

Sınıf Öğretmenlerinin Grubun İlerisinde Olan Öğrencilere Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

An Evaluation of Classroom Teachers' Views and Practices Regarding Academically Advanced Students Based on Teacher Perspectives

Arzu ERÇİN* Ahmet KURNAZ ** Canan ŞENTÜRK BARIŞIK***

ATIF: Erçin, A., Kurnaz, A. & Şentürk Barışık, C. (2025). Sınıf öğretmenlerinin grubun ilerisinde olan öğrencilere yönelik görüş ve uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı Dergisi*, 2(3), 26-44, <https://doi.org/10.29329/tuzdev.2025.1383.3>

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıfın ötesinde olan öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymak ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan "zenginleştirme" yaklaşımına ne derece hazır olduklarını değerlendirmektir. Araştırma, Türkiye'de 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programı öncesinde öğretmenlerin mevcut durumu hakkında bir ön inceleme sunmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile yürütülen çalışmada, 9 farklı şehirde görev yapan 50 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, sınıfın ötesindeki öğrencileri daha çok akademik başarılarına göre tanımlamakta; bu öğrencilerin yaratıcı düşünme, liderlik, sosyal-duygusal gelişim gibi çok boyutlu özelliklerine yeterince vurgu yapmamaktadır. Tanı almış (örneğin BİLSEM öğrencileri) ve tanı almamış üstün öğrenciler için uygulanan farklılaştırma stratejilerinin sınırlı olduğu, özellikle zenginleştirme tekniklerinin bilinmediği görülmüştür. Öğretmenlerin önemli bir kısmı farklı öğrenme düzeylerine göre ders işleme, ödev verme ve rehberlik yapmada bilgi eksikliği yaşamakta, bu da eğitim fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca sınıf yönetimi, öğrenci davranışları ve sınıf içi etkileşimlerde bu öğrencilere yönelik özel yaklaşımların eksik olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlere yönelik farklılaştırma, zenginleştirme ve üst düzey bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı üretkenlik) konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler önerilmektedir. Ayrıca tanı almamış ancak sınıfın ilerisinde olan öğrenciler için de sistematik destek mekanizmalarının oluşturulması ve bu alanda daha fazla akademik araştırma yapılması gerekmektedir. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü bireyselleştirilmiş, esnek ve ürün odaklı öğretim anlayışının sahada karşılık bulabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve uygulama donanımlarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenciler, sınıfın ötesindeki öğrenciler, farklılaştırma, zenginleştirme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

*Öğretmen, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Yazır Şehit Osman Küçükdoğan İ.O., Konya-Türkiye, arzuercin@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-5126-2233

**Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün, Eğitim Fak, İstanbul-Türkiye, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1134-8689

*** Dr., Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Konya-Türkiye, canansenturkbarisik@gmail.com, orcid.org/ 0000-0003-2353-6011

Abstract

The aim of this study is to examine classroom teachers' views and practices regarding students who are ahead of their peers in academic performance and learning pace—referred to as “students beyond the group.” The study was conducted as a preliminary investigation prior to the nationwide implementation of the Türkiye Century Education Model in the 2024–2025 academic year. Adopting a qualitative research design based on the phenomenology pattern, semi-structured interviews were conducted with 50 classroom teachers from 15 schools across 9 cities. The collected data were analyzed using content analysis. Findings reveal that while teachers often define these advanced students in terms of their academic success, they tend to overlook other crucial characteristics such as creativity, leadership, and social-emotional development. Although teachers recognize the need for differentiated instruction, they report limitations in applying strategies like enrichment, individualized learning paths, and higher order thinking skills. The data also indicate that teachers experience difficulties in classroom management and in meeting the academic and guidance needs of these students, especially when they are not formally identified (e.g., not enrolled in gifted education programs such as BILSEM). Based on the results, it is recommended that classroom teachers receive professional development on differentiation, enrichment strategies, and teaching methods that support critical thinking, creativity, and problem-solving. Additionally, research on support mechanisms for high achieving yet unidentified students should be expanded. The study underscores the importance of aligning classroom practices with the principles of the Türkiye Century Education Model, which promotes individualized, flexible, and product-oriented learning experiences.

Keywords: Gifted students, students beyond the classroom, differentiation, enrichment, Turkey Century Education Model

GİRİŞ

Eğitim bireyin kendini gerçekleştirmesi, toplumsal gelişime katkı sunması ve insanlığın ortak birikimini ilerletmesi açısından temel bir süreçtir. Bu süreç, bireyin doğumundan itibaren başlar ve özellikle örgün eğitim döneminde, yani okul çağlarında yoğunlaşarak şekillenir. Eğitimin niteliği, bireyin potansiyelini ortaya koyabilme gücü ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri eğitim sisteminin en kritik aktörleri arasında yer almakta; özellikle farklı gelişim düzeylerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak donanımda olmaları beklenmektedir.

Sınıf içi heterojen yapı, öğretmenleri bireysel farklılıklara duyarlı hale getirmelidir. Özellikle sınıfın ilerisinde olan öğrenciler – diğer bir ifadeyle akademik olarak yaşatlarının önemli ölçüde önünde bulunan bireyler – özel bir dikkat gerektirmektedir. Bu öğrenciler genellikle yüksek öğrenme hızı, derinlemesine kavrama becerisi ve üst düzey düşünme becerileri ile öne çıkarlar (Gagné, 2004; Renzulli, 2005; Vygotsky, 1978). Bu tür öğrenciler için uygun öğrenme ortamlarının sağlanmaması durumunda, öğrenme motivasyonlarının düşmesi, ilgisizlik ve davranış problemleri gibi olumsuzluklarla karşılaşılabilir. Gagné'nin Yeteneğin Farklılaşması Modeli, Renzulli'nin Üç Halka Kuramı ve Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı kuramı gibi teorik yaklaşımlar, bu öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesine ilişkin önemli kuramsal çerçeveler sunmaktadır. Bu çerçeveler, hızlandırma, zenginleştirme ve farklılaştırma gibi stratejilerle öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarma yönünde rehberlik eder (Tomlinson, 2014).

Üstün yetenek, kalıtım ve çevresel etkileşimlerle şekillenen; bireyin düşünme, öğrenme ve performans kapasitelerinde niteliksel ve niceliksel farklar yaratan bir özelliktir (Clark, 2013). Ancak üstün yetenekli öğrencilerin yalnızca akademik başarıları ile tanımlanamayacağı, sosyal, duygusal ve yaratıcılık gibi farklı alanlarda da desteklenmeleri gerektiği bilinmektedir (Sternberg & Zhang, 1995). Bu bağlamda, öğretmenlerin üstün yetenekli bireyleri erken yaşta tanıyabilmeleri, onların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları sunabilmeleri kritik bir rol oynamaktadır. Fering'e göre (C & Louis, 1997), sınıf öğretmenlerinin temel görevlerinden biri, yeterli uyarıcıların bulunduğu ve üst düzey düşünmenin desteklendiği bir öğrenme çevresi oluşturmaktır. Benzer şekilde Clark (2013), öğretmenlerin yalnızca pedagojik bilgiye değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyelini fark etme ve açığa çıkarma becerisine

sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Literatürde, sınıfın ötesinde öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin farklılaşmış eğitime tabi tutulmalarının gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2001; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Ancak farklılaştırmanın salt içerik zenginleştirme ile sınırlı kalmaması, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarını da kapsamı önem arz etmektedir.

Türkiye özelinde, üstün yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili ilk sistematik girişimlerin Cumhuriyet'in ilk yıllarına dayandığı görülmektedir. Atatürk'ün "Sizi bir kıvılcım olarak gönderiyorum, volkan olup dönünüz" sözü, bireysel potansiyelin toplumsal katkıya dönüşümünü sembolize etmektedir. 1929 yılında çıkarılan yasa ile zekâ ve karakter bakımından üstün olan bireylerin yurtdışında eğitim alması teşvik edilmiştir. 1953 tarihli 5. Milli Eğitim Şurası'nda üstün yetenekli bireylerin özel eğitim kapsamında değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiş ve bu alanda çeşitli politikalar geliştirilmiştir (MEB, 1991). Son yıllarda eğitimde bireysel farklılıkları gözeterek uygulamalara verilen önem artmış, özellikle üstün potansiyelli öğrenciler için geliştirilen zenginleştirme stratejileri ön plana çıkmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024), öğretim programlarında bireysel farklılıklara duyarlı farklılaştırma stratejileri çerçevesinde zenginleştirmeye ayrı bir alan ayırmıştır. Bu modelde, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profilleri dikkate alınarak içeriğin daha derinleştirilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymalarını sağlayacak öğrenme süreçlerinin tasarlanması teşvik edilmektedir. Bu yaklaşım, çağdaş literatürde yer alan "yüksek öğrenme potansiyeli olan öğrencilerin gelişimini destekleme" hedefiyle örtüşmektedir. Bu bağlamda 2024 Maarif Modeli Öğretim Programları ile uygulanmaya başlanacak zenginleştirme etkinliklerinde öğretmenlere büyük önem düşmektedir. Çünkü zenginleştirme genel akışın dışında tamamen öğretmenin inisiyatifi ile uygulanacaktır.

Günümüzde ülkemizde politikaların kurumsal karşılığı olarak hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üstün yetenekli öğrencilere yönelik destekleyici bir eğitim ortamı sunmaktadır. Ancak BİLSEM'e erişim kriterlerinin sınırlı olması nedeniyle, tanı almamış ancak sınıfın ilerisinde olan birçok öğrenci genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedir (Kurnaz ve Arslantaş, 2018). Bu durum, sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik uygulamalarını daha da önemli hale getirmektedir. Kuzgun ve Deryakulu (2006), bireyler arası farklılıkların, standart eğitim uygulamalarına uyumda sorunlar yaratabileceğini belirtir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin yalnızca BİLSEM gibi özel kurumlara yönlendirme değil, sınıf içi uygulamalarla da farklı öğrenme ihtiyaçlarını gözeterek bir yaklaşıma sahip olmaları gerekir.

Zenginleştirme, yalnızca öğretim içeriğinin genişletilmesi değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel potansiyellerinin fark edilip geliştirildiği pedagojik bir stratejidir. Bu bağlamda öğretmenler, sürecin en belirleyici aktörlerinden biri olarak öne çıkar (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Zenginleştirici öğrenme ortamlarının etkili biçimde planlanması ve uygulanması, öğretmenin hem üstün yetenekli öğrencileri tanıma becerisi hem de program okuryazarlığı düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Tomlinson, 2014). Üstün yetenekli öğrencilerin doğru biçimde tanınması, sadece psikolojik testlerle değil, öğretmenin sınıf içi gözlemleri ve pedagojik sezgisiyle de desteklenmelidir (Moon, 2009). Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı, üstün yetenekli öğrencilere yönelik tanılama sürecinde yeterince donanımlı olmadığını belirtmektedir (Öztürk & Şahin, 2019). Bu durum, zenginleştirme programlarının uygulanabilirliğini de sınırlamaktadır. Zenginleştirme etkinliklerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, disiplinler arası bağlantılar kurabilme, öğrenciye göre uyarılma ve alternatif değerlendirme yöntemleri gibi pedagojik yeterlikleri edinmiş olmaları gerekir (Reis & Renzulli, 2010). Ayrıca öğretmenin kendi mesleki algısı, bu tür etkinliklere ne kadar açık olduğunu ve hangi stratejileri uygulayabileceğini etkiler (Johnsen, 2012). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan zenginleştirme yaklaşımı da öğretmenin bireysel farklılıkları tanıma, farklılaştırılmış öğretim tasarlama ve öğrenciyi gerçek hayat bağlamlarında ürün ortaya koymaya yönlendirme gibi

sorumluluklarını öne çıkarır (MEB, 2024). Dolayısıyla, öğretmenin zenginleştirme uygulamalarındaki bilgi ve tutumu, yalnızca uygulama kalitesini değil, öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarma sürecini de belirleyen kritik bir değişkendir.

21. yüzyıl sınıflarında öğrenciler, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim düzeyleri bakımından büyük farklılıklar göstermektedir. Bu çeşitlilik içerisinde, akademik olarak sınıf arkadaşlarından ileri düzeyde performans gösteren “grubun ötesindeki” öğrenciler özel bir dikkat gerektirmektedir. Ancak Türkiye’de bu öğrenci grubuna yönelik uygulamalara ilişkin öğretmen tutumları, stratejileri ve yeterlik düzeyleri hakkında sistematik bilgi eksikliği bulunmaktadır. 2024 Maarif modeli öğretim programları ile sınıfın ötesindeki öğrencilere zenginleştirme uygulamaları yapılması planlanmıştır. Ancak bu aşamada zenginleştirme uygulamalarını gerçekleştirecek olan sınıf öğretmenlerinin sınıfın ötesindeki öğrencilerle ilgili görüşleri, hangi öğrencilere zenginleştirme uygulayacakları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri bilinmemektedir. Bu araştırma, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıfın ilerisinde olan öğrencilere yönelik görüş ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri ile sınıf içi uygulamalarının durumu değerlendirilecek ve farklılaştırılmış eğitimin sınıf pratiğindeki yansımaları ortaya konacaktır.

