





## A Comparative Analysis of the Education of Gifted Students in France and Turkey

Şehide Kılınç<sup>1</sup>, Mehmet Akif Sözer<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Lyon Eğitim Ataşeliği, Fransa, sehidearslanhan83@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8862-8593 

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Türkiye, akifsozer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1291-4067 

To cite this article:

Kılınç, Ş. & Sözer, M. A. (2022). A comparative analysis of the education of gifted students in France and Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 227-249

Received: 05.07.2022

Accepted: 10.22.2022

### Abstract

This research, based on the literature review, aimed to compare the implementations and current situation in the education of gifted students in Turkey and France. Descriptive survey model was used in the research. Within the context of this study, articles, theses, proceeding and reports obtained from the scientific sources in the country and world literature and the official websites, for the education of gifted students of the countries researched were examined. As a result of the research; It has been determined that in France, an integrative approach is focused in the education process for the gifted and therefore a systematic identification approach to identify the gifted is not applied; it has been determined that Turkey applies a two-stage systematic diagnostic approach. In education implementations, it has been determined that gifted students are educated through differentiation, enrichment, acceleration and grouping in both countries. In France, is focused on an integrative education approach that encourages gifted students to educate with their peers, and therefore special practices are not applied; In Turkey, it has been determined that after-school support education is preferred. Both countries provide a variety of special opportunities outside the school environment.

*Keywords:* Comparative education, France, Gifted education, Turkey

Article Type:

Review

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

There is no ethics committee approval document in this study, which was conducted as a literature review.

# Fransa ve Türkiye’de Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Öz

Bu araştırma, Fransa ve Türkiye’deki özel yeteneklilerin eğitimindeki mevcut durumu ve uygulamaları literatür bilgisine dayalı olarak karşılaştırmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, araştırma yapılan ülkelerin özel yetenekli öğrencilerinin eğitimine yönelik ülke ve dünya literatüründeki bilimsel kaynaklardan ve resmi internet sitelerinden elde edilen makale, tez, bildiri ve raporlar incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; Fransa’da özel yeteneklilere yönelik eğitim sürecinde bütünleştirici bir yaklaşıma odaklanılmaktadır. Bu nedenle özel yeteneklilerin belirlenmesine yönelik sistematik bir tanılama yaklaşımının uygulanmamaktadır. Türkiye’de ise iki aşamalı sistematik bir tanılama yaklaşımı uygulanmaktadır. Eğitim uygulamalarında her iki ülkede özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma yoluyla eğitim verildiği görülmektedir. Fransa’da özel yetenekli öğrencilerin kendi akran grubuyla birlikte eğitim almalarını teşvik edici bütünleştirici bir eğitim anlayışına odaklandığı, bu nedenle özel uygulamalara gidilmediği; Türkiye’de ise okul sonrası destek eğitimin tercih ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki ülkede de özel yetenekli öğrencilere okul ortamı dışında çeşitli özel olanaklar sağlanmaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Karşılaştırmalı eğitim, Fransa, Özel yetenekliler, Türkiye

## Giriş

Uygarıklar tarihi, teknolojik ve sosyal gelişmelerin yetenekli insanlar tarafından yapılan önemli icatlara bağlı olduğunu göstermektedir. Farklı ülkelerde yaşayan ve günümüze kadar insanlığa ilham kaynağı olan düşünürlerin, sanatçıların, bilim insanlarının, mucitlerin ve gezginlerin yetenekleri, keşifleri ve başarılarının dünyadaki bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmeler ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, iyi bir eğitim imkânı sunulduğu takdirde özel yetenekli bireylerin, sadece kendi toplumlarına değil tüm insanlığa faydalı olabileceklerin farkına varılmıştır. Böylece, özel yetenekli bireylerin özel desteğe ve eğitime ihtiyacı olmadığı düşüncesine yönelik bakış açısı özellikle son 30 yılda değişmeye başlamıştır. Bunun sonucunda farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde yapılan reformlar, daha insancıl, öğrenci odaklı ve gelişen eğitim teknolojilerine odaklanmaya başlamıştır. Bu reformlar, geleceğin şekillenmesinde önemli rolleri olan özel yetenekli bireylerin tanınması ve özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik tutumu değiştirmeye başlamıştır (Martin, 1991; Kara, 2011).

Özel yetenekli bireyleri normal gelişen akranlarından ayırt etmek amacıyla; özel yetenekli, özel yetenekli, üstün zekâlı, entelektüel olarak erken gelişmiş, yüksek potansiyelli, yetenekli çocuklar veya dâhiler gibi, çok sayıda kavram kullanılmaktadır. Özel yetenekli öğrencileri tanımlamada uluslararası literatürde İngilizce olan “gifted (armağanlı)” terimi kullanılmaktadır. Fransa’da ise “surdoué (yetenekli)” teriminin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Fransa’da Siaud-Facchin (2012) bu öğrencileri tanımlamak için “zebra” terimini kullanmıştır. Ona göre, zebraları gözlemlemeyi öğrenmeden hepsinin birbirine benzediğine inanılabilir. Ancak daha yakından incelediklerinde, her bir zebranın şeritlerinin bir diğer zebra ile kıyaslandığında benzersiz olduğunu ve her birinin onu benzersiz kılan özellikleri bulunduğunu görmek mümkündür. Bu sebeplerle Siaud-Facchin orijinal bir bireyi belirtmek için zebra metaforunu kullanmaktadır. Günümüzde özel yetenekli öğrencileri belirtmek üzere Fransa’da Millî Eğitim Bakanlığının resmi yönergelerinde “yüksek potansiyelli (haut potentiel)” terimi kullanılmaktadır. Bununla birlikte bir süredir “entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenci (élève intellectuellement précoce)” terimi de bu çocukları tanımlamak için uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Türkiye’de ise 2013 yılına kadar kullanılan “üstün yetenekli” kavramına karşılık daha az kategorize edici olduğu ifade edilen “özel yetenekli” kavramı kullanılmaya başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Görüldüğü üzere yaşlılarından daha erken zihinsel gelişim gösteren ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri tanımlamada farklı terminoloji kullanılabilir. Bu çalışmada farklı terimleri

birbirlerinin yerine kullanmak yerine “özel yetenekli” kavramını kullanmanın daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Özel yeteneklilerin eğitimine yönelik politikalar ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi sorunu 20. yüzyılın sonlarında özel bir önem kazanmıştır. Modern toplumun gelişim dinamiklerinden kaynaklanan bu durum nedeniyle, ülkelerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine karşı bakış açıları değişmiştir (Dzhurinskiy, 1999; Vainer, Gali & Shakhnina, 2016). Şöyle ki Fransa’da başlangıçta, özel yetenekli çocukların öğrenme süreçleriyle kolayca baş edebilecekleri ve bu nedenle özel bir desteğe ihtiyaç duymayacakları varsayıldığından, odak noktası yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklar olmuştur. Merkeziyetçi bir eğitim anlayışına hâkim olan Fransa’da eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak okul sistemi, yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklara yönelik özel eğitim anlayışını ön planda tutmuştur. Ancak 2002 yılında yayımlanan Delaubier raporundan sonra özel yetenekli öğrencilerin özel eğitim alanı kapsamında değerlendirilmesi ve desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Görüldüğü üzere, özel yetenekli öğrencilerin eğitim sorunu sürekli olarak gündemde olmaya ve tartışılmaya devam edilmektedir. Nüfusun yaklaşık yüzde ikisini oluşturan ve ülkelerin geleceğinde önemli bir rol oynayan özel yetenekli bireylerin, tanınması ve eğitimlerine yönelik farklı ülkelerdeki politika ve uygulamaların sürekli olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler doğrultusunda özel yetenekliler eğitiminin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Literatürde özel yetenekliler eğitimi ilgili çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de özel yetenekliler eğitimine yönelik politikaları ve uygulamalarını inceleyen çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Çitil (2020) Geçmişten günümüze Türkiye’de özel yetenekliler alanında yapılan düzenleme ve uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. Levent ve Bakioğlu (2013) araştırmalarında, üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için, bir taraftan gelişmiş ülkelerdeki örneklerle ve bilimsel bulgularla uyumlu olan diğer taraftan da ülkemizin sahip olduğu koşulları dikkate alan öneriler getirmeyi amaçlamışlardır. Levent (2011) doktora tezinde, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaları incelemiştir. Özel yetenekliler eğitimi kapsamında Türkiye ile yurt dışındaki ülkelerin özel yetenekliler eğitimini karşılaştıran sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. İdin ve Kayhan (2016) araştırmalarında, Türkiye ve Avrupa Birliği’ne üye ülkelerdeki ilköğretime devam eden üstün zekâlı-yetenekli tanısı alan öğrencilerin, devam ettikleri eğitim kurumlarında uygulanan eğitim modellerinin destek hizmetler ve görevli personel açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Genç (2016) çalışmasında özel yetenekli bireylerin dünyada ve Türkiye’deki eğitim uygulamalarını incelemiştir. Bu çalışmalar dışında birebir Türkiye ile farklı bir ülkenin özel yetenekliler eğitimini karşılaştıran yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada Yılmaz Bodur ve Er (2019), Singapur ve Türkiye’nin üstün yetenekli bireylerin eğitim sistemlerini doküman incelemesi yöntemiyle araştırmayı amaçlamışlardır.

Hem ulusal hem uluslararası literatürde özel yetenekliler eğitimine yönelik karşılaştırmalı çalışmaların azlığı, eğitim politikaları, öğrencilerin seçimi ve eğitim uygulamalarına yönelik araştırmaların ne kadar önemli olduğunun tam olarak anlaşamadığını göstermektedir. Bu anlamda yapılan araştırma konusu bakımından özgün olma niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmada, Türkiye ve Fransa’nın özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik eğitim sistemlerinde, öğretim programlarında, tanılama süreçlerinde ve eğitim uygulamalarında gözlemlenen benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Böylece araştırmanın özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik geliştirilen eğitim politikalarına ve uygulamalarına farklı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu gerekçelerle araştırmada, Türkiye ve Fransa’nın özel yeteneklilerin eğitimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması problem durumu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem durumuna bağlı olarak araştırma süresince aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Fransa ve Türkiye'nin özel yetenekliler eğitiminin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi nasıldır?
2. Fransa ve Türkiye'nin özel yetenekli öğrencileri tanılama süreci nasıldır?
3. Fransa ve Türkiye'deki özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim uygulamaları nelerdir?

