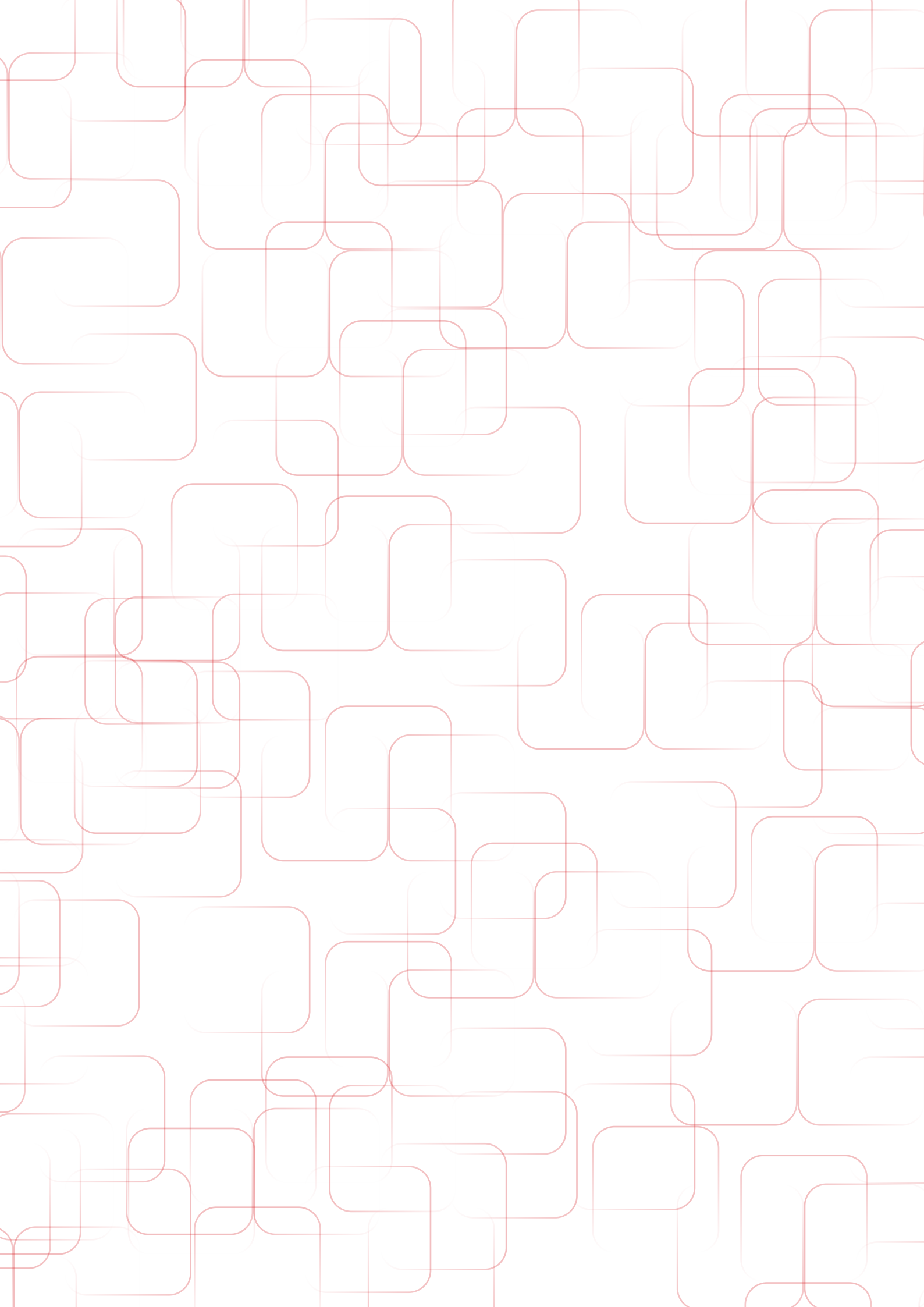


Eğitimde Yetenek Yönetimi





Eğitimde Yetenek Yönetimi

Tolga Yüret
Fatma Betül Karalı Impram
Zeynep Yalçıntaş

Yazarlar

Tolga Yüret
Fatma Betül Karalı Impram
Zeynep Yalçıntaş

Editör

Abdullah Uğur

Grafik Tasarım

Muhammed Seleş

Eğitimde Yetenek Yönetimi**COPYRIGHT © 2026**

Bu yayının tüm hakları Enstitü Sosyal aittir. Enstitü Sosyal'in izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımını yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

NUN Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları

Sertifika No.: 79696

Baskı: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş.

Güzeltepe Mah. Mareşal Fevzi Çakmak Cad. B Blok No: 29/1/1 Eyüpsultan, İstanbul

Tel: 0212 354 30 00

Sertifika No.: 46403

NUN Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları:

Enstitü Sosyal | Araştırma Raporu No. 11

1. Baskı: Temmuz 2026

Burhaniye Mah. Hacı Reşit Paşa Sok. No:18 Üsküdar, İstanbul/TÜRKİYE

Tel: +90 216 422 00 22 | enstitusosyal.org | info@enstitusosyal.org

ÖN SÖZ

Yönetsel yaşam becerilerinin her geçen gün daha fazla önem kazandığı bir çağda, yeteneklerin erken tanınması, doğru eğitimle geliştirilmesi ve sürdürülebilir kariyer yolları aracılığıyla toplumsal değere dönüştürülmesi her ülke için stratejik bir zorunluluktur. Elinizdeki rapor, Türkiye’de eğitimde yetenek yönetimini ortaöğretime geçiş sürecinden özel yetenekliler eğitimine ve uluslararası olimpiyatlara kadar bütüncül bir çerçevede ele almak ve uygulanabilir politika önerileri sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

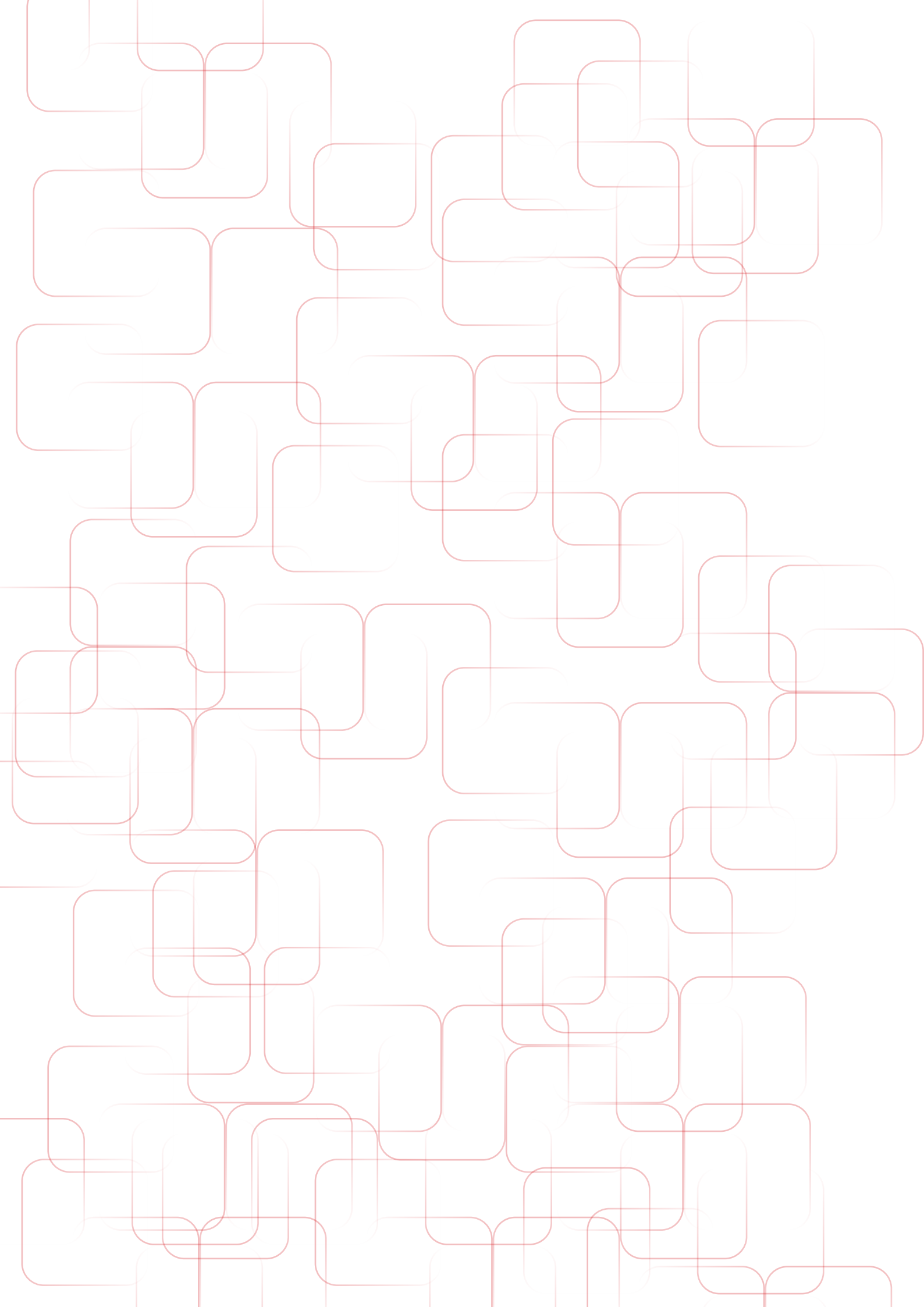
Çalışma, eğitimde yetenek yönetimine dair ulusal ve uluslararası alan yazınına, mevzuat incelemelerine, çeşitli ülkelerdeki uygulama örneklerinin değerlendirilmesine ve konu hakkında uzmanların bir araya geldiği çalıştay ve toplantıların çıktılarına dayanmaktadır. Bu çok boyutlu analizle, Türkiye’de eğitimde yetenek yönetiminin güçlü yönleri ile geliştirilmeye açık alanları ortaya konmuştur. Analizler sonucunda, ortaöğretime geçişte kullanılan merkezi sınavların geçerliliği ve öğrenciler üzerindeki etkisi, özel yetenekli öğrencilere yönelik Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) sisteminin niteliği ve sürdürülebilirliği, psikososyal destek ve kariyer rehberliğinin önemi gibi konulara odaklanılmıştır.

Bu çalışma, mevcut durumu tespit etmenin ötesine geçerek yetenekli kişilerin potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirebileceği, istikrarlı ve kapsayıcı bir modelin inşasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Şüphesiz eğitimde yetenek yönetimi, eğitimin en “millî” meselelerinden biri olarak hâlen sistemli politikaların beklendiği bir alandır. Raporun ilerleyen bölümlerinde öğrenci seçim süreçleri, özel yetenek programları, mentörlük ve kariyer izleme gibi temel alanlarda somut politika önerileri sunulmaktadır.

Enstitü Sosyal olarak toplumsal faydayı öncelleyen ve uygulanabilir çözümler üreten araştırmaları kamuoyu ile paylaşmayı önemsiyoruz. Bu raporun hazırlanmasında emeği geçen tüm araştırmacılarımıza ve katkı sağlayan değerli ekip arkadaşlarımıza teşekkür ederim. Çalışmanın, kamuoyunda yetenek yönetimine dair farkındalığı artırmasını ve Türkiye’nin en önemli değeri olan gençlerin yeteneklerinin doğru bir yaklaşımla desteklenmesine vesile olmasını dilerim.

Dr. İpek Coşkun Armağan
Genel Koordinatör, Enstitü Sosyal





YÖNETİCİ ÖZETİ

■ ■ Araştırmanın Kapsamı ve Amacı

Yetenek; kişilerin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerlerin dinamik toplamını ifade eder. Bu kavram bilişsel performansın yanı sıra yaratıcı düşünme, sosyal duygusal yeterlilikler ve topluma katkı potansiyelini de kapsar. Eğitimde yetenek yönetimi ise bu potansiyeli erken dönemlerden itibaren tespit eden, eğitim süreçleri boyunca sistematik biçimde destekleyerek geliştiren ve nihayetinde kişilerin toplumun ekonomik, bilimsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamasını hedefleyen politika ve uygulamalar bütünüdür.

Etkili bir yetenek yönetimi stratejisi yalnızca özel yetenekli kişilerin değil, tüm öğrencilerin potansiyellerine uygun eğitim almasını ve böylece toplumun beşerî sermayesinin en iyi şekilde değerlendirilmesini amaçlar. Bu rapor, Türkiye’de ortaöğretime geçiş ve özel yetenekli öğrencilere yönelik mevcut uygulamaları uluslararası örneklerle karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve ülkenin beşerî sermayesini güçlendirecek bütüncül bir eğitimde yetenek yönetimi modeli önermek amacıyla hazırlanmıştır.

■ ■ Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, eğitimde yetenek yönetimine ilişkin ulusal ve uluslararası akademik yayınlara, mevzuat ve politika belgelerine ve ülkelerin uygulama örneklerini inceleyen kapsamlı bir alan yazını ile politika belgesi taramasına dayanmaktadır. Çalışmada kademeler arası geçiş modelleri (merkezî sınav temelli, adres temelli ve karma sistemler), özel yeteneklilere yönelik eğitim programları (ulusal programı olmayan, programı kapanan/küçülen ülkeler, eyalet bazında farklılaşan uygulamalar ve ulusal düzeyde programlar) ve Türkiye’nin Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) sistemi detaylı şekilde analiz edilmiştir. Ayrıca Uluslararası Matematik Olimpiyatı (IMO) performansları üzerinden elit yetenek yönetimine ilişkin veriler değerlendirilmiş, psikososyal destek, mentörlük ve kariyer izleme uygulamaları ele alınmıştır.

■ ■ Temel Bulgular

- **Yüksek Seçicilik & Sınırlı İzleme ve Mentörlük:** Dünyada merkezî sınav temelli yerleştirme (Çin, Romanya, Macaristan), adres temelli yerleştirme (Fransa, ABD) ve her ikisinin kombinasyonunu kullanan ülkeler (İsveç, Avustralya, Birleşik Krallık, Almanya ve Yunanistan) bulunmaktadır. Türkiye, son on yılda SBS–TEOG–LGS dönüşümü ile adres temelli yerleştirmeye ve karma modellerine geçmesine rağmen sınav baskısını azaltma ve fırsat eşitliğini güçlendirme hedeflerine sınırlı ölçüde ulaşabilmiştir. Sınavların geçerliliği, öğrencileri yeteneklerine uygun okullara yerleştirmedeki yeterliliği tartışılmakta, çoklu ölçütlere bağlı yerleştirme daha güvenilir bir yerleştirme olarak ele alınmaktadır. Akademik olarak üst yüzdelerdeki öğrenciler üst düzey okullara yerleşirken sonrasında takip ve mentörlük eksikliği öğrencilerin kariyer süreçlerinin izlenmesini ve uygun yönlendirmelerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.



- **Öğrenciyi Doğru Tanıma ve Yönlendirme:** Öğrencilerin yeteneklerini erken yaşta tanıma ve uygun eğitim programlarına yönlendirme süreçleri, eğitimde yetenek yönetiminin temel unsurlarındandır. Uluslararası örneklerde öğrencilerin akademik performansına, ilgi ve yeteneklerine göre erken yaşlarda farklı eğitim kurumlarına yönlendirilmesi (*tracking*) yaygın olarak uygulanmakla birlikte, özellikle katı uygulamaların öğrencilerin potansiyelini kısıtlayabileceğine dair tartışmalar devam etmektedir. Türkiye’de de öğrencilerin erken yaştan başlayarak kapsamlı bir biçimde tanınması, ilgi ve yetenek alanlarına göre yönlendirilmesi konusunda bir ihtiyaç vardır. Ortaöğretime geçişte öğrencilerin kendilerine uygun lise türlerine yönlendirilebilmesi için yeteneklerinin ve ilgi alanlarının gözetilmesi, merkezî sınavın ötesinde öğrencilerin eğitsel süreçlerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir.
- **Özel Yeteneklilere Yönelik Eğitim Programları:** Özel yeteneklilere yönelik eğitimde Türkiye, BİLSEM ile ulusal düzeyde organize bir model sunmaktadır; ancak bu modelde bu merkezlerin sayısının hızlı artışı, tanılama süreçlerinin geçerliği, öğretmenlerin özel yetenek alanında eğitim sınırlılığı bazı niteliksel sorunları beraberinde getirmiştir. BİLSEM’lerin amaçlarının ve verdiği eğitimlerin yanlış anlaşılması, BİLSEM’e giriş sürecinde kullanılan formların sınırlılığı, öğretmenlerin bu merkezlere dair farkındalıklarının düşük olması ve lise sınavlarına hazırlık nedeniyle öğrencilerin eğitimlerini yarım bırakmaları, sistemin temel sorunları olarak öne çıkmaktadır.
- **Özel Yetenek Eğitiminde Kariyer Rehberliği ve Mentörlük Eksikliği:** Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları yüksek olduğundan onlar için stres yönetimi ve aidiyet duygusu gibi alanlarda özel destek gereklidir. Literatürde mentörlük ve kişiselleştirilmiş kariyer rehberliğinin yetenek gelişimini güçlendirdiği vurgulanmasına rağmen, Türkiye’de bu uygulamalar proje bazında ve süreksizdir. Özel yetenekli grupların ve bilhassa BİLSEM mezunlarının üniversite ve iş hayatında izlenmesine yönelik sisteme ihtiyaç vardır.
- **Uluslararası Matematik Olimpiyatları ve Beyin Göçü:** Uluslararası Matematik Olimpiyatları (IMO), yetenek yönetiminin etkinliğini değerlendiren önemli bir göstergedir. Türkiye, IMO’da dünya ortalamasının üzerinde madalya kazanmasına karşın, altın madalya sayısının azlığı ve yetenekli kişilerin kariyer seçimlerinin kısıtlı alanlarda yoğunlaşması üzerinde durulması gereken bir konudur. Ayrıca madalya kazanan öğrencilerin önemli bir kısmının yurt dışına göç ettiği göz önüne alındığında yetenek yönetimi politikalarının uzun vadeli stratejilerle desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkar.
- **Yetenek Yönetiminde Eşitlik Tartışmaları:** Eğitimde eşitlik ilkesi ile yetenek yönetimi arasında küresel ölçekte süregelen bir gerilim söz konusudur. Bu gerilim, eğitim sistemlerinin temel amacı olan tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunma hedefi ile özel yetenekli öğrencilere zenginleştirilmiş eğitim imkânları sağlama çabaları arasındaki dengeyi kurma zorluğundan kaynaklanır. Oysa eğitimde eşitlik her öğrenciyi vasatta buluşturmayı değil; öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine uygun eğitim içerikleri ve yöntemleri ile öğrencileri desteklemeyi hedefler. Bu bakımdan adil bir eğitim politikası tasarlarlarken öğrencileri yeteneklerinin ve potansiyelinin altında bir içerik ve yönleme zorlamak eşitliğe değil, eğitim kurumlarında uyum ve aidiyet sorunlarına sebep olacaktır. Dolayısıyla ülkelerin yetenek yönetimi politikaları tasarlaması eğitimde eşit ve adil bir eğitim ekosistemi oluşturmak için önemli adımlardan biridir.

■ ■ Sonuç ve Politika Önerileri

Türkiye'nin yetenek yönetimi uygulamalarını daha nitelikli ve kapsayıcı hâle getirmesi, kişilerin kişisel gelişimi ile ülkenin sosyoekonomik kalkınması açısından zorunludur. Bu bağlamda geliştirilen politika önerileri şu başlıklarda sunulmuştur:

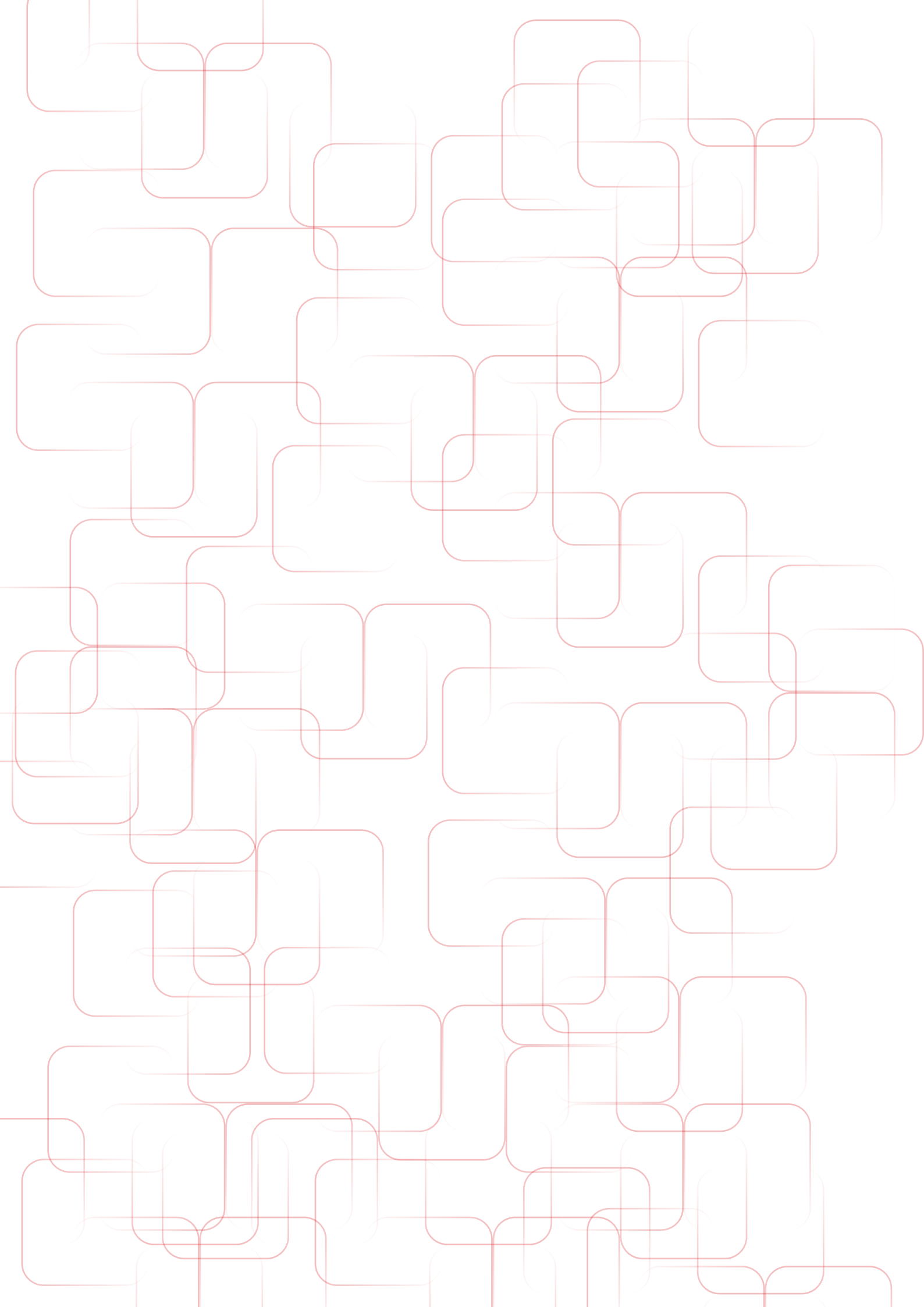
- **Yetenek Yönetiminde Ortak Strateji ve Politikalar:** Yetenek yönetimi sürecinin önemi kamuoyunda ve karar vericilerde vurgulanmalı, politikalar çıktı eşitliğinden ziyade eğitimde adalete odaklanmalıdır. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin Türkiye aidiyeti yüksek, ortak değerleri ile kendini çok yönlü geliştirdiği bir yetenek yönetimi vizyonuna ihtiyaç vardır. Bölgesel/sosyoekonomik farklılıklara duyarlı esnek modeller geliştirilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu ve iş piyasası arasında koordinasyon sağlanarak öğrencilerin aldığı eğitimle iş dünyasının beklentileri uyumlu hâle getirilmelidir. Bunun sağlanması için yetenek yönetiminde ortak bir akla, stratejilere ve nihayetinde sürekli ve tutarlı politikalara ihtiyaç vardır.
- **Ortaöğretime Geçiş Sisteminin İyileştirilmesi:** Yerleştirme sürecinde merkezî sınavların yanı sıra okul başarı puanları, öğretmen görüşleri ve ortak sınavların niteliği artırılarak sonuçları dikkate alınmalı; sınavların içerik ve zorluk düzeylerinde tutarlılık sağlanmalıdır. Adrese dayalı sistemin güçlendirilebilmesi için bölgesel okulların imkânları artırılmalıdır. Akademik başarıya göre öğrenci alan okulların müfredatları, okul profiline ve bölgesel ihtiyaçlara göre farklılaştırılmalı, dereceye giren öğrencilerin sistematik olarak izlenmesi ve kariyer destek programlarına dâhil edilmesi sağlanmalıdır.
- **Nicelik Kaygıları Niteliği Gölgelememeli:** Özel yetenekliler için tesis edilmiş merkez sayısını artırmaktan ziyade mevcut merkezlerin altyapısı ve eğitim kalitesine odaklanılmalı; tanılama süreçleri bilişsel testlere ek olarak yaratıcılık, ilgi, sosyal ve duygusal boyutları değerlendiren çok boyutlu yöntemlerle zenginleştirilmelidir. Sosyoekonomik sınırlılıkların olduğu bölgelerde yetenek taramaları yaygınlaştırılmalı ve üçüncü sınıftan sonra da programa giriş olanağı sağlanmalıdır. Öğretmen seçiminde yetenek eğitimi uzmanlarına öncelik verilmeli ve sürekli mesleki gelişim programları uygulanmalıdır.
- **Olimpiyatlar için Erken Zenginleştirme Programları:** Uluslararası bilim olimpiyatlarında altın madalya oranının artırılması için erken yaşta yetenek tespiti ve sistematik hazırlık programları güçlendirilmeli, kız öğrencilerin katılımı teşvik edilmeli ve olimpiyat madalya sahipleri için kariyer takibi yapılarak yurt dışına beyin göçü eğilimi azaltılmalıdır.
- **Kariyer Rehberliği, Mentörlük ve İzleme:** Ortaokuldan itibaren öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi ve yeteneklerine uygun alanlara yönlendirilebilmeleri için kariyer danışmanlığı ve mentörlük programları oluşturulmalı, rehberlik hizmetleri stres yönetimi, zaman planlaması ve duygusal dayanıklılık gibi alanlarda zenginleştirilmelidir. BİLSEM'de eğitim alan öğrenciler için kişisel gelişim planları hazırlanmalı, mezunlara üniversite ve iş yaşamına geçişte ulusal mentörlük programları sunulmalı ve akademik başarılı öğrencilerle özel yeteneklilerin birlikte çalışabileceği karma öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Uzun dönemli kariyer izleme sistemleri kurularak BİLSEM ve seçkin lise mezunlarının üniversite ve iş hayatındaki gelişimleri takip edilmeli, elde edilen veriler politika yapım sürecine dâhil edilmelidir.