2025 yılında uygulamaya geçecek olan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*, farklılaştırılmış öğretimi merkeze alarak, bireysel farklılıkların gözetildiği bir öğretim anlayışını benimsemektedir. Bu modele geçilmeden önce, sınıf öğretmenlerinin grubun ötesindeki öğrencilere yönelik ne tür uygulamalar yaptığına ilişkin veriler, yeni programın sahadaki uygulanabilirliği açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırma, öğretmenlerin söz konusu öğrencilere ilişkin mevcut durumdaki görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2025 Maarif Modeli öğretim programlarının yürürlüğe girmesinden önce, sınıf öğretmenlerinin akademik olarak grubun ötesinde yer alan öğrencilere yönelik görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Böylece öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ne ölçüde hazır oldukları değerlendirilebilecek ve yeni öğretim programının uygulanmasına yönelik ihtiyaçlar tespit edilebilecektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, sınıfın ilerisinde olan öğrencileri nasıl tanımlamaktadır?
2. BİLSEM’e devam eden öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?
3. Tanı almamış ancak sınıfın ilerisinde olan öğrenciler için nasıl bir eğitim gereklidir?
4. Sınıfta farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler için kullanılan öğretim yöntem, içerik ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere göre ders işleyişi nasıl düzenlenmektedir?
6. Sınıfın ilerisindeki öğrenciler, sınıf yönetimi açısından nasıl değerlendirilmektedir?
7. Farklı öğrenme düzeylerine yönelik rehberlik uygulamaları nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2025 Maarif Modeli öğretim programlarının yürürlüğe girmesinden önce, sınıf öğretmenlerinin akademik olarak grubun ötesinde yer alan öğrencilere yönelik görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Böylece öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ne ölçüde hazır oldukları değerlendirilebilecek ve yeni öğretim programının uygulanmasına yönelik ihtiyaçlar tespit edilebilecektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, sınıfın ilerisinde olan öğrencileri nasıl tanımlamaktadır?

2. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?
3. Tanı almamış ancak sınıfın ilerisinde olan öğrenciler için nasıl bir eğitim gereklidir?
4. Sınıfta farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler için kullanılan öğretim yöntem, içerik ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere göre ders işleyişi nasıl düzenlenmektedir?
6. Sınıfın ilerisindeki öğrenciler, sınıf yönetimi açısından nasıl değerlendirilmektedir?
7. Farklı öğrenme düzeylerine yönelik rehberlik uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak desteklenmiştir. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin grubun ötesinde yer alan öğrencilere yönelik görüş ve uygulamalarını derinlemesine anlamak amacıyla durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda, Türkiye'de 2025 Maarif Modeli uygulamaya geçmeden önce, öğretmenlerin mevcut uygulamalarına ilişkin betimsel nitelikte veriler elde edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının zaman, erişim ve maliyet açısından uygun katılımcılara ulaşmasını sağlar (Fraenkel & Wallen, 2003). Bu çalışmada da öğretmenler içerisinde kolay ulaşılabilen katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 9 farklı şehirdeki 15 farklı devlet okulunda görev yapan 50 sınıf öğretmeni (21 erkek, 29 kadın) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar farklı yaş gruplarında görev yapmalarına rağmen tamamı ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin farklı deneyim ve bağlamlardaki uygulamalarını ortaya koymak açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada kullanılacak verilerin geçerli ve güvenilir biçimde toplanabilmesi amacıyla öğretmenlerin grubun ötesindeki öğrencilere yönelik uygulamaları yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun oluşturulma süreci, nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin temel ilkeler doğrultusunda çok aşamalı olarak yürütülmüştür.

İşlem

Literatür taraması

İlk aşamada, üstün yetenekli öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim, sınıf içi uygulamalar ve öğretmen görüşleri konularında ulusal ve uluslararası literatür detaylı şekilde incelenmiştir. Gagné, Renzulli, Vygotsky gibi teorik çerçevelerin yanı sıra Türkiye'de BİLSEM, öğretmen yeterlikleri ve öğretim programları üzerine yapılan çalışmalar da dikkate alınmıştır. Ayrıca, 2024 yılında yayımlanan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* öğretim programlarının yönelimi doğrultusunda farklılaştırma vurgusu barındıran içerikler özellikle taranmıştır.

Madde havuzu oluşturma

Literatürden elde edilen kuramsal bilgi ve kavramlara dayalı olarak, öğretmenlerin sınıfın ilerisindeki öğrencilere yönelik görüş ve uygulamalarını anlamaya dönük ön madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan meydana gelmiştir. İlk etapta toplam 12 soru belirlenmiştir. Sorular;

tanımlayıcı, düşünce ve deneyim odaklı, pedagojik uygulamalara yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Uzman görüşü alınması

Hazırlanan ön madde havuzu, alanında uzman üç akademisyene (eğitim bilimleri ve üstün yetenek alanlarında uzman) içerik geçerliliği açısından sunulmuştur. Uzmanlardan, soruların kapsam geçerliliği, açıklığı, yönlendirme içerip içermediği ve araştırma sorularına uygunluğu konularında geri bildirim alınmıştır. Ayrıca, bazı soruların birleştirilmesi ya da anlam olarak sadeleştirilmesi yönünde öneriler getirilmiştir.

Görüşmelere pilot uygulama ile başlama

Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formu beş sınıf öğretmeni ile pilot olarak uygulanmıştır. Pilot görüşmeler sırasında öğretmenlerin sorulara yanıt verme biçimleri, soruların anlaşılabilirliği ve süre gibi pratik faktörler değerlendirilmiştir. Bu uygulama, araştırmacıların veri toplama sürecindeki potansiyel aksaklıkları önceden görmelerini ve gerekli düzenlemeleri yapmalarını sağlamıştır.

Son hâlinin oluşturulması

Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler ve araştırmacıların gözlemleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Nihai form, 9 adet açık uçlu sorudan oluşmakta ve her biri araştırmanın alt problemlerini karşılayacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin yalnızca uygulamalarını değil; aynı zamanda öğrenciler hakkındaki algılarını, eğitsel yönlendirmelerini ve sınıf içi farklılaştırma yaklaşımlarını da ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Etik Beyanı

Araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu, 27.12.2024 ve 24. Toplantısı 2024/971 numaralı etik kurul kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından yüz yüze veya telefon aracılığıyla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınmış ve tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Katılımcılar, her biri farklı bir kod numarası ile (Ö1, Ö2, Ö3 ...) ifade edilmiştir. Görüşmeler ortalama 10–20 dakika sürmüştür ve tüm görüşmeler araştırmacı tarafından not alınmıştır. Görüşme soruları açık uçlu şekilde sunulmuş ve katılımcıların cevaplarını özgürce ifade etmeleri teşvik edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde tekrar eden kavramlar kodlanmış, benzer yanıtlar bir araya getirilerek frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin analizinde Miles & Huberman (1994) yaklaşımına uygun şekilde kodlayıcılar arası güvenilirlik kontrolü yapılmıştır. Kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, görüş birliği sağlanamayan durumlar karşılıklı tartışılarak netleştirilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleriyle paralel şekilde yapılandırılmış ve tablolarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Kullanılacak Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin sınıfın ötesinde olan öğrencilerle ilgili görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap bulabilmek için öğretmenlere “Sınıfın ötesindeki öğrencilere ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sınıfın Ötesindeki Öğrencilerin Özelliklerine ilişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sorumluluk ve Disiplin	6	15.79
Akademik Yetenek ve Performans	10	26.32
Yaratıcılık ve Aktivite	6	15.79
Sosyal ve Duygusal Gelişim	5	13.16
Zekâ ve Problem Çözme Yeteneği	8	21.05
Destek ve Yönlendirme	3	7.89

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencileri tanımlarken en çok vurguladıkları özelliğin akademik yetenek ve performans (%26.32) olduğu görülmektedir. Bu oran, öğretmenlerin sınıf içindeki farklılıkları öncelikli olarak bilişsel ve akademik başarı bağlamında değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmen algısının çoğunlukla öğrencinin not başarısı veya bilgi düzeyi üzerinden şekillendiğini düşündürmektedir.

İkinci sırada ise zekâ ve problem çözme yeteneği teması yer almaktadır (%21.05). Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca yüzeysel başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin analitik düşünme, akıl yürütme gibi bilişsel becerilerini de ayırt edici bir özellik olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu iki tema birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencilere yönelik tanımlarında bilişsel becerilere güçlü bir vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında, yaratıcılık ve aktivite (%15.79) ile sorumluluk ve disiplin (%15.79) temalarının eşit oranla ifade edilmesi, bazı öğretmenlerin bu öğrenci grubunu yalnızca akademik başarıya indirgemediğini; aynı zamanda öğrencilerin üretkenlik ve tutum gibi alanlardaki özelliklerini de dikkate aldıklarını göstermektedir.

Sosyal ve duygusal gelişim temasına verilen %13.16’lık oran, öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencilerin sosyal-duygusal özelliklerini akademik performans kadar öncelikli görmediklerine işaret etmektedir. Oysa literatür, bu öğrencilerin sosyal-duygusal desteklere de ciddi biçimde ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002). En düşük oran ise destek ve yönlendirme (%7.89) temasıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencilere yönelik rehberlik ve destek ihtiyacını yeterince vurgulamadıklarını göstermektedir. Oysa bu öğrenciler, potansiyellerini gerçekleştirebilmek için yapılandırılmış rehberlik, farklılaştırılmış öğretim ve akademik rehberlik gibi yönlendirmelere ihtiyaç duymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencileri tanımlarken daha çok bilişsel ve akademik boyutlara odaklandıkları, ancak duyuşsal ve destekleyici gereksinimler konusunda farkındalıklarının sınırlı olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen eğitimlerinde yalnızca farklılaştırılmış içerik sunumu değil, aynı zamanda sosyal-duygusal destekleyici uygulamalara yönelik farkındalığın da artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıfın ötesinde olan öğrencilerin eğitimleri nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soru iki bölümde incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlere “BİLSEM’e devam eden tanıli öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin BİLSEM’e devam eden tanıli öğrencilerin eğitimlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. BİLSEM’e devam eden tanıli öğrencilerin eğitimlerinin nasıl olmasına ilişkin öğretmen görüşleri

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ayrı Sınıfların Gerekliliği	12	24
Kaynaştırma Eğitiminin Yetersizliği	8	16
Özel Eğitim ve Destek Programları	10	20

Modül Sistemi ve İleri Seviye Eğitim	7	14
Aile İş birliği ve Destek	6	12
Sosyal Entegrasyon ve Toplumsal İlişkiler	5	10
Eğitimde Esneklik ve Bireyselleştirme	2	4

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %24’ü, “ayrı sınıfların gerekliliği” temasına vurgu yapmıştır. Bu durum, öğretmenlerin, tanı almış üstün yetenekli öğrencilerin yaşlılarıyla aynı sınıfta kalmasının onların gelişimi açısından sınırlayıcı olabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrı sınıflar hem eğitim içeriğinin derinleştirilmesi hem de hızlandırılması açısından öğretmenlerce bir çözüm olarak görülmektedir. Öğretmenlerin %20’si “özel eğitim ve destek programları” teması çerçevesinde, bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş ve ihtiyaç temelli eğitim modellerinin uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş, öğretmenlerin yalnızca fiziksel ayrışmayı değil, pedagojik farklılaştırmayı da önemli bulduklarını göstermektedir.

“Kaynaştırma eğitiminin yetersizliği” temasına işaret eden %16’lık oran, genel sınıf ortamlarının, BİLSEM öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerini karşılamada eksik kaldığına dair öğretmen algısını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kaynaştırmanın yalnızca sınıf içinde bulunmakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda pedagojik altyapı ve içerikle desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. %14’lük bir oranla ifade edilen “modül sistemi ve ileri seviye eğitim” önerileri, öğretmenlerin bireyselleştirme konusuna belli ölçüde duyarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Modül sisteminin, öğrencinin ilgisine ve düzeyine göre yapılandırılabilen esnek bir yapıyı ifade etmesi bakımından bu tema, öğretmenlerin çağdaş program önerilerine açık olduklarını da yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin %12’si “aile iş birliği ve destek” temasını vurgulamıştır. Bu oran, öğrencinin gelişimini desteklemede okul-aile iş birliğinin de önemli bir unsur olarak görüldüğünü göstermektedir. “Sosyal entegrasyon ve toplumsal ilişkiler” (%10) ile “eğitimde esneklik ve bireyselleştirme” (%4) temaları daha düşük oranlarla ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişim ve sınıf içi pedagojik esneklik konularına yeterince vurgu yapmadıklarını göstermektedir. Oysa literatür, üstün yetenekli öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal-duygusal olarak da desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Genel olarak bu bulgular, öğretmenlerin tanı almış üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda genel sınıf yapısının ötesinde alternatif yapı ve stratejilere yönelme eğiliminde olduklarını, ancak bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerine ilişkin farkındalıklarının daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci bölümünde öğretmenlere “Tanı almayan ancak sınıfın ilerisinde olan tanılı öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tanı almayan ancak sınıfın ilerisinde olan öğrencilerin eğitimlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tanı Almayan Ancak Sınıfın İlerisinde Olan Öğrencilerin Eğitim Gereksinimleri

Tema	f	%
Farklılaştırılmış Eğitim	8	36.36
İleri Yetenek Eğitim Programları	6	27.27
Sosyal Entegrasyon	4	18.18
Özel Programların Önemi	3	13.64
Öğrenci Merkezli Yaklaşım	2	9.09
Milli Eğitim Müfredatı ve Politikalar	1	4.55
Toplumsal Beklentiler	1	4.55

Tablo 3'te görüldüğü gibi, en yüksek oran %36.36 ile farklılaştırılmış eğitim temasına aittir. Bu bulgu, öğretmenlerin tanı sürecinden geçmemiş olsa bile akademik olarak öne çıkan öğrencilerin desteklenebilmesi için sınıf içinde içerik, süreç, ürün veya öğrenme ortamlarında farklılaştırmaya gidilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu vurgu, sınıf içi uygulamalarda bireysel ihtiyaçlara duyarlı bir yaklaşımın geliştirilmesi gerektiğine dair farkındalık oluştuğunu göstermektedir. İkinci sırada %27.27 oranla yer alan ileri yetenek eğitim programları teması ise, öğretmenlerin bu öğrenciler için özel destekleyici yapıların (örneğin okul içi zenginleştirme, okul dışı destek, modüler yapı vb.) oluşturulmasını önerdiğini göstermektedir. Tanı almamış olmakla birlikte ileri seviyede potansiyel gösteren öğrencilerin, formal programlara erişimi olmasa da özel olarak planlanmış içeriklerle desteklenmesi gerektiği yönünde bir eğilim söz konusudur.