### **Yöntem**

Türkiye ve Fransa'nın özel yetenekliler eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, içerik yönünden karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırırken, bu ülkelerin eğitsel olgularını kendi ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal koşulları içerisinde anlamlandırmaya çalışan disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Trethewey, 1976; Yıldırım & Türkoğlu, 2018). Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları arasında yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, örnek olay incelemesi ve problem çözme yaklaşımları yer almaktadır. Yatay yaklaşımda karşılaştırılan ülkelerin eğitim sistemlerinin boyutları ayrı ayrı incelenir. Sonraki aşamada, bu boyutların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulur (Yıldırım & Türkoğlu, 2018).

Bu çalışmada, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012).

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Tarama modelinde araştırmacı, bireyin ya da nesnenin doğrudan kendisini inceleyebilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacı, yazılı belge ve istatistikler, resimler veya ses ve görüntü kayıtları gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edilen dağınık verileri, kendi gözlemleri ile sistematik bir biçimde bütünleştirerek yorumlayabilmektedir (Karasar, 2012). Bu bağlamda verilerin toplanması aşamasında, Fransa ve Türkiye'de özel yetenekliler eğitimiyle ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca Fransa ve Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarına ilişkin resmi belgelere, ülkelerin resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır.

#### **Verilerin Çözülmesi**

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, araştırma sorularına göre verilerin organize edilmesine ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda veriler seçilip düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilerek, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

#### **Etik Beyan**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Literatür taraması olarak yapılan bu çalışmada etik kurul onay belgesi bulunmamaktadır.

### **Bulgular**

Bu bölümde, özel yetenekliler eğitimine yönelik, Fransa ve Türkiye'nin eğitim sistemleri, öğretim programları, tanılama süreçleri ve eğitim uygulamaları incelenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### **Fransa'da Özel Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Süreci**

Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler için özel eğitim önlemlerinin uygulanmasının önemi, zekâ gelişiminin ölçülmesine kadar uzanmaktadır. Fransa'da özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, ilk Fransız deneysel psikoloji kurucusu ve tanınmış bir psikolog, tıp ve hukuk doktoru olan Fransız

kâşif Alfred Binet'in adıyla ilişkilendirilmektedir. Binet, "Binet - Simon zihinsel gelişim ölçeği (1912)" olarak adlandırılan ilk pratik zekâ testinin yazarı olarak bilinmektedir (Vainer, Gali & Shakhnina, 2016). 1909'da Binet'in çalışmaları sayesinde Fransa'daki okullarda, geliştirme sınıfları adı verilen küçük sınıfların oluşturulmasını mümkün kılan bir yasa (la loi du 15 avril 1909, article 516-4) çıkarılmıştır. Ancak bu yasa, özel sınıfların yalnızca zihinsel yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklar için kademeli olarak kurulmasına olanak tanımıştır (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006). 1946 yılına gelindiğinde, Doktor Julian de Ajuriaguerra tarafından "kendi yaşlılarının ortalama yeteneklerini açıkça aşan üstün yeteneklere sahip" çocukları nitelendirmek için "özel yetenekli (surdoue)" terimi kullanılmaya başlamıştır (Joly, Labes & Berthoz, 2009). 1971'de psikolog Jean-Charles Terrassier, toplum, öğretmenler ve hatta Fransa Millî Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'Education Nationale [MEN]), tarafından özel yetenekli çocukların ve ihtiyaçlarının daha iyi bilinmesini sağlamak amacıyla Ulusal Entelektüel Olarak Erken Gelişmiş Çocuklar Derneği'ni (ANPEIP) kurmuştur (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006; Sorce, 2021).

Bugün Fransa'da özel yetenekli çocukların eğitimi, 1971'de kurulan ANPEIP ve 1993'te kurulan Ulusal Erken Gelişen Çocuklar İçin Fransız Derneği (AFEP) tarafından desteklenmektedir. Geleneksel olarak "özel yetenekli" veya "erken gelişmiş" olarak nitelendirilen öğrencilerin velileri bu derneklerde bir araya gelmekte ve taleplerini kamuoyuna duyurmaktadırlar (Guignard, 2006). Bununla birlikte Fransa'da son 20 yılda, Millî Eğitim Bakanlığı, genellikle "özel yetenekli" olarak adlandırılan çocukların eğitimi konusunda endişeli ebeveynlerden gelen taleplerle daha fazla karşı karşıya kalmıştır. Buna rağmen Fransa'da Jean-Pierre Delaubier'in "entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin eğitimi" başlıklı raporundan (Delaubier, 2002) önce "özel yetenekli", "entelektüel olarak erken gelişmiş" veya "yüksek potansiyelli" öğrencilere atıfta bulunulmamıştır. Bu rapor Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekli öğrencilere yönelik özel öğretim yaklaşımlarının dikkate alınmasında bir referans işlevi görmüştür (Delaubier, 2002). 2002'de yayımlanan Delaubier raporu, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin okullarda ne gibi zorluklarla karşılaştığı, bu öğrencilere ne gibi çözümler sunulabileceği ve okulun özel yetenekleri olan tüm öğrencileri daha iyi destekleyebilmesi için nasıl önlemler alması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Delaubier raporu, özel yetenekliler eğitiminde kurumsal düzeyde bir dönüm noktası oluşturmuştur. Delaubier raporunda, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin üçte birinin okul hayatında herhangi bir sorun yaşamadıkları, ancak geri kalan üçte ikisinin eğitim sistemine ayak uyduramadıkları ve bu nedenle okulda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmiştir (Delaubier, 2002; Filliodeau, 2018). Bu rapor, özel yetenekli öğrencileri bütünleştirmeyi mümkün kılacak bir dizi yapısal ve kurumsal öneride bulunmuştur. Bu öneriler yoluyla, mevcut okul düzenlemelerinin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi amaçlanmıştır (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006).

2005 yılında, okulun geleceği için oryantasyon ve program kanunu (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école), öğrencinin öğrenme hızına bağlı olarak öğretimin uyarlanabilmesine yönelik uygun düzenlemeler önermiştir (MEN, 2005). 2007 yılında Resmî Gazetede (MEN, 2007) yayımlanan genelgede "entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler (élèves intellectuellement précoces) ifadesi kullanılmıştır. Bu genelgede entelektüel olarak erken gelişmiş veya okulda belirli yetenekler gösteren öğrencilerin eğitimine yönelik büyük bir çaba gösterilmesi gerektiği hatırlatılmaktadır. Ayrıca genelgede, öğrencileri tanılamada sistematik bir tarama yapmaya gerek olmadığı ancak, entelektüel olarak erken gelişmiş veya belirli yetenekler gösteren, okul etkinliklerinde hızlı ve kolay öğrenen öğrencilere uygun düzenlemeler yaparak onlara destek olunması gerektiği belirtilmiştir (MEN, 2007). 12 Kasım 2009 tarihli genelge ile entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler için eğitim modülleri tasarlama rehberi (Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces) hazırlanmıştır (MEN, 2009). Bu genelge eğitim programlarının hazırlanmasında eğitimcilere yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır.

### Fransa'da Özel Yetenekliler Eğitiminin Amaçları

2022 yılında halen geçerliliğini koruyan entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencileri dikkate almak için eğitim modülleri tasarlama rehberinde özel eğitimin amaçları şöyle açıklanmaktadır:

1.Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilere karşı daha açık ve olumlu bir tutum geliştirmek için eğitimdeki her paydaşın bu öğrencileri daha iyi tanımasını sağlamak.

Özel eğitim alanındaki farkındalık eksikliği, bu öğrencilere karşı ilgisizliğe, hatta prensipte herhangi bir değerlendirmeyi dikkate almayı reddetmeye yol açmaktadır. Bu nedenle eğitimin rolü, her şeyden önce, bu konudaki bilgi eksikliği gidermek ve bu "farklılığa" açık, kabullenici bir tutumu teşvik etmektir. Bu durum ideolojik ve duygulanımsal yaklaşımların ötesine geçerek, nesnel bir analiz yoluyla, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin özel durumlarına, içerdikleri potansiyellere ve karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmekle ilgilidir. Ek olarak, bu özel eğitim ihtiyacının keşfi, diğer öğrencilerin de profillerinin çeşitliliğine ve karmaşıklığına daha geniş bir katkıda bulunabilir.

2.Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin zorluklarının anlaşılmasını ve tanılanmalarını kolaylaştırmak.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olabilmek için durumlarını ortaya koyan işaretleri tespit etmek gerekir. Tabii ki, sistematik "taramayı" teşvik etmek söz konusu değildir. Dikkate alınması gereken durum, bir eğitim ihtiyacının, bir zorluk veya başarısızlık durumunun ilk belirtilerinin belirlenmesidir. İlk önce, öğretmenlerin erken gelişmişlikle bağlantılı olabilecek bu ipuçlarına dikkat etmelerini ve bu konuda uzman personelin katkısına başvurmalarını sağlamak birinci adımı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin alacakları formasyon, onların bu belirli profilleri tanımlamalarına ve anlamalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin dikkati, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin okula ve etkinliklere karşı tutumlarına, başkalarıyla ilişkilerine (öğrenciler veya yetişkinler), yazılı ve sözlü iletişim becerilerine, öğrenme yöntemlerine, farklılıklarına ve benlik imajlarına açık olmalıdır. Aynı zamanda uzman personeller, mesleki becerilerini bu özel öğrencilerin hizmetine sunmak için ek eğitimlerden yararlanmalıdır.

3.Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış okul yönetimini teşvik etmek.

Eğitim, aynı zamanda entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin okullaşmaları ve başarıları için gerekli öğretimsel uyarlamaları yapmasına izin vermelidir. Aşağıda yer alan eğitimin bütün aktörleri, bu alanla ilgili eylemlerini küresel, sürekli ve tutarlı bir stratejiyle bütünleştirmelidir.

- Sınıf öğretmenleri, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin eğitim desteğinde ilk aktördür. Eğitimde farklılaştırma ve okul kaynaklarının seferber edilmesi yoluyla, mevcut tüm araçları kullanmalı ve tutarlı bir proje aracılığıyla tüm uygulamaları koordine etmelidirler.
- Okul ve kurum müdürleri, öğrencinin eğitim süreci ile ilgili tüm konularda yapılacak toplu organizasyonlardan sorumlu olmalıdır.
- İl Millî eğitim müdürlükleri ve akademi yöneticileri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik gerçek bir ağı oluşturulması için öğrencilerin karşılama ve kabul sistemlerinin, uygulamaların ve merkezi kaynakların geliştirilmesinden sorumlu olmalıdır.

