

Bilim Sanat Merkezlerine Yönlendirme Sürecine İlişkin Velilerin ve Öğretmenlerin Deneyimlerinin Kapsamlı Değerlendirilmesi

Parents' and Teachers' Experiences in the Science and Art Center Referral Process

Sümevra ÖZTÜRK * Ahmet Kurnaz**

ATIF: Öztürk, S. (2026), Kurnaz, A. (2026). Bilim Sanat Merkezlerine yönlendirme sürecine ilişkin velilerin ve öğretmenlerin deneyimlerinin kapsamlı değerlendirilmesi. *Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı Dergisi*, 3(4), 1-29,
DOI: <https://doi.org/10.29329/tuzdev.2026.146>

Öz

Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini açığa çıkarmak, Türkiye'nin çağdaş eğitim politikalarının temel hedeflerinden biridir. Bu bağlamda, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi ve gelişimlerinin sağlanması açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Ancak, BİLSEM'e yönlendirme sürecinde yer alan paydaşların değerlendirme sürecine ilişkin veriler sınırlıdır. Bu çalışma, BİLSEM'e yönlendirme sürecini öğretmen, veli ve öğrenci boyutlarıyla ele alarak sürecin işleyişine ve etkilerine dair çok yönlü bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel bir desende yürütülmüştür; veriler, öğrencilerin BİLSEM tanılama sürecindeki deneyimlerini çok yönlü inceleyebilmek amacıyla öğretmen (n=35) ve veli (n=84) görüşlerine başvurularak elde edilmiştir. Görüşmeler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, elde edilen bulgular temalar altında sınıflandırılmıştır. Veriler, öğretmenlerin aday belirlemede gözlem, sınıf içi performans ve sınav sonuçlarını öne çıkardığını, velilerin ise öğretmen yönlendirmesi, akademik başarı ve bireysel yetenekleri temel aldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin de süreci genellikle heyecan verici ve olumlu bir deneyim olarak gördükleri ancak bazı öğrencilerde sınav kaygısı ve stres gibi olumsuz etkilerin de ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, BİLSEM yönlendirme süreci gözlem, akademik başarı, sosyal-duygusal gelişim ve bireysel ilgi gibi çok boyutlu ölçütlere dayanmaktadır. Ancak öğretmen, veli ve öğrenci algıları arasında zaman zaman tutarsızlıklar bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, yönlendirme sürecinin daha objektif, bütüncül ve paydaşları ortaklaştıran bir yapıya kavuşturulması önerilmektedir. Ayrıca, velilere ve öğretmenlere yönelik farkındalık artırıcı eğitimlerin düzenlenmesi, öğrencilerin duygusal süreçlerini destekleyecek rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, tanılama sürecinin niteliğini artırmaya katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM tanılama süreci, tanılama sürecinde öğrencilerin yaşadıkları, tanılama sürecinde öğretmen algıları, tanılama sürecinde veli algıları

*Bu makale, ÜYEK 2024'te "Bilim ve Sanat Merkezlerine Yönlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi: Velilerin ve Öğretmenlerin Deneyimleri" başlığıyla sunulmuştur.

Sümevra Öztürk, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, sumeyraozturk2923@gmail.com, orcid.org/0009-0000-2961-2666

***Ahmet Kurnaz, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1134-8689

Abstract

Ensuring equal educational opportunities and uncovering students' individual potential are among the primary goals of Turkey's contemporary education policies. In this context, Science and Art Centers (BİLSEM) play a critical role in supporting the development of gifted students. However, there is limited comprehensive data regarding how stakeholders—teachers, parents, and students—perceive and experience the referral process to BİLSEM. This study aims to evaluate the referral process to BİLSEM by exploring the experiences and perceptions of these stakeholders. The research was conducted using a qualitative design, and data were collected through interviews with teachers, parents, and students. The data were analyzed using content analysis and organized under thematic categories. The findings show that teachers primarily base their nominations on observation, classroom performance, and exam results. Parents, on the other hand, often refer to teacher recommendations, academic success, and perceived individual talents. Students generally perceive the process as exciting and positive, although some report experiencing test-related anxiety and stress. In conclusion, the BİLSEM referral process is based on multidimensional criteria, including observation, academic achievement, social-emotional development, and individual interests. However, inconsistencies among the perceptions of teachers, parents, and students were identified. Accordingly, it is recommended that the referral process be structured in a more objective, holistic, and collaborative manner. Additionally, awareness-raising programs for parents and teachers, along with expanded guidance services to support students' emotional well-being, are suggested to enhance the quality of the identification process.