Öğretmenlerin %18.18'i sosyal entegrasyon temasını dile getirmiştir. Bu oran, bu öğrenci grubunun yalnızca akademik değil, sosyal-duygusal açıdan da desteklenmesi gerektiğine dair bilinçliliğin var olduğunu göstermektedir. Ancak bu oranın ilk iki temaya göre oldukça düşük olması, öğretmenlerin öncelikli odaklarının akademik başarı düzeyinde yoğunlaştığını da düşündürmektedir. Özel programların önemi (%13.64), öğrenci merkezli yaklaşım (%9.09), milli eğitim politikaları ve toplumsal beklentiler (%4.55'er) gibi temalar ise daha az vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin sistemsal ve yapısal düzeydeki düzenlemelere kıyasla, doğrudan sınıf içi müdahalelere daha çok odaklandıklarını ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu bulgular, öğretmenlerin tanı almamış olsa da sınıfın ilerisinde yer alan öğrencileri fark ettiklerini, bu öğrencilerin desteklenmesi gerektiğinin bilincinde olduklarını; ancak destek yöntemlerinin daha çok bireysel öğretim farklılaştırması ve ileri düzey programlar çerçevesinde ele alındığını göstermektedir. Eğitim politikalarına ve sistemsal yapılandırmalara yapılan atıfların azlığı, bu öğrencilere yönelik sürdürülebilir çözümlerin sınıf düzeyinde kalma riskini göstermektedir. Araştırmanın üçüncü alt problemi "sınıf öğretmenlerinin sınıfın ötesinde olan öğrencilere yönelik uygulamaları nasıldır?" şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıfın ötesinde olan öğrencilere yönelik uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Derslerde Farklı Öğrenme Düzeylerindeki Öğrenciler İçin Farklı Uygulamalar Yapılıp Yapılmaması Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%
Farklılaştırılmış Eğitim Gerekliliği	15	30
Standart Eğitim Yaklaşımının Yetersizliği	10	20
Bireysel İhtiyaçların Karşılanması	8	16
Öğrenci Merkezli Değerlendirme	7	14
Sınıf Yapısının Zorlukları	5	10
Öğretmenin Rolü ve Zorlukları	5	10

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin %30'u farklılaştırılmış eğitimin gerekliliği temasına vurgu yapmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf içi farklılıkları fark ettiklerini ve bu farklılıkların göz önüne alınarak öğretimin uyarlanması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğrenci düzeyine göre içerik, süreç veya değerlendirmede çeşitliliğe gitme ihtiyacı, özellikle sınıfın ötesinde yer alan öğrenciler için vurgulanmaktadır. İkinci en yaygın tema olan standart eğitim yaklaşımının yetersizliği %20 oranında belirtilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mevcut programın ya da uygulamaların, tüm öğrencilere aynı şekilde sunulmasının özellikle ileri düzey öğrencilerin gelişimini sınırladığını düşündüğünü göstermektedir. Bu eleştirel bakış, öğretmenlerin program esnekliğine ve öğrenci odaklılığa olan ihtiyacı fark ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin %16'sı, bireysel ihtiyaçların karşılanması temasına dikkat çekmiştir. Bu görüş, öğretmenlerin yalnızca akademik düzeyi değil, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, hızları ve

ilgi alanlarına göre uyarlanmış uygulamaların gerekliliğini vurguladıklarını göstermektedir. Öğrenci merkezli değerlendirme (%14) ifadesiyle, bazı öğretmenler klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sınıf içi öğrenme farklılıklarını yansıtmada yetersiz olduğunu belirtmiş ve alternatif, bireysel başarıyı ölçmeye dönük değerlendirme yöntemlerine duyulan ihtiyacı dile getirmiştir.

Tablo 4'te yer alan son iki temada sınıf yapısının zorlukları ve öğretmenin rolü ve zorlukları temaları %10'luk oranlarla ifade edilmiştir. Bu ifadeler, farklılaştırmanın veya bireysel uygulamaların yalnızca pedagojik tercihle değil, aynı zamanda sınıf mevcudu, zaman yetersizliği, materyal eksikliği ve öğretmen donanımı gibi yapısal ve sistemsel unsurlarla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin önemli bir bölümü sınıfın ötesindeki öğrencilere yönelik farklı uygulamalar yapılması gerektiğinin farkındadır. Ancak bu uygulamaların hayata geçirilmesi önünde yapısal sınırlılıklar ve öğretmen yeterliklerine ilişkin kaygılar olduğu da dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin uygulama niyeti ile uygulama imkânları arasında bir boşluk yaşadığını ve destek mekanizmalarına olan ihtiyacın sürdüğünü göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Farklı Öğrenme Düzeylerine Göre Ders İşleyiş Uygulamaları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri Nasıldır?" şeklindedir. Bunun için öğretmenlere "Sizce genel olarak öğretmenler bir sınıfta bulunan farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilere göre ders işlenmesi hakkında neler düşünmektedir?" sorusu sorulmuştur. Farklı öğrenme düzeylerine göre ders işleyiş uygulamaları hakkındaki öğretmen görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Farklı Öğrenme Düzeylerine Göre Ders İşleyiş Uygulamaları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%
Farklı Etkinliklerle Öğrencileri Destekleme	15	30
Teknoloji ve Oyunlarla Destekleme	15	30
Bireysel Çalışmaya Fırsat Verme	10	20
Destekleyici Ortam Sağlama	5	10
Projeler Verme	5	10

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmenlerin farklı öğrenme düzeylerine göre ders işleyişine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlere "Sizce genel olarak öğretmenler bir sınıfta bulunan farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilere göre ders işlenmesi hakkında neler düşünmektedir?" sorusu yöneltilmiş; elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok vurguladığı iki tema "farklı etkinliklerle öğrencileri destekleme" ve "teknoloji ve oyunlarla destekleme" olup her biri %30 oranında ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin derslerde farklı öğrenme düzeylerine hitap edebilmek için çeşitlendirilmiş içerikler ve araçlar kullanmayı önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Farklı etkinliklerle destekleme yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak materyal ve yöntem çeşitliliğiyle öğretim sürecini zenginleştirdiklerini göstermektedir. Teknoloji ve oyunlarla destekleme temasının aynı oranda öne çıkması, özellikle dijital kaynakların, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının ve etkileşimli içeriklerin, farklı düzeylerdeki öğrenciler için motive edici ve uyarlanabilir araçlar olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çağdaş öğretim stratejilerine açık olduğunu da göstermektedir.

Üçüncü sırada yer alan bireysel çalışmaya fırsat verme teması %20 oranında belirtilmiştir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel hızlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına göre

çalışma imkânı sunulmasını önemseydiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, özellikle sınıfın ötesinde yer alan öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha bağımsız sürdürebilmesi açısından önemlidir. Daha düşük oranlarda da olsa, öğretmenlerin %10'u destekleyici ortam sağlama, yine %10'u projeler verme temalarına vurgu yapmıştır. Destekleyici ortam teması hem akademik hem de duygusal güvenliğin sağlandığı bir sınıf ikliminin, farklı öğrenme düzeylerindeki öğrenciler için gerekli olduğuna işaret etmektedir. Proje temelli yaklaşım ise, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini sergileme fırsatı bulabilecekleri derinlemesine öğrenme süreçlerine olan ihtiyacın fark edildiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla uygulama düzeyinde ve sınıf içi pratiklere dayalı olarak farklılaştırmayı düşündükleri; ancak daha ileri düzey bireyselleştirme ya da yapısal düzenlemelere yönelik ifadelerin sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin özellikle araç-gereç ve yöntem açısından fark yaratmaya çalıştıklarını; ancak pedagojik altyapıya dayalı sistematik bir farklılaştırma yaklaşımının henüz yaygın olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın beşinci alt problemi "Sınıfın ilerisinde olan öğrencilerin sınıf ortamında davranışlarının yönetimi nasıldır?" şeklindedir. Sınıfın ilerisinde olan öğrencilerin sınıf yönetimi açısından durumlarına ilişkin öğretmen ilişkin görüşler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenci Tipine Göre Sınıf Yönetimi Değerlendirmesi

Tema	Frekans	Yüzde
Liderlik	20	40
Kurallara Uymama	20	20
İletişim Becerileri Yetersiz	10	20
Hızlı Öğrenme Yeteneği	5	10
Sıkılma Durumu	5	10

Tablo 6'da yer alan verilere göre en sık ifade edilen tema, %40 oranla liderlik özelliğidir. Bu bulgu, sınıfın ilerisinde olan öğrencilerin çoğunlukla sınıf içinde doğal bir öncülük, yönlendirme veya akranlarına rehberlik etme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin bu öğrencileri sınıf yönetimine katkı sağlayabilecek olumlu bir etken olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Ancak dikkat çekici biçimde, kurallara uymama ve iletişim becerilerinde yetersizlik temaları da %20 oranla belirtilmiştir. Bu iki tema, sınıfın ilerisindeki öğrencilerin bilişsel üstünlüklerinin her zaman sosyal uyumla paralel gitmediğini, zaman zaman otoriteyle çatışma, kural ihlali veya akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramama gibi davranışlar sergileyebildiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu öğrenci grubunu hem fırsat hem de sınıf yönetimi açısından potansiyel bir risk olarak gördüğüne işaret etmektedir. Hızlı öğrenme yeteneği ve sıkılma durumu temalarının %10'ar oranla yer alması ise bu öğrencilerin sınıf ortamındaki temposuzluk veya tekrarlarla karşılaştıklarında dikkatlerini kaybedebildiklerini, bu durumun da sınıf yönetiminde pasif ya da olumsuz davranışlara neden olabileceğini göstermektedir. Özellikle hızlı kavrayan öğrenciler için yeterli uyarıcının olmaması, sınıf içinde disiplini etkileyebilecek can sıkıntısı ya da ilgisizlik gibi sonuçlar doğurabilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler sınıfın ilerisinde olan öğrencileri hem potansiyel lider hem de yönetilmesi gereken bir denge unsuru olarak tanımlamaktadır. Bu öğrencilerin sınıf yönetimini olumlu etkileyebilmeleri için sadece akademik olarak değil, sosyal-duygusal gelişim yönünden de desteklenmeleri gerektiği açıktır. Aksi durumda, bu öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerde zorlanmaları ya da sınıf düzenine zarar verebilecek tepkiler göstermeleri söz konusu olabilmektedir. Araştırmanın altıncı alt problemi "Sınıflardaki farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilere öğretmenlerin ödev uygulamaları nasıldır?" şeklindedir. Farklı öğrenme düzeylerine yönelik verilen ödevlere ilişkin görüşlere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Farklı Öğrenme Düzeylerine Yönelik Verilen Ödevler

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sınıfın ötesindeki çocuklara ileri seviye sorular	15	30
İleri okumalar ve sunumlar	15	30
Proje çalışmaları	10	20
Kompozisyon, hikâye yazma, resim etkinlikleri	5	10
Farklı ödev vermeme	5	10

Tabloya 7'ye göre, öğretmenlerin en fazla vurguladığı ödev türleri ileri seviye sorular (%30) ve ileri okumalar ve sunumlar (%30) şeklindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencilere yönelik olarak standart müfredatın ötesine geçecek, düşünme becerilerini geliştirecek sorular ve bilgi araştırmaya dayalı etkinlikler hazırlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu ödev türlerini tercih etmeleri, öğrencilerin mevcut potansiyelini zorlayacak ve onları aktif öğrenmeye teşvik edecek bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Üçüncü sırada yer alan proje çalışmaları (%20) ise uzun soluklu, araştırma-temelli, uygulamalı öğrenme süreçlerine vurgu yapıldığını göstermektedir. Bu tür ödevler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirici niteliğe sahip olduğundan, öğretmenlerin bu yönde ödevler vermesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Daha az oranda ifade edilen kompozisyon, hikâye yazma, resim etkinlikleri (%10) teması, öğretmenlerin bazı durumlarda sınıfın ötesindeki öğrenciler için yaratıcı ödevler vermeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve sanatsal yönlerini de geliştirme potansiyeli taşımaktadır.