- **Özel Yetenek Eğitiminde Kültürel ve Manevi Aidiyet Kurma:** Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi yalnızca bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesine odaklanmamalı; aynı zamanda onların kültürel ve manevi aidiyet duygularını güçlendirecek bütüncül bir yaklaşımı da içermelidir. Üstün potansiyele sahip öğrenciler, evrensel bilgiye ulaşırken kendi medeniyetlerinin değerlerini, tarihini, sanatını ve düşünce mirasını tanıdıklarında daha güçlü bir kimlik geliştirebilirler. Kültürel aidiyet, bireyin kendisini ait olduğu toplumun anlam dünyası içinde konumlandırmasını sağlarken; manevi aidiyet ise yaşamına yön veren etik ilkeler, sorumluluk bilinci ve insanlığa hizmet ideali kazandırır. Bu bağlamda eğitim programları, yerel kültürel birikim ile evrensel bilimsel gelişmeleri birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele almalıdır. Edebiyat, tarih, sanat, müzik ve düşünce geleneği gibi alanların bilim ve teknoloji eğitimleriyle ilişkilendirilmesi; öğrencilerin hem köklerine bağlı hem de dünyaya açık bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Böyle bir eğitim anlayışı, özel yetenekli gençlerin yalnızca akademik başarı elde eden bireyler değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk sahibi, ahlaki duyarlılığı yüksek ve insanlığın ortak meselelerine çözüm üretme motivasyonu taşıyan liderler olarak yetişmelerini destekleyecektir. Bu nedenle kültürel ve manevi aidiyet, özel yetenek eğitiminin tamamlayıcı değil, kurucu unsurlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

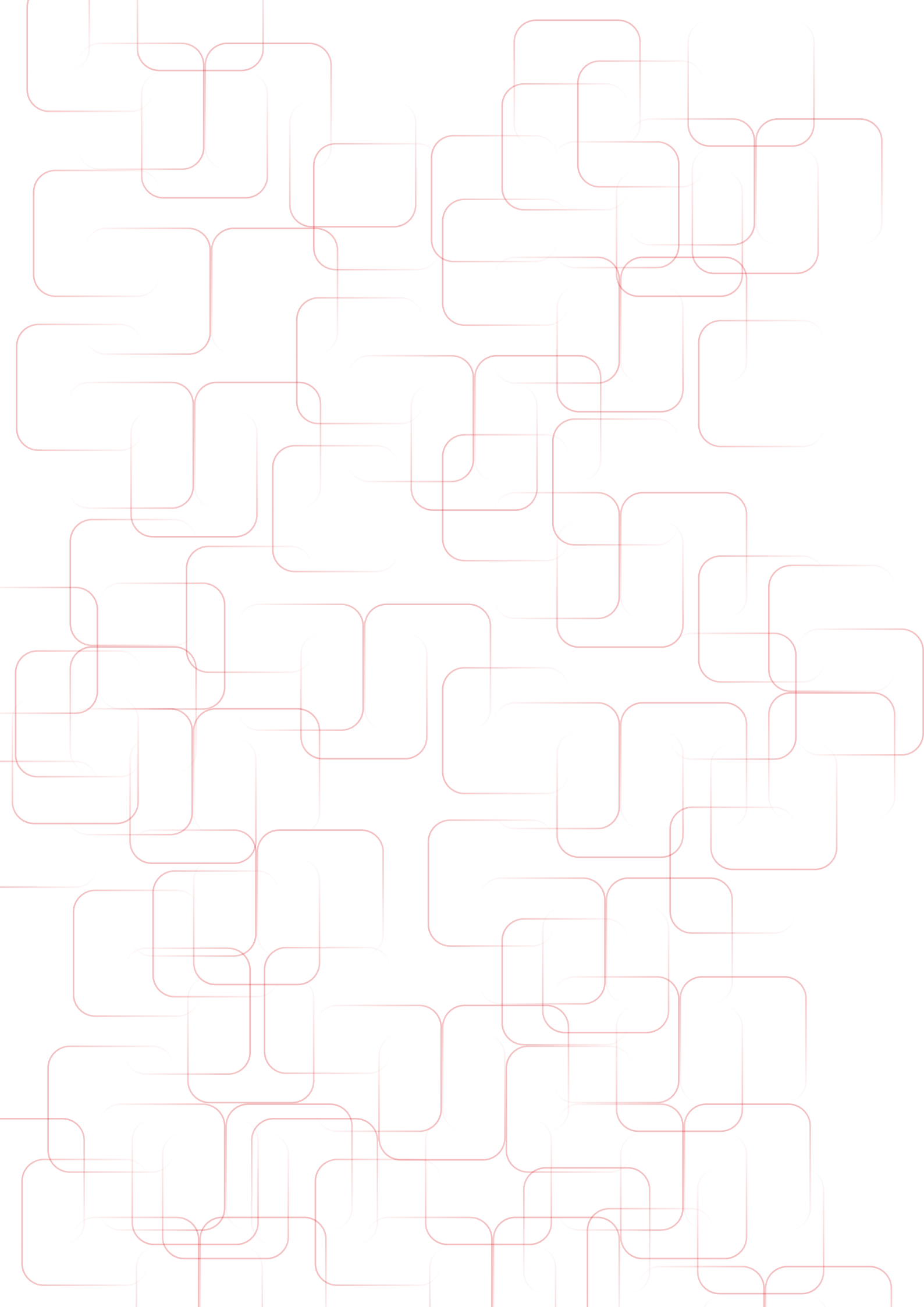
İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	3
YÖNETİCİ ÖZETİ	5
1. GİRİŞ	11
2. AKADEMİK YETENEĞE GÖRE SEÇİM YAPAN OKULLAR	17
Merkezî Sınav Temelli Yerleştirme Uygulanan Ülkeler: Romanya, Çin ve Macaristan	21
Adres Temelli Yerleştirme Kullanan Ülkeler: Fransa ve ABD	21
Karma Yöntemlerle Yerleştirme Yapan Ülkeler: İsveç, Avustralya, Birleşik Krallık, Almanya ve Yunanistan	22
Türkiye’de Akademik Yeteneğe Göre Öğrenci Seçimi	23
Akademik Alanda Yetenekli Öğrenciler ve Kariyer Süreçleri	25
3. DÜNYADA ÖZEL YETENEK EĞİTİMİ VEREN KURUMLAR	27
Ulusal Özel Yetenek Eğitim Programı Bulunmayan Ülkeler: İsveç, Fransa, Romanya ve Yunanistan ...	30
Ulusal Özel Yetenek Eğitim Programları Kapanan/Küçülen Ülkeler: Birleşik Krallık ve Çin.....	31
Eyalet Bazında Özel Yetenek Eğitimini Farklılaştıran Ülkeler: ABD ve Almanya	32
Ulusal Düzeyde Özel Yetenek Eğitimi Yapan Ülkeler: Macaristan ve Türkiye	32
BİLSEM’e Öğretmen Seçimi.....	35
Özel Yetenekli Öğrenciler ve Kariyer Süreçleri	36
Özel Yetenekli Öğrenciler için Psikososyal Destek ve Rehberlik.....	37
Yetenek Gelişimi ve Mentörlüğü	38
Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM)	39
Uzun Dönemli Kariyer İzleme.....	39
4. ULUSLARARASI MATEMATİK OLİMPİYATLARI İÇİN YETENEK YÖNETİMİ	41
IMO ve Yetenek	46
IMO ve Kariyer Süreçleri	46
IMO ve Beyin Göçü.....	47
5. EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİNDE EŞİTLİK VE ADALET DENGESİ	49
6. SONUÇ	55
7. POLİTİKA ÖNERİLERİ	59
KAYNAKÇA	65
YAZARLAR HAKKINDA	77



1. GİRİŞ





GİRİŞ

Katma değer üreten eğitim sistemleri, yetenek tespiti ve yönetimi konusunda tutarlı ve istikrarlı politikalar geliştirme ve uygulama konusunda katma değer oluşturamayan sistemlerden ayrışır. Yeteneklerin doğru yönetiminin kişilerin sahip oldukları potansiyeli ortaya koymalarında ve bunun toplumsal değere dönüşmesinde hayati önem taşıdığı açıktır. Türkiye’de de geleceğin öncü girişimlerine liderlik edecek yeteneğe sahip binlerce genç bulunmaktadır. Bu gençlerin yeteneklerinin doğru biçimde tanınması ve yetkinliklerine uygun eğitim olanaklarıyla desteklenebilmesi için ülkemizde önemli politikalar ve eğitim programları geliştirilmektedir.

Yetenek; kişilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin dinamik bir toplamını ifade eder (OECD, 2019; Rychen ve Salganik, 2003). Yalnızca bilişsel performansa değil, yaratıcı düşünme, sosyal-duygusal yeterlilikler ve toplumsal katkı potansiyeline işaret eder (Trilling ve Fadel, 2009). Yetenek yönetimi ise insan kaynakları literatüründe çoğunlukla çalışanların potansiyellerini en üst düzeyde sergileyebilecekleri biçimde kurum içerisinde konumlandırılması, geliştirilmesi ve elde tutulması süreçlerini ifade etmektedir (Collings ve Mellahi, 2009; Michaels ve ark., 2001). Eğitim bilimleri literatüründe kavram, daha ziyade özel yetenekli öğrencilerin erken dönemde tanınması, farklılaştırılmış eğitim ve mentörlük olanaklarıyla desteklenmesi ve uzun vadeli gelişimlerinin izlenmesi çerçevesinde ele alınmaktadır (Gagné, 2004; Renzulli, 1978; Subotnik ve ark., 2011). Günümüzde OECD ve World Bank gibi küresel aktörler, bu iki alanı kesiştiren bir

“beceri stratejisi” perspektifi geliştirerek yetenek yönetimini yalnızca kurumsal rekabet avantajı değil, aynı zamanda ulusal refah ve kalkınmanın temel unsuru olarak görmektedir (OECD, 2025; World Bank, 2018). Böylelikle yetenek yönetimi, hem bireysel potansiyelin açığa çıkarılmasını hem de toplumsal ve ekonomik düzeyde değer yaratılmasını hedefleyen bütüncül bir yaklaşım hâline gelmiştir.

Kapsayıcı bir “beceri stratejisi” çerçevesinde bakıldığında eğitimde yetenek yönetimi; kişilerin sahip olduğu potansiyeli erken dönemden itibaren izleyen, bu potansiyeli eğitim sürecinde sistematik biçimde destekleyerek geliştiren ve sonuç olarak kişilerin toplumun ekonomik, bilimsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan eğitim politikalarını içeren kapsamlı bir alandır. Bu politikalar, yeteneklerin tespit edilmesi (tanılama), izlenmesi, kişilerin özelliklerine uygun olarak eğitim süreçlerinin farklılaştırılması, mentörlük ve kariyer rehberliği gibi çeşitli unsurları içerir. Etkili bir yetenek yönetimi stratejisi yalnızca özel yetenekli kişilerin değil, tüm öğrencilerin potansiyellerine uygun eğitim alabilmelerini sağlayarak toplumun beşerî sermayesini en iyi şekilde değerlendirme hedefine odaklanır. Bu bağlamda eğitim sistemleri, ülkelerin yetenek yönetimi politikalarının temel bileşeni ve stratejik aracıdır. Ülkelerin en değerli beşeri sermayesi olan yetenekli kişilerin fırsat eksikliği sebebiyle yurtdışına yönelmesi gelişmekte olan ülkelerin yanı sıra bazı OECD ülkeleri için de büyük bir zorluk teşkil etmektedir (OECD, 2012).¹

¹ İlgili veriler için OECD (2012:73).



Diğer yandan, eğitimde yetenek yönetiminin aksadığı durumlarda ekonomilerde eğitim-iş piyasası uyumsuzluğu da söz konusu olmaktadır.

“

Boston Consulting Group (BCG) “Küresel Beceri Uyumsuzluğunu Düzeltmek” başlıklı raporunda, beceri/yetenek uyumsuzluğunun dünya genelinde 1,3 milyar insanı etkilediğini ve her yıl küresel ekonomiye %6 oranında verimlilik kaybı (kayıp işgücü verimi) şeklinde adeta bir “gizli vergi” yüklediğini belirtir (Puckett ve ark., 2020).

Rapor, bu beceri/yetenek uyumsuzluğunun temelinde eğitimin büyük bir rolü olduğuna dikkat çekerek eğitim süreçlerinin yeniden yapılandırılması ve piyasa ile iş birliği içerisinde olması gerektiğini vurgulamıştır.

Hem kişilerin hem de toplumların refahı için yeteneklerin mümkün olduğunca erken dönemde keşfedilmesi, yeteneklerin yapısına uygun eğitim imkânlarının sunulması ve öğrencilerin kariyer gelişim süreçlerinin her aşamasında doğru rehberlik desteğinin sağlanması kritik önem taşımaktadır. Ortaöğretime geçiş sürecini ve ortaöğretimde verilen eğitimi yalnızca yapısal süreç yönünden ele almak eğitimin, insanların yaşam boyu gelişimindeki işlevini göz ardı etmektedir (Coşkun Armağan ve Öntaş, 2025). Oysa günümüzün değişen kariyer süreçleri, kişilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kariyerini aktif şekilde inşa etmelerini gerektirir (Savickas, 2011). Lise dönemi, orta çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde gençlerin kimlik ve mesleki yönelim becerilerini kazandıkları kritik bir gelişimsel geçittir (Feldman, 2021). Özellikle ortaokul dönemi, gençlerin kendi yetenek ve

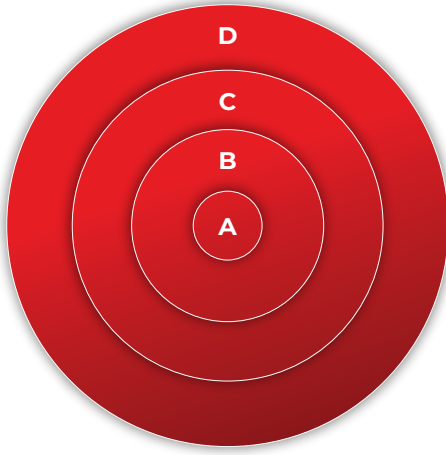
ilgilerini ilk kez fark ederek şekillendirmeye başladıkları, yaşam boyu kariyer adaptasyonlarının temelini atıldığı bir evredir (Krumboltz, 2009; Savickas, 2011). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için eğitim sistemleri, yetenek yönetiminin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Ortaöğretime geçiş süreci, yetenek yönetiminde öğrencilerin akademik potansiyellerinin doğru tanınması ve yetenekleri doğrultusunda uygun eğitim programlarına yerleştirilmesi açısından kritik bir süreçtir. Bu nedenle ortaöğretim düzeyindeki öğrenci seçim süreçleri, eğitim programlarının niteliği ve öğrencilere sunulan akademik destekler, etkili bir yetenek yönetimi stratejisi açısından özel bir öneme sahiptir. Bu raporda, genel bir yetenek yönetimi çerçevesi içinde, özellikle ortaöğretim kademesindeki uygulamalara ve politikalara odaklanılarak bu dönemin yetenek gelişimi açısından taşıdığı kritik rol ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

Yetenek yönetimi konusunda ortaöğretim düzeyinde eğitim veren kurumlar sundukları eğitim hizmetlerinin nitelik ve kapsamlarına göre dört ana kümeye ayrılabilir (Bk. Şekil G1). A kümesinde, ülkeyi uluslararası alanda temsil eden milli takım temsilcilerini yetiştiren kurumlar yer almaktadır. Örneğin, Uluslararası Matematik Olimpiyatları (IMO - *International Mathematical Olympiad*), katılan her ülkenin matematik alanında en yetenekli altı lise öğrencisinin yarıştığı önemli bir organizasyondur. Türkiye’de bu konudaki sorumluluk Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumundadır (TÜBİTAK). B kümesinde ise yetenekli öğrencilere standart eğitim programları dışında, özelleştirilmiş eğitim sunan kurumlar bulunmaktadır. Bu alanda Türkiye’de yaygın olan örnekler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkezleridir (BİLSEM). C kümesinde, akademik yeteneğe göre öğrenci seçimi yaparak yoğunlaştırılmış eğitim veren ancak genellikle standart müfredatın dışına çıkmayan eğitim kurumları vardır. Fen

Liseleri, bu tür okullar arasında Türkiye’de en yaygın ve bilinen örnektir. D kümesinde ise akademik yetenek bazında seçim yapmayan diğer eğitim kurumları yer alır.

Örneğin, A kümesinde yer alan olimpiyat düzeyinde eğitim gören bir öğrenci, aynı zamanda B ve C kümelerinde yer alan kurumlarda, yani BİLSEM ve Fen Liselerinde de eğitim görebilir. Ancak her Fen Lisesi öğrencisinin BİLSEM’de ya da TÜBİTAK olimpiyat kamplarında eğitim fırsatı yoktur. Bu iç içe geçmiş sistem, zaman zaman bazı sorunlara ve odak kaymalarına da yol açmaktadır. Örneğin, Fen Liseleri için hazırlanması gereken Liseye Geçiş Sistemi (LGS), hem ortaokul seviyesindeki olimpiyat hazırlık kamplarına hem de BİLSEM’lere gösterilen ilgiyi bölmekte ve öğrenci tercihlerini zorlaştırmaktadır.

Şekil 1. Yetenekli Öğrenci Eğitiminde Kurumlar

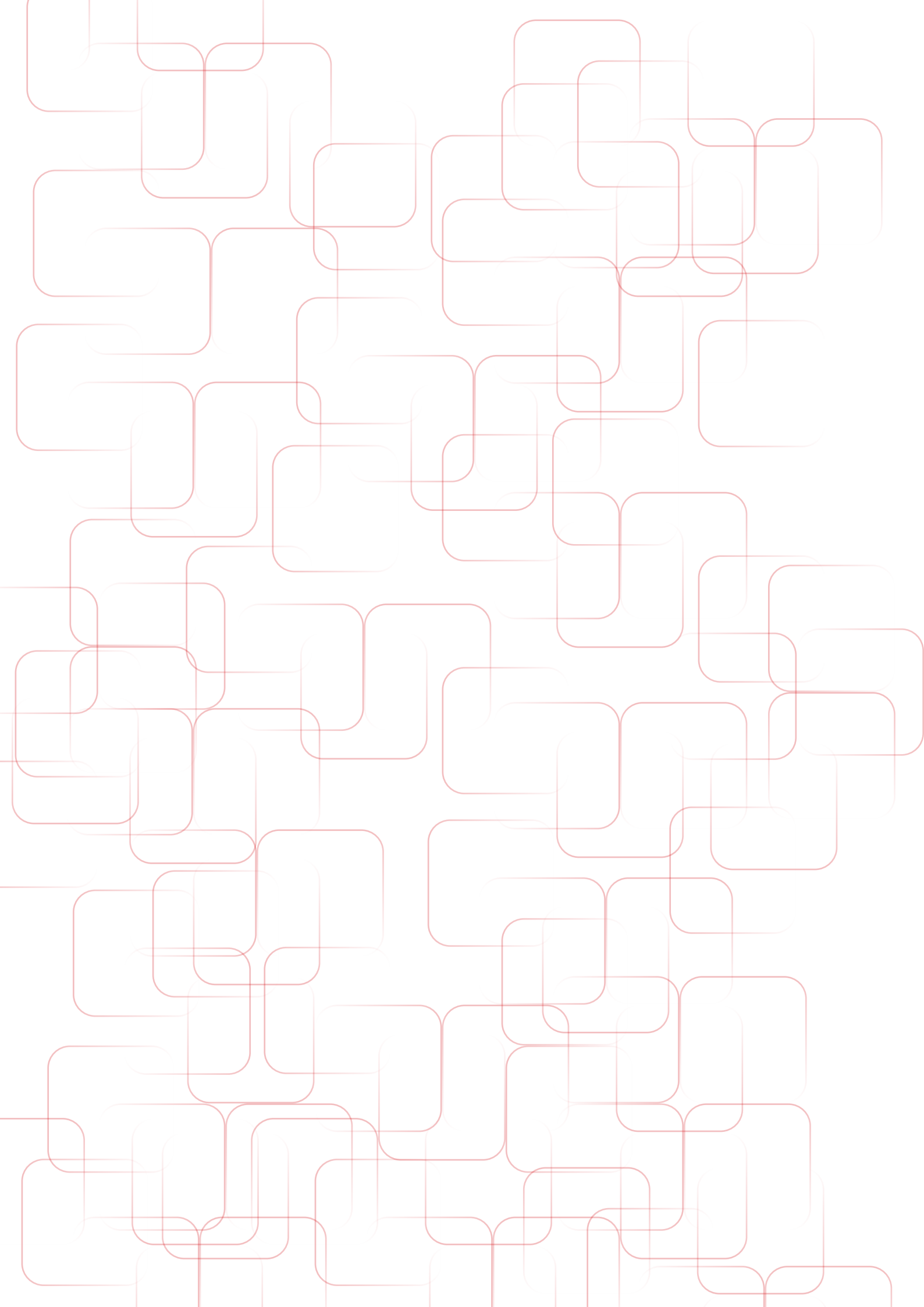


- A:** Millî Takımlara Öğrenci Hazırlayan Kurumlar (Ör: TÜBİTAK)
- B:** Yetenekli Öğrenci Eğitimi Veren Kurumlar (Ör: BİLSEM)
- C:** Öğrenci Seçen Okullar (Ör: Fen Liseleri)
- D:** Diğer Eğitim Kurumları (Ör: Meslek Liseleri)

Bu raporun temel amacı, yetenek yönetimi süreçlerini uluslararası bağlamda farklı ülkeler ile karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve Türkiye için bütüncül, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir yetenek yönetimi modelinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu kapsamda rapor içerisinde, akademik yetenek temelinde öğrenci seçim süreçlerinden özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarına, bilim olimpiyatları gibi özel yeteneklerin geliştirildiği elit eğitim modellerine kadar geniş bir yelpazede değerlendirmeler yapılmıştır. Her başlıkta ilgili ülkelerin öğrenci seçim yöntemleri, eğitim uygulamaları ve kariyer yönetimi stratejileri incelenmiştir. Türkiye’de yetenekli kişilerin eğitimine yönelik mevcut durum, uluslararası örneklerle karşılaştırılarak güçlü ve geliştirilmesi gereken yönler ortaya konmuştur. Bu analizler ışığında Türkiye’de yetenek yönetiminin daha etkili ve kapsayıcı biçimde yapılandırılması için somut politika önerileri geliştirilecektir.

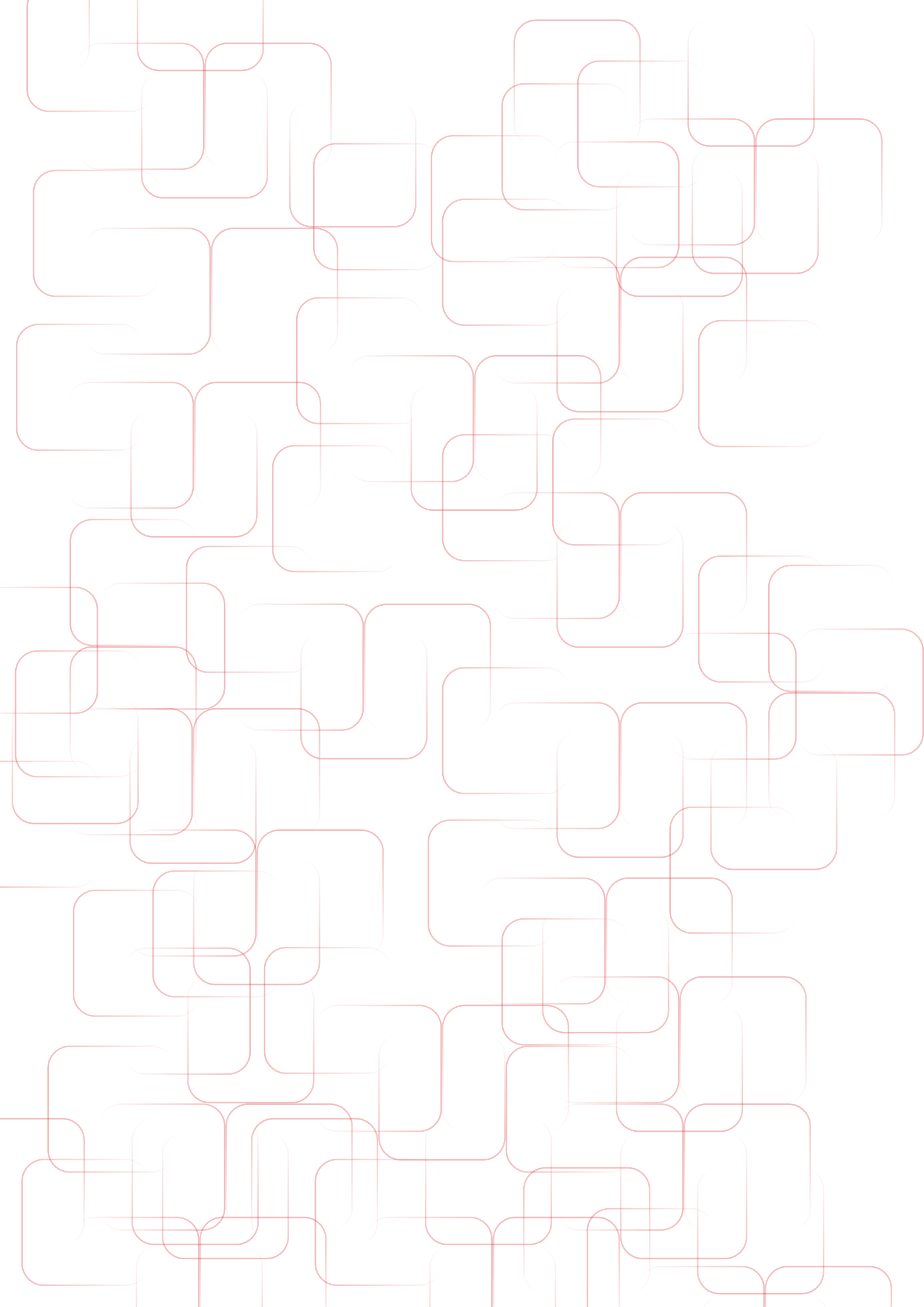
Rapor, yeteneklerin doğru tespiti ve yönetimi yoluyla Türkiye’nin yerel ve küresel rekabet gücünün artırılmasını, gençlerin sahip oldukları potansiyeli azami seviyede gerçekleştirebilecekleri eğitim ortamlarının oluşturulmasını ve böylece ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına somut katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Bu kapsamda raporun ilerleyen bölümlerinde yer alan politika önerileri; öğrenci seçim süreçlerinin geliştirilmesi, özel yetenek programlarının kalitesinin artırılması, yetenek yönetiminde eğitim sistemleri ile iş piyasası arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi ve kariyer rehberliğinin daha etkin biçimde sağlanması gibi temel başlıklar altında detaylandırılacaktır.





2. AKADEMİK YETENEĞE GÖRE SEÇİM YAPAN OKULLAR





AKADEMİK YETENEĞE GÖRE SEÇİM YAPAN OKULLAR

Eğitim sistemleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim verebilmek için başarı ve ilgi alanlarına göre yönlendirme stratejileri benimser. Bu kapsamda öne çıkan kavramlardan biri izleme (*tracking*) sistemidir. İzleme, öğrencilerin akademik performanslarına göre farklı okul türlerine veya programlara ayrılmasıdır (Woessmann, 2009). Öğrenciler, ülkelere göre farklı yaşlarda çeşitli kriterler göz önünde bulundurularak akademik, mesleki ve teknik alanlarda yoğunlaşan okullarda eğitim hayatlarına devam ederler. Bu süreç, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri tanıma ve bu yeteneklere göre yönlendirme yolunda en kritik adımlardan birini oluşturmaktadır.

Akademik yeteneğe göre seçim yapan okullar, ülkelerin eğitim sisteminde akademik olarak yetenekli öğrencileri belirleyip onlara akademik alanda özel eğitim olanakları sunan kurumlardır. Bu okulların amacı, akademik alanda yetenekli öğrencileri tespit ederek onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktır. Türkiye’de de fen liseleri, Anadolu liseleri ve sosyal bilimler liseleri gibi öğrenci seçen eğitim kurumları, her yıl binlerce öğrenciye bu doğrultuda eğitim vermeyi amaçlamaktadır.

Tablo 1’de, Türkiye ve on örnek ülkenin akademik başarıya göre öğrenci seçen okullarının bilgisi verilmiştir. Tabloda yer alan bilgiler devlet okullarına akademik yeterliliğe dayalı olarak yapılan öğrenci seçimlerini gösterir.



Tablo 1. Seçimle Öğrenci Alan Devlet Okulları²

	Okul İsmi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı (Senelik)	Okulun Seviyesi	Seçim Yöntemi
Çin	Key High Schools (Exam Schools)	İstatistik yok	İstatistik yok	Lise	Bölgesel sınavlar
ABD	Selective High Schools	165	33.925	Lise	Eyalet sınavları-diğer metotlar
Birleşik Krallık	Grammar Schools	163	47.000	Lise	Ulusal sınav-diğer metotlar
Avustralya	Selective Schools	26	5.425	Ortaokul-Lise	Ulusal sınav-diğer metotlar
Romanya	Colegiu National	182	İstatistik yok	Ortaokul-Lise	Ulusal sınav ve okul notları
Macaristan	Gymnasium	891	Tüm öğrencilerin %33'ü	Ortaokul-Lise	Ulusal sınav-diğer metotlar
Almanya	Gymnasium	3.160	289.235	Ortaokul-Lise	Öğretmen değerlendirmesi-sınav-not ortalaması-kura
Türkiye	Fen Lisesi, Anadolu Liseleri*, Sosyal Bilimler Lisesi	3.642**	197.129	Lise	Ulusal sınav
Fransa	İsim yok	11***	1.590	Lise	Not ortalaması
Yunanistan	Model School		1.696	Ortaokul-Lise	Ulusal sınav
İsveç	İsim Yok	İstatistik yok	İstatistik yok	Lise	Not ortalaması

* Anadolu liseleri: Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

** Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi toplamı. Kaçının seçkin öğrenci aldığı açıklanmamıştır.

*** Okul ve öğrenci sayıları Paris'in güneyine aittir. Tüm Fransa için bir istatistik açıklanmamıştır.

² Tablodaki veriler için bk. Çin (https://doi.org/10.1007/978-981-10-8718-9_5); ABD (Finn&Hockett, 2012); Birleşik Krallık (Long vd. 2023); Avustralya (<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/choosing-a-school-setting/selective-high-schools/choosing-a-school/selective-high-schools>); Romanya (<https://colegiulnationaliasi.ro/>); Macaristan (https://www.matching-in-practice.eu/secondary-schools-in-hungary_gpseducation.oecd.org/); Almanya ([statista.com/statistics/1182746/number-of-academic-secondary-schools-germany](https://www.statista.com/statistics/1182746/number-of-academic-secondary-schools-germany), www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=de); Türkiye (<https://www.meb.gov.tr/lgs-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/34330/tr>, https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf); Fransa (Fack vd. 2019, expatica.com/fr/education/children-education/secondary-school-france-286551); Yunanistan ([ekathimerini.com/news/1160837/experimental-model-schools-set-to-double/](https://www.ekathimerini.com/news/1160837/experimental-model-schools-set-to-double/)); İsveç (Söderström&Uusitalo 2010).