Keywords: BİLSEM identification process, students' experiences in the identification process, teacher perceptions in the identification process, parent perceptions in the identification process

GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği ve öğrencilerin bireysel yeteneklerinin keşfedilmesi, Türkiye'nin eğitim politikalarının önemli hedeflerinden biridir. Bu bağlamda Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmak ve geliştirmek amacıyla kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, BİLSEM'e yönlendirme sürecinde paydaşlar olan öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin deneyimleri ve algıları hakkında kapsamlı bir anlayış eksikliği bulunmaktadır (Ataman vd., 2018). Bu çalışma, BİLSEM'e yönlendirme sürecinin değerlendirilmesine odaklanarak, özel yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz yönleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Özel yetenekli bireyler, yaşlarına göre çok yönlü bir üstünlük sergileyen; zihinsel, yaratıcılık, liderlik, sanatsal ve akademik alanlarda öne çıkan bireylerdir (MEB, 2018). Bu bireylerin ayırt edici özellikleri zihinsel, davranışsal ve akademik boyutlarda belirginleşmekte; bu özellikler birbiriyle etkileşim içerisinde gelişerek bireyin genel potansiyelini ortaya çıkarmaktadır. Zihinsel olarak bu bireylerde öne çıkan en belirgin nitelikler; erken yaşta ortaya çıkan soyut düşünme becerisi, kavramlar arasındaki ilişkileri anlama, çözümlenme ve yeniden inşa etme kapasitesi, dikkat sürelerinin uzunluğu, merak düzeylerinin yüksekliği ve bilgi edinmeye karşı duydukları içsel motivasyondur (Clark, 2015; Sak, 2014). Ayrıca, öğrenilen bilgileri uzun süreli bellekte tutabilme ve farklı alanlarda bağlantılar kurabilme becerileriyle dikkat çekerler (Ataman, 1998, 2012; Ataman vd., 2018; Dönmez, 2011; Sak, 2012).

Davranışsal olarak özel yetenekli bireyler; öğrenmede bağımsızlık gösterme, kendi çabalarıyla bilgi edinme ve yeni fikirler geliştirme konusunda isteklidirler. Bu bireyler aynı zamanda duygusal yoğunluk yaşarlar; yaşamdaki olaylara karşı duyarlı, empatik ve sözel ifade becerileri güçlü olabilir. Mükemmeliyetçi yapıları, kendi kendilerine yüksek hedefler belirlemelerine ve hata karşısında aşırı tepki vermelerine neden olabilir (Ataman vd., 2018; Levent, 2011; J. S. Renzulli, 1988). Akademik açıdan ise özel yetenekli bireyler okul öncesi dönemden itibaren okuma yazmaya ilgi gösterir ve öğrenme hızları akranlarına göre çok daha yüksektir. Matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda öne çıkan bu bireyler, karmaşık problemleri yenilikçi yaklaşımlarla çözebilmektedir (Dönmez, 2011; Sternberg, 2018; Tarhan & Kılıç, 2014).

Tanılama süreci, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak onların eğitim ortamlarına uygun bir şekilde yerleştirilmeleri açısından kritik bir aşamadır. Literatüre göre tanılama süreci iki temel yaklaşıma dayanmaktadır: bireye dayalı ve programa dayalı tanılama (Ataman vd., 2018; Sak, 2014). Bireye dayalı tanılama modelinde, bireyin zekâsı psikometrik testler aracılığıyla (IQ testleri, grup tarama testleri vb.) ölçülür. Bireysel performans, yaratıcılık düzeyi ve akademik başarı dikkate alınarak çocuğa uygun bir eğitim planlanır. Böylece, çocuğun mevcut kapasitesi çerçevesinde destekleyici ve geliştirici uygulamalar hayata geçirilir (Şahin & Zorlu, 2022). Programa dayalı yaklaşımda ise öncelikle özel yetenekli bireyler için tasarlanmış programlar belirlenir ve bu programlara uygun yetenek profiline sahip bireyler ölçülür ve seçilir. Bu yaklaşımda genellikle alana özgü testler, akademik performans ve ilgi odaklı ölçütler bir arada kullanılır. Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) ve TEVİTÖL gibi kurumlar bu modeli benimsemektedir (Tarhan & Kılıç, 2014).