Ancak dikkat çeken bir diğer tema, %10 oranıyla ifade edilen farklı ödev vermeme durumudur. Bu, bazı öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencilere özel ya da farklılaştırılmış ödev vermediğini, tüm öğrencilere aynı ödev türlerini uyguladığını göstermektedir. Bu uygulama, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi ve potansiyel kaybı açısından risk oluşturabilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmı sınıfın ilerisinde olan öğrenciler için zenginleştirilmiş ve seviyeye uygun ödev türlerini benimsese de, küçük bir kesim halen homojen ödev anlayışıyla hareket etmektedir. Bu durum, öğretmen yeterlikleri, zaman yönetimi, içerik erişimi gibi faktörlerin farklılaştırma uygulamalarına yansımaları da göstermektedir. Araştırmanın yedinci alt problemi "Sınıflardaki farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilere yönelik rehberlik çalışmaları nasıldır?" şeklindedir. Farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilere yönelik rehberlik çalışmalarına yönelik görüşler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Farklı Öğrenme Düzeylerine Yönelik Rehberlik Çalışmaları

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ailelerle iş birliği	27	30
Bireysel Rehberlik	13	14
Sosyal ve Duygusal Destek	6	6
Akademik destek	7	7
Özel ihtiyaçlar için destek	11	12
Okul Rehberlik Programı Uygulama	16	17
Rehberlik Yapmama	4	4
İletişim ve ilgilenmeme	6	6

Tablo 8'de en fazla ifade edilen tema, %30 oranla ailelerle iş birliği olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin farklı düzeydeki öğrencilere yönelik rehberlik sürecinde aileleri önemli bir paydaş olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Aile katılımının hem akademik destek hem de sosyal-duygusal gelişim açısından gerekli olduğu yönündeki farkındalık yüksektir. İkinci sırada yer alan %17'lik oranla okul rehberlik programı uygulama teması, öğretmenlerin resmi rehberlik yapılarından faydalandığını ve Rehberlik Servisi ile iş birliği içerisinde olma

eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum, sistemli bir yaklaşıma açık olduğunu ve mevcut okul temelli rehberlik çerçevesinin en azından belli ölçüde kullanıldığını göstermektedir.

Bireysel rehberlik (%14), özel ihtiyaçlar için destek (%12) ve akademik destek (%7) temaları, öğretmenlerin öğrenci merkezli rehberlik yaklaşımlarını da uyguladıklarına işaret etmektedir. Bu bulgular, özellikle sınıfın ilerisinde olan öğrencilerde görülebilecek sosyal uyumsuzluklar, motivasyon kaybı ya da akademik doyumsuzluk gibi durumlara karşı öğretmenlerin bireysel destek sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Ancak daha düşük oranlarla da olsa, öğretmenlerin %6'sı sosyal ve duygusal destek, %6'sı ise iletişim ve ilgilenmeme temalarını ifade etmiştir. Bu oranlar, bazı öğretmenlerin rehberlik görevini sınırlı bir çerçevede gördüğünü veya sosyal-duygusal ihtiyaçların önceliklendirilmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle sınıfın ilerisindeki öğrenciler gibi bireysel farklılıkları barındıran gruplar açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Dikkat çekici bir diğer tema ise %4 oranla belirtilen rehberlik yapmama durumudur. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin rehberlik hizmetini kendi görev alanı dışında görme eğiliminde olabileceğini ve bu nedenle bu öğrenci grubunun desteklenmeden bırakılabileceğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmı farklı öğrenme düzeylerindeki öğrenciler için rehberlik çalışmalarına önem vermekte; özellikle aile iş birliği ve rehberlik servisiyle koordinasyon gibi yapısal unsurları ön plana çıkarmaktadır. Ancak rehberlik uygulamalarının sosyal-duygusal yönü ve bireysel farklılıklara duyarlılığı açısından hâlâ geliştirilmesi gereken alanlar bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın sekizinci alt problemi "Sınıfın ötesinde başarıya sahip öğrencilere neler öğretilmektedir?" şeklindedir. Bu soruyu cevaplayabilmek için öğretmenlere "Sınıfın ötesinde başarıya sahip öğrencilere neler öğretilmelidir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıfın Ötesinde Başarıya Sahip Öğrencilere Öğretilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bir üst sınıfın konuları	14	28
Derste işlenen konulardan daha fazla konular	13	26
Soru çözme	10	20
Test çözme	9	18
Konuya ilişkin poster hazırlama	2	4
Öğrendiği konularda sunum yapma	2	4

Tablo 9'da yer alan verilerine göre öğretmenlerin en yüksek oranda (%28) vurguladığı tema "bir üst sınıfın konularının öğretilmesi" olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıfın ilerisindeki öğrencilere yönelik en yaygın yaklaşımının "hızlandırma" yönelimli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre mevcut sınıf düzeyini aşan kazanımlara yönlendirilmelerini öngörmektedir.

Bunu %26 ile takip eden "derste işlenen konulardan daha fazla konu öğretme" teması ise, hem mevcut kazanımların derinleştirilmesi hem de öğretim sürecinde içerik genişletme uygulamalarının benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bazı durumlarda zenginleştirme stratejilerine yöneldiklerini, ancak bu zenginleştirmenin genellikle içerik miktarı üzerinden gerçekleştirildiğini göstermektedir. Soru çözme (%20) ve test çözme (%18) temaları, öğretmenlerin bu öğrencilerden akademik başarıyı sınav performansına dönüştürmelerini beklediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle sınav odaklı öğretim anlayışının öğretmenlerin beklentilerine yansıdığını göstermekte, bilişsel derinleşmeden çok ölçülebilir başarıya odaklanıldığını düşündürmektedir.

Daha düşük oranlarda ifade edilen poster hazırlama (%4) ve sunum yapma (%4) gibi temalar ise sınıfın ötesindeki öğrencilerin öğrenme çıktılarında yaratıcılığın ve iletişim becerilerinin daha az vurgulandığını göstermektedir. Bu tür görevlerin düşük oranda dile getirilmesi, öğretmenlerin bu öğrenci grubuna yönelik etkinlik çeşitliliğini sınırlı tuttuğunu işaret edebilir. Genel olarak öğretmenlerin bu öğrenci grubuna yönelik olarak akademik hızlandırma ve test odaklı derinleşme yöneliminde oldukları görülmektedir. Ancak, yaratıcı, üretken ve çok yönlü gelişimi destekleyecek uygulamaların gerek içerik gerek pedagojik araç düzeyinde yeterince benimsenmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, eğitim ortamlarında sadece bilişsel düzeyde değil, sosyal-duygusal ve yaratıcı beceriler düzeyinde de bütünsel destek modellerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın birinci alt problemi olan *“Sınıf öğretmenlerinin sınıfın ötesinde olan öğrencilerle ilgili görüşleri nasıldır?”* sorusuna verilen yanıtlar, öğretmenlerin bu öğrenci grubunu çoğunlukla akademik başarıları, hızlı öğrenme yetenekleri ve sorumluluk duyguları ile tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin sınıfın ilerisinde olan öğrencilere dair tanımlamaları, büyük ölçüde gözleme ve deneyime dayalı yüzeysel yaklaşımlar içermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu öğrenci grubunu tanımada yeterli kuramsal altyapıya sahip olmadıklarını göstermektedir. Şahin ve Kargın'ın (2013) da ortaya koyduğu gibi, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri tanıma ve onlara uygun uygulamalar yapabilme becerileri, bu alanda alacakları eğitimlerle anlamlı düzeyde gelişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin tanılama, yönlendirme ve eğitimsel ihtiyaçları belirleme konularında bilinçlendirilmesi önemlidir (Clark, 2013).

İkinci alt problem olan *“BİLSEM'e giden öğrencilerin eğitim gereksinimleri nelerdir?”* sorusuna verilen cevaplar, öğretmenlerin BİLSEM'e yönlendirilen öğrencilerin farklı hızlarda öğrenmelerine rağmen, bu hızın sınıf içinde nasıl destekleneceği konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermiştir. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu stratejiler sadece bilgi düzeyinde kalmamalı, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve üst düzey bilişsel becerileri destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2005), üstün yetenekli öğrencilerle etkili öğretimin, sadece hızlandırma değil, zenginleştirme ve bireyselleştirme ile anlam kazandığını belirtmektedir.

Üçüncü alt problem olan *“Tanı almayan ancak sınıfın ilerisinde olan öğrencilerin eğitim gereksinimleri nelerdir?”* sorusuna ilişkin veriler, öğretmenlerin bu öğrenci grubuna yönelik özel uygulamalara ihtiyaç olduğunu fark etmekle birlikte, nasıl müdahalede bulunacakları konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, farklılaştırma süreçlerinde yalnızca konuları hızlandırmak değil, aynı zamanda proje geliştirme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel bakış gibi üst düzey becerileri kazandırmayı hedeflemeleri beklenmektedir. Ancak mevcut durumda bu yeterliklere dair donanım eksikliği, etkili uygulamaların önünde bir engel oluşturmaktadır (Renzulli, 2005; Tomlinson, 2005).

Dördüncü alt problem olan *“Derslerde farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilere farklı uygulamalar yapılıp yapılmadığı”* konusundaki veriler, öğretmenlerin bu konuda istekli olmakla birlikte sınırlı sayıda farklılaştırma stratejisi kullandıklarını göstermektedir. Araştırma, öğretmenlerin aktif öğrenme stratejileri (örneğin: probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermiştir. Oysa bu tür stratejiler, sınıfın ötesindeki öğrencilerin potansiyelini geliştirmek için etkili araçlardır (Kaplan, 2016). Öğretmenlerin bu stratejileri uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerekmektedir.

Beşinci alt problem olan *“Farklı öğrenme düzeylerine göre verilen ödevler nasıldır?”* sorusu kapsamında, öğretmenlerin sınıfın ilerisindeki öğrencilere daha çok ileri seviye sorular, ek

okumalar ve proje çalışmaları verdikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin bir ölçüde farklılaştırmayı benimsediklerini göstermekle birlikte, verilen ödevlerin çeşitliliğinin sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle yaratıcı yazma, multidisipliner görevler, toplum hizmeti projeleri gibi üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik ödevlerin yeterince vurgulanmaması dikkat çekicidir. Oysa farklılaştırılmış ödevler, öğrencinin sadece bilgi düzeyini değil, aynı zamanda düşünme ve üretme becerilerini de desteklemelidir (Tomlinson, 2014).

Altıncı alt problem olan *“Farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere yönelik rehberlik çalışmaları nasıldır?”* sorusu çerçevesinde öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerini çoğunlukla aile iş birliği ve rehberlik servisi ile sınırlı tuttıkları anlaşılmıştır. Sosyal-duygusal destek, öz farkındalık geliştirme, liderlik becerileri kazandırma gibi daha özel alanlarda rehberlik yapma eğilimlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Oysa üstün yetenekli öğrenciler için rehberlik, sadece akademik yönlendirme değil, duygusal denge, sosyal beceri gelişimi ve kimlik inşası açısından da kritik önemdedir (Neihart et al., 2002).