Tablo 1’de görüldüğü gibi ülkeler, öğrencilerin uygun ortaöğretim kurumlarına yönlendirilmesi için farklı yöntemler geliştirmiştir. Bu bölümde yöntemler, ortak noktaları göz önünde bulundurularak üç temel başlıkta ele alınmıştır: (1) akademik yeteneğe dayalı merkezî sınav uygulayan ülkeler, (2) adrese dayalı yerleştirme uygulayan ülkeler ve (3) karma yöntem uygulayan ülkeler.

Merkezî Sınav Temelli Yerleştirme Uygulanan Ülkeler: Romanya, Çin ve Macaristan

Akademik yeteneğe dayalı merkezî sınavların uygulandığı ülkelerde, öğrenciler geniş katımlı merkezî sınavlarda elde ettikleri akademik başarılarına göre liselere yerleştirilir. Romanya, Çin ve Macaristan’da merkezî sınav odaklı bir yerleştirme uygulanır. Romanya’daki ulusal değerlendirme sınavına öğrencilerin %95 civarında (154 bin öğrenci) büyük bölümü katılmakta ve tercihlerine göre yerleştirme yapılmaktadır. Sınavda 500’e yakın öğrenci tam puan alırken, dört öğrenciden üçü farklı alanlarda belirlenen eşik puanı aşmaktadır (Mırca ve ark., 2023; Munteanu, 2024).

Macaristan’da da Romanya’da olduğu gibi geniş katımlı bir liseye giriş sınavı uygulanır. Öğrenciler okullara ve okullardaki spesifik programlara tercihlerini bir tercih formunda belirtir. Okullar ise öğrenci sıralamasını belirlemekte serbesttir. İsteyen okullar merkezî sınav sonucunu göz önüne alırken, diğer okullar kendi sınavlarını uygulamakta ya da öğrencinin ortaokul notlarını önceliklendirebilmektedir (Biró, 2008).

Çin, akademik elemenin en belirgin yaşandığı ülkelerden biri olarak öne çıkmaktadır. Çin’de uygulanan liseye giriş sınavı (*zhongkao*) ve üniversiteye giriş sınavı (*gaokao*) büyük bir rekabet ortamı yaratır. Liseye geçişte öğrenciler il bazında düzenlenen yazılı sınavlar neticesinde, buldukları şehirdeki liseler için tercih yapar ve merkezî yerleştirmeye kabul edilir. İyi liselerin kontenjanları sınırlı olduğu için puan barajları yüksektir. Zhongkao sonucunda öğrencilerin

yaklaşık yarısı akademik liselere giderken diğer yarısı mesleki eğitime ayrılmakta veya eğitim dışına çıkmaktadır. Bu durum, zhongkao’yu öğrenciler ve aileleri için hayati önemde bir sınav hâline getirmiştir (Li Xin, 2023).

Merkezî sınavlara dayalı yerleştirmelerin temel avantajları arasında yetenekli öğrencilerin akademik olarak benzer seviyedeki akranlarıyla birlikte eğitim alması, eğitim kalitesi ve disiplin sorunlarının azalması yer alır. Ancak bu uygulama sosyoekonomik farklılıkların derinleşmesine yol açtığı gerekçesiyle Romanya’da, Macaristan’da (Horn ve ark., 2016) ve Çin’de (You, 2007) yoğun eleştiriler alır. Ayrıca, özellikle Çin gibi yerleşme süreçlerinde rekabetin yüksek olduğu ülkelerde, çocukların erken yaşta sınavla ve okul tercihiyle ilgili bu ölçüde stres yaşamaması da veliler ve eğitimciler tarafından eleştirilmektedir (Li Xin, 2023). Bu eleştirilere karşı sistemler, daha esnek ve okul türleri arasında geçişin mümkün olduğu modelleri uygulamaya çalışmaktadır.

Merkezî sınavlara dayalı yerleştirme süreçlerinde sınavların zorluk seviyesi, verilen müfredat ile uyumluluğu, tutarlılığı ve seçiciliği de büyük bir önem taşır. Sınavların okulda verilen eğitimle uyuşmaması, senelere göre soru biçimlerinin ve zorluk düzeyinin tutarlılık göstermemesi ve soruların seçici nitelikte olmaması gibi durumlar merkezî yerleştirmenin amacına hizmet etmemektedir.

Adres Temelli Yerleştirme Kullanan Ülkeler: Fransa ve ABD

Bir diğer modelde yerleştirme adrese dayalı olarak yapılmakta, öğrenciler yaşadıkları yerde kendilerine uygun okullara yerleştirilmektedir. Bu sistem Fransa ve ABD gibi ülkelerde yaygın biçimde uygulanmaktadır. Fransa’da okullar çoğunlukla bölgesel yerleşime göre öğrenci kabul ederken akademik kriterler, ancak büyük şehirlerde ve yoğun taleple karşılaşılan bölgelerde ikinci bir kriter olarak kullanılmaktadır. Bunun yanında ortaöğretime geçişte merkezî bir sınav bulunmasa da



üniversiteye geçiş oldukça rekabete dayalı bir yapıdadır (Fack ve ark., 2019).

ABD’de eğitim sistemi çoğunlukla adrese dayalıdır. Her okul bölgesi, bölge sakinlerinin ödediği emlak vergisi ile finanse edilir. Bu durum, bölgeler arası sosyoekonomik duruma bağlı olarak imkânların farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Öğrencileri sınavla seçerek alan devlet okulları vardır; ancak bu okullar oldukça sınırlıdır. ABD’nin yönetim yapısı dolayısıyla eyalet ve bölge bazında politika yürütülmekte, öğrencilerin nasıl seçileceği bölgesel olarak belirlenmektedir. Ülkede toplam 22.568 devlet okulunun sadece 165 tanesi öğrenci seçen okul kategorisindedir. Bu okullara yoğun talep vardır. Örneğin, Chicago’da üç bin kişilik kapasite için on beş binden fazla öğrenci başvurmaktadır. Bu okullarda öğretmen kalitesi yüksektir, normal okullarda %2 olan doktoralı öğretmen sayısı bu okullarda %11’dir (Fin ve Hockett, 2012). Ancak ABD’de sınav kapsamında öğrencilerini seçerek alan devlet okullarının özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler için ne kadar faydalı olduğu da ayrı bir tartışma konusudur. Az bir farkla okula girebilen daha düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, bu okullarda geride kalabilmektedir. Üstelik okul puanlarının düşmesi, üniversiteye girme sürecinde bu öğrencilere bir dezavantaj oluşturabilmektedir (Barrow ve ark., 2020).

Adrese dayalı yerleştirmenin temel avantajı, mahalle bazlı eğitim ile öğrenciler arasında sosyal entegrasyonu desteklemesidir. Bunun yanında öğrenciler, erken yaşta merkezî sınavların yoğun stresini yaşamaksızın kendi bölgelerindeki okullara yerleştirilir. Ancak, imkânlar dengelenmediğinde mahallelerin ekonomik ve sosyal yapısındaki eşitsizlikler eğitim kalitesinde bölgesel farklılıkları derinleştirerek eğitimde fırsat eşitliğini azaltabilir.

■ ■ Karma Yöntemle Yerleştirme Yapan Ülkeler: İsveç, Avustralya, Birleşik Krallık, Almanya ve Yunanistan

Karma modellerde; akademik sınav sonuçları, ikamet adresleri, not ortalamaları ve bazen kura gibi farklı kriterler bir arada kullanılır. İsveç, Avustralya, Birleşik Krallık, Almanya ve Yunanistan bu tür karma modelleri benimsemiş ülkelerdir. İsveç’te bir dönem öğrencilerin okula yerleşme sürecinde adrese dayalı bir sistem uygulansa da 1990’larda öğrencilere istedikleri özel okula gitmek için ayrıca para ödemelerine gerek bırakmayan “kupon sistemi” getirilmiştir. Günümüzde öğrencilerin %12’si bu olanaktan faydalanmaktadır. Bu okullar sadece kamudan fonlandıkları için özel okul olarak değil, kamu destekli bağımsız okullar olarak adlandırılır. Eşitlik ilkesinin bozulmaması adına bağımsız okulların öğrenci seçmesine izin verilmez (Böhlmark, 2015). İsveç 2000 yılından itibaren adrese dayalı sistemi tamamen kaldırmıştır. Mevcut durumda okuldaki not ortalamaları, fazla talep gören okulların tek seçim kriteridir. Burada da göçmen çocukları dezavantajlı duruma düşebildiği, göçmen ailelerin daha iyi okulları tespit ve başvuru süreçlerini takip konusunda zorluk yaşayabildiği görülmektedir (Söderström ve Uusitalo, 2010). Ancak yine de İsveç’te okuldaki not ortalamalarına güven duyulur. Yapılan çalışmalarda okul notları ile üniversite sınav testi puanı arasında oldukça yüksek ($r=0,51$) bir korelasyon bulunmuştur (Wikström ve Wikström, 2017).

Avustralya genelinde sadece 26 okul sınavla seçerek öğrenci almaktadır. Her eyalet farklı yöntem uygulasa da tümü, bir giriş sınavına ve okul notlarına göre sıralama yapmaktadır (Tham, 2021); ancak adil görülen bu sistemde, öğrenci seçen okullara sosyoekonomik olarak geride öğrencilerin yerleştiğini söylemek güçtür. Örneğin, New South Wales eyaletinde öğrenci seçen okullara yerleşen öğrencilerin %73’ü sosyoekonomik olarak ilk çeyrekte yer alırken sadece %2’si en alt çeyrektendir (Ho,

2018). Öğrenci seçen devlet okullarına düşük gelirli öğrencilerin gelememesinin tek sebebi giriş kriterleri değildir. Bu okullarda diğer devlet okullarından üç kat daha fazla gönüllü veli bağıışı yapılması beklenir (Rowe ve Perry, 2022).

Birleşik Krallık'ta da Avustralya'da olduğu gibi akademik yeteneğe göre öğrenci alan devlet okulları bulunmakta fakat genellikle sosyoekonomik olarak daha güçlü öğrenciler bu okullara kabul edilmektedir. Bunun sebepleri arasında maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının giriş testlerinde başarılı olamaması, ailelerin eğitime verdikleri önem ve seçkin okulların genelde tek cinsiyetli olması sebebiyle ailelerin bu okullara mesafeli yaklaşması belirtilmektedir (Cribb ve ark., 2013).

Öğrencilerin erken yaşta yeteneklerine göre ayrıştığı, diğer Avrupa ülkelerine göre daha katı bir yönlendirmenin olduğu Almanya'da eğitim politikaları, eyaletler bazında tasarlanmakta ve uygulanmaktadır (Basteck ve Nax, 2015). Öğrencilerin çoğu devlet okullarında eğitim görür. Özel okulun devlet teşviği almasına ve bunun sonucunda özel okul ücretlerinin hayli düşük olmasına rağmen öğrencilerin sadece %4'ü özel okullara gitmektedir. Öğrencilerin üçte biri Gymnasium denilen üniversite eğitime yönelik akademik eğitim veren, öğrencilerini seçerek alan devlet liselerine gitmektedir. Gymnasium'lara giden öğrenci oranı yıllar içinde artmıştır. 1930'larda tüm öğrencilerin %3'ü, 1990'larda %30'u giderken, 2010'ların ortasında bu oran %40'a dayanmıştır (Deppe ve Krüger, 2015). Gymnasium'a giriş şartları eyaletten eyalete değişmekte, eyalet içerisinde de bölgesel farklılıklar olabilmektedir. Almanya'da öğrencilerin erken yaşta mesleki ve akademik eğitim alanlarına yönlendirmeleri ve bu alanlar arasında geçişin zor olması tartışmalı bir konudur. Bir yönüyle erken yönlendirme, mesleki eleman yetiştirme noktasında olumlu değerlendirilirken özellikle dezavantajlı, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler için bu erken ayrışmanın

bir eşitsizliği beraberinde getirebildiği vurgulanmaktadır (Hillmert ve Jacob, 2010).

Son olarak Yunanistan'da sınavla seçim yapan "Model Okullar" bulunmaktadır. 2015 yılında kaldırılan ve 2021 yılında yeniden aktif hâle gelen model okullar, seçtikleri öğrencilere ileri düzey ve zenginleştirilmiş bir müfredat sunmaktadır. Son yıllarda bu okulların sayısının artırılması planlanmaktadır (Ekathimerini, 2021). Sınavla öğrenci alan model okullarının yanı sıra belli yaşlarda sınavla, erken yaşlarda ise kura ile öğrenci alan deneysel okullar da mevcuttur (Kiritzakou, 2023). Neticede Yunanistan'da sınavla seçim yapan okul sayısının az olduğu ve var olan okulların tarihsel süreçte devamlılık göstermediği görülmüştür. Öğrenciler genel olarak adrese dayalı devlet okullarına dağılmaktadır (Goulas ve ark., 2022).

Değerlendirmelerle birlikte ele alındığında, akademik yeteneklere dayalı şekilde yapılan öğrenci seçimi sürecindeki farklı yöntemler kendi içinde çeşitli avantajları ve dezavantajları barındırır. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin eşit şartlarda eğitim alamaması, tüm modellerde ortak bir endişe olarak vurgulanmıştır. Türkiye'de de uzun yıllardır akademik başarıya göre öğrenci yerleştirme süreçlerinde bir arayış söz konusudur.

■ ■ Türkiye'de Akademik Yeteneğe Göre Öğrenci Seçimi

Türkiye'de liseye geçiş sistemi, son on yılda önemli değişimler geçirmiştir. Bu değişimler; öğrenci yerleştirmede kullanılan araçların çeşitlenmesi, merkezî sınavların ağırlığının yeniden düzenlenmesi ve adres temelli yerleştirme gibi farklı modellerin uygulanmasını kapsar.

2014 yılında, öğrencilerin tek bir sınava yoğunlaşması, sınav kaygısının artması ve dersane sisteminin güçlenmesi gibi nedenlerden dolayı sınav sisteminde değişikliğe gidilmiştir. O dönem liseye geçişte



merkezî bir sınav olan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi yürürlüğe konmuştur. TEOG kapsamında, öğrenci başarısı okul ortamında gerçekleşen birden fazla sınav oturumu ve okul içi başarı notlarıyla değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yıl içindeki performansını daha geniş bir ölçüt setiyle ele almayı hedeflemiştir. TEOG sistemi ilk uygulanmaya başlandığında pek çok öğrenci, veli ve eğitimci tarafından olumlu karşılanmış, tek bir sınavın baskıyı azaltacağı ve okul derslerine ağırlık verilmesini sağlayacağı düşünülmüştür (SDAM, 2017). Gerçekten de TEOG, bir döneme yayılmış değerlendirme modeli sunarak öğrencinin yıllık performanstansa düzenli başarısını ölçmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte TEOG uygulaması zamanla çeşitli dezavantajları ve sorunları ortaya çıkarmıştır. Sınav sayısının artması her ne kadar stresi yaymayı amaçlasa da birçok öğrenci için yıl içinde tekrar tekrar sınava hazırlanma baskısı yaratmıştır. Ayrıca, merkezî sınavların zorluk düzeyi görece düşük kalmıştır. Araştırmalar, TEOG sınavlarındaki soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü ve ayırt ediciliğinin düşük olduğunu göstermiştir (Aydın ve Yazıcı, 2022). Bu durum yerleştirme sürecinde yığılmalara neden olmuş, en yüksek puanlı öğrencileri dahi okul notu gibi ek kriterlerle veya kura ile ayırt etmek gerekmiştir. Son olarak TEOG, her ne kadar adında “sınav” geçmese de, fiilen bir merkezî sınav sistemi olduğundan dershanelere ve özel kurslara talebi tam olarak engelleyememiştir. Öğrenciler 8. sınıf boyunca TEOG testlerine hazırlanmaya, hatta 6. ve 7. sınıfta sınav baskısı olmamasına rağmen bu sınıflardaki müfredatın TEOG konularına temel oluşturması nedeniyle erken yaşlardan itibaren sınav odaklı bir çalışma temposuna devam etmiştir.

Bu sorunlar ve eleştiriler sonucunda TEOG sistemi sadece dört yıl uygulandıktan sonra, 2017 yılında kaldırılmıştır (MEB, 2017). 2018’de yapılan değişikliklerle Liselere Geçiş Sistemi (LGS) devreye alınmıştır. LGS, sınavla öğrenci alan okullara (Fen Liseleri,

Sosyal Bilimler Liseleri, proje okulları, bazı Anadolu Liseleri vb.) merkezî bir sınav aracılığıyla öğrenci almaktadır. Bunun yanı sıra, sınavla öğrenci alan bu okullar dışında kalan liselere ise genel olarak “adrese dayalı yerleştirme” prensibi uygulanmaktadır. Böylece, öğrenciler hem merkezî sınava katılarak sınavla öğrenci alan okullara yerleşme hakkını kazanabilmekte hem de ikamet adresi doğrultusunda diğer liselere yerleştirilebilmektedir.

Çalışmalar LGS’nin TEOG’a kıyasla daha seçici bir sınav oluşuna, daha üst düzey becerileri ölçmeye uygun yapısına dikkat çekse de (Aydın ve Yazıcı, 2022) uygulamada LGS’ye geçiş süreci, öğrenciler ve veliler üzerinde beklenenden farklı etkiler doğurmuştur. Sınavın isteğe bağlı hâle gelmesi, beklenenin tersine, neredeyse tüm öğrencilerin sınava yönelmesine engel olamamıştır. Her yıl yaklaşık 1,2 milyon öğrenci 8. sınıftan mezun olmakta ve öngörülerden farklı olarak 1 milyon öğrenci LGS’ye başvurmaktadır (MEB, 2021a; MEB, 2022a).

Ortaöğretime geçiş süreci öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim almasını sağlama noktasında oldukça kıymetlidir. Bu geçiş sürecinde uygulanan sınavların geçerliği ve yeteneğe uygun bir eğitime imkân sağlayıp sağlamadığı, uluslararası alanda ayrıca bir tartışma konusudur. Örneğin İngiltere’de 11+ sınavı raporlara göre yüksek iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği göstermektedir. Ancak bu değerler her zaman, testin tam anlamıyla güvenilir olduğu ve öğrencilerin başarılarına dair doğru tahminlerde bulunduğu anlamına gelmemekte, tartışmalar özellikle sınırlı puan aralığında hatalı sınıflama riskinin yüksekliğine dikkat çekmektedir (TRAC, 2021). Amerika’da SHSAT (*Specialized High Schools Admissions Test*) sınavı üzerine yapılan bir çalışma da tek başına bu sınavın, öğrencilerin okul notlarını öngörme gücünün başarı testlerinden düşük olduğuna, eşik puanların yakınlarında hatalı tahminlerde bulunabildiğine dikkat çekmektedir (Taylor,

2015). Bu tartışmaların ortak noktası, öğrencilerin yerleştirme süreçlerinde sadece bir sınava güvenilmesinin yetersiz kalacağı ve yerleştirmede çoklu ölçütlerin dikkate alınması gerektiğidir. Türkiye’de LGS’ye dair açıklanan güncel veriler, sınavın ayırt edicilik katsayısı, geçerlik ve güvenilirlik değerleri yönünden iyi değerlere işaret etmekte, okul başarısı ile paralellik gösterdiği ifade edilmektedir (MEB, 2025). Bu istatistiksel şartların sağlanması kıymetli olsa da bir sınavın eğitimde yetenek yönetimi açısından etkili görülmesi için tartışılan çoklu ölçütlerin gözetilmesi elzemdir.

Türkiye’de liseye geçiş sistemindeki değişimler, akademik alanda yetenekli öğrencilerin erken aşamada tespiti, doğru lise programlarına yönlendirilmesi ve sonraki akademik başarılarının takibi açısından kritik önem taşır. Merkezî sınavlar, özellikle akademik anlamda yüksek potansiyelli öğrencileri belirlemede hâlâ önemli bir araçtır. Bununla birlikte, güncel modeldeki adres temelli yerleştirme, akademik potansiyelin yanı sıra bölgesel ve sosyoekonomik faktörleri de önemli hâle getirmektedir.

■ ■ Akademik Alanda Yetenekli Öğrenciler ve Kariyer Süreçleri

LGS’de üst yüzdilik dilimlerde (%0–%5’lik başarı aralığında) yer alan öğrenciler, genellikle Türkiye’nin en seçkin ortaöğretim kurumlarına yerleşir. Bu kurumlar içerisinde Fen, Anadolu, Sosyal Bilimler, İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Liselerinden köklü devlet okulları ve özel okullar bulunmaktadır. Söz konusu okullara giren öğrenciler, hem Türkiye içindeki en yüksek profilli akran gruplarıyla eğitim görmekte hem de müfredat dışı imkânlar, yerleşmiş bir okul kültürü ve başarılı öğretmen kadrolarıyla karşılaşmaktadır. Ancak bu avantajlara rağmen, eğitim programlarındaki yapısal müfredat katılığı yetenek yönetimini zorlaştırmaktadır. Akranlarından farklı bir gelişim hızına sahip olan, henüz lise

çağındayken üniversite düzeyinde akademik ya da sanatsal potansiyel barındıran öğrenciler, standart ders yükleri altında kendi hızlarında ilerlemekte zorlanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilere ihtiyaç duydukları alanı açacak iki temel gelişim alternatifi öne çıkmaktadır:

Esnek Ders Saati Kredilendirmesi:

Öğrencilerin yüksek potansiyel gösterdikleri odak alanlara derinlemesine yoğunlaşabilmeleri amacıyla, bu alanların dışındaki ders saatlerinin seyreltilmesi hedeflenmelidir.

Dikey Müfredat Geçişkenliği:

Öğrencilerin seviyelerinin altında kalan içeriklerle zaman kaybetmemeleri adına, üst sınıf modüllerini alabilmelerine veya üniversitelerle iş birliği içinde ek destek programlarına dâhil edilmelerine olanak tanınmalıdır.

Peki, lise döneminde bu tür müfredat engelleriyle ya da arayışlarıyla karşılaşan bu öğrencilerin lise sonrası akademik performansları nasıl bir seyir izlemektedir?

Sistemdeki değişikliklerin de etkisi ile gerek TEOG gerekse LGS için karşılaştırmalı analiz imkânı sunan boylamsal veriler bulmak oldukça güçtür. Ancak yayınlanan istatistikler, liseye geçiş sınavlarında başarılı olup iyi liselere giden öğrencilerin üniversiteye girişte de önemli avantajlara sahip olduğunu gösterir. 2025 verilerine göre Anadolu Lisesi mezunlarının 4 yıllık örgün lisans programlarına yerleşme oranı %32,48; Sosyal Bilimler Liselerinin %63,81; Fen Liselerinin %74,75; Özel Fen Liselerinin ise %73,29’dur (ÖSYM, 2025).

Üst dilimdeki öğrencilerin yurt dışında üniversite eğitimi alma oranları son yıllarda Türkiye’de dikkat çeken bir olgudur. Özellikle en üst %0,1’lik dilime tekabül eden okulların mezunları arasında lisans eğitimini yurt dışında sürdürme eğilimi belirgin biçimde artarken öğrencilerin Türkiye’de kalma motivasyonları azalmıştır.



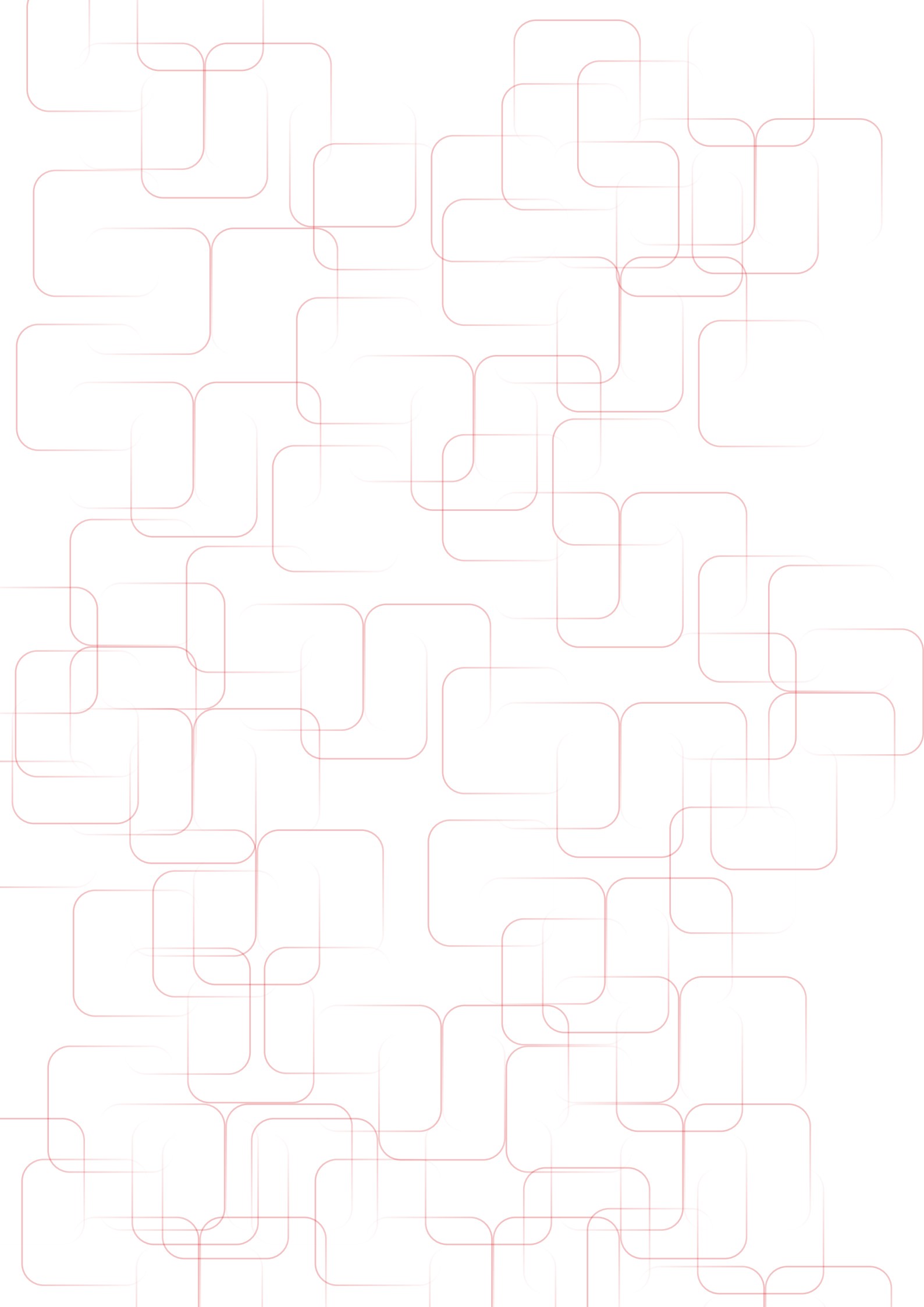
Eğitim araştırmacıları ve basın kaynakları, bu olguyu bir “beyin göçü” eğilimi olarak nitelendirmektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler daha iyi eğitim kalitesi, akademik özgürlük ve kariyer olanakları gibi sebeplerle gençlerin yurt dışını tercih ettiğini göstermektedir (Özdemir ve İlhan, 2021). LGS'nin üst dilimlerindeki öğrenciler kısa vadede Türkiye'nin seçkin üniversitelerine girişte başarılı olsalar da uzun vadede “tersine bir seçim” ile ülke dışında kalmayı tercih edebilmektedir.

Yetenekli öğrencilerin takibi meselesi eğitim politikalarında önemli bir boşluk olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de merkezî sınavlarda başarılı olan öğrenciler, seçkin liselere yerleştikten sonra genellikle MEB'in istatistiksel raporlarında sadece sayısal veriler olarak takip edilmekte; bu öğrencilerin kişisel düzeyde sistematik bir izlemesi yapılmamaktadır. Oysa bu öğrencilerin lise yıllarındaki gelişimlerinin, üniversiteye geçişteki tercihlerinin ve ilerideki kariyer durumlarının izlenmesi, ülkenin beşerî sermayesini yönetme açısından kritiktir.

3. DÜNYADA ÖZEL YETENEK EĞİTİMİ VEREN KURUMLAR





Almanya	Birleşik bir program ismi yok.	Federasyon bazında programlar, hem okul içi eğitim hem de yeteneklilere özel okullar	İlk-Orta-Lise	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Türkiye	Bilim ve Sanat Merkezleri	Ulusal bir program, okullardan bağımsız kurslar	İlk-Orta-Lise	362	Toplam 108.464 öğrenci var.
Fransa	Ulusal bir program bulunmuyor.				
Yunanistan	Ulusal bir program bulunmuyor.				
İsveç	Ulusal bir program bulunmuyor.				