Modern tanılama sistemleri, çoklu ölçüte dayanan ve çocuğun birden fazla alandaki yeterliliklerini dikkate alan modelleri ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, tek boyutlu testlerin sınırlılığını azaltarak daha kapsamlı ve adil bir değerlendirme imkânı sağlar (Renzulli & Piaget, 2005; Sternberg & Zhang, 1995). Tanılama sürecinin sosyal geçerliği, bu sürece dahil olan öğrenci, öğretmen ve velilerin sürece olan inancı, algısı ve sürece dair memnuniyetiyle doğrudan ilişkilidir (Levent, 2011; Wolf, 1978). Sosyal geçerlik sağlanmadığı durumlarda tanılama süreci amacından sapabilir, öğrencilerde etiketlenme duygusu oluşabilir, öğretmenler yanlış kararlar verebilir, velilerde ise kaygı ve şüphe gelişebilir. Ayrıca, tanılama sürecinde kullanılan testlerin kültürel ve sosyoekonomik farklılıkları dikkate almaması, sosyal geçerlik sorunlarını derinleştirir. Örneğin, "piyano" gibi kavramların yer aldığı sorular, köy ya da dar gelirli bölgelerdeki çocuklar için anlam ifade etmeyebilir (Kurnaz, 2014; Sak, 2014). Bu nedenle, sosyal geçerlik için yerel normlara uygun, kültürel farklılıkları dikkate alan ölçme araçları geliştirilmelidir.

Öğretmenler, öğrencileri yakından tanıma fırsatına sahip olan ve günlük eğitim ortamında davranışlarını gözlemleyebilen en önemli aktörlerdendir. Tanılama sürecinde aday gösterme çoğu zaman öğretmenin inisiyatifinde başladığından öğretmenin bilgi düzeyi, farkındalığı ve önyargıları süreci doğrudan etkilemektedir (Dönmez, 2011; Şahin & Zorlu, 2022). Ancak çoğu öğretmen, özel yetenekli bireylerin ayırt edici özelliklerine dair yeterli bilgiye sahip olmadığından tanılama süreci akademik başarıya indirgenebilmekte ve farklı alanlardaki yetenekli öğrenciler göz ardı edilebilmektedir (Ataman vd., 2018; Kurnaz, 2014).

Özellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilere yönelik olumlu yanlılıklar, bu grubun daha çok aday gösterilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin tanılama sürecinde daha nitelikli kararlar verebilmesi için hizmet içi eğitim ve profesyonel destek şarttır.

Veliler, çocuklarının ilk ve sürekli gözlemcisidir. Çocuğun doğumdan itibaren sergilediği davranış, ilgi ve becerileri ilk fark eden ve bu bilgileri paylaşabilecek en önemli kaynaklar arasında yer alırlar (Davashgil, 1990; Dönmez, 2011). Buna rağmen veli görüşleri tanılama sürecine yeterince entegre edilmemekte ayrıca veliler BİLSEM gibi kurumların tanılama süreci konusunda yeterli bilgilendirmeye sahip olmamaktadır.

Ayrıca, bazı veliler süreci prestij kazanma aracı olarak görürken bazıları da sürecin çocukları için stres kaynağı olabileceğine dair endişeler yaşamaktadır (Levent, 2011, 2020). Tüm bu durumlar, sürecin sosyal geçerliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle velilere yönelik bilinçlendirici seminerler, rehberlik ve paylaşım odaklı eğitimlerin planlanması son derece önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM süreçlerine dair öğretmen ve veli boyutlarında yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin perspektifini inceleyen çalışmalarda (Güneş, 2018; Zor & Köse, 2015), sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik kavramı ve BİLSEM'in işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları

vurgulanmaktadır. Zor ve Köse (2015), öğretmenlerin BİLSEM'e yönelik yeterli donanımlarının olmadığını ve acil hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtirken; Güneş (2018), ilkokul öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarının (özellikle akademik yeterlik boyutunda) orta düzeyde kaldığını ve bu durumun doğru aday gösterme sürecini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Sürecin veli boyutunu inceleyen araştırmalarda ise (Karakuş, 2010; Koç, 2016; Ünsal vd., 2019), velilerin BİLSEM'lerden oldukça yüksek beklentilere sahip oldukları görülmektedir. (Koç, 2016), velilerin BİLSEM personelinden ve projeye dayalı bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımından genel olarak memnun olduklarını belirtse de; (Karakuş, 2010; Ünsal vd., 2019), velilerin beklentileri ile kurumun sunduğu imkanlar arasında belirgin farklılıklar olduğuna dikkat çekmektedir. Her üç çalışma da, velilerin özellikle ulaşım zorlukları, fiziksel donanım yetersizlikleri, kurum-aile iletişimindeki eksiklikler ve eğitim sürelerinin kısalığı gibi konularda ortak güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

İlgili literatür sürecin aksayan yönlerine ışık tutsa da, bu çalışmaların genellikle tek bir paydaş grubuna odaklandığı veya daha çok öğrenci BİLSEM'e yerleştikten sonraki altyapı ve işleyiş sorunlarını ele aldığı görülmektedir. BİLSEM'e yönlendirme ve tanılama sürecini, hem öğretmenlerin kullandığı aday gösterme kriterlerinin güvenilirliği hem de veli algıları/deneyimleri açısından eş zamanlı ve bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine inceleyen çalışmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu bağlamda eldeki araştırma, mevcut literatürdeki bu boşluğu doldurarak her iki paydaş grubunun deneyimlerinin eğitsel karar alma süreçleri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi ve sürecin daha nitelikli hale getirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Problem Durumu