Yedinci alt problem olan *“Sınıfın ötesinde başarıya sahip öğrencilere neler öğretilmektedir?”* sorusuna verilen cevaplar ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak bir üst sınıfın konularını öğretme, test çözme ve ileri seviye içeriklere yönelme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ancak bu yaklaşım, öğrencilerin yaratıcı düşünme, iş birliği, iletişim, liderlik, zaman yönetimi ve öz düzenleme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirme hedeflerinden uzak kalmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Öğretmenlerin bu becerilere dair farkındalıklarının artırılması hem öğretim süreçlerini hem de öğrenci gelişimini çok boyutlu hale getirecektir. Sonuç olarak, araştırmanın tüm alt problemlerine yönelik veriler, öğretmenlerin sınıfın ilerisinde olan öğrencilere yönelik uygulamalarda belirli bir farkındalığa sahip olmakla birlikte, farklılaştırma, rehberlik, ödevlendirme ve öğretim stratejileri açısından sınırlı donanımda olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel eğitimin sistematik olarak yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıfın ilerisinde başarıya sahip öğrencilere yönelik öğretim içeriğinde büyük ölçüde hızlandırma ve sınav odaklı uygulamaları benimsediklerini göstermektedir. En sık dile getirilen öğretim hedefleri arasında bir üst sınıfın konularının işlenmesi, daha fazla akademik konuya yer verilmesi ve test/soru çözme gibi etkinlikler öne çıkmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca akademik derinleşme ya da hızlandırma ile desteklenmesi gerektiği yönünde dar bir çerçeve çizmektedir. Oysa günümüzde özellikle ileri düzey bilişsel kapasiteye sahip öğrenciler için önerilen eğitim stratejileri sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel değerlendirme ve karar verme gibi bilişsel becerilerin gelişimini de kapsamalıdır (Clark, 2013; Tomlinson, 2005). Bu beceriler, sadece daha fazla bilgi vermekle değil, öğrenciyi düşünmeye, keşfetmeye ve sorgulamaya yönlendiren yapılandırılmış öğrenme deneyimleriyle desteklenebilir. Ayrıca bu öğrenci grubunun sosyal-duygusal gelişimi de ihmal edilmemelidir. Araştırmada iletişim, iş birliği, takım çalışması gibi sosyal becerileri veya duygusal zekâ, stres yönetimi, öz farkındalık gibi yönleri geliştirmeye dönük herhangi bir öğretim hedefinin öğretmenlerce dile getirilmemesi dikkat çekicidir. Halbuki literature göre üstün potansiyele sahip öğrenciler, akranlarından farklılıkları nedeniyle sosyal uyum sorunları yaşayabilir ve bu durum onların akademik potansiyellerini gölgeleyebilir (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002). Akademik derinleşme, öğretim içeriğinin genişletilmesi kadar, öğrencinin ilgi duyduğu bir alanda disiplinler arası bağlantılar kurabilmesi, tematik projeler yürütebilmesi ve hatta bağımsız araştırmalar yapabilmesi ile mümkündür (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Bu noktada, öğrencinin kendi öğrenmesini planlaması, zamanı yönetmesi, hedefler koyabilmesi gibi kişisel beceriler de önem kazanmaktadır. Ancak araştırma bulgularında bu becerilerin neredeyse hiç yer almamış olması, öğretmenlerin bu yöndeki eğitimsel hazırlıklarının ya da farkındalıklarının yetersiz olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıfın ötesinde başarıya sahip öğrencilere yönelik öğretim yaklaşımlarında büyük ölçüde hızlandırma ve test odaklı derinleşme stratejilerini tercih ettiklerini göstermektedir. Ancak bu yaklaşım, 2024 yılında uygulamaya giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan zenginleştirme anlayışıyla tam olarak örtüşmemektedir. Yeni öğretim programında zenginleştirme, öğrencilerin yalnızca ileri düzeyde içerik öğrenmeleri değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı üretkenlik, disiplinler arası ilişkilendirme, gerçek yaşam problemleriyle çalışma, ürün çeşitliliği ve keşfetmeye dayalı öğrenme gibi çok boyutlu gelişim alanlarını kapsayan bir strateji olarak tanımlanmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin daha çok "bir üst sınıfın konuları" ve "soru çözme" gibi bilgi aktarımına dayalı, düzey artırıcı uygulamaları vurgulamaları, zenginleştirme yaklaşımının amaçladığı bireysel farklılık, süreç çeşitliliği ve ürün odaklılık gibi temel ilkelerden uzak kaldıklarını göstermektedir. Maarif Modeli, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre özgür seçim yapabilecekleri içeriklerle, araştırma yöntemlerine dayalı öğrenme süreçleri ve sentezleyici ürün üretimlerine yönelmelerini beklemektedir. Bu bağlamda araştırma bulguları, öğretmenlerin zenginleştirme konusunda bilgi ve uygulama eksikliği yaşadığını ve yeni öğretim programında öngörülen farklılaştırılmış öğretim anlayışına uyum sağlamak için ciddi mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Gerçek yaşam bağlamına dayalı, yaratıcı ve çok boyutlu öğrenme ortamlarının ancak bu yetkinliklerle etkili biçimde hayata geçirilebileceği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan zenginleştirme yaklaşımı, özellikle içerik, süreç ve ürün boyutlarında derinleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin gerekliliğine işaret etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin belirttiği uygulama örnekleri de modelde önerilen soyutluk, karmaşıklık, çeşitlilik gibi ilkelerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu da zenginleştirilmiş öğrenme tasarımlarının sadece üstün yetenekli öğrenciler değil, farklı hazırbulunuşluk düzeyindeki tüm öğrenciler için anlamlı ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını mümkün kıldığını göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın tüm alt problemlerine yönelik veriler, öğretmenlerin sınıfın ilerisinde olan öğrencilere yönelik uygulamalarda belirli bir farkındalığa sahip olmakla birlikte, farklılaştırma, rehberlik, ödevlendirme ve öğretim stratejileri açısından sınırlı donanımda olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel eğitimin sistematik olarak yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin sınıfın ötesindeki öğrencileri çoğunlukla akademik başarılarıyla tanımladığı sonucuna göre, bu öğrencilerin yaratıcı düşünme, liderlik, sosyal-duygusal gelişim gibi çok boyutlu özelliklerini tanımaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
2. Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin sınıf içi farklılaştırma konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları sonucuna göre, farklılaştırılmış öğretim stratejileri (zenginleştirme, hızlandırma, içerik-süreç-ürün boyutları) konusunda uygulamalı eğitimler planlanabilir.
3. Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme vb.) öne çıkarmadığı sonucuna göre, bu becerilerin nasıl öğretileceğine dair modül ve etkinlik örneklerinin yer aldığı öğretim materyalleri geliştirilebilir.

4. Araştırmadan elde edilen sınıf öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarına sınırlı yer verdiği sonucuna göre, bu öğrencilere yönelik sosyal-duygusal destek ve rehberlik yaklaşımlarına dair mesleki gelişim etkinlikleri yaygınlaştırılabilir.
5. Araştırmadan elde edilen sınıf yönetimi sorunları yaşandığı ve bu öğrencilerin kuralları esnettiği yönündeki bulgulara göre, sınıfın ötesindeki öğrencilerin davranışsal yönleri için pozitif sınıf yönetimi stratejileri üzerine öğretmenlere yönelik destek sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin tanı almamış öğrencilerle ilgili sistematik bir destek yaklaşımına sahip olmadıkları sonucuna göre, gelecekte bu öğrencilere özgü tanılama ve destek mekanizmalarının geliştirildiği araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin zenginleştirme uygulamalarını sınırlı düzeyde uygulayabildiği sonucuna göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan zenginleştirme stratejilerinin uygulamadaki yansımalarını inceleyen nicel ve nitel karşılaştırmalı çalışmalar önerilebilir.
3. Araştırmadan elde edilen BİLSEM'e giden öğrencilerle ilgili sınıf içi bütünleştirici stratejilere dair verilerin sınırlı olduğu sonucuna göre, bu öğrencilerin hem BİLSEM'de hem sınıf ortamında nasıl desteklendiğine yönelik çoklu ortam karşılaştırmaları içeren araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin farklılaştırılmış ödev, değerlendirme ve rehberlik stratejilerine ilişkin çeşitli uygulamaları bildikleri ancak sistematikleştiremedikleri sonucuna göre, bu konuda eylem araştırmaları ve öğretmen gelişimi odaklı müdahale çalışmaları önerilebilir.
5. Araştırmadan elde edilen, alan yazında sınıfın ilerisinde olan ancak tanı almamış öğrencilerle ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığı sonucuna göre, bu öğrenci grubuna odaklanan daha derinlemesine betimleyici ve izleme temelli araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ataman, A. (2012, Nisan 27). Üstün yetenekli çocuklar. *Eğitim Ajansı*. <https://www.egitimajansi.com>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(4), 394-412.
- Dingeç, E., & Kılıçarslan, S. (2023). Üstün yetenekli bireylerin tanınmasında kuramsal yaklaşımlar. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 45-60.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Johnsen, S. K. (2012). *Identifying Gifted Students: A Practical Guide*. Prufrock Press.
- Karabey, N., & Yürümezoğlu, K. (2015). Renzulli'nin üç halka kuramı bağlamında üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 25-40.
- Kurnaz, A., & Arslantaş, H. A. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitiminde sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-13.
- Kurnaz, A., Tüybek, A., & Taşkessen, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 8(3), 736-748.

- Kuyumcuoğlu, B. (t.y.). Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) üstün yetenekli öğrencilerin gelişimine katkısı. (Kaynak bilgisi makalede eksik – dergi adı, yıl ve cilt/sayı yok)
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moon, S. M. (2009). Myth 16: Gifted students don't need special services if they're in a "good" school. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274–276.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Öztürk, M. & Şahin, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenci tanılama yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 480-503.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). *Is there still a need for gifted education? An examination of current research*. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88–94.
- Şahin, F. T., & Kargın, T. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında öğretmenlerin rolü: Hizmet içi eğitimin etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 165–184.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). *Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom*. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ENGLISH VERSION

An Evaluation of Classroom Teachers' Views and Practices Regarding Academically Advanced Students Based on Teacher Perspectives

Arzu ERÇİN* Ahmet KURNAZ ** Canan ŞENTÜRK BARIŞIK***

CITED: Erçin, A. Kurnaz, A. & Şentürk Barışık, C. (2025). An evaluation of classroom teachers' views and practices regarding academically advanced students based on teacher perspectives. *Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı Dergisi*, 2(3), 26-44, <https://doi.org/10.29329/tuzdev.2025.1383.3>

Abstract

The aim of this study is to examine classroom teachers' views and practices regarding students who are ahead of their peers in academic performance and learning pace—referred to as “students beyond the group.” The study was conducted as a preliminary investigation prior to the nationwide implementation of the Türkiye Century Education Model in the 2024–2025 academic year. Adopting a qualitative research design based on the phenomenology pattern, semi-structured interviews were conducted with 50 classroom teachers from 15 schools across 9 cities. The collected data were analyzed using content analysis. Findings reveal that while teachers often define these advanced students in terms of their academic success, they tend to overlook other crucial characteristics such as creativity, leadership, and social-emotional development. Although teachers recognize the need for differentiated instruction, they report limitations in applying strategies like enrichment, individualized learning paths, and higher order thinking skills. The data also indicate that teachers experience difficulties in classroom management and in meeting the academic and guidance needs of these students, especially when they are not formally identified (e.g., not enrolled in gifted education programs such as BILSEM). Based on the results, it is recommended that classroom teachers receive professional development on differentiation, enrichment strategies, and teaching methods that support critical thinking, creativity, and problem-solving. Additionally, research on support mechanisms for high achieving yet unidentified students should be expanded. The study underscores the importance of aligning classroom practices with the principles of the Türkiye Century Education Model, which promotes individualized, flexible, and product-oriented learning experiences.

Keywords: Gifted students, students beyond the classroom, differentiation, enrichment, Turkey Century Education Model

INTRODUCTION

Education is a fundamental process in terms of enabling individuals to realize themselves, contribute to social development, and advance the collective accumulation of humanity. This process begins at birth and becomes more structured and intensive particularly during the period of formal education, namely the school years. The quality of education is closely related to the extent to which individuals are able to reveal their potential. In this context, primary

*Öğretmen, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Yazır Şehit Osman Küçükdoğan İ.O., Konya-Türkiye, arzuercin@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-5126-2233

**Prof. Dr., İstanbul Aydın Ün, Eğitim Fak, İstanbul-Türkiye, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1134-8689

*** Dr., Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Konya-Türkiye, canansenturkbarisik@gmail.com, orcid.org/ 0000-0003-2353-6011

school teachers are among the most critical actors of the education system, and they are especially expected to be equipped to meet the needs of students with diverse developmental levels.

The heterogeneous structure of classrooms requires teachers to be sensitive to individual differences. In particular, students who are ahead of the class—that is, individuals who are academically significantly advanced compared to their peers—require special attention. These students typically stand out due to their high learning speed, deep comprehension skills, and advanced thinking abilities (Gagné, 2004; Renzulli, 2005; Vygotsky, 1978). When appropriate learning environments are not provided for such students, negative outcomes such as decreased learning motivation, disengagement, and behavioral problems may emerge.

Theoretical approaches such as Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent, Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness, and Vygotsky's theory of the Zone of Proximal Development provide important conceptual frameworks for the identification and support of these students. These frameworks guide practices aimed at revealing students' potential through strategies such as acceleration, enrichment, and differentiation (Tomlinson, 2014).

Giftedness is a characteristic shaped by hereditary and environmental interactions, creating qualitative and quantitative differences in individuals' thinking, learning, and performance capacities (Clark, 2013). However, it is well established that gifted students cannot be defined solely by their academic achievements and that they also need support in other domains such as social, emotional, and creative development (Sternberg & Zhang, 1995).

In this context, teachers' ability to recognize gifted individuals at an early age and to provide learning environments appropriate to their developmental needs plays a critical role. According to Fering (C & Louis, 1997), one of the primary responsibilities of classroom teachers is to create a learning environment rich in adequate stimuli and supportive of higher-order thinking. Similarly, Clark (2013) emphasizes that teachers should possess not only pedagogical knowledge but also the ability to recognize and unlock students' potential.

The literature frequently emphasizes the necessity of providing differentiated education for students whose learning levels extend beyond that of the general classroom (Tomlinson, 2001; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). However, it is important that differentiation not be limited solely to content enrichment, but rather encompass process, product, and learning environment dimensions as well.