Tablo 2 incelendiğinde, Almanya ve ABD’de ülkenin yönetim yapısıyla da alakalı olarak her eyaletin kendi programını geliştirdiği görülebilir. Almanya’da sadece bazı eyaletlerde yetenekli öğrencilere özel okullar ayrılmıştır. ABD’de eyaletler okul içi yetenek programlarını belirlemiştir. Çin’de dar kapsamlı bir program vardır. Sadece iki üniversite yetenekli öğrencilere ayrı okul imkânı sunmaktadır. Birleşik Krallık’ta olan ulusal bir program da geçmişte kapatılmıştır. Macaristan ve Avustralya’da ulusal programlar vardır; ancak bu ülkelerde de yetenekli öğrencilere verilen eğitim, standart eğitim kurumlarının içerisinde yer almaktadır.

■ ■ Ulusal Özel Yetenek Eğitim Programı Bulunmayan Ülkeler: İsveç, Fransa, Romanya ve Yunanistan

İsveç’te eğitimde ana prensip eşitliktir. Bu nedenle özel yetenek konusu İsveç’te bir tabu olarak görülür. Örneğin, 2015 senesine kadar akademik alanda yetenek eğitimi konusu İsveç Ulusal Eğitim Ajansı’nın web sitesinde yer almaz. Eğitim sistemlerinin farklılaştırma yoluyla yeterince kapsayıcı olduğu görüşünden yola çıkılarak özel yetenekli olan öğrencileri belirlemeye ve onlara özel bir eğitim vermeye gerek görülmemiştir.

Ancak yaygın görüşe rağmen, spor alanında verilen özel eğitim gibi akademik olarak yetenekli olanlara verilen eğitimin de eşitlik prensibini bozmadan eğitim politikalarına dâhil edilebileceği görüşünü savunanlar mevcuttur (Tirri, 2022). İsveç’te okul müdürleriyle yapılan bir ankette, müdürlerin %70’i yetenekli öğrencilerin de özel destek almaya ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir (Ivarsson, 2023; Ivarsson, 2024). Müdürlerin %72’si yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda sıkıldığını, %48’i ise bu öğrencilerin derslerde zamanlarının boşuna harcandığını belirtmiştir. Yetenekli öğrencilere özel eğitim verilmesinin bir hak olduğunu belirtenlerin oranı %59’dur. %21’i ise onlara verilecek özel eğitimin eşitlik prensibini bozacak bir ayrıcalık olacağını düşünmektedir. Müdürler, yetenekli öğrencilerin sınıf atlamalarına öğrencilerin sosyal uyumu sağlayamayacakları düşüncesiyle olumlu yaklaşmamakta, farklılaştırma uygulamalarının daha yerinde olacağını vurgulamaktadır.

Fransa’da üniversite öncesi eğitim için yetenekli öğrencilere eğitim veren ulusal bir program bulunmamakla beraber dar kapsamlı bazı politikalar yürütülmektedir (Kılınç ve Sözer, 2022). Eğer yetenekli ve erken gelişmiş öğrenci normal sınıflarda öğrenme sorunu yaşıyorsa bu öğrenciler için özel atölyelerin olduğu okullar mevcuttur. Devlet okullarında

sorun yaşamayan yetenekli öğrencilere sunulan imkânlar arasında sınıf atlama, bazı dersleri üst sınıf düzeyinde alma, proje çalışmaları yürütme ve en az %50'si normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan ayrı bir sınıfta öğrenim görme yer almaktadır. Fransa'da devlet okullarında oldukça sınırlı olan bu imkânlarla karşın özel okullar yetenekli öğrenciler için geniş imkânlar sağlamaktadır. Bu durumun eşitlik ile ne kadar uyumlu olduğu ise tartışmalıdır.

Romanya'da yetenekli öğrencilere özel bir eğitim verilmesine karşı politik bir duruş yoktur. Bölgesel olarak kısıtlı da olsa özel programlar uygulanmaktadır; fakat bu durum sistemleşmiş ulusal bir programa evrilmemiştir (Cuc, 2013). 2007 yılında özel yetenekli öğrenciler için kapsamlı bir kanun çıkmıştır. Ancak, öğretmenlerin büyük oranda özel yetenekli öğrenciler için olan politiklardan haberleri yoktur. Yapılan ankette öğretmenlerin %85'i yetenekli öğrenci eğitiminden bihaber olduklarını; %60'ı bu konuda özel yetenekli öğrenci eğitimi için olan ulusal strateji hakkında bilgileri olmadıklarını; %20'si bölgelerinde farklılaştırılmış eğitim merkezleri olduğunu bilmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %70'i yetenekli öğrenci eğitimi meselesinin tekrar ele alınmasını istemiştir.

Yunanistan'da da yetenekli öğrenciler için ayrı bir program bulunmamaktadır (Dimitriadou ve ark., 2024). Bunun sebebi olarak kaynakların kısıtlılığı gösterilir. Yetenekleri ortalama altı olan öğrencilere daha fazla kaynak aktarılmakta ve bu konudaki eğitim giderek iyileştirilmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin yok sayılması, bu öğrencilerin normal sınıflarda sıkılmalarına ve öğretmenler için sınıf yönetimini zorlaştıran bazı davranışlar sergilemelerine yol açabilmektedir. Akademik yeteneğe önem atfetmeyen Yunan eğitim sistemi, paradoksal olarak spor ve müzik konusunda yetenekli öğrenciler için programlar kurmuştur (Mönks, 2005). Bu da eşitliğe aykırı bir durum olarak değerlendirilmemektedir.

■ ■ Ulusal Özel Yetenek Eğitim Programları Kapanan/ Küçülen Ülkeler: Birleşik Krallık ve Çin

Birleşik Krallık'ta 2002 yılında yetenekli öğrenciler için bir program kurulmuştur; ancak bu programın fonu, üniversiteye gitmek isteyen ve maddi zorluk yaşayan öğrencilere aktarılmak üzere 2010 senesinde feshedilmiştir (Mönks, 2005). Durdurulan programda her okulun bir yetenek koordinatörü ataması ve onun da okulun en yetenekli %5 ile 10'u arasında öğrenciyi tanılaması gerekli görülmüştür. Daha sonra bu öğrencilere yoğunlaştırılmış ve genişletilmiş bir eğitim verilmiştir.

Çin'de yetenek eğitimine yönelik iki farklı düşünce felsefesi bulunmaktadır (Zhang, 2017). Birinci felsefe yetenekte doğal kabiliyeti öne çıkarır ve özel yetenekli çocukların diğerlerinden farklı olduğunu belirtir. Dolayısıyla, normal seviyenin üstünde öğrenciler için özel yetenek programı oluşturma yönünde politika gerektiği savunulmaktadır. İkinci felsefe ise yetiştirmenin önemine odaklanır; tüm çocukların gelişim potansiyellerinin olduğunu, dolayısıyla herkesin potansiyelinin ortaya çıkması için özel gayreti hak ettiğini vurgular. Görüşlerin ikincisi ağır basmış olmalı ki Çin'deki yetenek yönetimi nüfusuna oranla ve diğer Güneydoğu Asya ülkelerine nazaran oldukça kısıtlı kalmıştır. Çin'de üniversitelerin öncülüğünde kurulmuş yetenekli öğrenci programları vardır (Dai ve Steenbergen-Hu, 2015). Ancak bunlar da sınıf atlama (hızlandırma) benzeri programlardır. Öğrencileri liseyi tam bitirmeden alıp üniversiteden hızla mezun etmeyi amaçlar. Program mezunları çok başarılı olmuş; çoğu, kendi alanlarında lider akademisyenler arasında yer almıştır. Ancak bu program, yeteneklere özel eğitim veren bir programdan daha çok, üniversiteye erken kabul programı olarak tarif edilebilir. Programı geçmişte on üniversite uygularken, günümüzde sadece iki üniversite sürdürmektedir.



■ ■ Eyalet Bazında Özel Yetenek Eğitimi Farklılaştıran Ülkeler: ABD ve Almanya

ABD’de eyalet bazında programlar değişmekle beraber, her eyalette yetenekli öğrenciler için programlar mevcuttur (Bhatt, 2011). Okulların yaklaşık %70’inde yetenekli öğrenciler özel eğitim alabilmektedir. Yetenek programları okul içinde verilir. Bu programlar, kimi zaman öğrencilerin normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıyla birlikte ders içeriğini daha derinlemesine çalışmalarını, kimi zaman ise bağımsız ya da grup projeleri yürütmelerini içermektedir. Yetenekli öğrenciler bazen ayrı bir sınıfa yerleştirilir. Bu gruplama yetenekli öğrenciler için pozitif bir deneyim olmakla beraber artık sınıflarının lideri olmadıkları için zaman zaman sorun olabilmektedir.

Programlar, öğrencilerin kritik düşünebilme ve analitik çözümleme yapabilme becerilerini desteklemeyi amaçlar. Yetenekli öğrenciler normal sınıflarda ders işlediklerinde, içeriğin %40-50 arasındaki bir oranını hâlihazırda bilmektedir. Dolayısıyla onları alternatif materyalle tanıştırmak zorunlu hâle gelmektedir.

ABD’de özel yetenek eğitimi programı eyaletten eyalete farklılık gösterebildiği gibi, aynı eyaletteki okullar arasında da uygulama farkları bulunmaktadır. Okulların %40’ında öğrenciler okulda ayrı gruplarda eğitim görmektedir. Kimi okullar tüm derslerde özel yetenek eğitimi verirken kimisi de bazı derslerle bu eğitimi sınırlandırmaktadır. Okullar yetenekli öğrenci seçimini de farklı yapmaktadır. Başarı testi skorları, önceki notlar ve öğretmen tavsiyeleri kullanılan seçim yöntemleri arasındadır.

Almanya’da her federal bölge kendi kültürel kimliğini korur, dolayısıyla eğitim politikaları da eyalet bazında belirlenir (Fischer ve Müller, 2014). Yetenek eğitiminde her federasyon farklı bir politika gütmektedir. Kimi eyaletler sadece öğrenciyi gruplayıp onlara psikolojik danışmanlık hizmeti verilmesini sağlarken

diğer bazı eyaletler yetenekli öğrenciler için özel ayrı okullar kurar. Bu ayrışmanın bir dezavantaj olabileceği değerlendirilmektedir; çünkü farklı eyaletlerdeki yetenek programları bir bütün olarak birbirleriyle iletişim ve iş birliği içerisinde değildir.

Avustralya’daki ulusal yetenek programında bazı seçkin okullarda bir grup öğrenci özel yetenek programına kabul edilir. Bu ülke yapısında eyaletler olmasına karşın eğitim politikaları federal hükümet tarafından fonlanır, dolayısıyla ulusal bakımdan diğer iki ülkeye nazaran daha fazla eşgüdüm bulunmaktadır (Walsh ve Jolly, 2018). Örneğin, aralarında farklılıklar olsa da tüm eyaletler yetenek eğitimlerinde Gagne’nin Yetenek ve Kabiliyetin Ayrıştırıldığı Modeli (DMGT- *Differentiated Model of Giftedness and Talent*) kullanır.

Tanılamada farklılıklar olmasına rağmen hepsi aynı sınavı kullanmakta, benzer şekilde öğretmen tavsiyelerini ve diğer faktörleri değerlendirmekte ve yerleştirmeyi merkezî olarak yapmaktadır. Ulusal yetenek programlarının yanında okul bazında inisiyatifle kurulan programlar da mevcuttur.

■ ■ Ulusal Düzeyde Özel Yetenek Eğitimi Yapan Ülkeler: Macaristan ve Türkiye

Macaristan, Türkiye gibi ulusal olarak özel yetenek eğitimi programı uygulamasına karşın iki ülkenin yaklaşımları oldukça farklıdır. Macaristan, yetenek yönetimini yetenekli öğrencilerin normal okullarındaki yetenek programlarını ulusal bir vergi politikasıyla fonlayarak gerçekleştirir (Gyarmathy, 2013). Vergi ödeyenlerin %1’inin gönüllü katkısıyla yaklaşık 350 bin yetenekli öğrenci özel bir eğitimden faydalanmaktadır. Bu kadar geniş çaplı ve büyük bir program olmasına karşın program tam anlamıyla kurumsallaşmamıştır. Bu yüzden programın sonraki yıllarda fonlanıp fonlanmayacağı kesin olarak bilinmemektedir.

Türkiye’de ise özel yetenek eğitimi diğer tüm örnek ülkelerden daha organize, yaygın ve merkezî olarak yapılır. Bunun için temelleri 1994 yılında atılan ve günümüzde sayıları 362 olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kullanılmaktadır. BİLSEM’ler okul içi programlar değildir. Genellikle bir devlet okuluna yakın konumlanmış olsalar da özerk bir yönetimleri vardır. Öğrenciler 7-10 yaşlarında girdikleri bir sınavla bu kuruma kabul edilmekte, lise sona kadar eğitimlerine devam etmektedirler. Okulu tamamlayıcı bir kurs niteliğinde olan bu kurumlar, okul derslerinden farklı olarak yeteneğe yönelik proje ve deney bazlı özel bir eğitim verir. Eğitimde yetenek yönetiminde özel yetenekli öğrencilere yönelik bu ölçüde organize ve yaygın bir kurum, incelenen diğer örnek ülkelerde bulunmamaktadır.

BİLSEM’lerden 2021 itibariyle 4.796 öğrenci mezun olmuştur (MEB, 2021b). BİLSEM’lerdeki hızla artış dolayısıyla kuruluşundan 2015 senesine kadar BİLSEM’den 741 öğrenci mezun olmuşken 2015 senesinde 175 mezun verilmiş, 2021 yılında bu sayı 1.715’e ulaşmıştır. 2005 yılında 25 merkezde sadece 291 öğretmenle BİLSEM eğitimi verilmekteydi. Merkez sayısının az olduğu, kaynakların görece daha az kuruma dağıtıldığı o günlerde bile yapılan çalışmalarda öğretmenler, BİLSEM’lerin fiziki açıdan geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu, laboratuvar malzemesi gibi kaynakların zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Sezginsoy, 2007).

Artan BİLSEM sayılarıyla birlikte kaynakların daha da sınırlanacağı ve bu aksaklıkların çoğalabileceği tahmin edilmektedir. Geçtiğimiz yıllarda BİLSEM’lerin yaygınlaştırılması önemli bir stratejik hedef olarak görülmüş, -her ilçeye bir BİLSEM-yaklaşımıyla erişilebilirliğin artırılması hedeflenmiştir (MEB, 2021c). Bu politikaların bir sonucu olarak günümüzde 2005 yılındaki öğretmen sayısından fazla BİLSEM bulunmaktadır. Tüm avantajlarının yanı sıra BİLSEM’lerin yaygınlaşmasının önemli bir tehlikesi de vardır.

Eşitliği artırmak için iyi niyetle yapılan BİLSEM yaygınlaştırma faaliyeti, nitelikli öğretmen ve öğrenci sayısının sınırlı olmasından dolayı istenilen sonuçları vermenin aksine, kurumsal olarak bir gerilemeye yol açma riski taşımaktadır.

BİLSEM’lerin sunduğu eğitim içeriği ve usulü her öğrencinin talep edeceği ya da tüm öğretmenlerin öğretebileceği nitelikte değildir. Genel müfredatı destekler nitelikte olsa da eğitim içeriği yaratıcı düşüncüyü destekleyici, zenginleştirilmiş özel içerik ve yöntemlere sahiptir. Bu hususun dikkate alınması ve BİLSEM’lerin bir ek kurs noktasına gelmesinin önüne geçilmesi gerekmektedir.

BİLSEM’lere öğrenci seçme süreci Millî Eğitim Bakanlığının açıkladığı yönergelere göre yürütülmektedir. Buna göre tanılama süreci ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler için genel zihinsel yetenek, resim ve müzik yeteneği alanlarında yürütülür. Süreç öğretmenler tarafından ilkokul öğrencilerinin gözlem formları yoluyla aday gösterilmesi ile başlar. Her okulda her sınıf düzeyindeki öğrencilerin en fazla %20’si BİLSEM aday olarak yönlendirilebilir. Okul bünyesinde oluşturulan yönlendirme komisyonları, gözlem formlarını inceleyerek hangi öğrencilerin resmî aday olacağını belirler. Netleşen bu aday öğrenciler, bir sonraki aşamada MEB’in belirlediği ölçme araçları ile sınava tabi tutulur. Bu sınavların sonucuna göre asgari puan barajında ön elemeden geçen öğrenciler ilan edilir. Ön elemeyi geçen öğrenciler bireysel değerlendirme sürecine tabi tutulur. Bu süreçte RAM uzmanlarının zihinsel kapasiteyi ölçmeyi hedefleyen zeka testleri veya gelişim testleri uygulanır, sürecin kriterleri de bakanlık tarafından belirlenmiştir. BİLSEM’e kayıt hakkı, girilen sınav ve bireysel değerlendirmenin neticesinde açıklanır (MEB, 2021d).



Bireysel değerlendirme öncesi uygulanan tek aşamalı bir sınav ile öğrencilerin kabiliyetlerinin değerlendirilmesi, özel yeteneğin keşfinde yapısal kısıtlılıkları beraberinde getirmektedir. Uzmanlar, bu yöntemin öğrencilerin yalnızca anlık performansını yansıttığını, dolayısıyla sınav kaygısı yaşayan veya ortamdaki olumsuz etkilenen yüksek potansiyelli çocukların sistem dışında kalmasına yol açma riski taşıdığını belirtmektedir. Bu kısıtlılıkları aşmak amacıyla, tek bir ölçme anına dayanan eleme modeli yerine, zamana yayılan öğretmen gözlem formlarını, yaratıcılık ölçeklerini ve öğrencinin süreç içerisindeki gelişim hızını temel alan “portfolyo bazlı, toplamsal bir değerlendirme” sistemine geçilmesi önerilmektedir.

Tablo 3. Yıllara Göre BİLSEM için Değerlendirilen Öğrenci Sayıları

Yıl	Alanlar	Aday Gösterilen Öğrenci Sayısı	Bireysel Değerlendirmeye Hak Kazanan Öğrenci Sayısı	BİLSEM'e Yerleşen Öğrenci Sayısı
2023 (MEB, 2023)	Genel Yetenek	549.675	34.542	22.403
	Resim	263.448	45.640	2.285
	Müzik	136.936	22.862	1.399
2024 (MEB, 2024a)	Genel Yetenek	523.496	23.471	9.694
	Resim	164.229	29.073	2.273
	Müzik	52.424	10.562	1.523

Tablo 3'te son iki yılda BİLSEM'e aday gösterilen, bireysel değerlendirmeye hak kazanan ve yerleştirilen öğrencilerin sayısı verilmiştir. Özellikle genel yetenek alanında yüksek başvuru sayısı dikkat çekmekte, 2024'te tüm başvuruların %70'ini genel yetenek oluşturmaktadır; ancak genel yetenek alanındaki başvuruların büyük çoğunluğu ön değerlendirmede elenir. 2023'te başvurulardan %4'ü ve 2024'te %1,8'i BİLSEM'e yerleşmiştir.

Bu noktada yüksek başvuru oranlarını değerlendirmek oldukça kıymetlidir.

Aday gösterilen öğrencilerin yoğunlaşmasında etkili olan faktörlerden birinin velilerden kaynaklı baskı olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğeri ise, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri tespit etme konusunda yeterince desteklenmemiş olmalarıdır. Sıklıkla “akademik başarısı yüksek/çalıskan” öğrenci ile “özel yetenekli” öğrencinin karıştırıldığı görülmektedir. Bu durum BİLSEM aday gösterme sürecinde aşırı yığılmaya ve tarama süreçlerinin verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin aday gösterme, gelişim takibi ve yapılandırılmış gözlem konularında düzenli hizmet içi eğitim alması kritik bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

BİLSEM'e öğrenci yönlendirmek için kullanılan formlar incelendiğinde özellikle genel yetenek için belirtilen kriterlerin sınırlılığının, akademik başarı gösteren birçok öğrencinin BİLSEM'e aday gösterilmesine neden olabileceği değerlendirilmektedir. Aynı formda müzik ve resim alanlarından daha az

“

Öğretmen yönlendirmelerinin okul içi değerlendirmeye tabi tutulması, her seviyeden öğrencilerin yalnızca %20'sinin değerlendirmeye gönderilmesi gibi sınırlamalara rağmen bu kadar yüksek sayıda öğrencinin aday gösterilmesi, BİLSEM'lerin ve özel yetenek kavramının yanlış anlaşılmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

sayıda (13 madde) mevcuttur (MEB, 2024b). Bu maddelerin içerikleri incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinin çeşitliliğini daha iyi yansıtabilecek şekilde güncellenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Keza uluslararası öğretmen değerlendirme ölçeklerine göre (GATES, GES-2, SRBCSS vb.) de madde sayısının az olduğu ve maddelerin emsal ölçeklerdeki yaratıcılık, motivasyon, liderlik, artistik yetenekler gibi alt boyutları kapsamadığı görülmektedir. Örnek ölçeklerdeki gibi madde sayısının artırılması ve alt boyutların emsal ölçeklerdeki alt boyutları da kapsayacak şekilde güncellenmesi elzemdir.

BİLSEM'in geliştirilebilir yanlarından biri de öğrenci talebidir. Okullardaki öğretmenler BİLSEM'e yeterince hakim değildir. Çoğu yetenekli öğrenci, yaşı geçtikten sonra bu kurumlardan haberdar olmaktadır. Öğretmenler merkez sayısının az olduğu 2005'te bile gerçekten yetenekli öğrencilerin devamsızlık sorununa dikkat çekmiş, bunun tanılama yönteminin yanlışlığından mı, tanıtm eksikliğinden mi yoksa talep eksikliklerinden mi kaynaklandığını bilemediklerini belirtmişlerdir (Sezginsoy, 2007). Öğretmenler devamsızlığın büyük bir sorun olduğunu, öğrencilerin lise ve üniversite giriş sınavına hazırlanmak için BİLSEM'i bıraktıklarını, BİLSEM'in şehir merkezine uzak olduğu durumlarda ulaşım sorunu olduğunu, eğitimin okul sonrası gece geç vakitlere kadar devam etmesi yüzünden öğrencilerin kolaylıkla katılım sağlayamadıklarını belirtmiştir.

BİLSEM'e giren öğrencilerin eğitim hayatlarıyla ilgili farklı talepleri vardır. Ancak öğrencilerin seçkin bir liseye gidebilmeleri ve eğitim hayatlarına akademik açıdan besleyici bir ortamda devam edebilmeleri için LGS'den iyi puan almaları gereklidir. Çoğu yetenekli öğrenci bu yüzden LGS senesinde BİLSEM'i bırakmakta ve yıllarca verilen eğitim yarım kalmaktadır; zira öğrenciler liseden daha önceki bir evrede seçkin bir eğitim kurumunda özelleştirilmiş bir eğitimden geçmekte olup

buradaki müfredat sınava hazırlık maksadı taşımamaktadır (Şahin, 2015).

■ ■ BİLSEM'e Öğretmen Seçimi

BİLSEM'lere öğretmen seçimi iki aşamada gerçekleşir (MEB, 2024c). İlk aşamada yayınlardan, alınan eğitimlere kadar birçok faktörün puanlandığı bir değerlendirme çizelgesi vardır. İkinci aşamada ise öğretmenlere mülakat yapılır. Bu puanlamaların yapıldığı birçok çıktının -bildiri yayınlamak gibi- özel yetenek eğitimliği ile ne ölçüde ilişkili olduğu tartışmalıdır. Bu çıktıların çoğu, üzerine manipülasyon yapılarak kolayca gerçekleştirilecek unsurlardan oluşmaktadır. Bu nedenle çoğu kategoriden en fazla bir çıktı puanlanır. Örneğin, bir öğretmenin birden fazla yayını da olsa en fazla bir yayın puan olarak değerlendirilmektedir. Mülakatların ise ne kadar sağlıklı yapıldığı belirsizdir. Mülakatların hangi kriterler ve sistematik gözetilerek yapıldığı konusunda daha fazla bilgilendirmeye ihtiyaç söz konusudur.

Araştırmalara göre BİLSEM'lere genel öğretmen atama mekanizması ve yalnızca mesleğe başlarken kısa bir oryantasyon verilmesi öğretmenin özel yetenekli öğrenciler alanındaki yeterliliklerini ölçmek ve geliştirmek için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Alan yazında BİLSEM'lere atanan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini tarama, zenginleştirilmiş/farklılaştırılmış eğitim sunma, proje tabanlı öğrenme ve araştırma yürütme becerileri alanlarında desteklenmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir (Öntaş ve ark., 2023). Çalışma, öğretmenlerin seçim sürecinde alana dair bilgi ve becerilerinin mikroöğretim, vaka analizi ve portfolyo üzerinden değerlendirildiği çok aşamalı bir model önerisi sunmuştur. Bunun yanında yeni atanan öğretmenlerin özellikle ilk yılda deneyimli BİLSEM öğretmenleri ve akademisyenler tarafından desteklenmesi önemli bir tamamlayıcı bileşen olarak sunulmuştur.



BİLSEM'lerin okullara bağlı olmadan hafta içi akşam veya hafta sonu yapılması da öğretmen arzı yönünden oldukça sınırlayıcıdır. Bu bağlamda okul içi programlar öğretmenlerin görevlerini ifa etmesini kolaylaştırır nitelikte olabilir. Türkiye'de okul içinde bu zenginleştirme programlarının yürütülmesine dair bazı fiziki zorlukların olması olasıdır. Ancak gerek maliyet gerekse öğrenci ve öğretmenlerin taleplerini karşılama noktasında okul içinde zenginleştirilmiş programların uygulanması değerlendirilebilecek bir alternatif olarak görülmektedir.

BİLSEM öğretmen seçimleri dışında öğretmen eğitimleri yönünden de gelişime açık noktalar vardır. BİLSEM'de öğretmenlerin sürekli aldıkları bir eğitim programı mevcut değildir. Öğretmenler kendi inisiyatifiyle eğitim aldıklarında bu, ders saatleriyle çakışabilmekte ve vekil öğretmen sistemi de olmadığı için dersler boş geçebilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin aldıkları eğitimin BİLSEM öğrencilerinin eğitimine net bir katkısı olup olmadığı tartışmalıdır (Öntaş ve ark., 2023; Şahin, 2015).

Tüm geliştirilebilir yanlara karşın BİLSEM yetenek yönetiminde önder, müfredatı büyük bir öngörü ve heyecanla hazırlanmış, yetenekli öğrencilerin eğitime katkısı olan bir kurumdur. BİLSEM sayısının artırılmaması, başarılı olmayan BİLSEM'lerin kapatılarak daha az sayıda BİLSEM'e yeterli kaynak aktarılması, tanıtımın ve öğretmen eğitiminin daha iyi yapılması, başarılı olmayan ve devamsızlığı olan öğrencilerin değerlendirilerek gereklilik hâlinde uzaklaştırılması, yetenekleri sonradan ortaya çıkmış öğrencilerin eğitime dâhil edilmesi ve öğrenci seçiminde sürece yayılan bir portfolyonun kullanılması gibi tedbirler BİLSEM'lerin gelişmesi için önemlidir.

■ ■ Özel Yetenekli Öğrenciler ve Kariyer Süreçleri

Özel yetenekli öğrencilerin kariyer süreçlerindeki en kritik aşamalardan biri,

tanılamanın doğru ve erken yapılmasıdır. Uluslararası literatür, bilişsel yetenek testlerinin (IQ testleri, liderlik ve yaratıcı düşünme ölçekleri vb.), öğretmen gözlemlerinin ve portfolyo çalışmalarının bir arada kullanıldığı çok boyutlu modelleri önerir (Dai ve Chen, 2014; Renzulli, 2012).

» **Bilişsel Testler:** Geleneksel IQ testleri (WISC, Stanford-Binet vb.) özel yetenekli öğrencileri belirlemede hâlâ yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak bu testler, özellikle üst uç zekâyı ölçmekte zaman zaman tavan etkisi (*ceiling effect*) nedeniyle sınırlı kalabilmekte, testlerin zekâyı ne derece doğru ölçebildiği de tartışılmaktadır (Dai ve Chen, 2014).

» **Yaratıcılık ve Çoklu Değerlendirme:** Özel yeteneğin yalnızca akademik zekâyı değil, yaratıcılık ve liderlik becerilerini de kapsadığını savunan çalışmalar; portfolyo, performans temelli ölçme ve öğretmen gözlemi gibi çok yönlü yöntemlerin önemini vurgular (Renzulli, 2012). Özel yetenekli öğrenciler için yetenek yönetimi, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu nitelikli eğitime ulaşma ihtiyacının karşılanmasını hedefler. Aynı zamanda, öğrencilerin sahip oldukları yaratıcılık, liderlik, girişimcilik ve üst düzey bilişsel beceriler yoluyla toplumda olumlu bir etki bırakabilmesini de desteklemek için çabalar.