4.Öğretmenlerin, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin aileleriyle hoşgörülü ve yapıcı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmak.

Aile ile olan ilişki belirleyicidir. Aile, okulun ilk yıllarından itibaren çocuğunun kabul göreceğinden, özelliklerinin tanınacağından ve ihtiyaçları konusunda destekleneceğinden emin olmalı ve bu konuda okula güvenebilmelidir. Bu güveni tesis etmek adına ailelere nesnel ve kesin bilgiler aktarmak, ailelerle düzenli toplantılar yapmak gibi temel adımlar atılmalıdır.

### Fransa'da Özel Yetenekli Öğrencileri Tanılama Süreci

Yirminci yüzyılın ilk yarısında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıktığından beri öjenist ideolojiyle yüklü olan özel yeteneklilik fikri, Fransa'da çok daha sonra ve oldukça farklı bir şekilde gelişmiştir. Fransa hiçbir zaman yaygın bir öjenist harekete sahip olmamıştır. Daha geniş anlamda,

diferansiyel psikolojinin ilkeleri Fransa'nın cumhuriyetçi evrenselci ilkeleri ile uyumlu değildir. Fransız psikolojik geleneği ayrımcı değil, bunun yerine bütünleştiricidir. Bundan ötürü üstün zekâ kavramı Fransa'ya büyük ölçüde bütünleştirici bir yaklaşımla gelmiştir. Bunun sonucunda zekânın ölçülmesine dayanan psikometrik değerlendirme okullarda veya başka herhangi bir alanda uzun bir süre yaygınlaşmamıştır. Ancak 1970'lerde ve özellikle 1980'lerde aileler, özel yetenekli çocukların seçkin bir sınıf olmadığını, özel eğitim sistemleri olmadığı sürece onların "potansiyel olarak savunmasız" olduklarını savunmuşlardır (Lignier 2009). Bu tür aktivist hareketler medyada geniş yer bulmuştur. Fransa'da özel yetenekli çocukların psikolojisi üzerine hem uzmanlaşmış hem de popüler bilimsel yayınların olağandışı hızlı büyümesi bu hareketin ardından ortaya çıkmıştır (Lignier 2009, 2011).

Fransa'da özel yetenekli öğrencilerin tanınması, "entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler" ile ilgili bakanlık genelgesinin Ekim 2007'de yayınlanmasından bu yana önemli bir konu haline gelmiştir (MEN, 2007). Bununla birlikte Fransa'da entelektüel erken gelişmişlik için sistematik tarama yararlı bulunmadığından özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında merkezi bir tanılama söz konusu değildir (MEN, 2022). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tanınmasında ilk aktör, okulda farklı davranışlar sergileyen, öğrenme güçlüğü veya kolaylığı olan öğrencileri algılayabilen öğretmendir. Özel yetenekli öğrenciler okula başladıkları ilk yılda okuma konusunda hemen ustalaşabilmektedirler. Buna rağmen bu öğrencilerin bazıları yazmada zorluk çekebilmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler karmaşık etkinliklerde çok verimli olmakla birlikte, basit etkinliklerde beklenmedik hatalar yapma eğilimindedirler. Özel yetenekli öğrencilerin genellikle olağanüstü bir hafızaları vardır. Bu öğrenciler rutin aktivitelerden sıkılmakta ve karmaşık oyunlara ilgi duymaktadırlar. Sınıftaki öğretmen, öğrencinin erken gelişmişliğini gösterebilecek bu ve buna benzer unsurları kullanarak bu özelliklerin veya zorlukların nedenlerini anlamak için öğrenci ve ailesiyle bir değerlendirme yapmalıdır (MEN, 2019). İlk adım olarak, öğretmen, öğrencisinin özel eğitim ihtiyaçlarını anlamak için gerekli bilgileri ona sağlayabilecek tüm paydaşlardan (öğretim ekibi, aile, eğitim psikoloğu) destek almaktadır. Daha sonra ikinci adımda öğretim yöntemlerini öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmektedir. Eğitim uyarlamaları yeterli gelmezse, aile öğrencinin psikolojik değerlendirmesi için ulusal eğitim psikoloğuna veya başka bir psikoloğa yönlendirilebilir (MEN, 2019). Fransız çocuk psikoloğu Jean-charles Terrassier tarafından 1995 yılında geliştirilen "erken gelişmiş çocukları tanılama envanteri", öğretmenlere ve ebeveynlere 6 ila 12 yaş arasındaki çocuklarda erken gelişmişlik hipotezi oluşturmalarında ve bu çocukların IQ testlerine yönlendirilmeleri konusunda yardımcı olmaktadır (Terrassier, 2018).

Fransa'da özel yetenekli öğrencilerin tanınmasına geçmeden önce, bu öğrencileri tanılamada merkezi bir rol oynayan karmaşık ve belirsiz olan zekânın ölçülmesine yönelik testleri ele almak uygun olacaktır. Zekânın tanınmasına yönelik ilk test olma özelliği taşıyan ve tüm zekâ testlerinin temeli olan Binet-Simon Zekâ Testi, 1905 yılında Fransız psikolog Alfred Binet tarafından Fransız psikiyatrist Théodore Simon'ın yardımıyla geliştirilmiştir (Cognet & Vannetzel, 2009). IQ kısaltmasıyla bilinen zekâ bölümü terimi ise, Binet-Simon ölçeğinin geliştirilmesiyle birlikte 1912'de hem psikometrik zekâ testlerine hem de bu testlerin sonuçlarına atıfta bulunmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Terrassier & Gouillou, 2019). 1966 yılında Fransız Psikolog ve Akademisyen R. Zazzo ve ekibi, Binet-Simon Testini yeniden uyarlayarak Fransız kültürüne özgü yeni zekâ ölçeğini (NEMI) geliştirmiştir (Cognet & Vannetzel, 2009). Son olarak, 2006 yılında Cognet tarafından Zazzo'nun Yeni Zekâ Ölçeğinin (NEMI) revizyonu yapılmıştır. Zekâ ve bilişsel işlev açısından ileri düzeyde bilgi temelinde inşa edilen NEMI-2, kısa sürede çocuğun entelektüel gelişiminin ayrıntılı bir değerlendirmesini sağlamaktadır (Cognet, 2007; Cognet & Vannetzel, 2009).

Fransa'da entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin tanınmasında yeni zekâ ölçeği 2. Versiyonu (NEMI-2) ve yaratıcılık testleri kullanılmakla birlikte, en çok kullanılan psikometrik testlerin başında Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği gelmektedir (Caroff, 2004; Delaubier, 2002; Filliudeau, 2018; Terrassier, 2018). Wechsler zekâ testleri üç versiyondan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi 3 ila 5 yaş arası çocuklar için Wechsler Okul Öncesi ve Birincil Zekâ Ölçeği

(WPPSI), ikincisi 6 ila 16 yaş arası çocuklar için Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC- IV). Sonuncusu ise 16 yaş ve üzeri yetişkinler için kullanılan Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği (WAIS-III)'dir (Wechsler & Kodama, 1949). Wechsler ölçeğinin ortalaması 100 ve standart sapması 15'tir. Bu, IQ'su 100 olan bir bireyin popülasyona kıyasla normal bilişsel performansa sahip olduğu anlamına gelmektedir. IQ'nun 85'in altında olması durumunda, bu kişiler düşük olarak nitelendirilen zekâyâ sahiptir. IQ'su 70'in altındaysa, bu kişilerde zihinsel bir engel bulunduğu ifade edilmektedir. Bireylerin 115'in üzerinde puan aldığı durumlarda, üstün zekâdan bahsedilmektedir. IQ'ları 130'a eşit veya daha fazla olan bireyler entelektüel olarak erken gelişmiş/özel yetenekli olarak nitelendirilmektedir. Bu bireylerin nüfusun yaklaşık %2,2'sini temsil ettiği tahmin edilmektedir (Siaud-Facchin, 2012).

Tanılama, öğrenciye karşı bakış açılarını ve davranışlarını değiştirmelerinde ebeveynlere ve tüm eğitim ekibine yardımcı olabileceğinden yararlı bulunmaktadır. Ayrıca genellikle anaokulunda başlayan ve bazen de okul dönemi boyunca karşılaşılan uyum zorluklarına ışık tutmaktadır. Psikolojik değerlendirme, psikoloğun öğrenci için gerekli desteği daha iyi tanımlamasına ve uygun düzenlemelerin uygulanması için öğretmene önerilerde bulunmasına olanak tanımaktadır. Özel yeteneklilik tanılmasının doğrulanmasından sonra kurum müdürü, öğrenci için en uygun düzenlemeleri planlamak ve uygulamak için öğretmenler, veliler, Millî eğitim psikoloğu, Millî eğitim uzmanından oluşan eğitim ekibini toplar ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde eğitimi düzenler (MEN, 2019).

### **Fransa'da Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamaları**

Fransız ulusal eğitim yönergelerinin genel felsefesi, öğrencilerin bireysel ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve herkes için eşit eğitim fırsatları sağlamaktır (Decrét no 90 – 788; 6 Eylül 1990). Bu nedenle Fransa'da özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin normal sınıflarda bütünleştirilmesi ve her akademik düzeyde heterojen sınıflar oluşturulması yaklaşımı bulunmaktadır. Fransız eğitim sisteminde öğretimi özel yetenekli öğrencilere uyarlamak için farklı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler arasında farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma ön plana çıkmaktadır.

#### ***Farklılaştırma***

Eğitimsel farklılaşma, öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, karakterleri ve gelişim hızlarını dikkate alarak, her öğrenciyi kapasitesinin en üst seviyesine çıkarabilmek için sınıflardaki farklılığa yanıt vermeyi mümkün kılar. Bu tip farklılaşmada, öğrencilerin farklılıklarına yanıt vermek için çok sayıda araç ve uygulama bulunmaktadır. Farklılaştırma, pedagojik esneklik gerektirir ve aynı sınıf grubu içinde aynı hedeflere ulaşmak için farklı pedagojik yollar sunmaya izin verir (MEN, 2019). Aslında farklılaştırma, farklı yaş, yetenek, yetkinlik ve bilgi düzeyindeki öğrencilerin ortak hedeflere ve nihayetinde eğitimsel başarıya ulaşmalarını sağlamak için içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılması yoluyla, çeşitlendirilmiş bir dizi öğretim ve öğrenme araç ve prosedürlerini uygulamaktan oluşan bir stratejidir. Bundan dolayı farklılaşma, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin yanı sıra, aynı zamanda daha hızlı çalışma temposu olan özel yetenekli öğrenciler için de tasarlanmıştır. Dolayısıyla farklılaştırılmış bir çalışma, üzerinde çalışılan kavramı zenginleştirmek ve derinleştirmek için özel yetenekli öğrencileri "entelektüel olarak beslemenin" etkili bir yolu olarak görülmektedir (Gernigon, 2018).