Türkiye'de özel yetenekli bireylerin tanınması ve BİLSEM'e yönlendirilmesi süreci hem nicel hem de nitel açıdan önemli zorluklar içermektedir. Bu süreçteki temel sorunlardan biri, özellikle erken çocukluk döneminde, yani 2-4 yaş aralığındaki bireylerin yeteneklerinin tespitinde yaşanmaktadır. Bu yaş grubunda bulunan çocukların tanılayıcı kurumlara erişimi sınırlı olmakla kalmayıp aynı zamanda mevcut ölçme araçlarının bu yaş grubuna uygunluğu da tartışmalıdır. Gelişim testlerinin yeterli hassasiyeti göstermemesi, potansiyel yeteneklerin erken fark edilmesini ve gerekli bireysel desteklerin sağlanmasını engellemektedir (Kurnaz, 2014). Bu durum, potansiyel yeteneklerin zamanında tespit edilmemesi nedeniyle çocukların gelişimlerinin desteklenememesi ve yeteneklerinin körelme riskine maruz kalmaları gibi ciddi sonuçlara yol açmaktadır.

Tanılama süreci okul çağına gelmiş çocuklar için BİLSEM çerçevesinde yürütülmekte olup süreç sınıf öğretmenlerinin aday göstermesiyle başlamakta, ardından grup tarama testleri ve bireysel değerlendirmelerle devam etmektedir. Ancak bu aşamalarda kullanılan testlerin kültürel ve bölgesel farklılıkları dikkate almadığı; öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerinin yeterli bilgiye dayanmaması ya da sübjektif kriterlerle hareket etmeleri gibi nedenlerle, potansiyel yetenekli öğrencilerin sürece dâhil edilmeden dışarıda kalma olasılığı oldukça yüksektir (Gökdemir, 2017).

Öğretmenlerin yanı sıra, velilerin sürece etkisi de önemlidir. Ailelerin öğretmenler üzerindeki baskısı, sınavı sadece "deneme fırsatı" olarak değerlendirmeleri veya süreci prestij aracı olarak görmeleri, tanılamamanın sağlıklı ve nesnel şekilde yürütülmesini olumsuz etkilemektedir. Sürekli değişen uygulama takvimleri, kriterler ve ölçme araçları, öğretmenlerin tanılama sürecine dair bilgi düzeyini ve süreci yönetme becerilerini olumsuz etkileyerek karışıklıklara yol açmaktadır. Tüm bu nedenlerle, öğretmenlerin sürece dair standart bilgi ve becerilerle donatılması, aday

belirleme sürecinde objektif kriterlerin tanımlanması ve sistemin istikrar içinde yürütülmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak mevcut tanılama ve yönlendirme süreci, öğretmenlerin değerlendirme yeterlilikleri, veli baskıları, ölçme araçlarının sınırlılıkları ve sistemsel belirsizlikler gibi birçok faktör nedeniyle bütüncül ve güvenilir bir şekilde işlememektedir. Bu nedenle hem öğretmenlere hem de velilere yönelik bilgilendirici ve rehberlik sağlayıcı uygulamaların artırılması; tanılama sisteminin şeffaf, ulaşılabilir ve bilimsel temellere dayanan yapılarla güçlendirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu nedenle BİLSEM'e öğrenci yönlendirme sürecinin tüm paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın problem durumu "Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci yönlendirme sürecinde paydaşlar (öğretmenler ve veliler) bu süreci nasıl deneyimlemektedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu genel problem durumuna bağlı olarak araştırmanın problemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

Araştırma Problemi

Türkiye'de öğrenciler, veliler ve öğretmenler BİLSEM'e yönlendirme sürecinde ne tür deneyimler yaşamaktadır?

Alt problemler

1. Öğrenciler bu süreci nasıl geçirmektedir?
2. Öğretmenler ve veliler tanılama sürecini nasıl deneyimlemektedir?
3. Öğretmenlerin ve velilerin BİLSEM'e ilişkin algıları nasıldır?
4. Öğretmen ve velilerin BİLSEM 'den beklentileri nelerdir?
5. Öğrenciler tanılama sürecinden nasıl etkilenmektedir?
6. Öğretmen ve veliler aday gösterme sürecinde çocukları tanımak için hangi yöntemleri kullanmaktadır?
7. Öğretmen ve velilerin özel yetenekli öğrenci algısı nasıldır?
8. Bu algılar hangi ölçütlere dayanmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, BİLSEM'e öğrenci yönlendirme sürecinde öğretmenler ve velilerin deneyimlerini derinlemesine analiz ederek mevcut sürecin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin tanılama sürecindeki rolleri ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi; velilerin sürece ilişkin algıları, beklentileri ve karşılaştıkları problemler ile ele alınacaktır.