» **Kültürel Farklılıklar:** Son dönemde yapılan meta-analizler, kültürel ve dilsel çeşitliliği hesaba katmayan testlerin yanlış-negatif tanılama riskini artırabileceğini göstermiştir (Pfeiffer, 2012). Bu nedenle erken tanılamada kültürel uyarlamalar ve çoklu kaynak kullanımı önerilmektedir.

Çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin tekdüze müfredatlar yerine zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış (*acceleration*) programlarda daha iyi performans sergilediklerini gösterir (Dixon ve ark., 2020). Zenginleştirme (*enrichment*), özel yetenekli öğrencilerin

normal müfredatın ötesinde daha derin, sorgulayıcı ve araştırma odaklı etkinliklerle desteklenmesini ifade eder. Hızlandırma (*acceleration*) ise öğrencinin sınıf atlama veya ileri düzey dersler almasına olanak sağlayarak öğrenme sürecini kısaltmayı amaçlar. Hızlandırılmış programlara katılan öğrenciler, akranlarına göre daha erken yaşta üniversiteye geçebilmekte veya ileri düzey bilimsel projelere katılabilmektedir. Erken yaşta daha büyük sınıflara dâhil olan öğrencilerin sosyal uyum sorunları yaşayabileceği endişesi literatürde tartışılrsa da yapılan kontrollü çalışmalar, sağlanan destekle uyum sağlayabilen öğrencilerin akademik başarılarının ve kariyer hedeflerinin belirgin şekilde yükseldiğini göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin kariyer süreçleri normal gelişim gösteren öğrencilerden farklılaşır. Çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerde kariyer danışmanlığının erken başlatılmasına önem atfeder. Akranlarına göre daha erken gelişen bu grup, kariyer tercihlerine dair erken süreçlerde bir rehberliğe ihtiyaç duyabilmektedir (Smith ve Wood, 2018). Bunun yanında kariyer süreçlerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre çok yönlü potansiyellilik, kariyerin erken dönemde ortaya çıkışı, kişinin kendisinden ve diğerlerinden beklentileri ve benzeri özel bazı konularda zorlukları da bulunabilir. Kariyer danışmanlığı verilirken bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Chen ve Wong, 2013).

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin kariyer kararlarında aile ve çevre gibi faktörlerin de belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Akbüber vd., 2019). Ailelerin sürece aşırı müdahil olduğu senaryolarda, özel yetenekli çocuklar kendi özgün kişilik yapılarına ve ilgilerine daha az uygun mesleklere yönelebilmektedir (Bostan vd., 2020). Bu eğilim, özel kabiliyetli çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerinin önüne geçebilmektedir. Literatür; ailelerin toplumsal statü arayışları, ekonomik kaygıları ve çevresel beklentilerin çocukların kariyer

yolculuğunu baskıladığını ortaya koymaktadır (Akbüber vd., 2019). Sonuç olarak, dışsal beklentiler ile çocuğun gerçek potansiyeli arasında yaşanan bu çatışma, yetenek yönetiminde beşerî sermaye kaybına yol açma riskini doğurmaktadır.

■ ■ Özel Yetenekli Öğrenciler için Psikososyal Destek ve Rehberlik

Özel yetenekli öğrenciler çoğu zaman yüksek beklenti, mükemmeliyetçilik, akademik kaygı veya duygusal hassasiyet gibi konularda desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Kennedy ve Farley, 2018). Psikososyal destek, hem akademik başarının sürdürülebilir olmasına hem de öğrencinin kişisel ve sosyal gelişiminin bütüncül olarak desteklenmesine imkân sağlamaktadır. Özel yetenekli olmak bir avantaj olarak görülse de büyüyen beklentiler ve yaygın mükemmeliyetçilikle birlikte zaman zaman öğrenciler için bir yük haline gelebilmektedir. Özel yetenekli öğrencilere sunulacak psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin de eğitim içerikleri gibi farklılaştırılması bu noktada önem arz etmektedir. Özel yetenekli öğrenci grubu kendi içinde çeşitliliği yüksek, ortak belli dinamikler ifade edilse de ihtiyaçların büyük ölçüde farklılaşabildiği bir gruptur. Çalışmalar, bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve psikolojik süreçlerini sezmenin ve gerekli desteği vermenin önemine dikkat çekmektedir (Peterson, 2015).

Gelişmiş ülkelerde, özel yetenekli öğrenciler için rehberlik programlarında stres yönetimi, zaman planlaması, duygusal dayanıklılık gibi beceriler üzerinde daha fazla durulduğu görülmektedir. Kimi çalışmalar özel yetenekli çocukların strese karşı daha duyarlı olduklarına ve başa çıkma becerilerinde daha çok zorlandıklarına işaret etmektedir (Aykutlu ve ark., 2024). Özel yetenekli öğrencilerin dayanıklılık noktasında riskli bir grup olmadığını savunan kimi çalışmalar (Lavrijsen ve Verschuere, 2023) olsa da öğrencilerin benzer kapasiteye sahip akranları



ile bir arada çalışabilmeleri ve ihtiyaç duyduğu bilişsel düzeyde içeriklere erişebilmeleri gibi faktörler öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı ve genel iyilik hâli üzerinde etkili görülmektedir. Bu tür imkânlarla sahip olmak, öğrencilerin kendilerini yalnız ya da farklı hissetmelerini azaltarak aidiyet duygularını pekiştirebilir. Ebeveynlerin, özel yetenekli çocuğun ihtiyaçlarını anlaması ve ona uygun fırsatlar sunması da önemlidir. Özel yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak kendi içinde bazı zorlukları beraberinde getirir. Ebeveynler yetersizlik ve başarısızlık hislerini yoğun şekilde yaşayabilmektedir. Çalışmalar özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin daha yüksek olumsuz deneyim ve daha düşük öznel iyi oluş gösterdiğine dikkat çekmiştir (Lilinares-Insa ve ark., 2020). Ebeveynlerin çocuklarına sağlıklı bir rehberlik yapabilmeleri için öncelikle kendi zorlandıkları noktalarla başa çıkabilmeleri gerekmektedir (Papadopoulos, 2021).

Türkiye’de BİLSEM’lerde görev yapan rehberlik ve psikolojik danışmanların sayısı son yıllarda artmakla birlikte her merkezde aynı düzeyde hizmet sunulmadığı belirtilmektedir (Altun ve Yazıcı, 2020). MEB’in raporlarına (2018b) göre BİLSEM’lerde grup rehberliği, kariyer danışmanlığı ve duygu yönetimine yönelik seminerler düzenlenmektedir; ancak uzmanlar, bu eğitimlerin içeriğinin yetersiz kalabildiğine dikkat çekmiştir. Kimi uzmanlar, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun farklı bir program ihtiyacına dikkat çekmiştir (Altun ve Yazıcı, 2020).

■ ■ Yetenek Gelişimi ve Mentörlüğü

Son dönemde özel yetenekli öğrenci eğitiminde öne çıkan kuramlardan biri “yetenek gelişimi” (*talent development*) modelidir (Subotnik ve ark., 2011). Bu yaklaşıma göre özel yetenek, doğuştan sabit bir özellik olmaktan ziyade çevresel destek, doğru rehberlik ve yoğun çalışma ile gelişen dinamik

bir süreçtir. Mentörlük de bu yaklaşımın temel bileşenlerinden biridir. Mentörlük ilişkisi, üst düzey uzman veya profesyonel ile öğrenciyi bir araya getirerek öğrenciyi akademik/ mesleki beceriler, motivasyon ve profesyonel ağ (*network*) sağlama imkânı tanır (Çakır ve Kocabaş, 2016; Grassinger ve ark., 2010).

Mentörlüğün özel yetenekli öğrencilerdeki katkıları yalnızca bilimsel çalışmalarda değil, tarihte öne çıkan bilim insanlarının akıl hocaları ile olan ilişkilerinde de sıklıkla görülmektedir. Grassinger ve arkadaşları (2010), özel yetenekli öğrencilere verilen mentörlük faaliyetlerine dair yaptıkları çalışmada mentörlüğün işlevsel biçimde yürütülebilmesi için bazı noktalara dikkat çekmiştir. Etkili bir mentörlük için akademik veya mesleki alanda deneyimli, iletişim becerileri yüksek, geri bildirim verme konusunda istekli bir mentör gereklidir. Öğrencinin düzenli periyotlarla mentörle görüşerek ilerlemesini değerlendirmesi, proje çalışmalarını yürütmesi ve geleceğe dair planlar yapması süreci daha etkili kılar. Kısa ve uzun vadeli kariyer amaçlarının belirlenmesi, öğrencinin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesini sağladığı gibi, mentörlüğün odağını korumasını ve hedefe hizmet etmesini kolaylaştırır.

BİLSEM’lerde son 10 yılda yürütülen proje ve atölye çalışmalarında, çeşitli üniversitelerden akademisyenlerle veya endüstri kuruluşlarıyla iş birliği yapıldığı bildirilmektedir (örneğin Sanko, 2023). Bununla birlikte, bu tür mentörlük programlarının gerek BİLSEM’lerde gerekse akademik olarak yetenekli öğrenciler için yaygınlaştırılması, sistemli hâle getirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması konusunda genel bir eksiklik söz konusudur. Mentörlük uygulamaları çoğunlukla kısa süreli projelerle sınırlı kalmakta ve uzun vadeli stratejik bir plan dâhilinde yürütülmemektedir. Oysa yetenek gelişimi modelinin başarısı, öğrencinin lisans ve hatta lisansüstü döneme kadar izlenmesini gerektirmektedir (Smith ve Wood, 2018).

■ ■ Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM)

ARGEM 2019'da MEB'e bağlı olarak kurulan ve BİLSEM mezunları arasından seçilen özel potansiyele sahip ortaokul ve lise öğrencilerine tam zamanlı ve yatılı eğitim sunan özel bir ihtisas merkezidir (MEB, 2019). Ülke genelinde tek olan bu kurumsal yapının temel misyonu; özel yetenekli çocukların kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarına alan açarak onları geleceğin bilim, teknoloji ve toplumsal liderlik süreçlerine hazırlamaktır. Merkeze kabul edilecek adaylar, BİLSEM'lerin önerdiği 4 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin katıldığı kapsamlı bir değerlendirme kampı neticesinde objektif kriterlerle belirlenmektedir.

Uzmanlar, ARGEM modelinin yüksek potansiyelli çocukların gelişimindeki kritik rolünü doğrulamakla birlikte, mevcut sistemin daha işlevsel hâle getirilmesi adına bazı yapısal kısıtlılıklara dikkat çekmektedir:

Tanılama ve Aday Gösterme Kriterlerinin Standartlaştırılması:

BİLSEM'lerden ARGEM'e öğrenci yönlendirme süreçlerinde zaman zaman objektif başarı/yetenek kriterlerinin dışına çıkılabildiği belirtilmiştir. Örneğin, sosyoekonomik destek ihtiyacı veya kurumsal yönlendirme dinamiklerinin, alana özgü saf yetenek kriterlerinin önüne geçebildiği, bu durumun ise merkezin akademik profiliyle örtüşmeyen öğrencilerin sürece dâhil olması gibi riskler barındırdığı gözlemlenmiştir. Bu durumun önüne geçmek için aday gösterme süreçlerinin çok boyutlu nesnel ölçeklerle güçlendirilmesi önerilmektedir.

Üniversite İş Birlikleri: ARGEM öğrencileri çeşitli bilim alanlarında üniversite düzeyinde desteğe ihtiyaç duymaktadır. Uzmanlar; özellikle fizik, kimya veya yazılım gibi alanlarda dâhi düzeyinde araştırma yürüten bu öğrencilerin, laboratuvar altyapısı ve bilimsel danışmanlık açısından

yükseköğretim kademesinden beslenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, üniversitelerin fiziksel ve akademik araştırma kapasitesinin ARGEM'e açılması, öğrencilerin mentörlük süreçleriyle desteklenmesi ve lise çağındayken yükseköğretim düzeyinde kredili ders/modül alabilmelerine imkân tanınması bir gelişim alternatifi olarak kurgulanmalıdır.

ARGEM Modeli ile Ulusal Merkezî Sınav Sistemi Arasındaki

Uyumsuzluk: ARGEM bünyesindeki öğrencilerin büyük bir kısmı proje tabanlı, uluslararası standartlarda araştırma odaklı bir eğitim almaktadır. Belirli bilim kollarında dâhi düzeyinde olan veya uluslararası alanda ülkemizi başarıyla temsil eden öğrencilerin, ulusal yükseköğretime geçiş sistemi (YKS) nedeniyle kendi kapasitelerini verimli kullanabilecekleri üniversitelere yerleşmekte zorlandıkları dikkat çekmektedir.

Yükseköğretim ve İstihdam

Güvencesi Eksikliği: Eğitimlerini tamamlayan bu çocuklara, yükseköğrenim aşamasında yetenek alanlarına uygun kontenjanlar ve ilerleyen dönemler için nitelikli istihdam alternatifleri (ör. kurumsal liderlik veya AR-GE odaklı kariyer vaatleri) sunulamamaktadır. Bu belirsizlik, özel yetenekli gençlerin erken yaşlarda yurt dışından gelen cazip burs ve erken kabul tekliflerini tercih etmelerine zemin hazırlamaktadır.

■ ■ Uzun Dönemli Kariyer İzleme

Özel yetenekli öğrencilerin üniversite ve kariyer basamaklarındaki başarılarını izleyen en büyük veri kaynakları, genellikle ABD'deki Talent Search (*Yetenek Arama*) programları ve Avrupa'daki bazı ulusal izleme çalışmalarından gelir (Lubinski ve Benbow, 2021). Özellikle Duke Talent Identification Program (TIP - *Yetenek Belirleme Programı*) gibi uzun soluklu girişimlerle öğrencilerin matematik, fen, edebiyat gibi alanlardaki ilerlemeleri ve kariyer tercihleri yıllar boyu



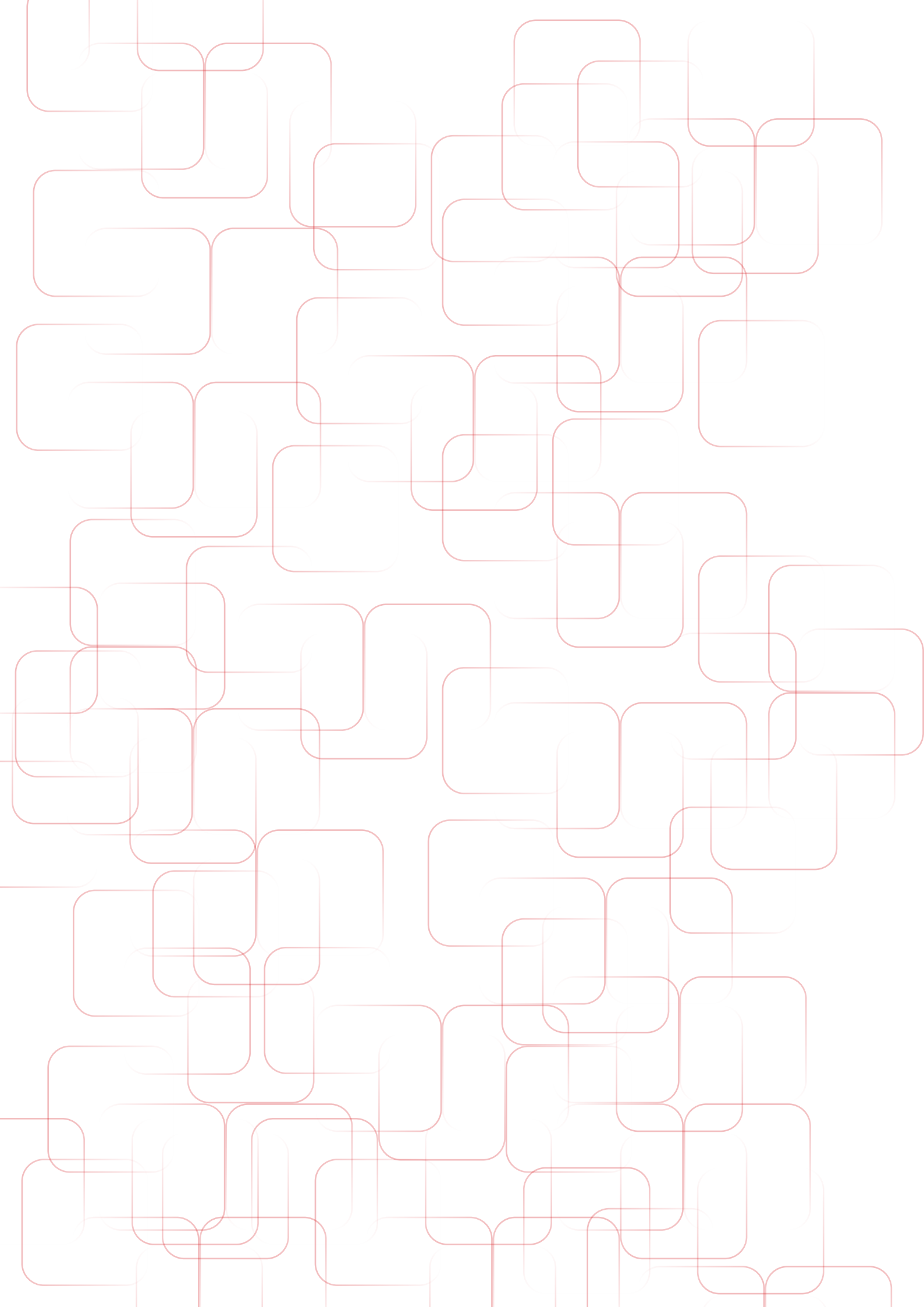
takip edilmektedir. Bu sistemli izleme, eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirmeye de imkân tanır.

Erken yaşlarda özel yetenek olarak tanılanan öğrencilerin büyük bir kısmı, doğru destek ve rehberlikle üniversite ve meslek hayatında yüksek performans gösterir (Lubinski ve Benbow, 2021). Bazı öğrenciler, lise veya üniversite düzeyinde farklı alanlara ilgi duyabilir; örneğin fen alanında yetenekli görünen bir öğrenci sonradan sosyal bilimlerde sivrilebilir. Dolayısıyla esnek bir rehberlik sağlanması önemlidir. Yüksek potansiyeli erken tanılanan ama yeterince desteklenmeyen öğrenciler, kariyerlerini başka ülkelerde sürdürmeyi tercih edebilmektedir. Bu sonucun ülkeler için maliyetinin, uzun vadede yetenek yönetimi ve izleme çalışmalarının maliyetinden çok daha fazla olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin uzun dönem kariyer süreçlerini takip eden böyle bir sistem bulunmamaktadır. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin mevcut durumlarını ve uzun dönem kariyer süreçlerini takip edebilmeyi zorlaştırmakta; verilen eğitimlerin çıktılarının görülmesini de imkânsız kılmaktadır.

4. ULUSLARARASI MATEMATİK OLİMPİYATLARI İÇİN YETENEK YÖNETİMİ





ULUSLARARASI MATEMATİK OLİMPİYATLARI İÇİN YETENEK YÖNETİMİ

İlk Uluslararası Matematik Olimpiyatı (IMO - *International Mathematical Olympiad*) 1959 yılında Romanya'da düzenlenmiştir.⁴ Her ülkeden matematik konusunda lise çağındaki en yetenekli altı öğrencinin katıldığı olimpiyatlar her sene yapılmaktadır. Bunun yanında kızlara özel uluslararası matematik olimpiyatları (EGMO) ve Uluslararası Balkan Matematik Olimpiyatları (BMO) gibi bölgesel matematik olimpiyatları da düzenlenmektedir. Fizik, kimya, biyoloji ve bilişim gibi diğer bilim dallarında da olimpiyatlar matematik örneğinden türemiştir.

Bu bölümde, ilk kurulan ve en prestijli olan IMO'ya öğrenci hazırlayan kurumlara bakacağız. Her sene sadece altı kişiyi ilgilendiren bir eğitime raporda bir bölüm ayırmamızın iki nedeni vardır. Birincisi, hem bu milli takımın rol model olması hem de genel olarak eğitimde yetenek yönetimi başarısı konusunda bir ölçüt teşkil etmesidir. Matematik milli takımımızın başarıları öğrencileri matematik konusunda teşvik edeceği gibi, eğitimde yetenek yönetimini nasıl yaptığımız konusunda bir ölçüt olacaktır.

Tablo 4'te, IMO'da son on yılda kazanılan başarılar, Türkiye ve on örnek ülke için incelenmiştir. Her sene 6 kişi katıldığı için on yıl içinde her bir milli takımda toplamda 60 kişi yarışmıştır.⁵ Ortalama 107 ülke bu seneler içinde yarışmalara katılmıştır. Katılanların %8'i altın, %17'si gümüş, %25'i bronz madalya kazanırken, %16'sı mansiyon alarak, %34'ü ise herhangi bir başarı belgesi alamadan yarışmadan ayrılmıştır. Dolayısıyla, her yıl 6 kişilik takımla katılan ortalama bir takımın on yıl içinde yaklaşık 5 altın, 10 gümüş ve 15 bronz madalya kazanması beklenir.⁶

⁴ Bu olimpiyatlarla ilgili istatistikler www.imo-official.org adresinde verilmektedir.

⁵ Az sayıda ülke daha az takımla katılabilmektedir.

⁶ Tablo 4'te dünya ortalaması olarak bu ortalama takımın madalya sayılarını verdik.



Tablo 4. Uluslararası Matematik Olimpiyatları (IMO) Madalya Sayıları (2014-2023)⁷

Ülke	Altın	Gümüş	Bronz	Toplam Madalya	Mansiyon	Ödül Yok	Kız sayısı	Erkek Sayısı
Çin	51	9		60			1	59
ABD	44	13	1	58			0	60
Büyük Britanya	13	30	13	56	4		4	56
Avustralya	13	23	20	56	4		5	55
Romanya	12	30	14	56	4		4	56
Macaristan	9	22	27	58	1	1	7	53
Almanya	5	26	21	52	7	1	7	53
Dünya Ortalaması	5	10	15	30	16	14	6	54
Türkiye	4	25	26	55	4	1	3	57
Fransa	3	20	30	53	5	2		57
Yunanistan	2	11	23	36	17	7	4	56
İsveç	2	9	16	27	25	8	9	51

Türkiye altın madalya sayısı olarak dünya ortalamasının altında kalmış, gümüş ve bronz madalya sayısı ile dünya ortalamasını geçmiştir. Bunun sebebi, altın sayısı dağılımının çarpıklığıdır. Tablo 4'te görüldüğü üzere, ABD ve Çin ortalamasının yaklaşık 10 katı kadar altın madalya kazanmıştır. Birleşik Krallık, Avustralya, Romanya ve Macaristan, toplam madalya sayısında Türkiye ile benzer performans göstermelerine rağmen altın madalya sayısında Türkiye'yi geçmiştir. Almanya'nın performansı ise neredeyse Türkiye ile aynıdır. Genel olarak Almanya'nın eğitime ayırdığı kaynağın Türkiye'den daha fazla olduğu göz önüne alınırsa yetenek yönetimine verdikleri önemin Türkiye'nin altında kaldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'den daha düşük performans gösteren ve eğitim sistemi başarılı olan İsveç ve Fransa gibi ülkelerin eğitimde eşitliği öncelikledikleri ve yetenek ayırımı yapmadıkları bilinmektedir. Türkiye'nin gelişmiş ülkelere göre özel yetenekli öğrenciler için yetenek yönetimini en azından milli takım düzeyinde tatminkâr bir düzeyde yapabildiğini söylemek yanlış olmaz.

Tablo 5'te bu başarıları kazandıran kurumlar listelenmiştir. Bu kurumların isimleri bilinçli olarak Türkçe'ye çevirilmemiştir. Çok açık görüleceği üzere, Türkiye hariç tüm ülkelerin kurumlarının isimlerinde "matematik" bulunmaktadır. Türkiye'de bu görevi, tüm bilimleri kapsayan ve sanayi ile de ilgilenen şemsiye bir kuruluş olan TÜBİTAK gerçekleştirmektedir. Türkiye haricinde yalnızca Almanya'da devlet kurumu matematik olimpiyat takımlarının eğitimi ile ilgilenmektedir. Almanya'da bu eğitim, devlet ve Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) ortak çalışmasıyla yürütülmektedir. STK'lar organizasyon kısmını üstlenirken Alman devleti daha çok finansman yönünü sağlamaktadır. Diğer örnek ülkelerde ise STK'lar matematik olimpiyatlarına öğrenci yetiştirme görevini üstlenmektedir.

⁷ www.imo-official.org adresinde yıllara göre tüm madalya sayıları ve kız-erkek katılımcı sayısı mevcuttur.

Bu süreç, sadece lise son sınıfta yapılan birkaç kamptan ibaret değildir. Bu kurumlar, daha ortaokul seviyesinden sınavlar yaparak yetenekli öğrencileri belirlemekte ve onları yetiştirmeye başlamaktadır. Bu sayede, öğrenciler lisenin ilk sınıflarından itibaren yarışmalara katılarak defalarca madalya kazanma şansına sahip olurlar.

Bu organizasyonun hiçbir seviyesinde Türkiye'deki matematik derneklerinin yer almaması ilginçtir. İkincil bir faktör olarak değerlendirilecek olursa matematik olimpiyatları için Millî Eğitim Bakanlığı ilçe seviyesinde sınavlar yapıp kamplar organize etmektedir. Olimpiyata hazırlama amacı dışında yapılan matematik yarışmalarında da Türkiye'deki matematik dernekleri etkin değildir. Türkiye'de matematik olimpiyatı altyapısı oluşması konusunda STK'ların şu ana kadar maalesef belirgin bir rol üstlenmediği görülmektedir. Devletin öncü rolünü kendine biçmesi ve STK'ların yeterli yetkinliğe sahip olmaması, Türkiye'de bu durumun ortaya çıkmasının muhtemel sebeplerindendir.

Tablo 5. Olimpiyat için Sorumlu Kurumlar

Ülke	Ulusal Olimpiyat Kurum İsmi	Devlet/STK	Ortaokul Yarışmaları	Web Sitesi
Çin	Chinese Mathematical Society	STK	Var	www.cms.org.cn/en/Home/comp/comp.html
ABD	Mathematical Association of America	STK	Var	amc.maa.org
Büyük Britanya	UK Maths Trust	STK	Var	bmos.ukmt.org.uk
Avustralya	Australian Maths Trust	STK	Var	www.amt.edu.au
Romanya	Societatea de Ştiinţe Matematice din România	STK	Var	rms.unibuc.ro
Macaristan	Bolyai János Matematikai Társulat	STK	Var	www.bolyai.hu/matematikai-diakolimpiak-imo
Almanya	Bundeswettbewerb Mathematik		Var	www.mathe-wettbewerb.de
Türkiye	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)		Var	bilimolimpiyatları.tubitak.gov.tr
Fransa	Association Pour L'animation Mathématique	STK	Var	www.animath.fr
Yunanistan	Hellenic Mathematical Society	STK	Var	www.hms.gr
İsveç	Svenska Matematikersamfundet	STK	Var	www.mattetavling.se



IMO ve Yetenek

Olimpiyat madalyası sahiplerinin yetenek seviyesiyle ilgili elimizde bilgi bulunmamaktadır. Örneğin, Türkiye’de madalya alanların akademik seviyeleri tam olarak bilinmemektedir. Başka ülkelerden madalya sahipleri hakkında ise bazı bilgiler mevcuttur. Örneğin Avustralyalı Terence Tao, 1988’de 13 yaşında liseden mezun olmuş, Avustralya’da lisans ve ABD’de doktora eğitimi aldıktan sonra ABD’de matematik öğretim üyesi olarak kariyerine devam etmiştir. Günümüzde yaşayan en etkili matematikçi olarak kabul edilmektedir (Saul, 2011). Ancak Tao, IMO’nun matematik kariyerini seçmesine doğrudan bir katkısı olmadığını, kararı daha öncesinde verdiğini belirtmiştir. IMO için gördüğü matematik konuları, sonraki kariyeri için gerekli olan konulardan oldukça farklıdır. Ancak, çözüm teknikleri ve probleme yaklaşım yöntemlerinin akademik gelişimi için çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Matematik olimpiyatları sadece yetenek değil, aynı zamanda yüksek bir çaba da gerektirir. Kurumların yetenek yönetimini iyi yapması aynı derecede önemlidir. Eğer yetenek yönetimi önemli olmasaydı, ABD ve Çin’in sürekli altın madalya kazanması ve diğer bazı ülkelerin hiç madalya kazanamaması mümkün olmazdı. Yetenek dağılımı, ülkeler arasında bu denli fark oluşturacak ölçüde çarpık değildir.