#### ***Zenginleştirme***

Özel yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarından farklıdır ve bu nedenle onların akranlarından daha farklı bir hızda eğitilmeleri gerekmektedir. Aksi halde bu öğrencilerin potansiyellerini boşa harcanabilir. Bu öğrenciler ile normal hızda gelişim gösteren öğrenciler arasında karmaşıklık ihtiyacı, derin merak ve hız gibi konular açısından bazı temel farklılıklar bulunmaktadır (Terrassier & Gouillou, 2019). Bu nedenle, bu çocukların gelişimlerine yardımcı olmak için kazanımları hızlandırmanın yanı sıra derinleştirme ve zenginleştirme gibi ihtiyaç duydukları uyarlamaları yapmak önemlidir. Zenginleştirme, özel yetenekli çocukların daha fazla bilgiye erişmelerine izin verir. Nitekim bu çocukların merak ihtiyacını karşılamak için



programdaki konu sayısının artırılmasının yanında öğrenmenin hızlandırılması ve derinleştirilmesini de içerir (Terrassier & Gouillou, 2019).

Renzulli (1997) tarafından tanımlanan üçlü halka modeli, zenginleştirme odaklı bir müfredat ve müfredatı genişletmek ve öğrencileri konu ve ilgili ilgi alanlarını keşfetmeye zorlamak için tasarlanmış bir dizi zenginleştirme etkinliği içerir (MEN, 2019). Birinci tip zenginleştirme, öğrenciyi farklı bilgi ve içerik alanlarına maruz bırakarak keşfetme etkinlikleri yoluyla becerilerini zenginleştirmeyi amaçlar (MEN, 2019). Dolayısıyla bu zenginleştirmenin amacı, akademik bilgi ve becerilerin çerçevesinin ötesine geçerek çapraz bilgi ve becerilere doğru ilerlemektir (Rouaud, 2020). İkinci tip zenginleştirme, kişiyi sosyal ve duygusal olarak geliştirmeyi amaçlar. Amaç, kişinin öz farkındalık, öz saygı veya değerler hakkında içsel becerilerini geliştirmektir. Bu tip zenginleştirme, kişinin duygusal alanını geliştirmeyi, kişiliğini ve değerlerini keşfetmesini en çok amaçlayan zenginleştirme türüdür (MEN, 2019; Rouaud, 2020). Son olarak üçüncü tip zenginleştirme, bireysel veya küçük gruplar halinde somut problemler yoluyla öğrenciyi araştırmacı rolüne sokar ve öğrencinin kendi seçtiği bir tema (bilim, sanat, müzik, vb.) üzerine kişisel bir proje geliştirmesine dayanır (MEN, 2019; Rouaud, 2020). Derinleştirme yöntemi ise, özel yetenekli çocuğu kendi ilgi alanlarına karşılık gelen belirli sınırlı alanda daha derine inmeye teşvik eder (Terrassier, 2018). Dolayısıyla bu yöntem, program tarafından ele alınan çeşitli alanlarda daha ileri giderek bu çocukların karmaşıklık ihtiyacına yanıt vermeyi mümkün kılar.

### ***Gruplandırma***

Yüksek potansiyelli öğrencilerin becerilerini harekete geçirmesi ve motivasyonunu sürdürmesi amacıyla okul günlerinde ihtiyaçlarına göre uyarlanmış farklı etkinliklere katılmalarını teşvik eden bir stratejidir. Yüksek potansiyelli öğrenciler bu yolla seviyelerine uygun faaliyetlerde devam ettikleri sınıfının öğretim programını takip etmekte ve aynı zamanda bilgi ve becerilerini zenginleştirebilecekleri etkinlikler için üst seviyedeki sınıfların etkinliklerine katılabilmektedirler. Örneğin, bir öğrenci matematikte ileri düzeydeyse, diğer derslerde kendi sınıfında eğitim almaya devam etmekte ancak matematik derslerini daha üst sınıflarla alabilmektedir (MEN, 2019).

### ***Hızlandırma***

Mevcut mevzuata göre, Fransız eğitim sistemi, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri için belirli hükümler sağlamaya çalışmaktadır. Bu hükümlerden en sık kullanılanı, derslerin yavaşlığından ve bu yavaşlığın neden olduğu can sıkıntısından sık sık şikâyet eden özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek amacıyla sunulan sınıf atlama, erken sınıf geçme ve yoğunlaştırılmış program yoluyla öğretim süresinin kısaltılmasıdır.

Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin okul müfredatını diğer öğrencilere göre daha kısa sürede takip etmelerini sağlayan düzenlemelerdir. Bu düzenlemeler farklı şekillerde olabilmektedir (MEN, 2019). Örneğin;

- Eğitim boyunca veya yılın herhangi bir zamanında bir sınıf atlama (ilkokul 1. sınıfa erken kabul, ilkokuldan ortaokula doğrudan geçiş)
- Öğretim kademesinin 3 yıldan 2 yıla veya 2 yıldan 1 yıla sıkıştırılarak bütün programın işleneceği şekilde kısaltılması
- Öğrenmede daha fazla esneklik ve zenginleştirme sağlayan iki seviyeli bir sınıfa kayıt olma.

Sınıf atlama, yalnızca özel yetenekli öğrencilere yönelik bir uygulama değildir. Bu öğrencilerin yanında genel olarak yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler için de uygulanmaktadır. Öğretmenler kurulu, bir öğrencinin anaokulu ve ilkokul eğitimi sırasında en fazla bir defa sınıf atlamasına karar verebilir. İstisnai durumlarda Millî Eğitim müfettişine danışıldıktan sonra ikinci bir sınıf atlama önerilebilir (MEN, 2022). Ayrıca ilköğretim boyunca, öğrenmede kolaylık ve hız gösteren, zihinsel olarak erken gelişmiş veya belirli yeteneklere sahip öğrencilerin yararına ve öğrenme hızlarına bağlı olarak okul psikoloğunun önerisi ile öğretmenler

kurulu tarafından erken sınıf geçmeye karar verilebilir (MEN, 2022). Kieboom'a göre (2011) bu uygulamalarla ilgili deneyimler faydalı olmakta ve yaşlarına göre erken gelişim gösteren öğrenciler, kendilerinden yaşça büyük çocuklarla daha kolay bağ kurabilmektedir.

### **Özel Sınıflar ve Programlar**

Fransa'da kamu okulları, Millî Eğitim Bakanlığı ile sözleşmesi olan yarı özel ve özel olmak üzere üç okul türü bulunmaktadır. Fransa'nın her bir bölgesindeki Millî Eğitim Müdürlüklerinde (Académie) özel yetenekli öğrencilerden sorumlu bir birim bulunmaktadır. Bu birim ailelerin talebi üzerine, erken gelişmişliği rahatsızlığa veya öğrenme güçlüğüne neden olan çocukları özel eğitim veren kamu kurumlarına yerleştirmekten sorumludur. Bu kurumlar özel yetenekli öğrencilerin aynı yaşta ki akranlarıyla bir arada eğitim gördükleri, ancak bireyselleştirilmiş eğitim programları (*Programme Personnalisé de Réussite Éducative*) eşliğinde kendilerine ayrılan atölyelere katıldıkları özel eğitim sınıflarının olduğu kurumlardır. Bunun dışında isteyen aileler öğrencilerini özel veya yarı özel okullara yönlendirebilmektedir (MEN, 2022, 2019).

Bazı devlet okullarında, öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele almak için özel sınıflar oluşturulmakta ve bireyselleştirilmiş akademik programlar uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra özel eğitim ihtiyacına yanıt veren çok sayıda özel okul bulunmaktadır. Bazı ortaöğretim düzeyindeki okullar, özel yetenekli öğrencilere çeşitli seçenekler sunmaktadır. Bu seçenekler (Monks, Pfluger & Radboud 2005).

- Normal öğretim programındaki konulara karşılık gelen zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri (örneğin proje çalışması),
- Sınıf atlama hakkı,
- Öğretmenler ile aileler arasındaki iş birliğinin arttırılması, sınıflarında özel yetenekli öğrencileri olan öğretmenler için psikolog desteği,
- Her okul düzeyindeki özel yetenekli öğrencileri, %50 normal öğrencilerin olduğu sınıflarda yeniden gruplandırmak,
- Öğrencilerin belirli konular için (örneğin bilim) daha üst sınıflara katılmalarına ve diğerleri için normal sınıf seviyelerinde kalmalarına izin vermek,

### **Türkiye'de Özel Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Süreci**

Türkiye, özel yetenekliler eğitimini geliştirmek amacıyla, 20. yüzyılın ikinci yarısında eğitim stratejileri, politikalar, süreçlerde ve ulusal mevzuatta özel eğitimi kapsayan düzenlemeler ve uygulamalar ortaya koymuştur. Bu kapsamda İdil Biret Suna Kan Yasası olarak 1948 yılında yürürlüğe giren 5245 sayılı kanun, Cumhuriyet döneminin özel yetenekli bireylere yönelik hazırlanan kanunların ilk örneklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yasa 1956 yılında genişletilerek 6660 sayılı *"Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun"* a dönüştürülmüştür (Enç, 2005). 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmış ve özel yetenekli öğrencilere hizmet vermeye başlamıştır. Bu gelişmeyi, özel gereksinimli çocukların tespiti ve tanınması için Rehberlik ve Arama Merkezlerinin (RAM) kurulması takip etmiştir.