In Türkiye, the first systematic initiatives related to the education of gifted individuals date back to the early years of the Republic. Atatürk's statement, "I am sending you as a spark; return as a volcano," symbolizes the transformation of individual potential into societal contribution. With a law enacted in 1929, individuals who were superior in terms of intelligence and character were encouraged to receive education abroad. At the 5th National Education Council held in 1953, it was stated that gifted individuals should be considered within the scope of special education, and various policies were developed in this field (MoNE, 1991). In recent years, the importance attached to educational practices that take individual differences into account has increased, and enrichment strategies developed especially for students with high potential have come to the forefront. The Türkiye Century Maarif Model (2024) has allocated a specific area to enrichment within the framework of differentiation strategies sensitive to individual differences in curricula. Within this model, it is encouraged to deepen content, develop higher-order thinking skills, and design learning processes that enable students to produce original products by considering students' readiness levels, interests, and learning profiles. This approach aligns with the contemporary literature's goal of "supporting the development of students with high learning potential." In this respect, teachers assume a significant responsibility in the enrichment activities to be implemented within the scope of the 2024 Maarif Model curricula. This is because enrichment will be implemented entirely at the teacher's initiative, outside the general instructional flow.

Today, Science and Art Centers (BİLSEM), which serve as the institutional embodiment of national policies, provide supportive educational environments for gifted students in Türkiye. However, due to the limited access criteria of BİLSEM, many students who have not been formally identified but are ahead of their peers continue their education in general education classrooms (Kurnaz & Arslantaş, 2018). This situation further increases the importance of classroom teachers' practices directed at these students. Kuzgun and Deryakulu (2006) state that individual differences may create difficulties in adapting to standard educational practices. Therefore, classroom teachers should adopt an approach that considers diverse learning needs not only by referring students to special institutions such as BİLSEM but also through in-class practices.

Enrichment is not merely the expansion of instructional content but also a pedagogical strategy through which students' individual potentials are recognized and developed. In this regard, teachers emerge as one of the most decisive actors in the process (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). The effective planning and implementation of enriched learning environments are directly related to teachers' ability to recognize gifted students and their level of curriculum literacy (Tomlinson, 2014). The accurate identification of gifted students should be supported not only by psychological tests but also by teachers' classroom observations and pedagogical intuition (Moon, 2009). However, a large proportion of teachers report that they are not sufficiently equipped in the identification process of gifted students (Öztürk & Şahin, 2019). This situation also limits the applicability of enrichment programs. For enrichment activities to be effective, teachers must acquire pedagogical competencies such as higher-order thinking skills, critical and creative thinking, the ability to establish interdisciplinary connections, adaptation to individual students, and the use of alternative assessment methods (Reis & Renzulli, 2010). In addition, teachers' professional self-perceptions influence how open they are to such practices and which strategies they are able to implement (Johnsen, 2012). The enrichment approach emphasized in the Türkiye Century Maarif Model also highlights teachers' responsibilities in recognizing individual differences, designing differentiated instruction, and guiding students toward producing outcomes in real-life contexts (MoNE, 2024). Therefore, teachers' knowledge and attitudes regarding enrichment practices constitute a critical variable that determines not only the quality of implementation but also the process of revealing students' potential.

In 21st-century classrooms, students exhibit substantial differences in terms of cognitive, affective, and social development levels. Within this diversity, students who demonstrate academically advanced performance beyond that of their classmates—referred to as “students beyond the group”—require special attention. However, in Türkiye, there is a lack of systematic information regarding teachers' attitudes, strategies, and competency levels concerning practices directed at this group of students. With the 2024 Maarif Model curricula, enrichment practices for students beyond the class level are planned to be implemented. At this stage, however, the views of classroom teachers regarding students beyond the group, which students they will apply enrichment to, and their perspectives on these practices remain unknown. This study aims to examine the views and practices of classroom teachers working in public schools regarding students who are academically ahead of their peers. In this way, teachers' levels of pedagogical knowledge and skills related to these students, as well as the current state of their classroom practices, will be evaluated, and the reflections of differentiated education in classroom practice will be revealed.

The Türkiye Century Maarif Model, which will be implemented in 2025, adopts an instructional approach centered on differentiated instruction that takes individual differences into account. Prior to the transition to this model, data on the types of practices classroom teachers implement for students beyond the group are important in terms of the practical applicability of the new curriculum in the field. Therefore, this study aims to reveal teachers' current views and in-class practices concerning these students.

The purpose of this study is to reveal the views and practices of classroom teachers in Türkiye regarding students who are academically beyond the group prior to the implementation of the 2025 Maarif Model curricula. In this way, the extent to which teachers are prepared for differentiated instruction practices can be evaluated, and the needs related to the implementation of the new curriculum can be identified.

In line with this general purpose, the following research questions were addressed:

1. How do classroom teachers define students who are ahead of the class?
2. How should the education of students attending BİLSEM be structured?
3. What type of education is required for students who have not been formally identified but are ahead of the class?
4. What are teachers' views on instructional methods, content, and assessment practices used for students with different learning levels in the classroom?
5. How is lesson implementation organized according to students with different learning levels?
6. How are students ahead of the class evaluated in terms of classroom management?
7. What guidance practices are implemented for different learning levels?

Purpose of the Study

The purpose of this study is to reveal the views and practices of classroom teachers in Türkiye regarding students who are academically beyond the group prior to the implementation of the 2025 Maarif Model curricula. In this way, the extent to which teachers are prepared for differentiated instruction practices can be evaluated, and the needs related to the implementation of the new curriculum can be identified.

In line with this general purpose, the following research questions were addressed:

1. How do classroom teachers define students who are ahead of the class?
2. How should the education of students attending BİLSEM be structured?
3. What type of education is required for students who have not been formally identified but are ahead of the class?
4. What are teachers' views on instructional methods, content, and assessment practices used for students with different learning levels in the classroom?
5. How is lesson implementation organized according to students with different learning levels?
6. How are students ahead of the class evaluated in terms of classroom management?
7. What guidance practices are implemented for different learning levels?

METHOD

Research Model and Design

This study is grounded in a qualitative research methodology. A case study design was employed in order to gain an in-depth understanding of classroom teachers' views and practices regarding students who are academically beyond the group. Case studies enable the comprehensive and detailed examination of a particular phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2013). Within this framework, prior to the implementation of the 2025 Maarif Model in Türkiye, descriptive qualitative data were obtained concerning teachers' existing practices.

Participants

The participants of the study consisted of classroom teachers working in different provinces of Türkiye during the 2023–2024 academic year. The participants were determined using the convenience sampling method. This method enables the researcher to access participants who are appropriate in terms of time, accessibility, and cost (Fraenkel & Wallen, 2003). Accordingly, classroom teachers who were easily accessible were included in the study. Within the scope of the research, interviews were conducted with a total of 50 classroom teachers (21 male, 29 female) working in 15 public schools across 9 different cities. Although the participants were teaching different age groups, all of them were teaching at the primary school level. This diversity constitutes a significant advantage in terms of revealing teachers' practices across different experiences and contexts.

Data Collection Methods

In order to collect valid and reliable data for the study, a semi-structured interview form was developed to examine teachers' practices regarding students who are academically beyond the group. The development process of the interview form was conducted in multiple stages, in line with the fundamental principles related to the development of qualitative data collection instruments.

Process

Literature Review

In the first stage, the national and international literature on gifted students, differentiated instruction, classroom practices, and teacher perspectives was examined in detail. In addition to theoretical frameworks such as those proposed by Gagné, Renzulli, and Vygotsky, studies conducted in Türkiye on Science and Art Centers (BİLSEM), teacher competencies, and curricula were also taken into consideration. Furthermore, in line with the orientation of the Türkiye Century Maarif Model curricula published in 2024, particular attention was given to content emphasizing differentiation.

Item Pool Development

Based on the theoretical knowledge and concepts derived from the literature, a preliminary item pool was created to explore teachers' views and practices regarding students who are academically ahead of the class. This pool was structured in accordance with the sub-objectives of the study and consisted of open-ended questions. Initially, a total of 12 questions were formulated. The questions were designed to be descriptive, reflective of teachers' thoughts and experiences, and focused on pedagogical practices.

Expert Review

The preliminary item pool was submitted to three academic experts specializing in educational sciences and gifted education to ensure content validity. Feedback was obtained from the experts regarding the scope validity, clarity, presence of leading expressions, and alignment of the questions with the research questions. In addition, recommendations were made to combine certain questions or simplify them semantically.

Pilot Implementation of the Interviews

Following the necessary revisions based on expert feedback, the interview form was pilot-tested with five classroom teachers. During the pilot interviews, practical factors such as teachers' response patterns, the comprehensibility of the questions, and the duration of the interviews were evaluated. This process enabled the researchers to identify potential issues in the data collection process in advance and make the necessary adjustments.

Finalization of the Interview Form

Based on the feedback obtained from the pilot implementation and the researchers' observations, the interview form was finalized. The final version consisted of nine open-ended questions, each structured to address the sub-problems of the study. The interview form aimed to reveal not only teachers' practices but also their perceptions of students, educational guidance approaches, and in-class differentiation strategies.

Ethical Statement

The study was conducted with the approval of the Scientific Research Ethics Committee of Necmettin Erbakan University, Social and Human Sciences Ethics Board, dated 27.12.2024, during the 24th meeting, with decision number 2024/971.

Data Collection

The data were collected through interviews conducted by the researchers either face-to-face or via telephone. Participation was based on voluntariness, and the identities of all participants were kept confidential. Participants were coded using unique identifiers (T1, T2, T3, ...). The interviews lasted approximately 10–20 minutes, and all interviews were recorded through note-taking by the researchers. The interview questions were presented in an open-ended format, and participants were encouraged to express their responses freely.

Data Analysis

The collected data were analyzed using the content analysis technique. In content analysis, recurring concepts were coded, similar responses were grouped together, and frequency and percentage calculations were performed. Inter-coder reliability was ensured in accordance with the approach proposed by Miles and Huberman (1994). The coding process was conducted independently by the researchers, and discrepancies were resolved through discussion to reach consensus. The findings were structured in parallel with the sub-problems of the study and supported with tables.

FINDINGS

In the first sub-problem of the study, an answer was sought to the question, "What are classroom teachers' views regarding students who are beyond the class level?" In order to address this question, teachers were asked, "What are your thoughts about students who are beyond the class level?" Teachers' views regarding the characteristics of students who are beyond the class level are presented in Table 1.

Table 1. Teachers' Views on the Characteristics of Students Who Are Beyond the Class Level

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Responsibility and Discipline	6	15.79
Academic Ability and Performance	10	26.32
Creativity and Activity	6	15.79
Social and Emotional Development	5	13.16
Intelligence and Problem-Solving Ability	8	21.05
Support and Guidance	3	7.89

When the data presented in Table 1 are examined, it is evident that the characteristic most frequently emphasized by teachers when defining students who are beyond the class level is academic ability and performance (26.32%). This finding indicates that teachers primarily evaluate differences within the classroom in terms of cognitive and academic achievement. This suggests that teachers' perceptions are largely shaped by students' academic grades or levels of knowledge.

The second most frequently mentioned theme is intelligence and problem-solving ability (21.05%). This finding reveals that teachers consider not only surface-level achievement but also students' cognitive skills such as analytical thinking and reasoning as distinguishing

characteristics. When these two themes are considered together, it becomes apparent that teachers place a strong emphasis on cognitive abilities in their definitions of students who are beyond the class level.

In addition, the equal emphasis on the themes of creativity and activity (15.79%) and responsibility and discipline (15.79%) indicates that some teachers do not reduce this group of students solely to academic achievement, but also take into account characteristics related to productivity and attitudes.

The proportion attributed to the theme of social and emotional development (13.16%) suggests that teachers do not prioritize the social-emotional characteristics of students who are beyond the class level to the same extent as academic performance. However, the literature indicates that these students have significant needs for social-emotional support as well (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002).

The lowest proportion corresponds to the theme of support and guidance (7.89%). This result indicates that teachers do not sufficiently emphasize the need for guidance and support for students who are beyond the class level. Nevertheless, such students require structured guidance, differentiated instruction, and academic counseling in order to fully realize their potential.

Overall, it can be stated that teachers tend to focus primarily on cognitive and academic dimensions when defining students who are beyond the class level, while their awareness of affective and supportive needs remains limited. This finding highlights the need for teacher education programs to increase awareness not only of differentiated content delivery but also of social-emotional support practices.

In the second sub-problem of the study, an answer was sought to the question, “According to classroom teachers’ views, how should the education of students who are beyond the class level be structured?” This question was examined in two parts. First, teachers were asked, “How should the education of identified students attending BİLSEM be organized?” Teachers’ views regarding how the education of identified students attending BİLSEM should be structured are presented in Table 2.

Table 2. Teachers’ Views on How the Education of Identified Students Attending BİLSEM Should Be Structured

<i>Theme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Need for Separate Classes	12	24
Insufficiency of Mainstreaming (Inclusion) Education	8	16
Special Education and Support Programs	10	20
Modular System and Advanced-Level Education	7	14
Family Collaboration and Support	6	12
Social Integration and Social Relationships	5	10
Flexibility and Individualization in Education	2	4

As shown in Table 2, 24% of the teachers emphasized the theme of the “need for separate classes.” This finding indicates that teachers believe that keeping identified gifted students in the same classroom with their age peers may be limiting in terms of their development. Separate classes are viewed by teachers as a solution both for deepening instructional content and for accelerating the learning process.