Araştırma, yalnızca öğretmen ve veli deneyimlerini tanımlamakla kalmayacak; bu deneyimlerin eğitsel karar alma süreçleri üzerindeki etkisini de değerlendirmeye alacaktır. Özellikle öğretmenlerin kullandığı aday gösterme kriterlerinin, sürecin güvenilirliğine ve öğrencilerin doğru tanımlanmasına katkısı ele alınacaktır. Aynı şekilde, velilerin süreçteki aktif rolleri, beklentileri ve katkı potansiyelleri analiz edilecek; her iki paydaş grubuna yönelik bilinçlendirme ve rehberlik çalışmaları için veri temeli oluşturulacaktır.

Araştırmanın Önemi

Tarihsel olarak bireylerin çevrelerini anlamlandırma, keşfetme ve dönüştürme çabaları; yüksek bilişsel kapasite, yaratıcı düşünce, üretkenlik ve liderlik özellikleriyle donatılmış kişiler sayesinde ivme kazanmıştır. Nüfusun yalnızca küçük bir yüzdesini oluşturan bu özel yetenekli bireyler hem bireysel hem de toplumsal kalkınma için stratejik bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Tarhan & Kılıç, 2014). Dolayısıyla, bu bireylerin erken yaşta doğru

biçimde tanılanması, onların potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına imkân verecek eğitim programlarının geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Araştırma, mevcut tanılama ve yönlendirme sürecinin değerlendirilmesini sağlayarak sistemin iyileştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmen ve velilerin süreçteki rollerinin bilimsel verilerle desteklenerek daha etkin hale getirilmesi, bu çalışmanın önemli çıktıları arasındadır. Ayrıca, özel yetenekli bireylerin eğitim haklarına erişimini kolaylaştıracak ve daha adil bir tanılama sistemi kurulmasına katkı sağlayacak önerilerin geliştirilmesi, bu araştırmanın uzun vadeli etkilerinden biri olarak öngörülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreçleri ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, "durum çalışması" desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e yönlendirilme sürecinde yer alan öğretmenler ve velilerin deneyimlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi amacıyla, bu çalışma "iç içe geçmiş tek durum deseni" (embedded single case design) olarak yapılandırılmıştır (Akdemir & Kılıç, 2021). Bu desenin araştırma için seçilmesinin temel nedeni, BİLSEM tanılama süreci gibi çok paydaşlı ve karmaşık bir olgunun, sadece tek bir grubun perspektifiyle sınırlı kalmadan, sürece doğrudan dâhil olan farklı aktörlerin benzersiz deneyimlerinin ayrı ayrı ele alınarak bütüncül bir bağlamda derinlemesine incelenmesine olanak tanınmasıdır (Akdemir & Kılıç, 2021).

Araştırma süreci, öncelikle problem durumu ve alt problemlerin belirlenmesi ile başlamış; tanılama sürecine doğrudan katılımı olan bireyler (öğretmenler ve veliler) analiz birimi olarak ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, belirlenen alt problemlerle eşleştirilmiş, ardından sistematik biçimde çözümlenerek yorumlanmıştır. Bu yöntemsel yaklaşım, çok yönlü deneyimlerin analizini ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmayı amaçlamıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Konya ilinde özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan 1, 2 ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile bu sınıflarda öğrenim gören ve BİLSEM tanılama sürecine dâhil edilen öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden 'ölçüt örnekleme' kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi kriteri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Patton, 2014). Bu çalışmada ölçüt olarak; öğretmenlerin Konya ilinde 1, 2 veya 3. sınıfları okutması ve sınıflarında BİLSEM tanılama sürecine dâhil edilen öğrencilerin bulunması, velilerin ise çocuklarının bu süreçte yer alması belirlenmiştir. Bu ölçütleri sağlayan ve gönüllülük esasıyla araştırmaya katılan 35 öğretmen ve 84 veli çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 ile 35 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyimlerine ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kıdeme ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Kıdem (Yıl)	Kadın	Erkek
6-15	2	-
16-20	5	6
21-25	7	2
26-30	5	5
31-35	1	2
Toplam	20	15

Veri toplama sürecinden önce gerekli tüm etik izinler alınmış; katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllü katılım esasına dayandığı bilgisi verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin 20'si yüz yüze yapılan görüşmelerle, 15'i ise çevrim içi olarak Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Velilere yönelik görüşme anketi yalnızca Google Form üzerinden uygulanmıştır. Velilerden toplanan toplam veri sayısı 84'tür. Görüşmelerde öğrencilerle doğrudan temas kurulmamış; öğrenciler hakkındaki bilgiler, öğretmen ve velilerin değerlendirmeleri yoluyla elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin her birinin sınıfında tanınmaya dahil edilen öğrenci sayısı 3 ile 7 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı düzenlenen bu formlar, araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmış ve hem yüz yüze hem de çevrim içi (Google Form) biçiminde uygulanmıştır. Görüşme formları, tüm katılımcılara aynı sıra ve biçimde yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını kendi ifadeleriyle detaylı şekilde açıklamalarına olanak tanımıştır.