Türkiye'de, özel yetenekliliğin tanımı ilk defa 1974 yılında *"Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik"* te yer almıştır. Bu tanımda IQ'su 120 üzeri olan özel yetenekli, 130 ve üzeri olan ise üstün zekâlı olarak kabul edilmiştir (MEB, 1974). 1983 sonrasında, özel yetenekliler açısından önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu tarihte yürürlüğe giren ve özel eğitim alanında çıkarılan ilk kanun olma özelliği taşıyan 2916 Sayılı *"Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"* ile özel eğitim hizmetleri kapsamlı bir şekilde düzenlenmiştir. Bu kanunun 8. maddesinde *"...üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için de özel okul ve sınıflar açılabilir"* hükmü getirilmiştir (MEB, 1983). Böylece özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ayrı sınıf uygulamaları güçlü bir yasal zemine dayandırılmıştır. 1990'lı yıllardan sonra Türkiye'de özel yetenekli bireyler pek çok alanda gündeme gelmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda 1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri komisyonu raporunda, "üstün zekâ" kavramı yerine "üstün yetenek" kavramı kullanılmıştır (MEB, 1991). 1992 yılında özel yetenekli çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel

Müdürlüğü kurulmuştur. 1995 yılında Türkiye’de ilk bilim ve sanat merkezi olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Ankara’da açılmıştır. 2001 yılında “*Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*” yürürlüğe girmiştir. 2000’li yılların başından itibaren toplumun farkındalığının artması ile birlikte üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarında özel yetenekliler ile ilgili çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine yönelik İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur.

Özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ilk kapsamlı çalışma, 2004 yılında özel yetenekliler eğitimi konusunda gerçekleştirilen “*Birinci Türkiye Özel yetenekli Çocuklar Kongresi*” ile başlatılmıştır. 2006 yılın da ise 26184 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 28. maddesinde destek eğitim odası ile ilgili hükümlere yer verilerek özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası açılmasına olanak sağlanmıştır (MEB, 2006). Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu tarafından 2012 yılında, özel yetenekli çocukların tanınması, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve istihdamlarının sağlanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri konusunda kapsamlı bir rapor hazırlanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012). Bu çalışmanın sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, özel yeteneklilere yönelik “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı” hazırlanmıştır. Bu planda, okul öncesinden lise düzeyine kadar, üstün nitelikteki öğrencilerin tanınması ve eğitilmesine ilişkin stratejiler, amaçlar ve paydaşlar yer almıştır. Ayrıca strateji planında “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” kavramları yerine “özel yetenek” kavramının kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2013).

Günümüzde Türkiye’de özel yetenekliler eğitimine yönelik çalışmalar, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Özel yetenekliler eğitimi Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM), destek eğitim odaları ve kaynaştırma eğitimi yoluyla sürdürülmektedir.

### **Türkiye’de Özel Yetenekliler Eğitiminin Amaçları**

Millî Eğitim Bakanlığı (2013), Bilim Sanat Merkezleri yönergesinin 6. maddesinde, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda BİLSEM’de sunulan eğitim hizmetlerinin amaçları şu şekilde açıklanmaktadır:

- Öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, bunları davranış hâline getiren bireyler olarak yetiştirilmesi,
- Ülkesinin millî, ahlaki, manevi insani ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; bilimsel ve hür düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,
- Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,
- Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri.

### **Türkiye’de Özel Yetenekli Öğrencileri Tanılama Süreci**

Türkiye’de özel yetenekli çocukların tespiti, tanınması, yönlendirilmesi ve yerleştirilmeleriyle ilgili iş ve işlemler, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (MEB, 2022). Türk eğitim sistemi içerisindeki özel yetenekli çocukların tanılama işlemleri illerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yürütülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli

çocukların tanınmasına yönelik işlemler RAM'ların yanı sıra hastane psikologları ya da özel sektördeki psikologlar tarafından yürütülmektedir (TBMM, 2012).

Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur. BİLSEM'e öğrenci kabulü aday gösterme süreci ile başlar. Aday gösterme süreci okul yönlendirme komisyonları tarafından yürütülür. Okul yönlendirme komisyonu; okul müdürü başkanlığında müdür yardımcısı, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve her sınıf seviyesinden okul müdürünün belirleyeceği en az bir sınıf öğretmeninden oluşur. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinde her bir yetenek alanı için öğrenci sayısının %20'sini geçmeyecek şekilde aday gösterilen öğrenciler için sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları doldurularak okul yönlendirme komisyonuna teslim edilir. Komisyon tarafından değerlendirilen gözlem formları sonucunda aday gösterilen öğrenciler grup taraması şeklinde yapılan ön değerlendirme uygulamasına alınır. Ön değerlendirme uygulamalarının tamamlanmasının ardından yetenek alanlarına göre Bakanlık tarafından belirlenen puanı geçen öğrenciler yetenek alanları doğrultusunda bireysel değerlendirmeye alınır. Bireysel değerlendirme sonucunda Bakanlık tarafından yetenek alanlarına göre belirlenen puanı geçen öğrenciler bilim ve sanat merkezlerine yerleştirilir (MEB, 2021).

Türkiye'de okul öncesi dönemde, özel yeteneklilik açısından çocuğun gelişimi ile ilgili tanı koymaya yardımcı olmak amacıyla "Denver II, Ankara Gelişim Envanteri (AGTE) ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)" araçları sıklıkla kullanılmaktadır. Denver II, Türkiye'de uyarılama çalışmaları Yalaz, Anlar ve Bayoğlu (1996) tarafından yapılan ve 0-6 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmesinde kullanılan bir tarama testidir. Denver II, bir zekâ testinden çok çocuğun gelişimi ile ilgili tanı koymaya yardımcı olmak amacıyla kullanılan gelişimsel bir tarama testidir (Yalaz, Anlar & Bayoğlu, 2016). Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Savaşır, Sezgin ve Erol (1994) tarafından, 0-6 yaş grubu çocukların genel gelişimlerinin yanı sıra dört farklı gelişim alanında değerlendirilmeleri amacıyla uygulanan bir envanterdir. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Temel, Ersoy, Avcı ve Turla (2004) tarafından geliştirilen ve bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve dil gelişimi olmak üzere dört alt testten oluşan bir değerlendirme aracıdır.

Türkiye'de grup taramalarında en yaygın kullanılan zekâ testlerinin arasında, "Temel Kabiliyetler Testi ve Reaven Matrisler Testi" bulunmaktadır. BİLSEM'lere öğrenci seçiminde grup zekâ testi olarak belirli bir süre Temel Kabiliyetler Testi 7-11 (TKT 7-11) kullanılmıştır. Atılgan (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan TKT 7-11 testi, Thurstone (1973) tarafından çocukların dil, şekil, uzay, ayırt etme, akıl yürütme, sayısal ve genel yeteneğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Son yıllarda temel kabiliyetler testi, özel yetenekli bireylerin tanınmasında önemli ipuçları vermekle birlikte, tanınırlığının artmasından kaynaklı ayırt ediciliğinin azaldığı ve uygulama yeterliliği olmayan kişiler tarafından amacının dışında kullanıldığı gerekçeleri ile tercih edilmemektedir (Tarhan & Kılıç, 2014).

Tanılanın son adımı olan bireysel değerlendirmede, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de Wechsler ve Stanford Binet Zekâ Testleri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (TBMM, 2012). Türkiye'de kullanılan ilk zekâ ölçeği, Stanford-Binet Zekâ Ölçeğidir. Standford-Binet Zekâ Testi, 2-18 yaş arasındaki çocuklara ve ergenlere uygulanan bir sözel performans testidir. Daha sonra 1979 yılında Pearson tarafından yayınlanan WISC-R zekâ testi Türkiye'de kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde Rehberlik Araştırma Merkezlerinde WISC-R testi yaygın olarak kullanılmaktadır (Kalaycı & Aydın, 2019; Tarhan & Kılıç, 2014). 2016 yılı itibarıyla Türkiye'de ilk yerli zekâ ölçeği olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) uygulamaya başlanmıştır. 4 - 12 yaş aralığındaki çocuklar için kullanılan ASIS, Görsel Ardıl İşleyen Bellek (GAB), Sözel Analogik Muhakeme (SAM), Görsel Algısal Esneklik (GES), Görsel Analogik Muhakeme (GAM), Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB), Görsel, Eş Zamanlı İşleyen Bellek, (GEB) ve Sözcükler Anlamlar (SAN) alt testlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Cattell-Horn-Carroll kuramı, alt

testlerde ise Luria'nın Nöropsikolojik Modeli ve Baddeley'in Bellek Modeli temel alınmıştır (Sak vd., 2016).

### **Türkiye'de Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamaları**

Geçmişten günümüze Türkiye'de özel yetenekliler eğitimine yönelik, özel okullar ve özel sınıflar gibi ayrı eğitim uygulamalarının yanı sıra farklılaştırma, hızlandırma ve zenginleştirme gibi birlikte eğitim uygulamaları yer almıştır. Ayrı eğitim uygulamalarında, özel yetenekli öğrenciler, belirli özellik ve düzeylerine göre gruplandırılıp, onlar için hazırlanmış özel programlar ve özel yetiştirilmiş öğretmenler ile akranlarından ayrı olacak şekilde eğitim görmektedirler (Ataman, 2007). Birlikte eğitim uygulamalarında ise, özel yetenekli öğrenciler, sosyal-duygusal gelişim özellikleri dikkate alınarak akranlarıyla birlikte eğitim görmelerine olanak sağlayan zenginleştirme, hızlandırma, gruplandırma gibi destekleyici programlarla eğitim görmektedirler (Streitz, 1922).

Türkiye'de özel eğitim uygulamalarına yönelik ilk denemeler, 1960'larda uygulamaya konan özel sınıf uygulamaları ile başlamıştır. Tarama, inceleme ve tanılama çalışmaları sonucunda, özel yetenekli olarak belirlenen öğrencilerin normal okullar bünyesinde özel sınıflarda özel programlar ve öğretmenler aracılığıyla yetiştirilmesine dayanan özel sınıf uygulamaları (MEB, 1991) birkaç yıl süreyle devam etmiştir. Amerika ve bazı batı ülkelerinde uygulanmakta olan özel sınıf uygulamaları, Türkiye'de birkaç şehirde zenginleştirilmiş program eşliğinde yürürlüğe konmuştur (Akarsu 2004). Ancak özel sınıflara devam eden öğrencilerin aynı okula devam eden normal yaşlıları ile sosyal ilişkilerinin zayıflaması, üstünlük duygusu gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının gelişmesi gibi olumsuzluklar gözlenmesiyle birlikte, 1967 yılında Talim ve Terbiye kurulunun kararıyla özel sınıf uygulamasına son verilmiştir (Çağlar, 2004).