Twenty percent of the teachers, within the theme of “special education and support programs,” stated that individualized and needs-based educational models should be implemented for these students. This view demonstrates that teachers consider not only physical separation but also pedagogical differentiation to be important.

The 16% proportion attributed to the theme of “insufficiency of mainstreaming (inclusion) education” reveals teachers’ perceptions that general classroom environments are inadequate

in meeting the learning needs of students attending BİLSEM. This finding suggests that inclusion should not be limited merely to placement in the classroom but should also be supported by appropriate pedagogical infrastructure and instructional content.

The recommendations related to the “modular system and advanced-level education,” expressed at a rate of 14%, indicate that teachers demonstrate a certain level of sensitivity toward individualization. As the modular system represents a flexible structure that can be organized according to students’ interests and levels, this theme also reflects teachers’ openness to contemporary curricular approaches.

Twelve percent of the teachers emphasized the theme of “family collaboration and support.” This proportion indicates that school–family collaboration is also considered an important factor in supporting students’ development.

The themes of “social integration and social relationships” (10%) and “flexibility and individualization in education” (4%) were expressed at lower rates. This finding suggests that teachers do not sufficiently emphasize issues related to social-emotional development and pedagogical flexibility within the classroom. However, the literature emphasizes that gifted students need support not only academically but also socially and emotionally.

Overall, these findings indicate that teachers tend to favor alternative structures and strategies beyond the general classroom setting for the education of identified gifted students, while their awareness of individualized instructional techniques remains at a relatively lower level.

In the second part of the second sub-problem of the study, teachers were asked, “How should the education of students who have not been formally identified but are academically ahead of the class be structured?” Teachers’ views regarding how the education of students who have not been formally identified but are ahead of the class should be structured are presented in Table 3.

Table 3. Educational Needs of Students Who Have Not Been Formally Identified but Are Academically Ahead of the Class

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Differentiated Education	8	36.36
Advanced Talent Education Programs	6	27.27
Social Integration	4	18.18
Importance of Special Programs	3	13.64
Student-Centered Approach	2	9.09
National Education Curriculum and Policies	1	4.55
Societal Expectations	1	4.55

As shown in Table 3, the highest proportion corresponds to the theme of differentiated education at 36.36%. This finding reveals that teachers believe differentiation in content, process, product, or learning environment within the classroom is necessary in order to support students who stand out academically, even if they have not undergone a formal identification process. This emphasis indicates an emerging awareness of the need to develop an approach that is sensitive to individual needs in classroom practices.

The theme of advanced talent education programs, which ranks second with a rate of 27.27%, indicates that teachers recommend the establishment of special supportive structures for these students (e.g., in-school enrichment, out-of-school support, modular structures). There appears to be a tendency toward supporting students who demonstrate advanced potential with specially planned content, even if they do not have access to formal programs.

Eighteen point eighteen percent of the teachers expressed the theme of social integration. This proportion suggests an awareness that this group of students requires support not only academically but also in terms of social-emotional development. However, the fact that this rate is considerably lower than those of the first two themes also suggests that teachers' primary focus remains concentrated on academic achievement.

Themes such as the importance of special programs (13.64%), student-centered approach (9.09%), national education policies, and societal expectations (4.55% each) were emphasized to a lesser extent. This finding indicates that teachers tend to focus more on direct classroom-based interventions than on systemic and structural arrangements.

Overall, these findings demonstrate that teachers recognize students who are ahead of the class even if they have not been formally identified and are aware of the need to support these students; however, the support strategies are largely framed around individual instructional differentiation and advanced-level programs. The limited references to education policies and systemic structures suggest a risk that sustainable solutions for these students may remain confined to the classroom level.

The third sub-problem of the study was formulated as, "What are classroom teachers' practices regarding students who are beyond the class level?" Teachers' views on their practices for students who are beyond the class level are presented in Table 4.

Table 4. Teachers' Views on Whether Different Practices Are Implemented for Students with Different Learning Levels in Lessons

<i>Theme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Need for Differentiated Education	15	30
Insufficiency of the Standard Education Approach	10	20
Meeting Individual Needs	8	16
Student-Centered Assessment	7	14
Challenges of Classroom Structure	5	10
Teacher's Role and Challenges	5	10

When Table 4 is examined, it is seen that 30% of the teachers emphasized the theme of the need for differentiated education. This result indicates that teachers are aware of differences within the classroom and believe that instruction should be adapted by taking these differences into account. The need to introduce variation in content, process, or assessment according to students' levels is particularly emphasized for students who are beyond the class level.

The second most frequently mentioned theme, the insufficiency of the standard education approach, was expressed at a rate of 20%. This finding indicates that teachers believe that presenting the current curriculum or instructional practices in the same manner to all students limits the development of advanced-level students in particular. This critical perspective suggests that teachers recognize the need for curricular flexibility and student-centeredness.

Sixteen percent of the teachers drew attention to the theme of meeting individual needs. This view demonstrates that teachers emphasize the necessity of practices adapted not only to students' academic levels but also to their individual learning styles, learning pace, and areas of interest.

With regard to student-centered assessment (14%), some teachers stated that traditional assessment methods are insufficient in reflecting learning differences within the classroom and expressed the need for alternative assessment approaches aimed at measuring individual achievement.

The final two themes presented in Table 4—challenges of classroom structure and the teacher's role and challenges—were each expressed at a rate of 10%. These views indicate that

differentiation or individualized practices are related not only to pedagogical preferences but also to structural and systemic factors such as class size, time constraints, lack of materials, and teacher preparedness.

Overall, a significant proportion of teachers are aware of the need to implement different practices for students who are beyond the class level. However, it is also noteworthy that structural limitations and concerns related to teacher competencies pose barriers to the implementation of such practices. This situation suggests the existence of a gap between teachers' intentions to implement differentiated practices and their actual capacity to do so, highlighting the ongoing need for support mechanisms.

The fourth sub-problem of the study was formulated as, "What are teachers' views on lesson implementation practices according to different learning levels?" To address this question, teachers were asked, "In your opinion, what do teachers generally think about conducting lessons according to students with different learning levels within a classroom?" Teachers' views on lesson implementation practices according to different learning levels are presented in Table 5.

Table 5. Teachers' Views on Lesson Implementation Practices According to Different Learning Levels

<i>Theme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Supporting Students Through Different Activities	15	30
Supporting Through Technology and Educational Games	15	30
Providing Opportunities for Individual Work	10	20
Providing a Supportive Learning Environment	5	10
Assigning Projects	5	10

In the fourth sub-problem of the study, teachers' views on lesson implementation according to different learning levels were examined. Within this scope, teachers were asked, "In your opinion, what do teachers generally think about conducting lessons according to students with different learning levels within a classroom?" The data obtained were analyzed using content analysis and are presented in Table 5.

When Table 5 is examined, the two themes most frequently emphasized by teachers are "supporting students through different activities" and "supporting through technology and educational games," each expressed at a rate of 30%. This finding indicates that teachers consider the use of diversified content and tools important in addressing different learning levels during lessons. The approach of supporting students through different activities demonstrates that teachers enrich the instructional process by diversifying materials and methods while taking students' readiness levels into account.

The equal emphasis placed on the theme of supporting through technology and educational games suggests that digital resources, game-based learning approaches, and interactive content are viewed as motivating and adaptable tools for students at different levels. This finding also indicates that teachers are open to contemporary instructional strategies.

The theme of providing opportunities for individual work, which ranks third at a rate of 20%, reveals that teachers value offering opportunities tailored to students' individual learning pace, interests, and learning styles. This approach is particularly important for students who are beyond the class level, as it enables them to sustain their learning more independently.

Although expressed at lower rates, 10% of the teachers emphasized the themes of providing a supportive learning environment, and another 10% highlighted assigning projects. The theme of a supportive learning environment points to the importance of a classroom climate that ensures both academic and emotional safety for students with different learning levels. The project-based approach indicates an awareness of the need for in-depth learning processes through which students can demonstrate their interests and abilities.

Overall, it is observed that teachers predominantly conceptualize differentiation at the level of classroom practices and implementation; however, references to more advanced individualization or structural arrangements remain limited. These findings suggest that teachers attempt to make a difference primarily in terms of instructional tools and methods, while a systematic differentiation approach grounded in pedagogical infrastructure has not yet become widespread.

The fifth sub-problem of the study was formulated as, “How is the management of classroom behaviors of students who are beyond the class level?” Teachers’ views regarding the classroom management of students who are beyond the class level are presented in Table 6.

Table 6. Classroom Management Evaluation According to Student Type

<i>Theme</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Leadership	20	40
Non-compliance with Rules	20	20
Insufficient Communication Skills	10	20
High Learning Ability	5	10
Boredom	5	10

According to the data presented in Table 6, the most frequently expressed theme is leadership, with a rate of 40%. This finding suggests that students who are beyond the class level tend to display natural leadership behaviors in the classroom, such as guiding, directing, or mentoring their peers. It is understood that teachers perceive these students as a positive factor that can contribute to classroom management.

However, notably, the themes of non-compliance with rules and insufficient communication skills were also reported at a rate of 20% each. These two themes indicate that the cognitive superiority of students who are beyond the class level does not always correspond with social adjustment, and that these students may occasionally exhibit behaviors such as conflicts with authority, rule violations, or difficulties in establishing healthy communication with peers. This situation suggests that teachers view this group of students both as an opportunity and as a potential risk in terms of classroom management.

The themes of high learning ability and boredom, each expressed at a rate of 10%, indicate that these students may lose attention when faced with a lack of pace or repetitive activities in the classroom, which may, in turn, lead to passive or negative behaviors in terms of classroom management. In particular, insufficient stimulation for students who grasp concepts quickly may result in boredom or disengagement that can negatively affect classroom discipline.

Overall, teachers describe students who are beyond the class level as both potential leaders and a balance that needs to be carefully managed. It is evident that, for these students to contribute positively to classroom management, they need to be supported not only academically but also in terms of social-emotional development. Otherwise, these students may experience difficulties in classroom interactions or display reactions that could disrupt classroom order.

The sixth sub-problem of the study was formulated as, “What are teachers’ homework practices for students with different learning levels in the classroom?” Teachers’ views regarding homework assignments given to students with different learning levels are presented in Table 7.

Table 7. Homework Assignments Provided for Different Learning Levels

<i>Theme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Providing Advanced-Level Questions to Students Beyond the Class Level	15	30
Advanced Readings and Presentations	15	30
Project-Based Assignments	10	20
Composition, Story Writing, and Art Activities	5	10
Not Assigning Different Homework	5	10

According to Table 7, the homework types most frequently emphasized by teachers are advanced-level questions (30%) and advanced readings and presentations (30%). This finding indicates that teachers attempt to design questions and inquiry-based activities that go beyond the standard curriculum and foster higher-order thinking skills for students who are beyond the class level. Teachers' preference for these types of assignments reflects an approach aimed at challenging students' existing potential and encouraging active learning.

Project-based assignments, which rank third with a rate of 20%, highlight an emphasis on long-term, research-based, and applied learning processes. Since such assignments contribute to the development of both academic and social skills, teachers' use of project-based homework can be considered a positive development.

The theme of composition writing, story writing, and art activities (10%), expressed at a lower rate, indicates that some teachers attempt to assign creative homework for students who are beyond the class level. This approach has the potential to support not only students' cognitive development but also their affective and artistic dimensions.

Another noteworthy theme is the practice of not assigning different homework, reported at a rate of 10%. This indicates that some teachers do not provide differentiated or specialized homework for students who are beyond the class level, instead assigning the same types of homework to all students. Such practices may pose a risk in terms of overlooking individual differences and leading to a loss of potential.

Overall, while a significant proportion of teachers adopt enriched and level-appropriate homework types for students who are beyond the class level, a small group continues to adhere to a homogeneous homework approach. This situation reflects the influence of factors such as teacher competencies, time management, and access to instructional content on the implementation of differentiation practices.

The seventh sub-problem of the study was formulated as, "What are the guidance practices for students with different learning levels in classrooms?" Teachers' views regarding guidance practices for students with different learning levels are presented in Table 8.

Table 8. Guidance Practices for Students with Different Learning Levels

<i>Theme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Family-School Collaboration	27	30
Individual Counseling	13	14
Social and Emotional Support	6	6
Academic Support	7	7
Support for Special Needs	11	12
Implementation of School Counseling Programs	16	17
Not Providing Counseling	4	4
Lack of Communication and Interest	6	6

According to Table 8, the most frequently expressed theme is family-school collaboration, with a rate of 30%. This finding reveals that teachers view families as important stakeholders in the guidance process for students with different learning levels. There is a high level of awareness that family involvement is necessary for both academic support and social-emotional development.

The theme of implementing school counseling programs, expressed at a rate of 17%, ranks second. This finding indicates that teachers benefit from formal guidance structures and tend to cooperate with school counseling services. It suggests openness to a systematic approach and that the existing school-based guidance framework is utilized, at least to a certain extent.