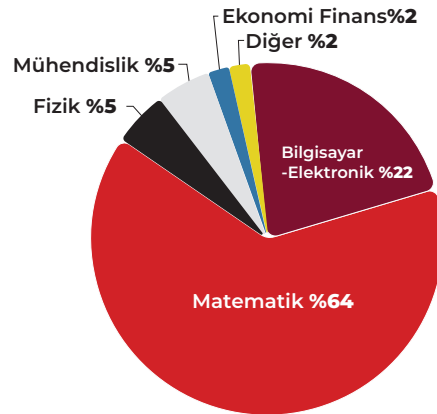
Nitekim yerel düzeydeki dinamikler incelendiğinde, uzmanlar Türkiye’de de bilim olimpiyatlarına yönelik farkındalığı yüksek ve bu alana adanmış öğretmenlerin bulunduğu coğrafi bölgelerden olimpiyatlara katılan ve başarı gösteren öğrenci sayısının daha çok olduğunu belirtmektedir. Bu durum, yüksek potansiyellerin açığa çıkmasında bireysel deha ile birlikte, o potansiyeli fark edip işleyen insan kaynağının ve mentörlük mekanizmalarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Yetenek yönetiminin iyileşmesi ve katılımcıların çabalarının artması nedeniyle yıllar içinde IMO’daki sorular giderek zorlaşmıştır. Kural olarak, matematik olimpiyatlarının soruları lise müfredatından gelmelidir; ancak, lise müfredatının yıllar geçtikçe basitleşmesi ve sınavların daha zor hâle gelmesi, bu kuralın tam anlamıyla yürürlükte olup olmadığı konusunda şüphe uyandırmaktadır (Saul ve Vaderlind, 2022).

IMO ve Kariyer Süreçleri

IMO yarışmalarında on yıllık bir dönemde madalya kazanan tüm kişilerin kariyerleri daha önceki bir yayında incelenmiştir (Yuret, 2024). Şekil 2’de madalya kazananların lisans bölümleri verilmektedir. Madalya kazananların %64’ü matematik, %22’si bilgisayar veya elektronik bölümlerini seçmiştir. Bir başka deyişle, lisede kazandıkları madalyalar onların bölüm tercihlerini ve dolayısıyla kariyer hedeflerini etkilemiştir. Hâlbuki bu yetenekteki insanların farklı alanlarda da faydalı olabilecekleri düşünülebilir.

Şekil 2. Uluslararası Matematik Olimpiyatlarında Madalya Kazananların



Lisans Bölümleri

Kaynak: Yuret, 2024

Madalya kazananların %61’i doktora yapmıştır ve %39’u akademik bir işe yerleşmiştir. Akademik işe girmeyen madalya sahipleri genellikle benzer işlere yönelmişlerdir. Akademi dışı işlerin %53’ü yazılım, %23’ü

ekonomi-finance ve %13'ü matematikle ilgilidir. Bu tablo matematiğe yetenekli kişilerin belli alanlarda sıkışmış olduklarını göstermektedir.

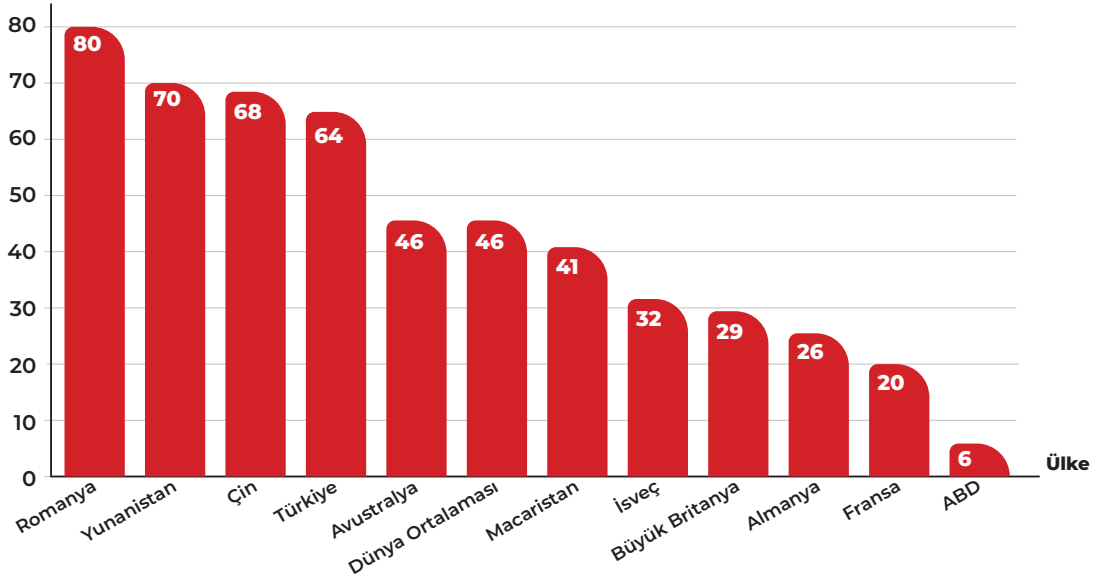
Madalya sahipleriyle yapılan görüşmelerde, kariyer tercihlerinin bilinçli yapılmadığı dikkat çeker (Jung ve Lee, 2021). Madalya sahipleri, matematiğe olan kabiliyetleri ve ilgileri sonucu doğal olarak matematik bölümlerine girmişler, bu konunun pek de fazla üzerinde düşünmemişlerdir. Özellikle IMO kamplarının, oradaki arkadaşlarının ve mentörlerinin bu konuda etkisini belirterek olimpiyatlara katılmamaları hâlinde matematik bölümüne gitmeyebileceklerini düşündüklerini söylemişlerdir. Üniversite sonrası kariyer için de fazla bir tercihi yoktur, ya akademiye ya da akademi dışında yazılım veya finansla ilgili bir kariyeri hayal etmişlerdir. Mezun olduklarında, insan kaynakları profesyonellerinin kendilerine sadece bu tip iş teklifleriyle geldiklerini ifade etmişlerdir. Kariyerlerine bu sınırlı seçenekler içinden istemediklerini eleyerek yön vermişlerdir. Bu hikâye kötümser bir tablo çizse de IMO madalya sahipleri IMO tecrübesinden ya da kariyer yönetimlerinden şikayetçi olmayıp geçmişleri hakkında pozitif bir değerlendirmeye sahiptirler.

IMO ve Beyin Göçü

Eğitimde yetenek yönetiminin doğru yapılması sadece eğitim kurumlarıyla mümkün değildir. Öğrencilerin yeteneklerini ülkelerinde kullanacağı imkânlar da olmalıdır. Bu imkânlar gelişmiş ülkelerde daha çoktur, bu nedenle gelişmekte olan ülkelerin sahip olduğu zaten kısıtlı olan nitelikli iş gücü maalesef gelişmiş ülkelere kaymaktadır. Bu durum IMO madalya sahiplerinde de görülür. Grafik 1'de görüleceği üzere, Türkiye'den madalya almış her üç kişiden ikisi yurt dışında yaşamaktadır. Romanya, Yunanistan ve Çin ise Türkiye'den daha da yüksek oranlara sahiptir. Dünya ortalamasında her iki kişiden yaklaşık biri ülkesi dışında yaşarken bu oran ABD için %6'dır.

Grafik 1. Yurtdışında Yaşayan Madalya Sahipleri

Yurtdışında yaşama oranı (%)



Başarılı kişilerin yurt dışına gitmelerinde etkili olan çeşitli faktörler vardır. IMO madalyası kazananlar hakkında yapılan bir başka çalışmada, IMO performansları kontrol edildiğinde bile akademik başarıların gelişmekte olan ülkelere gelen kişilerde daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Agarwal

ve Gaule 2020). Gelişmekte olan ülkelere madalya kazananlar gelişmiş ülkelere göre %15 oranında daha az doktora yapmakta ve %11 oranında daha az akademiye girmektedir. Sonuçta bu kişiler %34 daha az yayın yapıp çalışmaları %56 daha az atıf almaktadır.



Dolayısıyla, madalya kazananların başarısı üzerinde doğdukları ülkenin etkisi vardır. O ülkenin üniversitelerinin gücü, uluslararası hareketliliği olmayan madalya sahiplerinin başarısını da etkiler. Birçok madalya sahibinin bu handikapları aşmak için başka ülkelere gittiği kuvvetle muhtemeldir.

Uluslararası Matematik Olimpiyatları gibi prestijli organizasyonlarda başarı sağlamak, ülkelerin yetenekli öğrencilerini ne ölçüde destekleyip geliştirdiğinin önemli göstergelerindedir. Türkiye, bu alanda önemli gelişmeler göstermektedir.

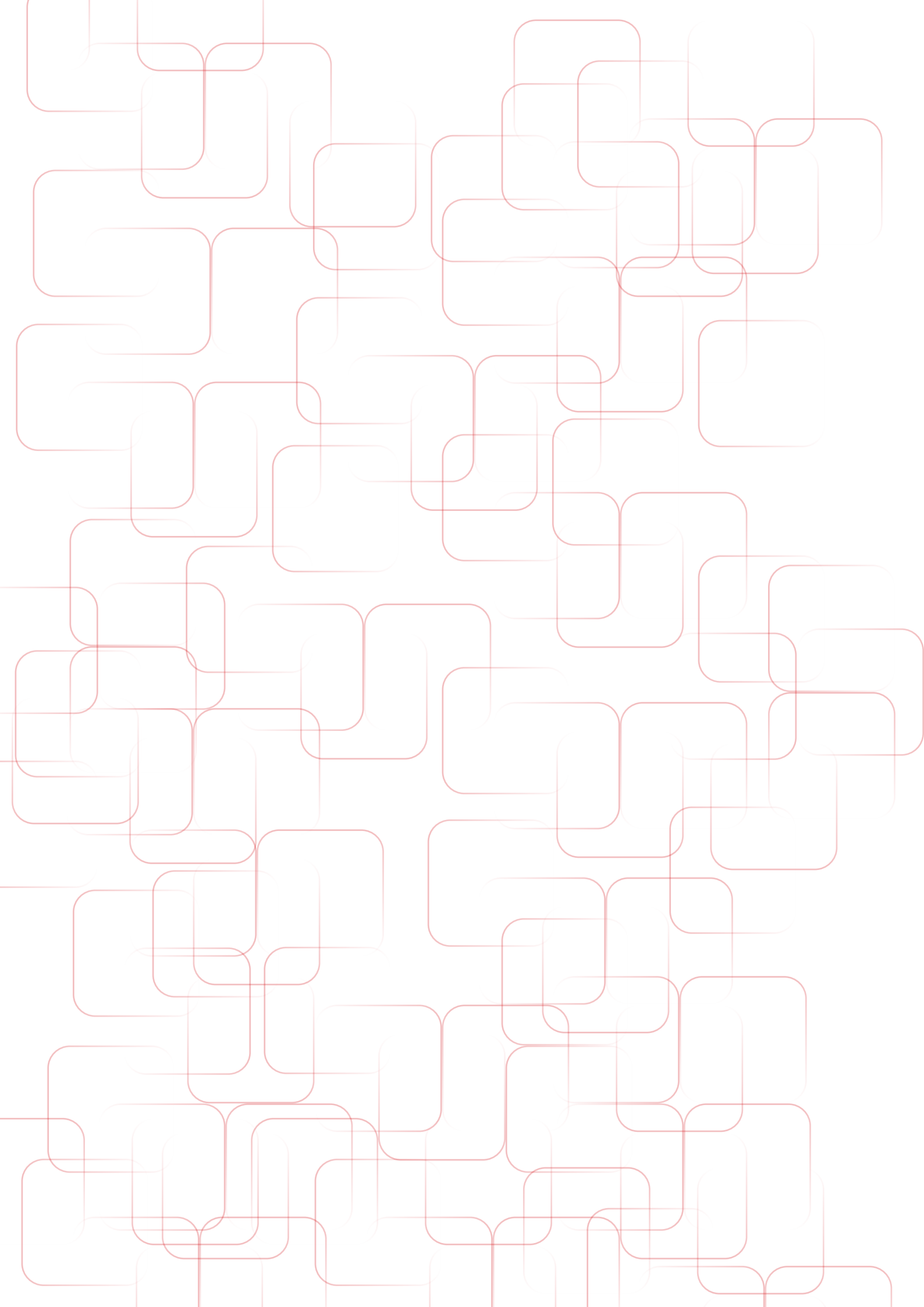
Bu tür olimpiyatlar, yetenekli öğrencilerin erken yaşta keşfedilmesi ve desteklenmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu olimpiyatlarda başarılı olmanın arkasında, yetenekli öğrencilere özel eğitim veren kurumların büyük rolü vardır.

Ancak, özellikle altın madalya kazanma oranındaki eksiklikler ve kız öğrenci temsiliyetinin düşük olması, geliştirilmesi gereken alanlardır.



5. EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİNDE EŞİTLİK VE ADALET DENGESİ





EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİNDE EŞİTLİK VE ADALET DENGESİ

Yetenekli öğrencilerin eğitimi ile eğitimde eşitlik ilkesi arasında küresel ölçekte süregelen bir gerilim vardır. Eşitlik, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlamayı hedeflerken etkili bir eğitimde yetenek yönetimi gerçekleştirmeyi hedefleyen programlar, bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine odaklanır. Son yıllarda bu konudaki önemli çalışmalar, akademik alanda yüksek başarı gösteren öğrencilere sunulan ayrıcalıklı eğitim imkânlarının kimlere ve nasıl sağlandığını, diğer öğrencilerle arasındaki uçurumu büyütüp büyütmediğini ve takip/izleme/sıralama (*tracking*) adı verilen sistemlerin işlevselliğini yoğun biçimde tartışmaktadır (Piopiunik, 2021).

Eğitimde eşitlik kavramı, literatürde farklı şekillerde tanımlanır ve tartışılır. Bu tartışmalarda eşitliğin iki çeşidi ele alınır: fırsat eşitliği (eşit başlangıç ve süreç) ve çıktı eşitliği (eşit çıkışlar). Fırsat eşitliği, her öğrencinin benzer düzeyde kaliteli eğitim imkânlarına erişebilmesi, öğrenme sürecinde önüne yapay engeller konulmaması anlamına gelir. Bu bakış açısıyla önemli olan, eğitimin kapılarının herkese açık olması ve hiçbir öğrencinin sosyoekonomik arka planı, ırkı, cinsiyeti vb. nedenlerle dışlanmamasıdır. Türkiye özelinde eşitsizlik konusunda kırılğan gruplara bakıldığında bu eşitsizlikler noktasında fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için yeterli sayıda kurumun bulunmasının (mevcudiyet), kurumların erişilebilirliğin, eğitim içeriğinin tüm öğrenciler için uygun olmasının ve eğitim sisteminin toplumun ihtiyacına göre esneklik gösterebilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Binbir ve Arastaman, 2021).

Öte yandan çıktı eşitliği, eğitim sürecinin sonunda öğrenciler arasındaki çıktı farklarının asgariye indirilmesini vurgular. Yani sadece başlangıçta aynı fırsatı vermek değil, süreç

içinde dezavantajları gidererek benzer başarı ve yeterlilik düzeylerine ulaştırmak hedeflenir. Nitekim son yıllarda pek çok ülkede “her okulun başarı ortalamasını yükseltme” veya “başarı farklarını azaltma” yönünde hedefler benimsenmektedir. Ancak çıktı eşitliği söz konusu olduğunda gruplar arası farkın nasıl azalacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Belki de politikaları belirleyecek temel soru, gruplar arası daha eşit bir çıktı için akademik alanda yetenekli öğrencilerin vasat bir noktaya çekilmesinin makul bir tercih olup olmadığıdır.

Modernizasyon ve hareketlilik teorileri, eğitimin sosyoekonomik kökeni sınırlayıcı bir faktör olmaktan çıkarak toplumsal hareketliliği artırabileceğini savunur. Özellikle 20. yüzyılda birçok ülkede eğitimde kitleselleşme sayesinde alt sınıfların çocukları daha yüksek eğitim seviyelerine ulaşarak ebeveynlerinden daha iyi konumlara gelmeye başlamıştır. Türkiye’de devlet okullarının hâlen nitelikli eğitimi veriyor olması hareketlilik açısından kritik bir role sahiptir. Merkezî sınavlar ile öğrenci alan bu okullardaki öğrencilerin profilleri hakkında ayrıntılı bir bilgi bulunmamakla birlikte, düşük ve orta sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin de bu okullarda yer aldığı görülür. Bu okullarda nitelikli bir eğitim sunulması, öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli en iyi şekilde ortaya koyması için kritik bir öneme sahiptir. Bu da eğitimde adaletin bir göstergesidir.

Takip/izleme/sıralama (*tracking*) kavramı, öğrencilerin akademik yetenek ve ilgi alanlarına göre farklı okullara veya sınıflara yönlendirildiği ayrıştırma sistemlerini ifade eder. Katı *tracking* uygulamalarında öğrenciler çok erken yaşta kalıcı biçimde ayrı akademik programlara ayrılır. Örneğin Almanya’da geleneksel olarak öğrenciler 10 yaş civarında üç ayrı okul türüne (akademik, teknik, mesleki) yönlendirilir. Bu uygulamalarda



öne çıkan temel avantaj daha homojen öğrenci grupları oluştuğu için öğretmenlerin müfredatı ve öğretim hızını seviyeye göre uyarlayabilmesidir. Böylece her grup kendi düzeyine uygun eğitim alabilir. Nitekim bu görüşe göre, seviyeye özel sınıflar hem yüksek başarı gösteren öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmasını sağlar hem de öğretmenlere odaklanmış bir ortam sunar. Ancak, erken ve katı *tracking* uygulamalarının dezavantajları ve eşitsizlik boyutu yoğun biçimde tartışılmaktadır (Piopiunik, 2021). Sınırlı sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler, çevresel anlamda sahip oldukları dezavantajlar nedeniyle eğitim sistemi içerisinde potansiyellerini göstermek için daha çok desteğe ve zamana ihtiyaç duyabilir. Gereken bu zaman sağlanmadan yapılan değerlendirme ve ayrıştırmalar, öğrencilerin potansiyellerinin altında bir eğitim sürecine yönelmesine neden olabilmektedir.

Öğrenci seçiminde daha esnek modeller benimseyen ülkelerde, eğitimde eşitlik lehine sonuçlar gözlenmiştir. Esnek *tracking* uygulamaları, öğrencileri mümkün olduğunca geç yaşta (ortaokul sonunda) farklı akademik yollara ayırmayı veya geçişkenliği artırmayı içerir. İskandinav ülkeleri gibi tüm öğrencilerin ortak bir müfredat altında uzun süre eğitim gördüğü sistemlerde, başarı dağılımının daha dengeli ve sosyoekonomik kaynaklı farkların daha küçük olduğu bildirilmektedir (Green ve Pensiero, 2016). Almanya’da da son yıllarda bazı eyaletlerde bu konuda reformlar yapılmış, daha bütünleşik okul modellerine geçilmiş ve iki alt okul türünü birleştirilmiştir. Bu reformların etkisini inceleyen bir çalışma, izleme yoğunluğunun azaltılması ile özellikle dezavantajlı grupların akademik performanslarının iyileştiğini, yüksek başarılı öğrencilerin performanslarında bir düşüş yaşanmadığını vurgulamıştır. Yani başarı korunurken dağılım daha eşit hâle gelmiştir (Piopiunik, 2021).

Bu noktada öğrencilerin yeteneklerine ve ilgilerine göre farklı okullara ayrılmasının avantajları korunurken eşitlik ve öğrencinin

kazanımlarının gözetilebilmesi için esnek sistemlerin geliştirilmesi önemli görünmektedir. Esnek sistemlerde öğrenciler hem kendi potansiyellerini geliştirmek için daha adil imkânlarla hem de kendi gelişim hızlarına göre eğitim hayatlarının farklı noktalarında hareketlilik imkânına sahip olmaktadır.

Eğitimde eşitlik tartışmaları özel yetenekli öğrenciler için de önemli bir tartışma alanıdır. Buradaki asıl endişe, özel yetenek programlarının “ayrıcalıklı” bir öğrenci alt kümesi oluşturması ve geri kalan çoğunluğun daha az kaynakla yetinmesidir. Özellikle ayrıştırmanın erken yaşta yapılması, hem sosyal adalet hem de pedagojik açıdan eleştirilmektedir. Araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin ayrı eğitiminin hem bu öğrencilerde elitist bir kimlik algısı yaratabildiğini hem de genel sınıflardaki akranlarının rol modellerden ve çeşitlilikten mahrum kaldığını dile getirmektedir (Matthews, 2014). Özel yetenek programlarına katılan öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerine çalışmalar karışık sonuçlar vermiştir. Çalışmaların önemli bir kısmı, benzer yetenekli akranlarıyla bir arada olmanın bu öğrencilerin okula karşı tutumunu ve akademik motivasyonunu yükselttiğini, özgüvenlerini pekiştirdiğini aktarıırken diğer araştırmalar kendilerini sürekli daha üstün akranlarla kıyaslayan öğrencilerin akademik benlik saygılarında düşüş olabileceğini, özellikle programın ilk aşamalarında “yetersizlik” duygusu yaşayabildiklerini belirtmiştir (Cohen, 2022). Bu sonuçlar, özel yetenek eğitiminde uygulama modelinde (ayrı okul, haftada birkaç saat ek eğitim modeli, sınıf içi zenginleştirme vb.), öğrenci grubunun çeşitliliğinin ve program içeriğinin kritik rol oynadığını göstermektedir.

Birçok eğitim sistemi, özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve eğitimi süreçlerinde daha kapsayıcı stratejiler denemektedir. Örneğin, ABD’de bazı okul bölgeleri dört yaşta yapılan tarama testlerini kaldırarak veya her öğrenciyi otomatik

olarak değerlendirmeye tabi tutan “evrensel tarama” politikalarını uygulayarak yalnızca başvuruların değil tüm öğrencilerin gözlem kapsamına alınmasını sağlamıştır. Bunun amacı, özellikle aileleri bilinçli olmayan veya başvuru kaynaklarına erişimi sınırlı olan yetenekli çocukları da keşfetmek ve onlara fırsat sunmaktır. Bir başka yaklaşım “yerel norm” yöntemidir: Ulusal ölçek yerine okul içindeki en yüksek performanslı %5’lik kesimi belirleyip onlara okul içinde ek destek vermek, dezavantajlı okullardaki parlak çocukların da göz ardı edilmemesini hedefler. Bu gibi yöntemler, özel yetenekli öğrenci eğitiminin daha adil hâle getirilmesine yönelik çabalaradır (Matthews, 2021).

Eğitimde eşitlik bağlamında, farklı akademik yetenek gruplarına yönelik geliştirilen modellerin değerlendirilmesi de önemlidir. Farklılaştırılmış eğitim (*differentiated instruction*) yaklaşımı, aynı sınıf içinde farklı yetenek ve ilgi gruplarına göre öğretimin uyarlanmasını savunur. Bu model, öğrencileri ayırıştırılmadan, sınıf içi etkinlikleri ve içerikleri çeşitlendirerek her düzeye hitap etmeye çalışır. Eğer başarıyla uygulanabilirse, hem yüksek potansiyelli öğrenci desteklenir hem de diğer öğrencilerle beraber öğrenmeye devam eder. Ancak bu yöntemin uygulama zorluğu ve öğretmen yeterlilikleriyle doğrudan ilişkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Zenginleştirmeyi eğitim sistemlerinin temel alan ülkelerde dahi, öğretmenler üst düzey bilişsel ihtiyaçlara sahip öğrenciler için nasıl bir zenginleştirme yapacaklarına dair çok fazla bilgi sahibi değildir.

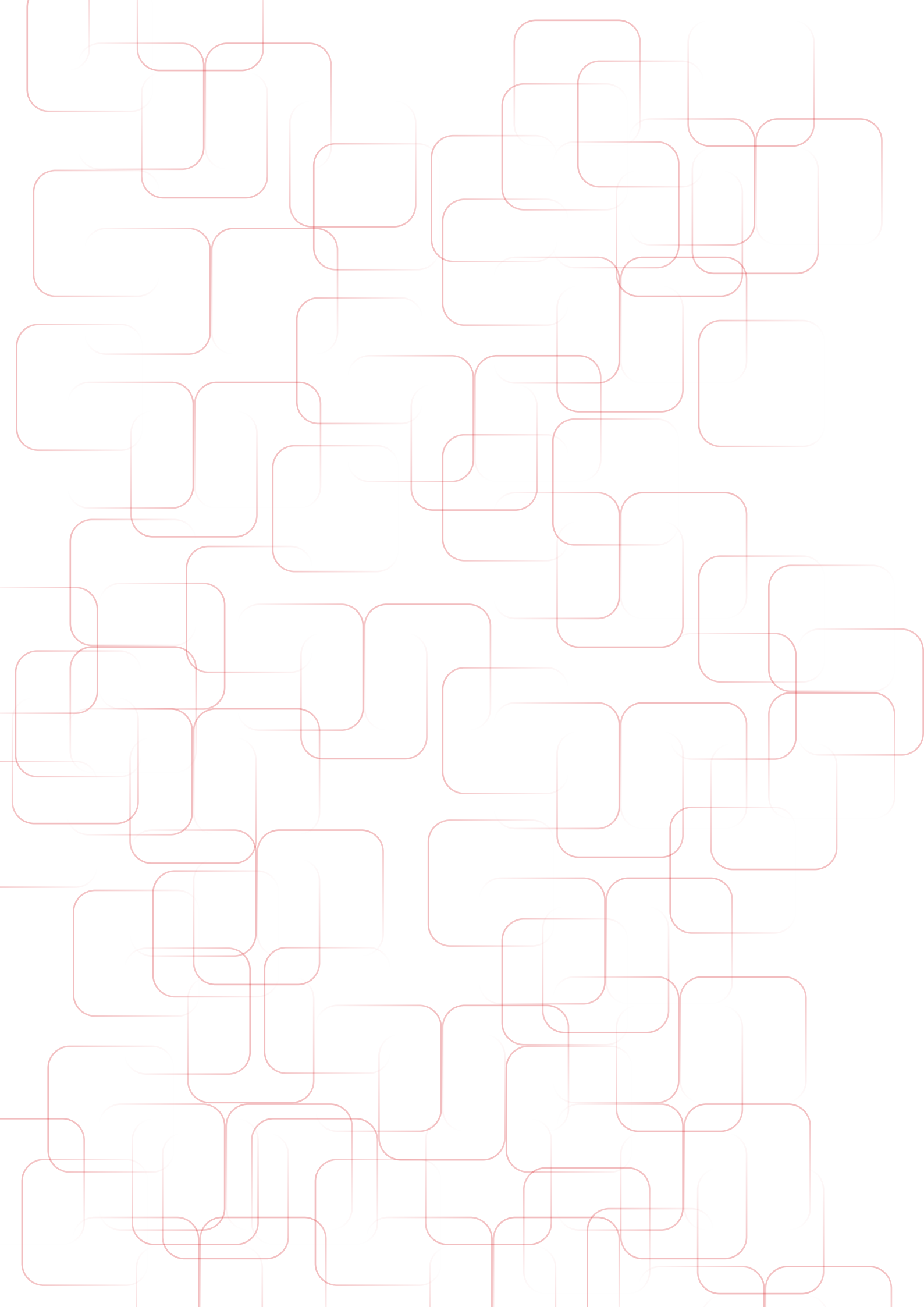
Bir diğer model olan esnek gruplama (*flexible grouping*) ise öğrencilerin belirli derslerde seviyelerine göre gruplara ayrılıp sonra tekrar birleştiği, geçişken bir sistemi ifade eder. Örneğin, matematik dersinde ileri düzey gruba ayrılan bir öğrenci, edebiyat dersinde herkesle bir arada olabilir. Bu tür esneklik, her öğrencinin güçlü olduğu alanda ilerlemesini sağlarken zayıf olduğu alanda akranlarıyla etkileşimden kopmamasını temin eder. Eğitimde eşitlik açısından olumlu görülen bu

model, öğrencilerin etiketlenmesini ve belirli bir “yola hapsolmesini” engeller.

Sonuç olarak, eğitimde eşitlik hem felsefi hem pratik boyutları olan bir kavramdır. Fırsat eşitliği, herkese eğitim kapısını açmak ve engelleri kaldırmakla başlar. Ancak bunun yeterli olmadığı, dezavantajlı grupların desteklenerek çıktılarda da eşitliğin gözetilmesi gerektiği yaygın şekilde kabul görmektedir. Eğitimde adalet, her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanmasını ifade eder. Adalet, herkese aynı imkânı sunmaktan ziyade, farklı ihtiyaçlara uygun destek mekanizmaları geliştirerek anlamlı öğrenme ve gelişim fırsatları oluşturmayı amaçlar. Özellikle yetenek yönetimi politikaları bu anlayış üzerine inşa edilmelidir. Aksi takdirde, erken yaşta sunulan farklılaştırılmış eğitim imkânları yalnızca avantajlı grupların çocuklarına ulaşabilir ve mevcut sosyoekonomik ile kültürel eşitsizlikleri daha da derinleştirebilir.