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik denenen ayrı eğitim ve özel sınıflar gibi farklı uygulamaların ardından, günümüzde özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirici bir yaklaşım olan ve dünyada da yaygın olarak tercih edilen, birlikte eğitim yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır (Ataman, 2004). Birlikte eğitim, özel yetenekli öğrencileri akranlardan ayırmadan akranlarıyla birlikte eğitmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma uygun olarak günümüzde Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik MEB tarafından resmi olarak yürütülen farklı eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Bu bağlamda değerlendirilebilecek okullar arasında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'ne bağlı olarak eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu ve Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkes Özel Lisesi (TEVİTÖL), Özel Okullar, Anadolu Liseleri ve Fen Liseleri yer almaktadır (Kanlı & Özyaprak, 2015). Bu okulların dışında resmi olarak tanılanmış özel yetenekli öğrenciler kaynaştırma/bütünleştirme ilkesi doğrultusunda BİLSEM'lerden veya kendi okullarındaki destek eğitim odalarından yararlanabilmektedirler. Ayrıca son zamanlarda öne çıkan uygulamalardan biri de henüz yeni bir girişim olan Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) okuludur. Türkiye'nin ilk ayrı ve yatılı okulu olan ARGEM, özel yetenekli öğrencilere ortaokul ve lise düzeyinde eğitim vermektedir.

### **Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)**

Türkiye'de birlikte eğitim yaklaşımına uygun olarak, özel yetenekliler eğitimine yönelik uygulanmakta olan en kapsamlı eğitim uygulaması, çocukları kendi yaşlılarından ve sınıf ortamlarından ayırmadan farklılaştırılmış eğitim olanakları sunan Bilim ve Sanat Merkezleridir. BİLSEM'ler, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarında kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları amacıyla kurulan BİLSEM'lerin ilki 1995 yılında Ankara'da kurulmuştur. (Aydoğan & Gültekin Duman, 2017). Ülke geneline yayılmış olan Bilim Sanat Merkezlerinin sayısı 2021 yılı sonu itibarıyla 225'e yükselmiştir (MEB, 2022).

BİLSEM'lere öğrenci seçimi üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrenciler, ikinci aşama olan grup zekâ testine bakanlığın belirlediği

takvim doğrultusunda katılır. Grup zekâ testinden belirli bir barajın üzerinde puan alan öğrenciler üçüncü aşama olan bireysel zekâ testine alınırlar. Sonrasında bireysel değerlendirmeden 130 ve üzeri IQ puanı alan öğrenciler BİLSEM'e kayıt hakkı kazanırlar (MEB, 2021). BİLSEM'e kayıt olan öğrenciler ilk önce uyum programına başlarlar. Bu program, BİLSEM'e yeni kaydı yapılan genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanı öğrencilerinin BİLSEM'e uyumunu sağlamak amacıyla kurumu, programları, öğretmen ve diğer öğrencileri tanımalarını amaçlar. Uyum programını bitiren öğrenciler destek eğitimi programına alınırlar. Bu programda zenginleştirme, farklılaştırma ve hızlandırmanın sağlanabilmesi amacıyla tema/atölye, bireysel ya da grup hâlinde proje hazırlama, bilimsel araştırma ve problem çözme teknikleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, girişimcilik ve karar verme eğitimlerine alınırlar. Bireysel yetenekleri fark ettirme programında, öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark ettirebilmek amacıyla yaratıcılıklarını ön plana çıkaran disiplinlere yönelik programlar hazırlanır ve uygulanır. Daha sonra özel yetenekleri geliştirme programında, öğrencilerin herhangi bir disiplinde derinlemesine bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanır. Son olarak proje üretimi programında, öğrencilerin konu sınırlaması olmadan, kendi seçecekleri projeler doğrultusunda çalışmaları, sorunlara yönelik çözüm geliştirmelerini ve uygulamalarını destekleyici program hazırlanır (MEB, 2021).

### **Destek Eğitim Odası**

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim görmelerini sağlamaya yönelik uygulamalardan biri de "Destek Eğitim Odası" uygulamasıdır. Destek eğitim odası, akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin, eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulan eğitim ortamları şeklinde tanımlanmaktadır. Bu uygulama, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015/15 nolu genelge ile yasal zemine oturtularak, okul ve kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için gerekli düzenlemelerin yapılarak destek eğitim odalarının açılması zorunlu hâle getirilmiştir (MEB, 2016). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 25. maddesinde, destek eğitim odasının açılış amacı; okul ve kurumlarda, akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim gören özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere özel eğitim desteği verilmesi şeklinde açıklanmıştır. İlgili yönetmelikte destek eğitim odasında verilecek eğitimin okul ders saatleri içerisinde ve bir öğrencinin haftalık ders saatinin %40'ını geçmemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2020).

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin bireysel özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak destek eğitim hizmetleri, farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma stratejileri ile yapılmaktadır.

### ***Farklılaştırma***

Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için hazırbulunuşlukları, ilgileri ve ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla programın içeriğinde, süreç ve üründe yapılan eğitimsel uyarlamalar farklılaştırma ile ifade edilmektedir (Feldhusen & Jarwan 2000; Tomlinson, 1999). Farklılaştırma kavramı özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre programın içerik, süreç, ürün öğelerinin birinde veya bir kaçında değişiklikler yapılmasını içerir. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin öğrenme hızlarına ve özelliklerine uygun olarak programın yeni baştan planlanmaması amaçlanır. Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler destek eğitim odalarında ve BİLSEM'lerde zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilmektedir (MEB, 2020, 2021).

### ***Zenginleştirme***

Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bir diğer strateji zenginleştirmedir. Normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin farklı konu alanları üzerinde akranlarından daha fazla derinleşmelerine yönelik programın zenginleştirme ve çeşitlendirilmesi yoluyla yapılan uygulamalardır. Zenginleştirme stratejisi ile programın kapsamı genişletilerek ileri düzey konulara yer verilir (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002). Zenginleştirme kapsamında, ileri düzey sınıf dışı öğretim etkinlikleri, alan gezileri, proje

çalışmaları, aşamalı görevler, öğrenme günlükleri, üst-düzy düşünme süreçlerini harekete geçirmeye yönelik çalışmalar yapılabilmektedir (Ersoy & Avcı, 2001; Renzulli & Reis, 1997). Destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilere yönelik program farklılaştırma ve bireyselleştirmeye yönelik zenginleştirme ve genişletme uygulamaları yapılmaktadır (MEB, 2016). Aynı zamanda BİLSEM’de, öğrencilerin özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi amacıyla yeteneklerine uygun disiplinler arası, proje tabanlı, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri uygulanmaktadır (MEB, 2021).

### ***Hızlandırma***

Okula erken başlama, sınıf atlama, birkaç sınıfı birleştirme, yoğunlaştırma yoluyla programı süresinden daha kısa sürede tamamlama gibi farklı uyarlamalar içeren hızlandırma stratejisi, bu uyarlamalar yoluyla öğretim programının normal süresinden önce tamamlanmasını ifade etmektedir (Ersoy & Avcı, 2001). Özel yetenekli öğrencilerin yeni kavramları normal yaşlarına kıyasla daha kolay ve çok az tekrarla öğrendikleri düşüncesinden hareketle, hızlandırma uygulamasında öğrencinin kronolojik yaşı yerine akademik hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınır (Genç, 2016). Türkiye’de hızlandırma kapsamındaki uyarlamalara bakıldığında, sınıf atlama ve okula erken başlama gibi uyarlamaların yapıldığı görülmektedir. MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin özeld e olan öğrenciler için, ilköğretim süreci boyunca en fazla bir defa sınıf atlama hakkı verilmektedir. Bunun yanı sıra aynı yönetmelikte, gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklar için okula erken başlama uyarlaması üzerinde durulmaktadır (MEB, 2014). Hızlandırma, yalnızca özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler için değil, gerekli görüldüğü takdirde bütün öğrencilerin yararlanabileceği bir uyarlama olarak karşımıza çıkmaktadır.

### ***Gruplandırma***

Akranlarıyla normal sınıflarda eğitim gören özel yetenekli öğrenciler için, özel okul, tam gün homojen sınıflar (sadece özel yetenekliler) veya tam gün heterojen sınıflar (normal ve özel yetenekliler) gibi farklı gruplama stratejileri bulunmaktadır. Bu uyarlama, birbirleriyle benzer özellikler sergileyen öğrencilere birlikte çalışma olanağı sağlayan çeşitli düzenlemeler sunmaktadır. Bu uyarlamanın içerisinde; müzeler, üniversiteler veya bilim laboratuvarları gibi çeşitli merkezlerdeki özel etkinlikler, yaz kursları ve seminerler bulunmaktadır (Davaslıgil, 2007; Moore, 1992). Yurt dışında kaynak oda olarak adlandırılan destek eğitim odası, Türkiye’de en çok kullanılan gruplama uyarlamasıdır. Ayrıca BİLSEM’lerde yapılan etkinlikler de gruplama uyarlamalarına örnek olarak gösterilebilir.

## **Sonuç ve Tartışma**

Özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik Fransa ve Türkiye’de tarihsel süreç içerisinde ve günümüzden yer alan eğitim politikaları, yasal düzenlemeler ile mevcut eğitim uygulamalarına genel olarak bakıldığında, her iki ülkenin özel yetenekliler eğitimi alanında benzerlik ve farklılıklarının olduğu göze çarpmaktadır.