Araştırmada kullanılacak görüşme formlarının anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecinin işleyişini değerlendirmek amacıyla, veri toplama sürecinden önce bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında, araştırmanın örnekleme benzer niteliklere sahip üç sınıf öğretmeni ve beş veli ile görüşmeler yapılmıştır. Bu katılımcılar, Konya ilinde görev yapan ve özel yetenekli öğrencilere yönelik farkındalık düzeyi yüksek olduğu bilinen kişiler arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Pilot uygulama sürecinde, görüşme formundaki soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, katılımcıların sorulara yanıt verme eğilimleri ve görüşme süresinin uygunluğu değerlendirilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, bazı ifadelerde sadeleştirme yapılmış ve yönlendirici olabilecek unsurlar ayıklanarak form son hâline kavuşturulmuştur. Ayrıca çevrim içi uygulamada yaşanabilecek teknik aksaklıklar da pilot uygulama sırasında gözlemlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece, esas veri toplama sürecine geçilmeden önce veri toplama araçlarının geçerliliği ve uygulanabilirliği artırılmıştır.

Formlar, öğretmenlerin ve velilerin tanılama süreciyle ilgili bilgi, tutum, algı ve deneyimlerini kapsamlı biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Verilerin toplanmasında katılımcıların mahremiyeti ve gönüllü katılım ilkesi gözetilmiştir. Araştırmanın kuramsal temelini oluşturabilmek ve uygun veri toplama araçlarını geliştirebilmek için ilgili literatür incelenmiş ve yasal mevzuat taranmıştır. Ülkemizde özel yetenekli öğrencileri tanılama süreçleri araştırılarak tanılamamanın; tarama, bireysel inceleme-değerlendirme ve yönlendirme aşamaları olmak üzere üç bölüme ayrıldığı ve bu aşamaların BİLSEM seçmelerinde uygulandığı gözlemlenmiştir.

Etik Beyanı

Araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu, 27.12.2024 ve 24. Toplantısı 2014/972 numaralı etik kurul kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin sistematik biçimde özetlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlar. Bu süreçte elde edilen veriler, belirli temalar çerçevesinde düzenlenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulmuştur.

İçerik analizinde ise daha derinlemesine bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde, verilerde tekrar eden anlamlı ifadeler ve kavramsal kodlar belirlenmiş, bu kodlar kategorilere ayrılarak temalar oluşturulmuştur. Bu sayede betimsel analizde gözden kaçabilecek detaylar

yakalanmış, öğretmen ve veli deneyimlerinin çok katmanlı doğası ortaya konmuştur (Şimşek & Yıldırım, 2021).

Verilerin çözümlenmesi sürecinde tematik bütünlüğün korunmasına ve araştırmanın alt problemlerine yanıt verecek şekilde yapılandırılmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen ham veriler, araştırmacı ve nitel araştırma süreçlerinde deneyimli alan uzmanı ikinci bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrenciler bu süreci nasıl geçiriyor?” şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere “BİLSEM tanılama sürecinde aday gösterilen öğrenci okulda neler yaşamaktadır?” sorusu sorulmuştur.

Birinci alt probleme yönelik verilen cevapların temalandırılmış şekli Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenler Tarafından Birinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Öğrenci Reaksiyonu	Tanımlama için seçtikten sonra sınava yönelik hazırlanma (14)
	Heyecan yapma. (8)
	Belirsizlik ve stres. (6)
	Başarısız olma korkusu. (3)
	Aday gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin daha zeki/başarılı olduklarını düşünme. (2)
	Duruma ilişkin farkındalık düzeyleri sınırlıdır. (2)
	Aile baskısı yaşarlar. (1)
	Kontenjan sorunu. (1)
	Çocuklar velilerin stresini yüklenir. (1)
	Veliler farkına varana kadar sıkıntı yaşanmaz. (1)
Sosyal uyum problemi. (1)	
Velilerin Tavırları ve Beklentileri	Veliler kaynak arayışına girmesi. (4)
	Velilerin istemesi. (3)
	Velilerin BİLSEM’e farklı bir boyut kazandırmak istemesi. (1)
	Hiçbir hazırlık yapmazlar. (1)
	Veliler çok stres yaşar. (2)
	Veliler ve öğretmen arasında sorun (1)
	Velilerin ilgisiz olması. (1)
Velilerin çocuğunun üstün zekâlı olduğunu düşünerek yanlış yönlendirmesi. (1)	
Öğretmen Reaksiyonu	Kimi seçeceğimizi bilmeme. (2)
	Bütün öğrencilerin sınava girmek istemesi. (1)
	Neler yaptıklarını çok yakinen görmeme. (1)