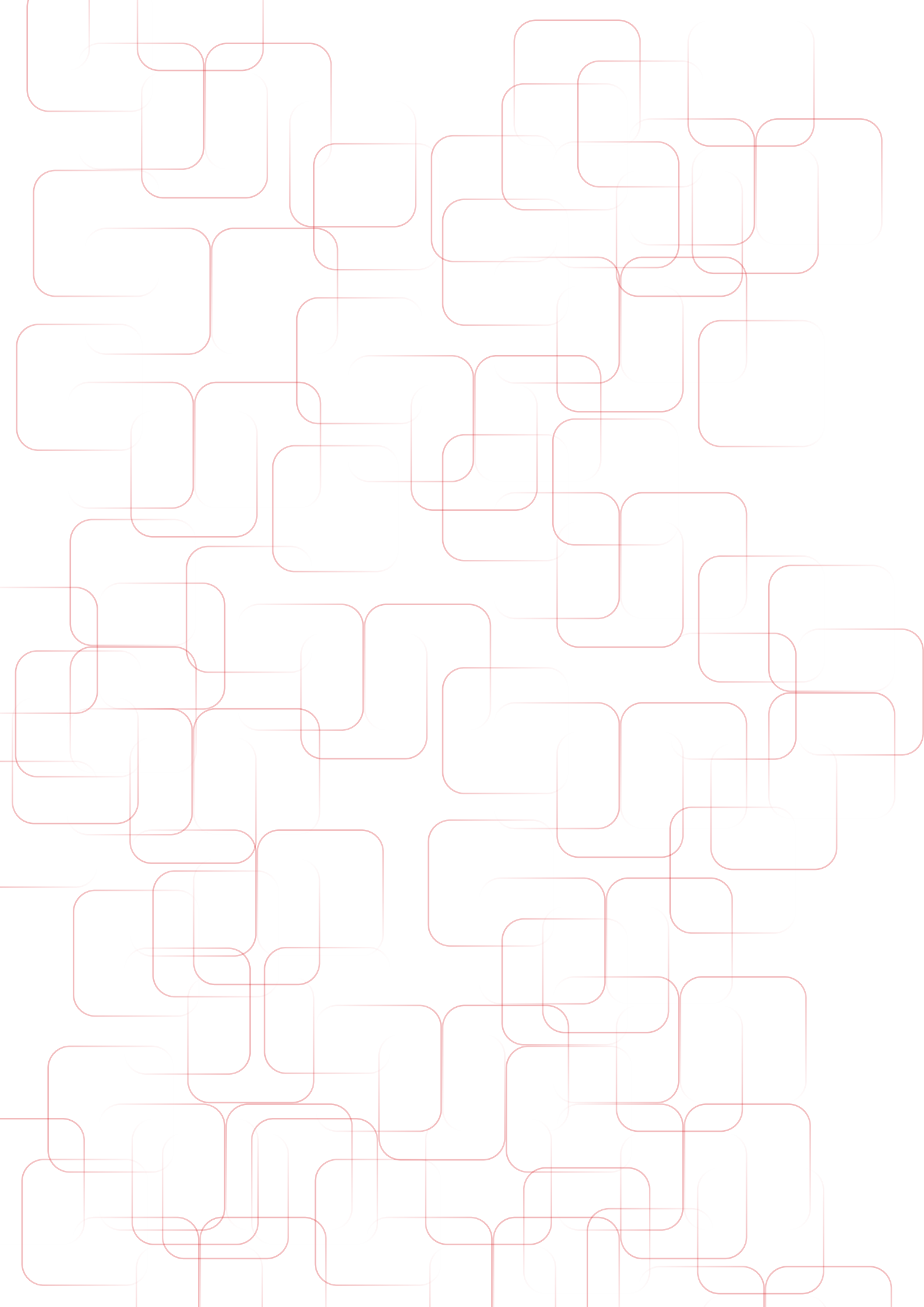
Dolayısıyla eğitim sistemlerinin temel hedefi, eşitliği adaletle tamamlayan bütüncül bir yaklaşım geliştirmek olmalıdır. Fırsatlara erişimde eşitlik sağlanırken, öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve sonuçlarda hakkaniyet gözetilmelidir. Bilinçli politikalar ve kapsayıcı uygulamalar sayesinde eğitim sistemleri hem bireylerin yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilir hem de toplumsal adaleti güçlendirerek herkes için daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturabilir.





6. SONUÇ





SONUÇ

Bu rapor, eğitim sistemleri içerisinde yetenek yönetiminin kapsamını ve önemini çok yönlü bir perspektiften ele alarak Türkiye'nin mevcut durumunu uluslararası uygulamalar ışığında değerlendirmiştir. Eğitimde yetenek yönetiminin amacı, kişilerin sahip olduğu potansiyellerin doğru biçimde tespit edilerek uygun eğitim ve kariyer imkânlarıyla buluşturulması ve azami etkililiğe ulaştırılmasıdır. Bu doğrultuda raporda farklı ülkelerde akademik yeteneğe göre öğrenci seçim süreçleri, özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları ve bilim olimpiyatları gibi elit eğitim modelleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Türkiye'de son on yılda liseye geçiş sistemi, merkezî sınav temelli (SBS, TEOG, LGS) modellerle adres temelli yerleştirme uygulamaları ve merkezî sınavların karma kullanımını içeren bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşümlerin temelinde, sınav baskısını azaltmak ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek hedeflenmiş; ancak beklenen etki çeşitli alanlarda sınırlı kalmıştır. LGS kapsamında akademik olarak yüksek başarı gösteren öğrencilerin önemli bir kısmı Türkiye'nin en seçkin okullarına yerleşmekte ve üniversiteye geçişte akademik olarak belirgin avantajlara sahip olmaktadır. Buna karşın, bu öğrencilerin liseye geçişinin ardından izlenmesi, kariyer süreçlerinin yönlendirilmesi ve mentörlük desteğinin güçlendirilmesi yönünden geliştirilebilir alanlar mevcuttur. Uygun yerleştirme ve izleme süreçlerinin işlemindeki aksaklıklar, beraberinde akademik alanda yetenekli öğrencilerin yurt dışında eğitim alma eğilimini artırabilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarında Türkiye, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile birçok ülkeye göre özel yetenekli öğrenciler alanında

daha kapsamlı ve sistematik bir yapı geliştirmiştir; ancak mevcut sistemin çeşitli geliştirilebilir yanları da bulunmaktadır. BİLSEM'e hazırlığın bir sektör haline gelmesi, öğrencilerin tanılanmasında kullanılan yöntemlerin yeterliliği, öğrencilerin üçüncü sınıftan sonra BİLSEM'e giremiyor olması, öğretmenlerin yetenekli öğrencilere yönelik eğitimlerinin sınırlılığı, BİLSEM'lerin eğitim yapısının sınav sistemiyle entegre olmamasından kaynaklı öğrenci kayıpları ve merkezlerin genişlemesi sonucu oluşan kalite sorunları önemli sorunlar olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, BİLSEM'lerin nicelikten ziyade niteliğe odaklanarak öğretmen seçimi, eğitimi ve öğrenci tanılama süreçlerinin iyileştirilmesi; özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinin kapsamlı bir biçimde gözden geçirilmesi gerektiği görülmektedir.

Yetenek yönetimi bağlamında bir diğer stratejik adım bekleyen alan Uluslararası Matematik Olimpiyatları'dır. Uluslararası Matematik Olimpiyatları (IMO) bağlamında Türkiye, madalya sayısında dünya ortalamasının üzerinde bir performans sergilemiştir. Ancak altın madalya kazanma oranının dünya ortalamasının altında kalması, yetenek yönetimindeki kaliteye işaret eden bir gösterge olarak değerlendirilebilir. IMO'da madalya kazananların kariyerleri incelendiğinde ise bu öğrencilerin büyük oranda matematik, bilgisayar ve finans gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmekte; bu durum yetenekli kişilerin kariyer seçeneklerinin dar bir alana sıkışmış olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca madalya sahipleri arasında yüksek oranda yurt dışına göç eğiliminin bulunması, Türkiye açısından eğitimde yetenek yönetiminin uzun vadeli stratejik hedeflerle uyumlu olması gerektiğini göstermektedir.



Son olarak, eğitimde adalet çerçevesinde, adalet gözetilerek de yetenek yönetiminin planlanabileceğine dikkat çekilmiştir. Eğitimde adaletin sağlanması için yetenek yönetimi uygulamalarının daha kapsayıcı ve esnek modellerle desteklenmesi gereklidir. Bu bağlamda, sınıf içinde farklılaştırma ve zenginleştirmeden başlayarak öğrencilerin farklı yetenek alanlarında ihtiyaçlarına uygun eğitim verilmesi önemlidir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi için, Türkiye’de her bir eğitim kademesinde temel derslerin standartları olmalıdır; standartlar olmaksızın öğretmenler geride kalan ya da önden giden öğrencileri tespit etmede zorluk yaşayacaklardır.

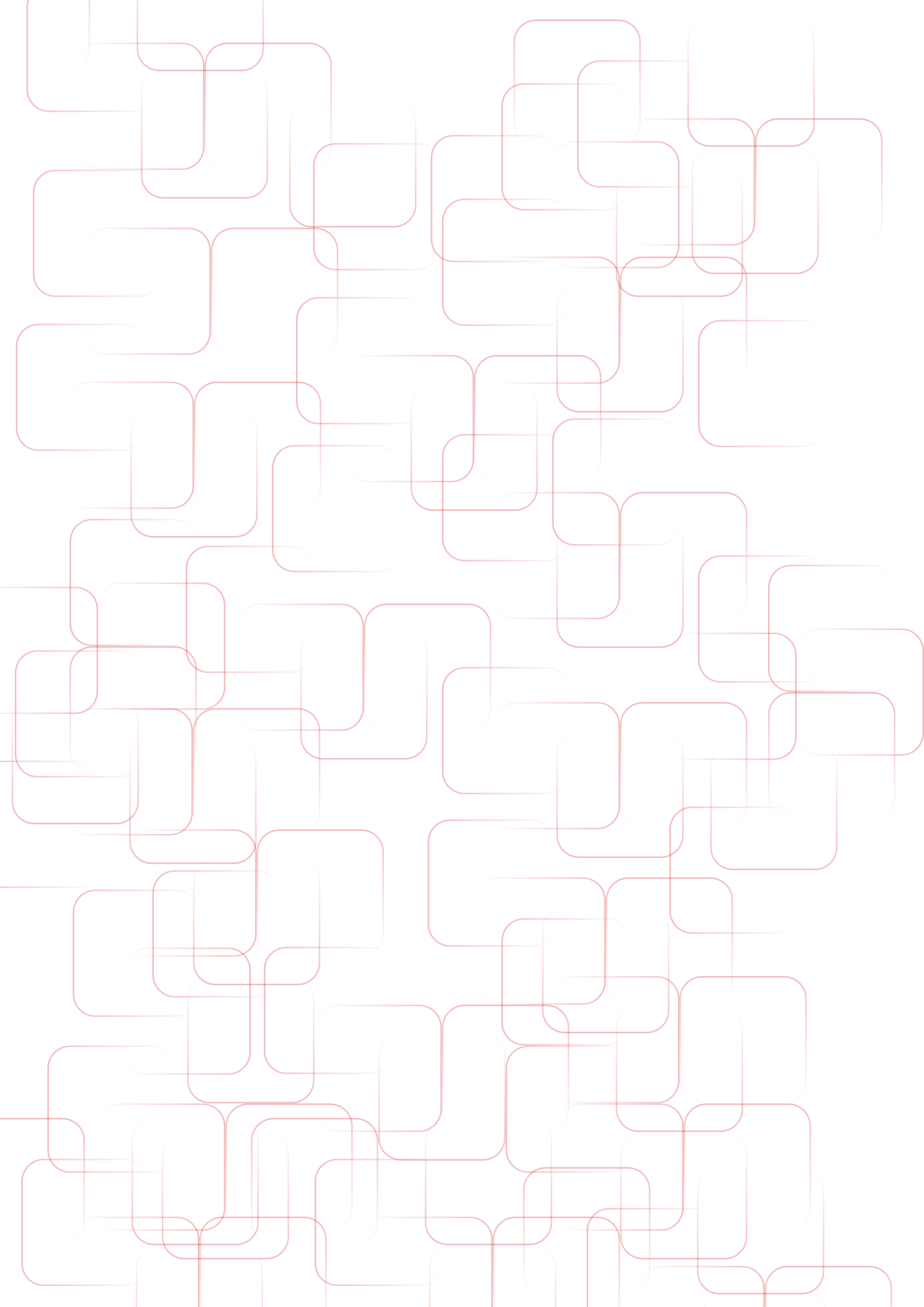
Özel yeteneklilerin eğitimi, yalnızca zihinsel performanslarını geliştirmeyi hedefleyen bir süreç olarak ele alınmamalıdır. Bu eğitim aynı zamanda öğrencilerin kültürel kökleriyle bağ kurmalarını, manevi değerler geliştirmelerini ve güçlü bir kimlik inşa etmelerini destekleyen bütüncül bir yaklaşımı gerektirir. Özel yetenekli öğrenciler, evrensel bilgi ve bilimsel gelişmelerle buluşurken kendi medeniyetlerinin tarihini, düşünce geleneğini, sanatını ve kültürel mirasını tanıdıklarında hem aidiyet duyguları güçlenir hem de küresel ölçekte daha özgün katkılar sunabilecek bir perspektif kazanırlar. Kültürel aidiyet bireyin kendisini ait olduğu toplumun hafızası ve değerleri içinde anlamlandırmasına imkân verirken, manevi aidiyet ise sorumluluk bilinci, etik duyarlılık ve insanlığa hizmet anlayışını besleyen temel bir referans çerçevesi oluşturur. Bu nedenle özel yetenek eğitiminde bilim ve teknoloji ile edebiyat, tarih, sanat, felsefe ve inanç gibi alanlar birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alınmalı; öğrencilerin hem kendi kimliklerine güvenen hem de farklı kültürlerle etkileşim kurabilen insanlar olarak yetişmeleri desteklenmelidir. Böyle bir eğitim anlayışı, yalnızca yüksek akademik başarıya sahip bireyler değil; aynı zamanda toplumsal sorumluluk üstlenen, ahlaki olgunluğu gelişmiş ve insanlığın ortak meselelerine çözüm üretme iradesi

taşıyan öncü nesiller yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan kültürel ve manevi aidiyet, özel yetenek eğitime sonradan eklenen bir unsur değil, eğitimin amaçlarını ve yönünü belirleyen temel bileşenlerden biri olarak görülmelidir.

Sonuç olarak, yetenek yönetimi alanında Türkiye’nin mevcut uygulamalarını daha kapsayıcı, nitelikli ve sürdürülebilir hâle getirmesi, ülkenin sosyoekonomik kalkınması ve küresel rekabet gücü açısından kaçınılmazdır. Bu doğrultuda yapılacak yenilikçi ve bütüncül düzenlemeler, gençlerin yeteneklerinin en üst düzeyde değerlendirilmesini sağlayarak toplumun genel gelişimine önemli katkılar sunacaktır.

7. POLİTİKA ÖNERİLERİ





POLİTİKA ÖNERİLERİ

Eğitimde yetenek yönetiminin düzenlenebilmesi için eğitim sisteminin farklı aşamalarında çeşitli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu bölümde politika önerileri sunulurken her aşamada daha nitelikli bir yetenek yönetimi sürecinin işleyebilmesi için yapılması gereken düzenlemeler göz önünde bulundurulmuştur.

Genel Öneriler

- Eğitimde yetenek yönetimi hâlen “millî” bir eğitim stratejisi bekleyen önemli bir alandır. Bu bakımdan özel yetenekli öğrencilerin akademik becerileri kadar sosyal, duygusal ve manevi gelişimleri de bütünlüklü şekilde ele alınmalıdır. Öğrencilerin becerilerini ülke menfaatlerine kullanmaları için millî ve manevî aidiyetlerini destekleyecek eğitim tasarımlarına ve istihdam stratejilerine ihtiyaç vardır.
- Eğitimde yetenek yönetimi politikalarında “çıktı eşitliğinden” ziyade “fırsat eşitliği” gözetilmeli, öğrencilerin ortak bir başarı noktasında buluşması için yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir.
- Eğitimde yetenek yönetimi politikaları, farklı bölgelerin kültürel ve sosyoekonomik dinamiklerine, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde esnek bir yapıda oluşturulmalıdır.
- Özel yetenek programlarında medeniyet çalışmaları, kültürel ve manevî miras, iş ahlakı, toplumsal sorumluluk ve gönüllülük temalarını içeren uygulamalı öğrenme modülleri geliştirilmelidir. Öğrencilerin kültürel kurumlar, müzeler, vakıflar, sanat merkezleri ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde proje temelli çalışmalar yürütmeleri teşvik edilmelidir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin yalnızca bireysel başarılarını değil, topluma katkı üretme kapasitelerini de geliştirecek sosyal sorumluluk ve mentorluk programları eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmelidir.
- Eğitimde yetenek yönetimi politikalarının güçlendirilmesi için temel paydaşlar olan Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Meslekî Yeterlilik Kurulu, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve İş Piyasası arasında iş birliği sağlanmalı; öğrencinin aldığı eğitim ile mesleki süreçte kendisinden beklenen becerilerin uyumlu hâle getirilmesi için bu iş birliği dinamik tutulmalıdır.

Ortaöğretime Geçiş Süreci

- Liseye geçiş sürecinde merkezî sınava olan yığılmanın önlenmesi için öğrencilerin başarı puanları, öğretmen görüşleri, yapılan ortak sınavlardan alınan puanlar gibi göstergeler de değerlendirmeye dâhil edilmelidir.
- Temel alanlarda standartlar üstünde gelişim gösteren öğrencilerin kademeler arası geçiş sınavlarına girişi teşvik edilmelidir.
- Ortaöğretime geçişte uygulanan merkezî sınavların seçicilik düzeyleri, belirlenmiş standartlara dayandırılmalı ve yıllar itibarıyla tutarlılık göstermelidir. Konuların içeriği ve zorluk seviyeleri ilgili okulların bekledikleri beceriler ve yerleşilen programlar göz önünde tutularak belirlenmelidir.
- Adrese dayalı sistemin daha işler hâle gelebilmesi için bölgesel olarak okulların imkânları desteklenmeli, bu okullarda fırsat eşitliği öğretmen profili ve okulun fizikî ve sosyal imkânları



gözetilerek sağlanmalıdır. Okul içi notların geçerliliğinin sağlanması için, okul içinde yapılan ortak sınavların ve merkezî sınavların verileri ile öğrencilerin okul başarı puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen istatistiksel çalışmalar yapılmalıdır. Ortak sınavların zorluk düzeyi, uygulanma ve değerlendirme kriterleri bu hassasiyetle yeniden gözden geçirilmelidir.

Seçimle Öğrenci Alan Okullar

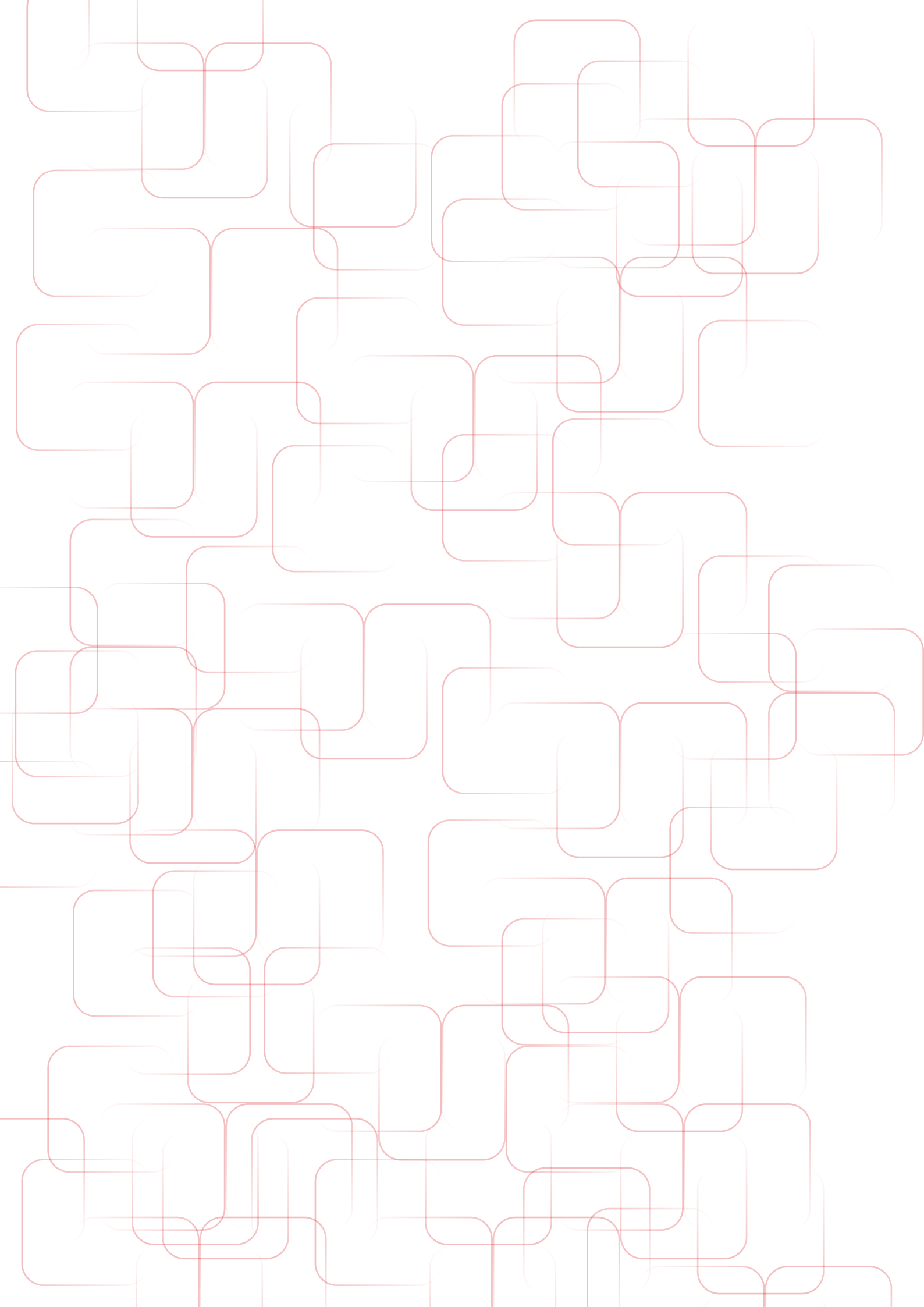
- Mevcut ortak müfredat, akademik alanda yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada eksik kalabilmektedir. Bu nedenle seçimle öğrenci alan okulların müfredatlarında okulun öğrenci profiline göre farklılaşmaya gidilmelidir.
- Seçimle öğrenci alan okulların müfredatlarının düzenlenmesinde, iş piyasasının beklentileri de göz önünde bulundurulmalı, okul türüne ve bölgesel farklılıklara göre uygulamalarda esnekliğe imkân tanınmalıdır.
- Bu liselerde okuyan ancak üniversite düzeyinde akademik potansiyel gösteren öğrencilerin ilgili alanda derinleşebilmesi için yasal mevzuat bariyerleri esnetilmeli; esnek ders saati kredilendirmesi ile dikey müfredat geçişkenliği modelleri yasal birer hak olarak sisteme kazandırılmalıdır.
- Özel yetenekli olarak tanılanmamış ancak kendi okulunda %5'lik başarı diliminde olan öğrenciler için okul içerisinde zenginleştirilmiş eğitim imkânları sunulmalı, verilecek ek eğitimlerde Destek ve Yetiştirme Kursları (DYK) işlevsel hâle getirilmelidir.
- Liseye geçiş sınavında üst yüzdeliğe sahip öğrencilerin takibini sağlayan bir sistem geliştirilmeli, bu öğrenciler birer veri olarak sunulmanın ötesinde kariyer süreçlerinde aktif olarak desteklenmeli ve takip edilmelidir.

Özel Yetenekli Eğitimi: BİLSEM ve IMO

- BİLSEM'lerin sayısını artırmak yerine, mevcut merkezlerin altyapısı ve eğitim kalitesi güçlendirilmelidir.
- Tanılama süreçleri, yalnızca zekâ testlerine dayalı olmaktan çıkarılarak öğrencilerin olumlu davranışlarını da ödüllendiren, ilgi alanları ve sosyal-duygusal potansiyellerini değerlendiren daha bütüncül yöntemlerle zenginleştirilmelidir.
- BİLSEM seçme süreçlerinde anlık performans ölçen bir sınav sistemi yerine, zamana yayılan gözlem formlarını ve yıl içerisinde gelişim hızını temel alan "Öğrenci Portfolyosu Sistemi" kurulmalıdır.
- Sosyoekonomik sınırlılıkları olan bölgelerdeki yetenekli öğrencilere adil eğitim fırsatlarının sağlanabilmesi için ilkökulda öğrencilere yönelik belli taramalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin lise giriş sınavları ve diğer akademik hedefler nedeniyle BİLSEM gibi programları bırakmalarını önlemek için, bu kurumların öğrencilerinin yükseköğretime geçiş süreçleri yeniden düzenlenmelidir.
- BİLSEM gibi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin seçim süreçleri yeniden yapılandırılarak yetenek eğitimi alanında uzmanlaşmış adaylara öncelik verilmeli, düzenli ve kapsamlı mesleki gelişim programlarıyla öğretmenler sürekli desteklenmelidir.
- BİLSEM'de eğitim alan öğrencilerin yeteneklerinin sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesi için kişisel gelişim planları hazırlanmalı ve bu planlar düzenli olarak izlenmelidir.

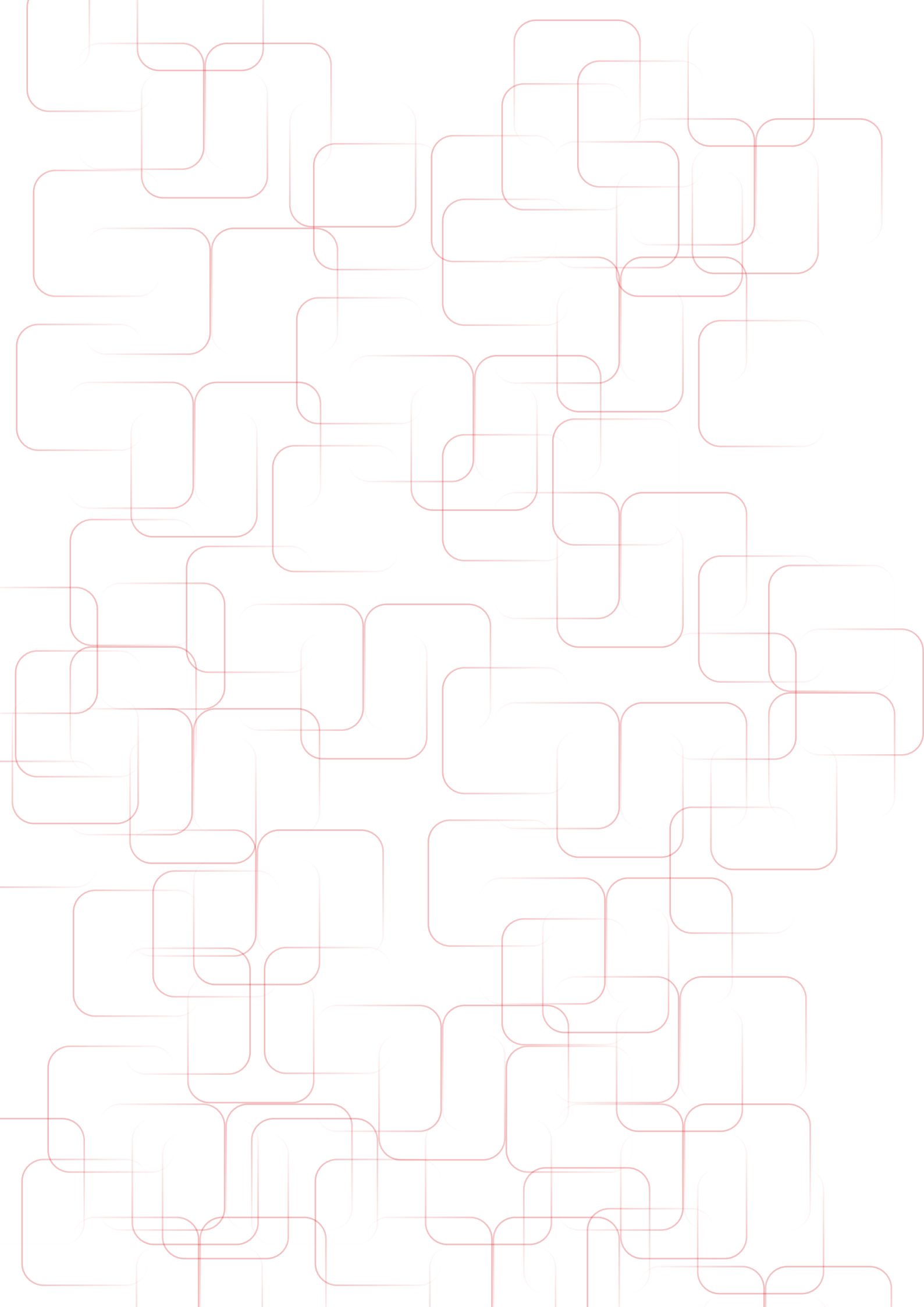
- BİLSEM’den mezun olan öğrenciler için üniversite ve iş hayatına geçişte mentörlük programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarına destek olacak profesyonel rehberlerle eşleşmelerini sağlamalı; ülke genelinde uygulamaya konmalıdır.
- Ailelerin haklı gelecek beklentileri ile sosyoekonomik kaygılarının özel yetenekli çocuklar üzerinde örtük bir kariyer baskısı oluşturmasını önlemek amacıyla, velilere yönelik özel yetenek pedagojisi ve sosyal duygusal rehberlik mekanizmaları eğitim sürecinin bir parçası hâline getirilmelidir.
- Akademik başarısı yüksek öğrenciler ile özel yetenekli öğrencileri bir araya getiren, karşılıklı öğrenme ve iş birliğini teşvik edecek karma öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.
- Fırsat eşitliği ve öğretmenlerin her okulda özel yetenekli öğrencileri tespit etmede aynı düzeyde duyarlı olmadığı gözetilerek üçüncü sınıfa kadar tanı almamış ancak özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilerin BİLSEM’e dâhil edilebilmesi sağlanmalıdır.
- ARGEM bünyesinde proje odaklı araştırma yürüten öğrencilerin laboratuvar altyapısı, akademik danışmanlık ve mentörlük ihtiyaçlarını karşılamak üzere üniversitelerle yasal ortaklıklar kurulmasına olanak sağlanmalıdır.
- Özel yetenekli çocukların kendi alanlarındaki yükseköğretim programlarına doğrudan veya farklılaştırılmış geçişini sağlayacak özel kontenjanlar ve nitelikli istihdam güvenceleri kurgulanarak erken yaşta yaşanan beyin göçü sınırlandırılmalıdır.
- Uluslararası bilim olimpiyatlarında altın madalya oranının artırılması için erken yaşta yetenek tespiti ve sistemli hazırlık programları güçlendirilmeli ve olimpiyat madalya sahipleri için kariyer takibi yapılarak yurt dışına beyin göçü eğilimi azaltılmalıdır.
- Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı himayesinde “Yetenek Yönetimi Yüksek Kurulu”nun kurulması ve bu kurulun Türkiye’nin yetenek yönetiminde yeteneklerin tespiti, geliştirilmesi ve izlenmesi konularında Türkiye için ortak bir yol haritası oluşturması gerekmektedir.