Özel yetenekliler eğitiminin tarihsel süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında, ilk zekâ testinin Fransız Psikolog Alfred Binet tarafından 1900’lü yıllarda geliştirilmesine karşın, özel yetenekliler eğitiminin Fransa’da uzun süredir ele alınmayan bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Fransa’da özel yetenekliler eğitimi, 2002 yılında yayımlanan Delaubier raporuna kadar arka planda kalmış ve bu alanda somut adımlar atılmamıştır. Delaubier raporunun yayımlanmasının ardından, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ilginin arttığı ve 2005 yılında yürürlüğe giren okullarla ilgili oryantasyon yasası (MEN, 2005) metninde, zihinsel olarak özel yetenekli öğrencilere atıfta bulunulduğu görülmektedir. Delaubier raporundan sonra, Fransa’nın özel yeteneklilerin eğitimine yönelik en somut adımının, eğitim programlarının hazırlanmasında eğitimcilere yardımcı olması amacıyla 2009 yılında yayımlanan ve günümüzde halen yürürlükte olan “entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler için eğitim modülleri tasarlama rehberi (MEN, 2009)” olduğu görülmektedir. Günümüzde yürürlükte olan bu rehberde açıkça belirtildiği gibi, özel yeteneklilerin tanılanmasına yönelik sistematik bir tarama teşvik edilmemektedir. Görüldüğü

üzere, özel yetenekliler eğitiminin Fransa'da uzun süre yaygınlaşmamasının altında, bireyleri belirli özelliklere göre sınıflamanın eşitlikçi olmayan ve ayrıştırıcı bir yaklaşım olduğu düşüncesinden hareketle özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik bütünleştirici bir yaklaşımı temel almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye'de, geçmişten günümüze özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik yasal düzenlemeler ve uygulamalar incelendiğinde, 1960'lı yıllara kadar özel yetenekliler eğitimine yönelik somut adımlar atılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 1960'lı yıllardan 1990'lı yıllara kadar, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ayrı eğitim uygulamaları kapsamında yer alan özel sınıflar ve türdeş yetenek kümeleri gibi uygulamalara yer verildiği, ancak bu politika ve uygulamaların sürdürülemediğini söylemek mümkündür. 1990'lı yıllardan günümüze kadar ise, özellikle BİLSEM'lerin kurulmasıyla birlikte, alternatif uygulamalar önerilmekle birlikte, özel yetenekliler eğitiminde, bütünleştirici bir yaklaşıma dayanan kaynaştırma temelli destek özel eğitim uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Türkiye'de geçmişten günümüze politika ve uygulamalar birlikte değerlendirildiğinde, özel yetenekli bireylerin eğitimine önem verildiği, buna karşın özel yeteneklilerle ilgili devlet politikalarının ve atılan adımların planlı ve sistematik bir şekilde oluşturulmadığı göze çarpmaktadır. Ancak son yıllarda özel yetenekliler eğitimine yönelik politikaların ve uygulamaların daha tutarlı ve sistematik bir zemine oturtulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Özel yeteneklileri tanılama sürecine bakıldığında, hem Fransa hem de Türkiye, politik amaçları ve mevcut eğitim sistemleri doğrultusunda, özel yetenekliler alanında farklı tanılama yaklaşımları uygulamaktadır. Fransız eğitim politikaları, bir yandan farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencilere sağlanması gerektiği ilkesinden hareketle, bütünleştirici bir yaklaşımı teşvik ederken, diğer yandan özel yetenekli öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı olan birer birey olarak görüldüğü bir yaklaşımı temel almaktadır. Bu politikalar doğrultusunda, Fransa'da özel yeteneklilerin belirlenmesine yönelik sistematik bir tarama uygun bulunmamaktadır. Bunun yerine, özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve değerlendirmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere yüklenmektedir. Gözlem sürecine çok önem verilmekte ve bu sürecin sonunda ihtiyaç duyulması hâlinde, ailenin izni ile öğrenci bireysel tanılama için psikoloğa yönlendirilmektedir. Bireysel değerlendirme, seçkin bir eğitimi desteklemekten çok, okul başarısızlığı veya karşılaşılan uyum zorlukları gibi nedenlere ışık tutması açısından yararlı bulunmaktadır. Türkiye'nin tanılama yaklaşımına bakıldığında, grup tarama ve bireysel değerlendirme olmak üzere iki aşamalı sistematik bir tanılama prosedürü yürüttüğü görülmektedir. Bu yaklaşımın şekillenmesinde, Türkiye'nin merkezi bir eğitim politikasına sahip olması ve özel yetenekliler alanında örnek aldığı ülkelerin tanılama yaklaşımları gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her iki ülkenin bireysel değerlendirme sürecinde benzer zekâ testlerini uyguladığı görülmektedir. Yılmaz Bodur ve Er'in (2019) Singapur ile Türkiye'nin özel yetenekliler eğitimini karşılaştırdıkları çalışmalarında, bu araştırmadan farklı olarak Singapur'da tanılama süreçlerinin 'tarama' ve 'seçme' olmak üzere iki aşamada gerçekleştiği belirlenmiştir.

Eğitim uygulamaları açısından değerlendirildiğinde, her iki ülkede birbirinden farklı uygulamalar bulunmakla birlikte, özel yetenekli öğrencilere farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma yoluyla eğitim verilmesi fikrinin ortak olduğu görülmektedir. Hızlandırma kapsamında her iki ülkede de okula erken başlatma ve sınıf atlatma prosedürleri uygulanmaktadır. Mevcut mevzuata göre, Fransız okul sisteminde öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerine yönelik ilkökul ve ortaokul seviyesinde en sık kullanılan uygulamaların, okula erken giriş ve sınıf atlatma olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuca İdin ve Kayhan (2016)'ın araştırmalarında rastlanmıştır. Bu araştırmada Avusturya, Belçika, Finlandiya, İngiltere, İrlanda, İsveç gibi bazı Avrupa Birliği üye ülkelerinde ailelerin onayı ve bilgisi dâhilinde devam ettikleri okulda içeriği zenginleştirilmiş bir müfredatı takip edebilen özel yetenekli öğrenciler için bir üst sınıfa geçme (sınıf atlama) uygulaması yaygın olduğu saptanmıştır. Ayrıca Fransa'da yaşlarından daha yüksek başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin, seviyelerine uygun etkinliklerde kendi sınıflarının öğretim programını takip ettikleri ve daha ileri düzeydeki etkinlikler için haftanın belirli saatlerinde farklı seviyelerdeki en fazla iki sınıfa katılmalarına olanak tanıyan uygulamalar da yer almaktadır. Benzer bir uygulamayı da Türkiye'deki destek eğitim odalarında ve



BİLSEM'lerde görmek mümkündür. Yaşlıları ile normal sınıflarda eğitimlerine devam eden özel yetenekli öğrenciler daha üst düzey öğrenme gerektiği durumlarda, haftanın belirli saatlerinde destek eğitim odalarında bireyselleştirilmiş programlar yoluyla birebir veya grupla eğitimden faydalanmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen benzer bir bulguya Yılmaz Bodur ve Er (2019)'in araştırmalarında ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, Singapur'da üstün yetenekli bireyler akademik dersleri özel sınıflarda alırken, belirli bir saate kadar diğer öğrenciler ile aynı sınıflarda ders almaktadırlar.

Ayrıca Türkiye'de bilim, sanat ve spor ağırlıklı programların uygulandığı ortaöğretim düzeyindeki eğitim kurumlarında da özel yetenekli öğrencilere eğitim imkânları sunulmaktadır. Fransa'da ise normal okul programlarına entegre edilmiş bilim, sanat ve spor ağırlıklı bölümler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilere yönelik sanat, spor, edebi, matematik, tarih veya sanatla ilgili kulüpler, kamplar ve ulusal proje yarışmaları gibi çeşitli okul dışı etkinlikler de bulunmaktadır. İdin ve Kayhan (2016)'ın Fransa'da okul dışı bilim ve sanat, spor ağırlıklı etkinliklerin gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında destek eğitim verildiği bulgusu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Fransa'daki özel yetenekliler eğitimine genel olarak bakıldığında, özel yetenekli öğrencileri akranlarından ayırmadan, kendi akran grubuyla birlikte eğitim almalarını teşvik edici bütünleştirici bir eğitim anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Fransız genel eğitim politikalarının temel hedeflerinin, her öğrenciye eşit eğitim olanağı sunmak, eğitimin genel kalitesini artırmak ve eğitimi kişiselleştirmek olduğundan, özel yetenekli bireylere yönelik farklı ve özel uygulamalara gidilmediği düşünülmektedir. Buna karşın, Fransız eğitim sisteminin sanat ve spor alanlarındaki yetenekleri üstün zekâ kavramını fazla hesaba katmadan teşvik ettiğini görmek mümkündür. Bu açıdan Fransa'nın, spor ve sanat alanlarındaki yetenekleri belirleme konusunda gönüllü ve açık bir politika yürüttüğünü ve öğrencilere yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaları için çeşitli olanaklar sunduğunu, ayrıca Fransız eğitim sisteminin üstün zekâdan çok entelektüel yeteneğe sahip çıktığını söylemek mümkündür.

### Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.) *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (s. 127-154) içinde. Çocuk Vakfı.
- Ataman, A. (2004, 3-4 Mayıs). Özel yeteneklilerin eğitimi. Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitimi paneli, İzmir, Türkiye.
- Ataman, A. (2007). Özel yetenekli çocuklar ve zenginleştirme. A. Ataman, Y. Aydoğan & N. Bilgiç (Ed.) *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artırılması* (1. baskı s. 13-60) içinde. Sentez.
- Atılğan, H. (2005). Türkçeye Uyarlanmış Temel Kabiliyetler Testi (TKT) 7-11'in Yapı Gerçerliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 57-72.
- Aydoğan, Y., & Gültekin Duman, G. (2017). Yasa ve yönetmelikler ışığında geçmişten günümüze özel yetenekli çocukların hakları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Beranek, D. J. (1993). *An international survey of definitions of giftedness and procedures to indentify and select student for gifted programs* (Publication No. 9405140). [Doctoral Dissertation, University Of Oregon-Oregon]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut potentiel: Quelles perspectives pour l'approche psychométrique?. *Psychologie française*, 49(3), 233-251.
- Cognet, G. & Vannetzel, L. (2009). La Nemi-2: Souplesse et rigueur dans l'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. *Le Journal des Psychologues*, (2)57-62. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-2-page-57.htm?ref=doi>
- Cognet, G. (2007) : *Nouvelle échelle métrique de l'intelligence - version 2*. ECPA.

