–28). Pegem Akademi.

Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize Akademi.

Sak, U., & Toraman, S. (2020). Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin tarihsel gelişimi. In U. Sak & S. Toraman (Ed.), *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* (s. 15–41). Pegem Akademi.

Sak, U., Ayas, M. B., Bal Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 5*(2), 110–132.

Saracaloğlu, A. S., & Ceylan, V. K. (2016, Ekim). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. *4th International Congress on Curriculum and Instruction*'da sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/322405095_Farkli_Ulkelerde_Ogretmen_Yetistirme_ABD_Guney_Kore_Irlanda_Singapur_ve_Turkiye

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.

Shin, J. (2016). Special education in Korea. In J. Collins (Ed.), *Oxford encyclopedia of special education*. Oxford University Press.

Silverman, L. K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 631–647). Pergamon.

Silverman, L. K. (1998). Developmental stages of giftedness: Infancy through adulthood. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3. baskı, s. 145–166). Love Publishing.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Statutes of the Republic of Korea. (2000, January 28). *Gifted Education Promotion Act* (Act No. 6215). e-Law, Korea Legislation Research Institute. https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/ganadaDetail.do?hseq=37657&type=abc&key=GIFTED%20EDUCATION%20PROMOTION%20ACT&param=G

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. https://doi.org/10.1177/0016986210383155

Stenhouse, L. (1979). Case study in comparative education. *Comparative Education, 15*(1), 5–10. https://doi.org/10.1080/0305006790150101

Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2. Baskı). Cambridge University Press.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Suh, Y. W., Lee, J. B., Yoo, G. J., Jeong, Y. O., Park, J. U., & Lee, K. S. (2012). *Study on the establishment of the 3rd comprehensive plan for promotion of gifted education*. Korean Educational Development Institute.

Sung, I. H. (2010). *An introduction to Korean education: From ancient times to the 21st century*. SNU Press.

Şahin, F. (2019). Kore'de üstün yeteneklilerin eğitimi: Tanılama ve destek hizmetleri. *Journal of Gifted Education and Creativity, 6*(3), 14–22.

Şahin, F. (2020). Türkiye ve Güney Kore'de üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 5*(10), 512–529.

Şenel, H. G. (1999). Özel eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 35–45.

Şenel, H. G. (2000). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 21–29.

Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., & Bilgili, A. E. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* (3. baskı, s. 45–59). Pearson.

Taşar, H. H. (2004). Üstün zekâlı çocukların sosyal uyum sorunları. In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Bildiriler kitabı* (s. 85–92). Çocuk Vakfı Yayınları.

Tortop, H. S. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitimi politikası: Türkiye için ne yapılmalı? *Journal of Gifted Education Research, 1*(2), 61–76.

Tortop, H. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekliler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim: Müfredat farklılaştırması modeli*. Nobel Yayıncılık.

Tortop, H. S. (2018). Üstün yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırılmış öğretim. In M. Çitil & O. Kılıç (Ed.), *Özel yetenekli öğrencim var* (s. 97–115). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TÜBİTAK. (2025). *1602 TÜBİTAK Patent Destek Programı*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. https://tubitak.gov.tr/tr/destekler/sanayi/ulusal-destek-programlari/1602-tubitak-patent-destek-programi

Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL). (2022). *Kurumsal tarihçe*. https://tevitol.k12.tr/kurumsal-tarihce

Türk Patent ve Marka Kurumu. (2025). *Patent işlem ücretleri*. TÜRKPATENT. https://www.turkpatent.gov.tr/en/patent-islem-ucretleri

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2024). *Burs ve destek programları*. https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/burslar

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2025). *Hakkımızda*. https://tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/hakkimizda

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis Araştırması Komisyonu raporu* (Sayısı: 427) [PDF]. TBMM. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/0db0b2e0-8060-4bda-a8c8-f779892d71ad

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (2018). *Hükümet programları*. http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *İstatistiklerle çocuk, 2024* (Yayın No: 54197). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2024-54197

Türkoğlu, A. (1983). Fransa, İsviçre ve Romanya eğitim sistemleri: Karşılaştırmalı bir araştırma. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel araştırma teknikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24*, 543–559.

Ülger, İ. (2019). The development of gifted education in Turkey: Past, present, and future. *Gifted Education International, 35*(1), 47–59.

Ülger, İ., & İkiz, F. (2018). The education of gifted and talented students in Turkey. *Journal of Educational Issues, 4*(1), 64–78.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Üstünsoy, G. (2022). *2017–2021 yılları arasında Türkiye'de patent ve faydalı model başvurularının mevcut durum analizleri* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi].

VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly, 30*(4), 164–169. https://doi.org/10.1177/001698628603000404

VanTassel-Baska, J. (1998). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2. baskı). Allyn & Bacon.

Varış, F. (1978). *Eğitim sistemlerini karşılaştırmalı inceleme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vural, M. (2018). Gifted education in Turkey: Policy and practice. *European Journal of Special Needs Education, 33*(1), 68–84.

Wang, J., & Li, Y. (2019). Comparative study of gifted education policies in East Asia. *Asia Pacific Education Review, 20*(4), 623–635.

Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc.

Wilson, D. N. (2003). The future of comparative and international education in a globalised world. *International Review of Education, 49*(1–2), 15–33.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H., & Gelmez-burakgazi, S. (2020). Türkiye'de STEM Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Araştırma: Meta-Sentez Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(*50*), 291-314. https://doi.org/10.9779/pauefd.590319

Yıldız, S., Arı Demiray, Ş., Kırbağ Zengin, F., & Keçeci, G. (2025). *Bilim fuarları: 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programına dair öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Duvar Yayınları. ISBN: 978-625-5885-06-7

Yılmaz, D. (2015). *Özel yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yoo, G. J., Suh, Y., & Lee, J. (2016). Gifted education policy and practice in Korea. In B. Sriraman (Ed.), *Theories of mathematics education* (s. 335–348). Springer.

Yoon, B. S. H., & Gentry, M. (Ed.). (2009). *Gifted education in Asia: Problems and prospects*. Sense Publishers.

Yun, H. K. (2007). The gifted education policy in Korea: Current status and future directions. *Gifted Education International, 23*(3), 214–224.

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. In S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları içinde* (s. 24–44). Pegem.

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies, 23*(1), 3–30.

TÜBİTAK. (2021, 1 Temmuz). *Geleceğin bilim insanları TÜBİTAK Fen Lisesi'nde yetişecek!* TÜBİTAK. https://tubitak.gov.tr/tr/haber/gelecegin-bilim-insanlari-tubitak-fen-lisesinde-yetisecek

TÜBİTAK Fen Lisesi. (2025). *Okulumuz hakkında*. TÜBİTAK Fen Lisesi. Erişim adresi: https://tubitakfenlisesi.meb.k12.tr/tema/okulumuz_hakkinda.php