KAYNAKÇA





- Akbüber, B. A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G. G., & Akbüber, C. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri'nde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi "Özel Yetenekli Çocuk Çalıştayı". *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(1), 22–39. <https://izlik.org/JA46AN84WH>
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2020). Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Görüşleri. *Mavi Atlas*, 8(1), 81-106. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.685650>
- Agarwal, R., & Gaule, P. (2020). Invisible geniuses: Could the knowledge frontier advance faster?. *American Economic Review: Insights*, 2(4), 409-424.
- Aydın, B., & Yazıcı, H. (2022). Liselere Geçiş Sisteminin Ortaokul Öğrencilerinin Okul Başarısına Yansıma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, (30). <https://doi.org/10.14689/enad.30.6>
- Aykutlu, H. C., Dereli, F., Turan, B., Türk Kurtça, T., & Dursun, O. B. (2024). Gifted Children and Psychiatric Disorders: Is the Risk Increased Compared With Their Peers?. *Gifted Child Quarterly*, 00169862241239649.
- Barrow, L., Sartain, L., & De La Torre, M. (2020). Increasing access to selective high schools through place-based affirmative action: Unintended consequences. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12(4), 135-163.
- Basteck, C., Huesmann, K., & Nax, H. H. (2015). Matching Practices for secondary schools–Germany. *MiP country profile*, 21.
- Berg, A. (2021). Statistical analysis of the international mathematical olympiad. *The Mathematical Intelligencer*, 43(1), 105-112.
- Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, 6(4), 557-582.
- Binbir, Ü., & Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5067-5098. <https://doi.org/10.26466/opus.898503>
- Biró, P. (2008). Student admissions in Hungary as Gale and Shapley envisaged. *University of Glasgow Technical Report TR-2008-291*.
- Bostan, A., Bostan, T., Öztürk, S. S. S., & Öztürk, L. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin meslek seçimleri ile Holland ölçeğine göre belirlenen kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atlas Journal*, 6(36), 1112–1127. <https://doi.org/10.31568/atlas.569>
- Böhlmark, A., Holmlund, H., & Lindahl, M. (2015). School choice and segregation: Evidence from Sweden (No. 2015: 8). Working paper.
- Campbell, J. R., & Walberg, H. J. (2010). Olympiad studies: Competitions provide alternatives to developing talents that serve national interests. *Roeper Review*, 33(1), 8-17.
- Cash, T. N., & Lin, T. J. (2022). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 188-207.



- Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121-129.
- Cohen, K. (2022). Young, gifted, and Black: Inequitable outcomes of gifted and talented programs. *Journal of Public & International Affairs (JPIA)*, Princeton University. <https://jpia.princeton.edu/news/young-gifted-and-black-inequitable-outcomes-gifted-and-talented-programs>
- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304–313. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.04.001>
- Coşkun Armağan, İ. & Öntaş, T. (2025). Lise Eğitiminde Bütünsel Dönüşüm İhtiyacı. Enstitü Sosyal. <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/politika-notu/lise-egitiminde-butunsel-donusum-ihitiyaci>
- Cuc, M. C. (2013). Legislative Strategies to Promote Talent in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 405-409.
- Cribb, J., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2013). Entry into grammar schools in England. Institute for Fiscal Studies Raporu.
- Çakır, L., & Kocabas, I. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.51.6>
- Danechi, S. (2020). Grammar school statistics. *House of Commons Briefing Papers*, (1398).
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide for theory-based, practice-focused research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236986>
- Dai, D. Y., & Steenbergen-Hu, S. (2015). Special class for the gifted young: A 34-year experimentation with early college entrance programs in China. *Roeper Review*, 37(1), 9-18.
- Deppe, U., & Krüger, H. H. (2015). Elite education in Germany?: Trends, developments and challenges. In *Elite education* (pp. 104-113). Routledge.
- Dimitriadou, D., Emin, N., Kiremitsidou, P. M., & Mpouzou, S. (2024). The education of gifted students in Greece and Europe and the use of ICT. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(3), 124-141.
- Dixson, D. D., Peters, S. J., Makel, M. C., Jolly, J. L., Matthews, M. S., Miller, E. M., ... & Wilson, H. E. (2020). A call to reframe gifted education as maximizing learning. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 22-25. <https://doi.org/10.1177/0031721720978057>
- Ekathimerini. (2021). *Experimental, model schools set to double*. Ekathimerini. <https://www.ekathimerini.com/news/1160837/experimental-model-schools-set-to-double/>
- Ersoy, E., & Uysal, R. (2018). Opinions of School Psychological Counselors on Giftedness and Gifted Students' Education. *American Journal of Qualitative Research (AJQR)*, 2(2), 120-144.
- Fack, G., Grenet, J., & He, Y. (2019). Beyond truth-telling: Preference estimation with centralized school choice and college admissions. *American Economic Review*, 109(4), 1486-1529.
- Finn, C. E., & Hockett, J. A. (2012). *Exam schools: Inside America's most selective public high schools*. Princeton University Press.

- Fischer, C., & Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 31-54.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79.
- Goulas, S., Griselda, S., & Megalokonomou, R. (2022). Comparative advantage and gender gap in STEM. *Journal of Human Resources*.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>
- Green, A., & Pensiero, N. (2016). The effects of upper secondary education and training systems on skills inequality. A quasi cohort analysis using PISA 2000 and the OECD survey of adult skills. *British Educational Research Journal*, 42(5), 756-779. <https://doi.org/10.1002/berj.3236>
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31-46.
- Gyarmathy, E. (2013). The gifted and gifted education in Hungary. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 19-43.
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 191-210.
- Ho, C. (2018). Institutionalised separation: The impact of selective schools. Centre For Policy Development Raporu
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in social stratification and mobility*, 28(1), 59-76.
- Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational research and evaluation*, 15(4), 343-366.
- Horn, D., Keller, T., & Róbert, P. (2016). Early tracking and competition—A recipe for major inequalities in Hungary. In *Models of Secondary Education and Social Inequality* (pp. 129-148). Edward Elgar Publishing.
- Hyatt, L. (2010). A case study of the suicide of a gifted female adolescent: Implications for prediction and prevention. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 514-535.
- Ivarsson, L. (2023). Principals' perceptions of gifted students and their education. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100400.
- Ivarsson, L. (2024). Acceleration and Enrichment for Gifted Students-- From the Perspective of Swedish Principals. *Athens Journal of Education*, 11(2), 95-108
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.



- Jung, J. Y., & Lee, J. (2021). After the international mathematical Olympiad: The educational/career decisions and the development of mathematical talent of former Australian Olympians. *Gifted Child Quarterly*, 65(3), 235-261.
- Kelemen, G. (2020). Gifted children education in early childhood-practical strategies. *Educația Plus*, 26(1), 165-170.
- Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361-367.v
- 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.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.25656/01:12291>
- Kiritzakou, K. (2023): Model Experimental Schools in Greece: The new frame of operation, Conference: 15th International Conference Educational Reform in 21th Century in Balkan Countries.
- Kodelja, Z. (2016). Equality of opportunity and equality of outcome. *CEPS Journal*, 6(2), 9-24.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kurnaz, A. (2020). BİLSEM tanılama sürecinde kullanılan zekâ testlerinin psikolojik danışmanların ve bilsem öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 365-399.
- Lassila, E., Hyry-Beihammer, E. K., Kizkapan, O., Rocena, A., & Sumida, M. (2023). Giftedness in Inclusive Classrooms: A Cross-Cultural Examination of Pre-Service Teachers' Thinking in Finland, Austria, Turkey, the Philippines, and Japan. *Gifted Child Quarterly*, 67(4), 306-324.
- Lavrijsen, J., & Verschuere, K. (2023). High cognitive ability and mental health: Findings from a large community sample of adolescents. *Journal of Intelligence*, 11(2), 38.
- Lee, S. Y., An, D., & Choe, S. U. (2020). Predicting psychiatric symptoms by personality types for gifted students. *High Ability Studies*, 31(1), 93-114.
- Llinares-Insa, L. I., Casino-García, A. M., & García-Pérez, J. (2020). Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: A model of relationships. Impact of giftedness. *Sustainability*, 12(21), 8810. <https://doi.org/10.3390/su12218810>
- Li, X. (2023). *China's zhongkao exam leaves students, parents on edge*. Sixth Tone. <https://www.sixthtone.com/news/1013176>
- Long, R., Danechi, S. & Maisuria, A. (2023). Grammar schools in England. *House*

- of Commons Briefing Papers*, (7070).
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Intellectual precocity: What have we learned since Terman?. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 3-28. <https://doi.org/10.1177/0016986220925447>
- Makel, M. C., Wai, J., Putallaz, M., & Malone, P. S. (2015). The academic gap: An international comparison of the time allocation of academically talented students. *Gifted Child Quarterly*, 59(3), 177-189.
- Mammadov, S. (2015). Current policies and policy efforts for the education of gifted children in Turkey. *Roeper Review*, 37(3), 139-149.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 64-68. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516435>
- Martínez-Monteagudo, Á., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 101842.
- Matthews, D. J. (2021). *Gifted education: Losing the racism and elitism. Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/gb/blog/going-beyond-intelligence/202109/gifted-education-losing-the-racism-and-elitism>
- Mazie, S. (2009). Equality, race and gifted education: An egalitarian critique of admission to New York City's specialized high schools. *Theory and Research in Education*, 7(1), 5-25.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H., & Axelrod, B. (2001). *The war for talent*. Harvard Business School Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Bakan Yılmaz AA editör masasında ortaöğretime geçişte yeni uygulamayı açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-aa-editor-masasinda-ortaogretime-geciste-yeni-uygulamayi-acikladi/haber/14882/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13111232_YONETMELYK.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021a). *Merkezi sınav ve yerleştirme sonuçları: LGS 2021*. Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü. https://bursa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/26142127_No_17-LGS_2021-merkezi_yerlestirme_211730.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021c). *Bilim ve Sanat Merkezleri yaygınlaşıyor*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-yayginlasiyor/haber/24897/tr#:~:text=B%C4%B0L%C4%B0M%20VE%20SANAT%20MERKEZLER%C4%B0%20YAYGINLA%C5%9EYOR>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021d). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06214921_BIYLIYM_VE_SANAT_MERKEZLERIY_YOYNERGESIY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022a). *Merkezi sınav performans raporu: LGS 2022*. Bartın Ölçme ve Değerlendirme Merkezi. https://bartinodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/25141149_



- LGS_2022_2_Merkezi_Sinav_Performans.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü faaliyet raporu 2023*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/04173728_42024mebfaaliyetraporu3.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Bilgilendirme raporu 2024*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/23113126_bilgilendirmeraporu2024dijital3.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *2024–2025 Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/25215053_20242025bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024c). *2024 Yılı Bilim ve Sanat Merkezleri 'ne Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu*. Resmî kılavuz. https://zonguldakbilsem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/67/01/888844/dosyalar/2024_03/13124528_2024bilsemogretmenatamakilavuzu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *2025 Liselere Geçiş Sistemi kapsamında merkezi sınav özet raporu*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/21172430_lgs2025merkezisnavozetrapor1.pdf
- Mirica, A., Neamtu, A., & Stoica, I. E. (2023). Pupils Left Behind? An Analysis on the Data from National Evaluation Exams in Romania 2023. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, 23(2), 300-306.
- Morris, R., & Perry, T. (2017). Reframing the English grammar schools debate. *Educational Review*, 69(1), 1-24.
- Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Munteanu, A. (2024). School choice, student sorting, and academic performance. *Review of Economics and Statistics*, 1-45.
- Nicholas, M., Skourdombis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the Needs and Potentials of High-Ability, High-Performing, and Gifted Students via Differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 00169862231222225.
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – Concept note*. OECD Publishing.
- Öntaş, T., Çarıkçı, S., & Arkan Sezgin, K. (2023). *Determining the professional development needs of primary school teachers working in Science and Art Centers*. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(2), 758-777. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3306432>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2025). *2025-YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/YERLEST%C4%B0RME/sayisabilgiler_ykd25082025.pdf

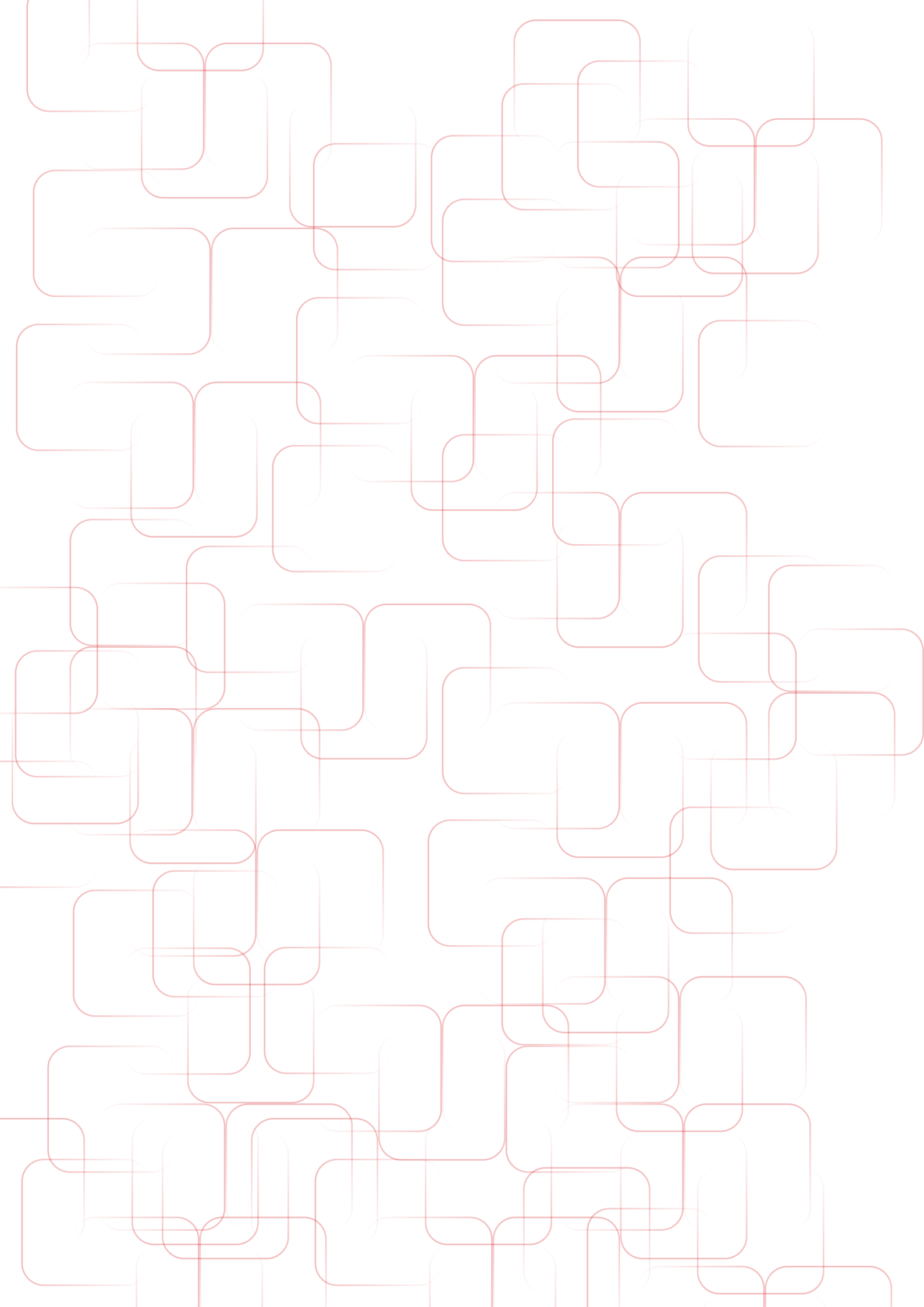
- Özdemir, A. Ş., & Yalçın, V. (2018). Competencies of mathematics teachers who prepare students to mathematics olympiads. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 38(3)
- Özdemir, A., & İlhan, A. (2021). Beyin göçü: öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebepler bağlamında nitel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1159-1186. doi:10.46928/iticusbe.804014
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know?. *Children*, 8(11), 953. https://doi.org/10.3390/children8110953
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 153-162.
- Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287.
- Peters, S. J. (2022). The challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 82-94.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9.
- Piopiunik, M. (2021). How does reducing the intensity of tracking affect student achievement? Evidence from German state reforms. (CESifo Working Paper No. 9214). CESifo.
- Puckett, J., Hoteit, L., Perapechka, S., Loshkareva, E., & Bikkulova, G. (2020). *Fixing the global skills mismatch*. Boston Consulting Group. https://www.bcg.com/publications/2020/fixing-global-skills-mismatch
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. https://doi.org/10.1177/0016986212444901
- Rinn, A. N., Majority, K. L. (2009), The social and emotional world of the gifted. *In Handbook of giftedness in children*. Pfeiffer, s. I. (Ed). Springer.
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48(8), 786-799.
- Rowe, E., & Perry, L. B. (2022). Voluntary school fees in segregated public schools: how selective public schools turbo-charge inequity and funding gaps. *Comparative Education*, 58(1), 106-123.
- Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries. OECD Education Working Papers (262)
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.



- Sanko Üniversitesi. (2023). *Üniversite-BİLSEM iş birliği*. <https://www.sanko.edu.tr/haber/universite-bilsem-is-birligi/>
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Özdemir, N. N., Öpengin, E., & Demirel, Ş. (2019). Development of gifted education in Turkey. *The SAGE handbook of gifted and talented*, 492-507.
- Saul, M. (2011). More than a system: What we can learn from the International Mathematical Olympiad. *Notices of the AMS*, 58(3), 410-416.
- Saul, M., & Vaderlind, P. (2022). Outreach by the International Mathematical Olympiad to the mathematics education community. *ZDM–Mathematics Education*, 54(5), 997-1007.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01109.x>
- SDAM. (2017). *TEOG'un kaldırılması ve liselere giriş sınavının akıbeti*. Stratejik Düşünce Araştırma Merkezi (SDAM). <https://sdam.org.tr/haberdetay/teog-un-kaldirilmasi-ve-liselere-giris-sinavinin-akibeti.html#:~:text=Temel%20E%4%9Fitimden%20Orta%3%B6%C4%9Fretime%20Ge%C3%A7i%C5%9F%20S%C4%B1nav%C4%B1,belirterek%20yeni%20sistemin%20eskisinden%20daha>
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Smith, C.K., Wood, S.M. (2018). Career Counseling for the Gifted and Talented: A Life Span Development Approach. In: Pfeiffer, S. (eds) *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_18
- Söderström, M., & Uusitalo, R. (2010). School choice and segregation: Evidence from an admission reform. *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55-76.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176-188.
- 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>
- Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1207-1223.
- Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the

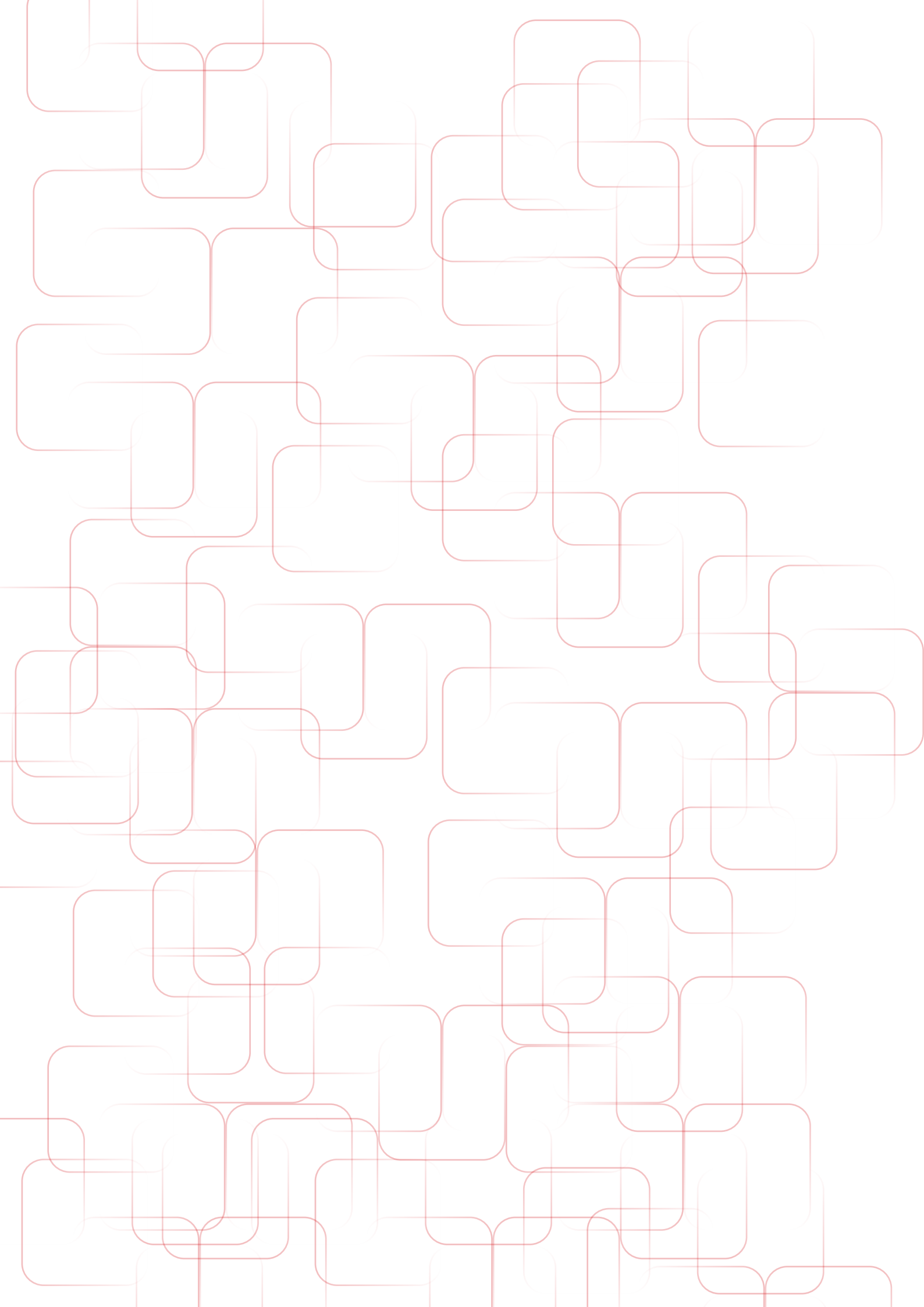
- education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 73-82.
- Tan, S. (2022). Providing equity in gifted education in a single-state country. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 157-158.
- Taylor, J. (2015). Policy implications of a predictive validity study of the Specialized High School Admissions Test at three elite New York City high schools. Unpublished Dissertation, Graduate Center, City University of New York. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/1154
- Tham, M. (2021). School selectivity and the socioeconomic and academic stratification of schools in metropolitan Sydney and Melbourne. Centre for International Research on Education Systems Raporu
- Tirri, K. (2022). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International*, 38(3), 445-448.
- TRAK. (n.d.). *Reliability explained*. Turkey Regional Assessment Knowledge. <https://trak.org.uk/11reliability-explained/#:~:text=guidance%20which%20says%3A>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- VanTassel-Baska, J. (2018). American policy in gifted education. *Gifted Child Today*, 41(2), 98-103.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted child quarterly*, 51(4), 342-358.
- Walsh, R. L., & Jolly, J. L. (2018). Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, 41(2), 81-88.
- Watters, J. J. (2010). Career decision making among gifted students: The mediation of teachers. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 222-238.
- Wikström, C., & Wikström, M. (2017). Group differences in student performance in the selection to higher education: tests vs grades. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 45). Frontiers Media SA.
- Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: A review. *CESifo DICE Report*, 7(1), 26-34.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening?. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319-340.
- Yuret, T. (2024). Career paths of the International Mathematics Olympiad (IMO) medalists. *Scientometrics*, 1-23.
- You, Y. (2007). A deep reflection on the "key school system" in basic education in China. *Frontiers of education in China*, 2, 229-239.
- Zamfir, A. M., Aldea, A. B., & Molea, R. M. (2024). Stratification and Inequality in the Secondary Education System in Romania. *Systems*, 12(1), 15.
- Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent education*, 4(1), 1364881.





YAZARLAR HAKKINDA





YAZARLAR HAKKINDA

Tolga YÜRET

Lisans eğitimini 1998 yılında Boğaziçi Üniversitesi İktisat Bölümünde tamamlamıştır. Ardından yüksek lisans ve doktora eğitimini aynı alanda Boston Üniversitesinde sürdürmüş ve 2004 yılında doktora derecesini almıştır. İstanbul Teknik Üniversitesinde Ekonomi Bölümünde öğretim üyeliği yapan Doç. Dr. Tolga Yüret'in çalışma alanları arasında eğitim ekonomisi, beşeri sermaye yönetimi, eğitim-ekonomi ilişkisi ve akademik kariyer dinamikleri yer almaktadır.

Fatma Betül KARALI IMPRAM

Lisans eğitimini Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini de aynı alanda Hacettepe Üniversitesinde, "Öğrenci ve Mezun Psikolojik Danışmanlarda Çeyrek Yaşam Krizi" konulu tezi ile tamamlayan Karalı, hâlen Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde doktora eğitimine devam etmektedir. "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu" ve "Youth Online Gençlik Projesi" gibi projelerde yer almıştır. 2020 yılından beri aldığı eğitim ve süpervizyonlar doğrultusunda ergen, yetişkin ve ailelerle çalışan Karalı, akademik alanda da eğitim bilimleri ve ruh sağlığı odaklı çeşitli konularda araştırmalarına ve yayınlarına devam etmektedir.

Zeynep YALÇINTAŞ

Zeynep Yalçıntaş, lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde tamamlamıştır. Ardından Özyeğin Üniversitesinde burslu olarak Uygulamalı Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Programını bitirmiştir; yüksek lisans tezinde farklı aile dinamikleri ile çocukların duygusal gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eğitim hayatı boyunca yarı zamanlı öğretim ve araştırma asistanlığı yapan Yalçıntaş, mezuniyetinin ardından İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı bünyesindeki Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde (EPAM) araştırmacı olarak görev almıştır. Alan izleme raporu, araştırma ve analiz raporları gibi çeşitli yayınların yazarlığını yapmış, sosyal duygusal öğrenme ve erken çocukluk eğitimi gibi alanlardaki çalışmalara katkı sunmuştur. Hâlihazırda Enstitü Sosyalin Eğitim Araştırmaları Biriminde araştırmacı olarak görev yapmaktadır.