- Cognet, G., & Vannetzel, L. (2009). La Nemi-2: Souplesse et rigueur dans l'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. *Le Journal des psychologues*, (2), 57-62.
- Çağlar, D. (2004). 1953–1993 yılları arasında üstün zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A.E., Bilgili (Ed.). *I. Türkiye özel yetenekli çocuklar kongresi, özel yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (1. baskı, s. 6-68) içinde. Çocuk Vakfı.
- Çitil, M. (2020). Geçmişten Günümüze Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile Görüşme. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 511-524.
- Davaslıgil, Ü. (2007). [Ders notu]. Üstün zekâlıların eğitiminde yönetsel önlemler, İstanbul Üniversitesi.
- Delaubier, J. P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. Ministre de l'Education Nationale. [http://les-hauts-talents.fr/wp-content/uploads/2019/01/rapport\\_delaubier.pdf](http://les-hauts-talents.fr/wp-content/uploads/2019/01/rapport_delaubier.pdf)
- Dzhurinskiy, A. N. (1999). *The development of education in the modern World*. (1. nd ed.). zhurinskiy, Vlados.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü* (2. baskı). Ankara Gündüz.
- Ersoy, E., & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri* (1. baskı), Yapa.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (21st ed., pp. 271–282). Elsevier Science. Pergamon.
- Filliodeau, A. (2018). Les enfants intellectuellement précoces. Education. [Master Thesis, Université de Nantes]. Nantes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833967>
- Genç, M., A. (2016). Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları 1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 49-66.
- Gernigon, M. (2018). Scolariser les élèves intellectuellement précoces: Le regard de quatre enseignantes et d’un psychologue scolaire. [Master Thesis, Université de Nantes-Nantes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834014/document>
- Guignard, H. (2006). Les enfants à haut potentiel intellectuel: approche exploratoire différentielle multivariée, [Doctoral Dissertation, Université Paris 5-Boulogne].
- İdin, Ş., & Kayhan, N. (2016). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de İlköğretim Döneminde Üstün Zekâlı-Yetenekli Öğrenciler İçin Özel Eğitim Uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 17-31.
- Joly, F., Labes, G., & Berthoz, A. (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité*. Ed. du Papyrus.
- Kalaycı, N. & Aydın, B., (2019). The evaluation of executed giftedness test in Turkey. *Social Scientific Centered Issues*, 1(1), 2-7.
- Kanlı, E. & Özyaprak, M. (2015). STEM Education For Gifted And Talented Students In Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-10.
- Kara, Zh. Yu. (2011). Artistic talent and the way of its development. *Gifted Child*, 6, 133-136.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. baskı). Nobel.
- Kieboom, T. (2011). *Accompagner l'enfant surdoué*. (2. nd ed.). De Boeck.
- Levent, F., & Bakioğlu, A. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün yetenekliler eğitimi ve araştırmaları dergisi (uyad)*, 1(1), 31-44.

- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lignier, W. (2009). Comment la question des enfants «surdoués» est-elle devenue scientifiquement sérieuse en France (1971-2007)? *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (68), 87-90.
- Lignier, W. (2011). La cause de l'intelligence. *Politix*, (2), 179-201.
- Martin, D. T. (1991). The political economy of school reform in the United States. *Understanding Educational Reform In Global Context, Economy, Ideology, and the State*, 341-367.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1966), Talim ve Terbiye Kurulu Kararları: Karar s. 192. Karar 1. 24.6.1966. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/30-1966/4232-1417-agustos-1966>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1974). Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf>
- Bakanlığı, M. E. (1991). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Destek eğitim odası. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/030450\\_51\\_destek\\_egitim\\_odasi\\_kilavuzpdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/030450_51_destek_egitim_odasi_kilavuzpdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Millî eğitim temel kanunu. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_06/24163215\\_ozel\\_eYitim\\_yonetmeliYi\\_son\\_hali.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/2021-2022-yili-bilim-ve-sanat-merkezleri-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1886>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı bilim sanat merkezleri yönergesi. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, Şubat). *Bilim ve sanat merkezleri güçleniyor*. <https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr>.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017758872/>

- Ministère de l'Education Nationale. (2007). Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège, Circulaire n° 2007-158, BO n°38. <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (2009). Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces, Circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009, BO n°45. <https://www.education.gouv.fr/bo/2009/45/mene0900994c.html>
- Ministère de l'Education Nationale. (2019). Scolariser un élève à haut potentiel. <https://eduscol.education.fr/document/1083/download#:~:text=La%20scolarisation%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20%C3%A0,compte%20des%20potentialit%C3%A9s%20de%20chacun>
- Ministère de l'Education Nationale. (2022). La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-9878>
- Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud U. N. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Moore, A.D. (1992), "Gifted and Talented Children and Youth". In L. M. Bullock & J.Heflin (Eds). *Exceptionalities in children and youth*. Allyn and Bacon Inc.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş* (12.baskı). Ankara.
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école: Historique et questions actuelles. *Bulletin de Psychologie*, (5), 431-437.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. (2.nd ed.). Creative Learning.
- Rouaud, É. (2020). *Élèves doués et expérience scolaire : Le point de vue d'élèves doués, en 2e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1994). Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) El Kitabı.(1.baskı). Türk Psikologlar Derneği.
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.
- Sorce, F. (2021). *Le haut potentiel : Analyse sociétale de la scolarité des élèves aux aptitudes divergentes*. [Master's Thesis. Université de Liège]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/11092>
- Streitz, R. (1922). Gifted children and provisions for them in our schools, 14. *University of Illinois. College of Education. Bureau of Educational Research. Educational research circular no. 14*.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak zekâ ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı. (1.baskı). *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi*.
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Identification of gifted and talented student and models in Turkey. *Journal of gifted education research*, 2(2), 27-43.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2004). *Gazi erken gelişimi değerlendirme aracı*, GECDA. Rekmay.
- Terman L., M, & Merrill L. A. (1960). *Stanford Binet intelligence scale: Manual for the third revision*. Houghton Mifflin, Boston.
- Terrassier, J. C. (2018). *Les enfants surdoués: Ou la précocité embarrassante*. ESF Sciences Humaines.

- Terrassier, J. C., & Gouillou, P. (2019). *Guide pratique de l'enfant surdoué : Repérer et aider les enfants précoces*. ESF.
- Thurstone, L. L. (1973). Primary mental abilities. In *The measurement of intelligence* (pp. 131-136). Springer, Dordrecht. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-011-6129-9>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2.nd ed.) Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing comparative education*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). Türkiye Büyük Millet Meclisi özel yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu. Türkiye Büyük Millet Meclisi. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vainer, E. S., Gali, G. F., & Shakhnina, I. Z. (2016). Historic overview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(1), 588-594.
- Vergnaud, G. (2002). Piaget visité par la didactique. *Intellectica-La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, 33, 107-123.
- Wechsler, D., & Kodama, H. (1949). *Wechsler intelligence scale for children* (Vol. 1). Psychological corporation.
- Yalaz, K., Anlar, B., & Bayoğlu, B. (2016). "Denver II Gelimsel Tarama Testi" Türkiye Standardizasyonu", 2. Baskı. *Ankara, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları*, 11-26.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "On yıl sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- Yılmaz Bodur, Z., & Er, K. O. (2019). A comparative analysis of gifted education in Turkey and Singapore. *Necatibey Facul. Educ. Electron. J. Sci. Math. Educ*, 13, 1166-1185.

### Extended Abstract

In order to distinguish gifted individuals from their normally developing peers; Many concepts are used, such as gifted, intellectually precocious, high potential, gifted children or geniuses. In the international literature, the English term "gifted" is used to describe gifted students. In France, it is seen that the term "surdoué (skilled)" is used.

Today, the term "haut potentiel" is used in the official instructions of the Ministry of National Education in France to indicate gifted students. However, the term "intellectually precocious student (élève intellectuellement précoce)" has been used by experts to describe these children for some time. In Turkey, the concept of "gifted talent" was used until 2013. Afterwards, the concept of "special talent", which was stated to be less categorizing, started to be used (Ministry of National Education [MEB], 2013).

When the studies on the education of the gifted are examined in the literature, it is seen that there are not many studies examining the policies and practices for the education of the gifted in Turkey. Çitil (2020) aims to examine the regulations and practices made in the field of special talents in Turkey from past to present. In their research, İdin and Kayhan (2016) aimed to comparatively examine the gifted education models in Turkey and the European Union member countries in terms of support services and staff. Genç (2016) examined the educational practices of gifted individuals in the world and in Turkey. Apart from these studies, only one study comparing the education of special talents in Turkey and a different country has been reached. In

this study, Yilmaz Bodur and Er (2019) aimed to investigate the education systems of gifted individuals in Singapore and Turkey by using document analysis method.

In this study, the similarities and differences in the education of gifted individuals in Turkey and France are discussed with a comparative approach. Thus, it is thought that the research can bring a different perspective to the education policies and practices developed for the education of gifted students.

### **Research Problem**

In this research, it is aimed to compare the education of gifted students in Turkey and France in terms of some variables. During the research, answers to the following sub-problems were sought.

1. How is the development of gifted education in France and Turkey in the historical process?
2. How is the identification process of gifted students in France and Turkey?
3. What are the educational practices applied for gifted students in France and Turkey?

### **Method**

In this study, the descriptive scanning model was used (Karasar, 2012). Research data were obtained through literature review. In this context, at the stage of data collection, printed scientific sources such as thesis, books, journals and articles related to the education of the gifted in France and Turkey were used. In addition, official documents related to the curricula applied in France and Turkey were obtained from the official websites of the countries.

The data obtained in the research were analyzed using the descriptive analysis approach in line with the purpose of the research. The data were selected and arranged, the similarities and differences were brought together, compared and interpreted.

### **Results**

When we look at the development of gifted education in the historical process, it is seen that the first intelligence test was developed by the French Psychologist Alfred Binet in the 1900s, but the education of the gifted is a subject that has not been discussed in France for a long time. Gifted education in France remained in the background until the Delaubier report published in 2002 and no concrete steps were taken in this area. After the publication of the Delaubier report, it is seen that the interest in the education of the gifted has increased. After the Delaubier report, France's most concrete step towards the education of the gifted is the "guideline for designing education modules for intellectually precocious students" (MEN, 2009), which was published in 2009 and is still in force today.

It is seen that concrete steps were not taken towards the education of special talents in Turkey until the 1960s. However, from the 1960s to the 1990s, practices such as special classes and homogeneous skill sets, which are within the scope of separate education practices, were included. From the 1990s to the present, especially with the establishment of BİLSEMs, it is seen that inclusion-based support special education practices based on an integrative approach have been included. It is striking that in Turkey, importance is given to the education of gifted individuals, however, state policies and steps regarding the gifted are not formed in a planned and systematic way. However, in recent years, it has been observed that policies and practices for the education of special talents have been tried to be placed on a more consistent and systematic basis.

In the diagnosis process, a systematic screening for the identification of special talents in France is not appropriate. Instead, the greatest responsibility for the identification and evaluation of gifted students is placed on teachers. Great importance is attached to the observation process, and if needed at the end of this process, with the permission of the family, the student is referred to a psychologist for individual diagnosis. Considering Turkey's diagnostic approach, it is seen that it carries out a two-stage systematic diagnosis procedure, group screening and individual assessment.

When the educational practices are examined, it is seen that the strategies of differentiation, enrichment, acceleration and grouping are applied in both countries. As part of accelerating, early school start and skipping procedures are implemented in both countries. According to current legislation, the most common practices in the French school system at primary and secondary level are early school entry and skipping grades. It is possible to see a similar practice in support training rooms and BİLSEMs in Turkey.

In addition, education opportunities are offered to gifted students in secondary education institutions where science, arts and sports-oriented programs are implemented in Turkey. In France, there are science, arts and sports-oriented departments integrated into normal school programs.