The themes of individual counseling (14%), support for special needs (12%), and academic support (7%) indicate that teachers also implement student-centered guidance approaches. These findings demonstrate that teachers attempt to provide individual support, particularly

in response to issues such as social maladjustment, loss of motivation, or academic dissatisfaction that may be observed among students who are beyond the class level.

However, although expressed at lower rates, 6% of teachers mentioned the themes of social and emotional support, and another 6% referred to lack of communication and interest. These proportions suggest that some teachers perceive guidance responsibilities within a limited framework or do not prioritize social-emotional needs. This situation may be considered a shortcoming, particularly for groups characterized by individual differences, such as students who are beyond the class level.

Another noteworthy theme is the absence of guidance practices, reported at a rate of 4%. This finding indicates that some teachers may perceive guidance services as outside their area of responsibility, which may result in this group of students being left without adequate support.

Overall, a large proportion of teachers attach importance to guidance practices for students with different learning levels, particularly emphasizing structural elements such as family collaboration and coordination with school counseling services. However, it is also evident that there remain areas in need of development with regard to the social-emotional dimension of guidance practices and sensitivity to individual differences.

The eighth sub-problem of the study was formulated as, “What should be taught to students who demonstrate achievement beyond the class level?” To address this question, teachers were asked, “What should be taught to students who demonstrate achievement beyond the class level?” Teachers’ responses to this question are presented in Table 9.

Table 9. Teachers’ Views on What Should Be Taught to Students Who Demonstrate Achievement Beyond the Class Level

Theme	f	%
Topics Above Grade Level	14	28
More Topics Beyond Those Covered in Class	13	26
Problem Solving	10	20
Test Solving	9	18
Preparing Topic-Related Posters	2	4
Presentations on Learned Topics	2	4

Tablo According to the data presented in Table 9, the theme most frequently emphasized by teachers (28%) is “teaching topics from a higher grade level.” This finding reveals that the most common approach adopted by teachers for students who are beyond the class level is acceleration-oriented instruction. This approach involves directing students toward learning outcomes that exceed the current grade level in accordance with their readiness levels.

The theme of “teaching more topics beyond those covered in class,” which follows with a rate of 26%, indicates that teachers adopt practices aimed at both deepening existing learning outcomes and expanding instructional content. This suggests that teachers occasionally tend toward enrichment strategies; however, such enrichment is generally implemented through an increase in the quantity of content rather than through qualitative pedagogical diversification.

The themes of problem solving (20%) and test solving (18%) indicate that teachers expect students to transform academic achievement into measurable examination performance. This finding reflects the influence of an exam-oriented instructional mindset on teachers’ expectations and suggests a stronger focus on measurable achievement than on cognitive depth.

Themes such as preparing posters (4%) and making presentations (4%), which were expressed at lower rates, indicate that creativity and communication skills are less emphasized in the learning outcomes designed for students who are beyond the class level. The limited mention of such activities may suggest that teachers provide a restricted range of learning experiences for this group of students.

Overall, teachers appear to favor academic acceleration and test-oriented deepening for this group of students. However, practices aimed at supporting creative, productive, and multidimensional development do not seem to be sufficiently adopted at either the content or pedagogical tool level. This finding highlights the need for holistic support models in educational settings that address not only cognitive development but also social-emotional and creative skills.

RESULTS AND DISCUSSION

The responses to the first sub-problem of the study, "What are classroom teachers' views regarding students who are beyond the class level?" revealed that teachers predominantly define this group of students in terms of academic achievement, rapid learning ability, and a sense of responsibility. However, teachers' descriptions of students who are ahead of the class largely rely on surface-level approaches based on observation and experience. This indicates that teachers may lack sufficient theoretical grounding in identifying and understanding this group of students. As demonstrated by Şahin and Kargın (2013), teachers' abilities to recognize gifted students and implement appropriate practices improve significantly through targeted training. Therefore, raising teachers' awareness regarding identification, referral, and the determination of educational needs is of critical importance (Clark, 2013).

The responses to the second sub-problem, "What are the educational needs of students attending BİLSEM?" indicate that although teachers acknowledge that these students learn at different paces, they feel inadequate in terms of how to support this accelerated learning within the classroom. Teachers emphasized the need for differentiated instructional strategies. However, such strategies should not remain at the level of information delivery; rather, they should be structured in ways that support creative thinking, critical thinking, and higher-order cognitive skills. VanTassel-Baska and Stambaugh (2005) argue that effective instruction for gifted students gains meaning not only through acceleration but also through enrichment and individualization.

Regarding the third sub-problem, "What are the educational needs of students who are not formally identified but are beyond the class level?", the findings indicate that although teachers recognize the need for special practices for this group, they experience a lack of knowledge regarding how to intervene effectively. In this context, teachers are expected not only to accelerate content but also to aim at developing higher-order skills such as project development, problem solving, creative thinking, and critical perspectives. However, the current lack of competence in these areas constitutes a barrier to effective practice (Renzulli, 2005; Tomlinson, 2005).

The findings related to the fourth sub-problem, "Whether different instructional practices are implemented for students with different learning levels during lessons," reveal that although teachers are willing to differentiate instruction, they employ a limited number of differentiation strategies. The study indicates that teachers lack sufficient knowledge of active learning strategies (e.g., problem-based learning, project-based learning). However, such strategies are effective tools for developing the potential of students who are beyond the class level (Kaplan, 2016). Teachers need to be supported through in-service training in order to implement these strategies effectively.

Within the scope of the fifth sub-problem, "What types of homework are assigned according to different learning levels?", it was found that teachers mostly assign advanced-level questions, supplementary readings, and project-based assignments to students who are beyond the class level. While this indicates a certain level of differentiation, the variety of assignments remains limited. In particular, the limited emphasis on assignments aimed at developing higher-order skills—such as creative writing, multidisciplinary tasks, and community service projects—is noteworthy. However, differentiated homework should support not only knowledge acquisition but also thinking and production skills (Tomlinson, 2014).

The findings related to the sixth sub-problem, “What are the guidance practices for students with different learning levels?”, indicate that teachers mostly limit guidance activities to family collaboration and coordination with school counseling services. Tendencies toward providing guidance in more specific areas such as social-emotional support, self-awareness development, and leadership skills are relatively low. However, for gifted students, guidance is critical not only for academic orientation but also for emotional balance, social skill development, and identity formation (Neihart et al., 2002).

The responses to the seventh sub-problem, “What is taught to students who demonstrate achievement beyond the class level?”, reveal that teachers predominantly focus on teaching topics from higher grade levels, test solving, and advanced content. However, this approach remains distant from goals aimed at developing 21st-century skills such as creative thinking, collaboration, communication, leadership, time management, and self-regulation (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Increasing teachers’ awareness of these skills would contribute to making both instructional processes and student development more multidimensional.

Overall, the findings across all sub-problems indicate that while teachers possess a certain level of awareness regarding students who are beyond the class level, they have limited competence in differentiation, guidance, homework design, and instructional strategies. This highlights the need for systematic inclusion of gifted education in teacher training programs and in-service professional development.

The findings further indicate that teachers predominantly adopt acceleration and exam-oriented practices in instructional content designed for students who demonstrate achievement beyond the class level. The most frequently mentioned instructional goals include teaching topics from higher grade levels, covering more academic content, and engaging in test or problem-solving activities. This approach reflects a narrow perspective that equates support for advanced students primarily with academic acceleration. However, contemporary educational strategies for students with advanced cognitive capacity emphasize not only academic achievement but also the development of higher-order thinking skills, creative thinking, problem solving, critical evaluation, and decision-making (Clark, 2013; Tomlinson, 2005). Such skills can be fostered not merely through the provision of additional information, but through structured learning experiences that encourage inquiry, exploration, and reflection.

Moreover, the social-emotional development of this group of students should not be neglected. The absence of instructional goals related to communication, collaboration, teamwork, emotional intelligence, stress management, and self-awareness in teachers’ responses is noteworthy. According to the literature, students with high potential may experience social adjustment difficulties due to their differences from peers, which can overshadow their academic potential (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002).

Academic deepening is possible not only through expanding instructional content but also by enabling students to establish interdisciplinary connections in areas of interest, engage in thematic projects, and even conduct independent research (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). At this point, personal skills such as planning one’s own learning, managing time, and setting goals also gain importance. The near absence of these skills in the research findings suggests that teachers’ educational preparation or awareness in this regard may be insufficient.

The findings also demonstrate that teachers’ instructional approaches for students who are beyond the class level rely heavily on acceleration and test-oriented deepening strategies, which do not fully align with the enrichment approach defined in the Türkiye Century Maarif Model implemented in 2024. In the new curriculum, enrichment is defined as a multidimensional strategy that encompasses not only advanced content learning but also higher-order thinking skills, creative productivity, interdisciplinary connections, engagement with real-life problems, product diversity, and inquiry-based learning. In contrast, teachers’

emphasis on practices such as “teaching topics from higher grades” and “problem solving” reflects a content-transmission and level-raising orientation that diverges from the core principles of enrichment, such as individual differences, process diversity, and product orientation.

The Maarif Model expects students to engage with content that allows free choice based on interests and abilities, learning processes grounded in research methods, and the production of synthesizing outcomes. In this context, the findings reveal that teachers experience a lack of knowledge and practice regarding enrichment and require substantial professional development opportunities in order to adapt to the differentiated instructional approach envisioned in the new curriculum. It becomes evident that creative, multidimensional, and real-life-based learning environments can only be effectively implemented with such competencies.

The findings of this study emphasize the importance of learning environments that take students' individual differences into account. The enrichment approach outlined in the Türkiye Century Maarif Model particularly highlights the necessity of deepened learning experiences in terms of content, process, and product. The instructional practices described by participating teachers largely align with the principles of abstraction, complexity, and variety proposed in the model. This demonstrates that enriched learning designs can enable a meaningful and inclusive educational approach not only for gifted students but also for all students with varying readiness levels.

In conclusion, the data related to all sub-problems indicate that while teachers possess a certain level of awareness regarding practices for students who are beyond the class level, they remain limited in terms of differentiation, guidance, homework design, and instructional strategies. This underscores the need for the systematic inclusion of gifted education in both pre-service teacher education and in-service professional development programs.

RECOMMENDATIONS

Recommendations for Practitioners

1. Based on the finding that teachers predominantly define students who are beyond the class level in terms of academic achievement, in-service training programs may be organized to enhance teachers' ability to recognize the multidimensional characteristics of these students, such as creative thinking, leadership, and social-emotional development.
2. Given teachers' lack of knowledge regarding in-class differentiation, practical training programs focusing on differentiated instruction strategies (enrichment, acceleration, and content-process-product dimensions) may be planned.
3. In light of the finding that teachers do not sufficiently emphasize higher-order thinking skills (e.g., critical thinking, problem solving, decision making), instructional materials that include modules and activity examples demonstrating how to teach these skills may be developed.
4. Considering the limited emphasis placed on guidance practices by classroom teachers, professional development activities focusing on social-emotional support and guidance approaches for these students may be expanded.
5. Based on findings related to classroom management challenges and rule flexibility among these students, teachers may be supported through training on positive classroom management strategies tailored to students who are beyond the class level.

Recommendations for Researchers

1. Given the finding that teachers lack a systematic support approach for students who are not formally identified, future research may focus on developing identification and support mechanisms specifically designed for this group.
2. In light of teachers' limited implementation of enrichment practices, comparative quantitative and qualitative studies examining the practical reflections of enrichment strategies outlined in the Türkiye Century Maarif Model may be conducted.
3. Considering the limited data on integrative classroom strategies for students attending BİLSEM, future studies may include multi-context comparisons examining how these students are supported both in BİLSEM and general classroom environments.
4. Based on the finding that teachers are familiar with various differentiated homework, assessment, and guidance strategies but struggle to systematize them, action research and teacher development-oriented intervention studies may be recommended.
5. Given the lack of sufficient research on students who are beyond the class level but not formally identified, in-depth descriptive and longitudinal studies focusing on this student group may be conducted.

REFERENCES

- Ataman, A. (2012, Nisan 27). Üstün yetenekli çocuklar. *Eğitim Ajansı*. <https://www.egitimajansi.com>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(4), 394-412.
- Dingeç, E., & Kılıçarslan, S. (2023). Üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında kuramsal yaklaşımlar. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 45-60.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Johnsen, S. K. (2012). *Identifying Gifted Students: A Practical Guide*. Prufrock Press.
- Karabey, N., & Yürümezoğlu, K. (2015). Renzulli'nin üç halka kuramı bağlamında üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 25-40.
- Kurnaz, A., & Arslantaş, H. A. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitiminde sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-13.
- Kurnaz, A., Tüybek, A., & Taşkessen, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 8(3), 736-748.
- Kuyumcuoğlu, B. (t.y.). Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) üstün yetenekli öğrencilerin gelişimine katkısı. (Kaynak bilgisi makalede eksik – dergi adı, yıl ve cilt/sayı yok)
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moon, S. M. (2009). Myth 16: Gifted students don't need special services if they're in a "good" school. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Öztürk, M. & Şahin, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenci tanılama yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 480-503.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). *Is there still a need for gifted education? An examination of current research*. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Şahin, F. T., & Kargın, T. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında öğretmenlerin rolü: Hizmet içi eğitimin etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 165-184.

- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). *Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom*. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.