Öğretmenlerin %40’ı, BİLSEM tanılama sürecine aday gösterilen öğrencilerin sınava yönelik hazırlanma sürecine girdiklerini belirtmiştir. Bu durum, öğrenciler açısından sürecin sınav merkezli bir döneme dönüştüğünü göstermektedir. Duygusal tepkiler bağlamında, öğretmenlerin %22,86’sı öğrencilerin heyecan yaşadığını, %17,14’ü belirsizlik ve stres, %8,57’si ise başarısızlık korkusu duyduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin %5,71’inin aday gösterildikten sonra kendilerini daha zeki veya başarılı hissettikleri, %5,71’inin sürecin başında durumun farkında olmadıkları, %2,86’sının ise ilgisiz davrandıkları bildirilmiştir.

Velilere ilişkin olarak öğretmenlerin %11,43'ü, velilerin kaynak arayışına girdiklerini; %5,71'i ise velilerin yüksek beklentiye kapıldıklarını ve stres yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu veriler, sürecin sadece öğrenci değil, veli düzeyinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşleri, BİLSEM tanılama sürecinde velilerin sürece yaklaşımının yalnızca çocuklarıyla sınırlı kalmadığını, kimi durumlarda sürecin merkezine kendilerini koyduklarını göstermektedir. Örneğin bir öğretmen, *"Veliler çocuklardan çok kendileri bu sınava hazırlanmış gibi"* (Ö11) ifadesiyle, velilerin süreci kişisel bir yarışa dönüştürebildiğini vurgulamaktadır. Bir başka öğretmen, *"Çalışılacak bir şey olduğunu zannediyorlar ama çalışarak yapılacak bir şey değil"* (Ö12) diyerek, bazı velilerin süreci yanlış değerlendirdiğine ve sınavın doğasına uygun olmayan hazırlık yöntemlerine yöneldiğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, *"Veliler birbirleriyle yarış halindedir"* (Ö16) ifadesi, veliler arası rekabetin yaygınlaştığını ve sürecin sosyal baskı unsurlarıyla şekillenebildiğini ortaya koymaktadır. Sürecin yalnızca öğrenciyle değil, öğretmenle de bir gerilim hattına dönüştüğü, *"Veliler tarafından öğretime bir baskı var"* ve *"Durum gittikçe veliye hizmet şekline dönüşüyor"* (Ö16) ifadeleriyle somutlaşmaktadır. Ayrıca, her veli bu süreci aynı ciddiyetle yürütmemekte; bazıları çocuklarını sınava dahi götürmemektedir (*"Sınava götürmeyen veliler var"*, Ö10). Bu ifadeler, velilerin sürece ilişkin tutumlarının oldukça çeşitlilik gösterdiğini ve bu tutumların zaman zaman öğretmen-veli-öğrenci ilişkisinde dengesizliklere yol açabildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin BİLSEM tanılama sürecine hem akademik hem de duygusal yönden farklı tepkiler verdikleri görülmektedir. Sınav odaklı hazırlık süreci, öğrenciler üzerinde ciddi bir akademik baskı oluştururken; heyecan, stres ve başarısızlık korkusu gibi duygusal tepkiler sürecin psikolojik yönünü öne çıkarmaktadır. Bazı öğrencilerin kendilerini daha başarılı hissetmeleri olumlu bir sonuç gibi görünse de bu durum yüksek beklentilerle birleştiğinde tersine öz-değer baskısına dönüşebilmektedir. Öğrencilerin süreçten ne kadar etkilendikleri, kişisel özelliklerine, aile desteğine ve sürecin nasıl yönetildiğine göre değişmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin velilere ise "BİLSEM sınavı öncesinde çocuklarınızla sınava yönelik herhangi bir çalışma yapıyor musunuz?" sorusu sorulmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin velilerin vermiş olduğu cevapların temalandırılmış şekli Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Veliler Tarafından Birinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Eğitim ve Hazırlık	Hayır (32)
	Test kitabı çözdürme (kaynak kitap, hazırlık kitapları, BİLSEM setleri) (18)
	Çıkmış sorulara bakma. (6)
	Denemeler (6)
	Soru çözümü (6)
	Geçmiş konu tekrarları (1)
Teknoloji ve Online Kaynaklar	Soru tekniği ve görseller hakkında araştırma (1)
	Online çalışmalar (ders videoları, soru çözümleri, uygulamalar). (15)
	Öğretmenle online çalışma. (1)
	Kodlama çalışmaları. (1)
	Şekil çalışmaları. (1)
Pratik Beceriler	Dikkat oyunları oynama. (1)
	Kitap alıp çalışma yapmama (1)
	Bu sene yapmama, önceki senelerde hazırlanma (1)
Diğer Aktiviteler	Sadece LEGO yapma. (1)
	Kitap aldıktan sonra hazırlanarak girmenin doğru olmadığı düşünüldüğünden hazırlanmama. (1)

Velilerin BİLSEM sınavı öncesinde çocuklarıyla yaptıkları hazırlıklara ilişkin bulgular, oldukça çeşitli yaklaşımların benimsendiğini göstermektedir. Velilerin %38,10'u herhangi bir hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Buna karşılık, sınava yönelik çeşitli hazırlık yöntemlerini kullanan veliler çoğunlukla test kitapları, kaynak kitaplar ve BİLSEM setleri gibi materyallere yönelmiş (%21,43) ve bu gruptakiler sınavı ciddiye alarak çocuklarını sistematik biçimde desteklemiştir. Dijital kaynakları tercih eden veliler ise %17,86 oranında olup, ders videoları, online çalışmalar ve uygulamalar gibi teknolojik yöntemlerden yararlanmışlardır. Bunun yanında, bazı veliler çıkmış sorular (%7,14), deneme sınavları (%7,14) ve genel soru çözümü (%7,14) gibi yapısal yöntemleri tercih ederek sınava daha akademik bir yaklaşımla hazırlık yapmıştır. Daha az sayıda veli (%1,19) ise kodlama çalışmaları, şekil çalışmaları ve dikkat oyunları gibi yaratıcı, bilişsel gelişimi destekleyici uygulamalara yönelmiştir. Bazı veliler geçmiş yıllarda hazırlık yaptıklarını ya da öğretmenlerle iş birliği yürüttüklerini belirtirken; bazıları kitap temin ettikleri hâlde sınav odaklı hazırlığın doğru olmadığını düşünerek çalışmaları sonlandırmıştır. Bu bulgular, velilerin BİLSEM sürecine yönelik tutumlarının sınava hazırlık yapmayanlardan yoğun hazırlık yapanlara kadar geniş bir yelpazede dağıldığını ve bu çeşitliliğin, ailelerin eğitim anlayışları ve sınav algıları doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Öğretmenler ve veliler bu süreci nasıl geçirmektedir?" şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "Öğretmen olarak bu süreçte neler yapmaktasınız?" sorusu sorulmuştur. Araştırmanın 2.sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevapların temalandırılmış hali Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenler Tarafından İkinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Öğrenci ve Aile İletişimi	Çalıştırma noktasında öğrenciye müdahale etmeme ve sınav yapmama. (12)
	Öğrenci ve velileri sınav hakkında bilgilendirme (7)
	Velilere kaynak önerilerinde bulunma (5)
Sınav Hazırlığı Destek ve Uygulama	Sınavda çıkabilecek soruları örnek olarak gösterme. (3)
	Gözlem yapma ve soru havuzundan denemeler yapma (3)
	Akademik başarı ve özel yeteneklere yönlendirme (2)
	Sınavı tablette bir oyun gibi düşünmelerini isteme. (1)
	Özel kaynak önerisi ve kitaptan alıştırma yapma. (4)
	Farklı alanlarda öğrencileri kıyaslama ve velilere destek olma. (1)
	Branş öğretmenlerinin görüşlerine değer verme ve farklı yetenekleri fark etmeye çalışma. (1)
Çıkmış sorulara çalışma önerme ve müfredat dışına çıkmama. (2)	
Değerlendirme	Sınavla öğrenci seçimi yapma ve hassas kriterlerle seçim yapma. (4)
	Adaletle önem verme. (1)
	Velilere bırakma (çalışma, kaynak vb.) (1)
	Test çözdürme ve başarılı çocukları seçme. (1)
	Milli eğitim belirlemeleri ve gözlem formuna göre öğrenci belirleme (2)
Öğrenci Hazırlığı ve Bilgilendirme	Öğrenci ve velileri BİLSEM sınavı hakkında bilgilendirme. (7)
	Kaynak önerisinde bulunma. (5)
	Çıkmış sorulara çalışmalarını önerme (2)
	Velilere bunun hazırlanarak girilecek bir sınav olmadığını anlatma. (1)

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin BİLSEM tanılama sürecine farklı rollerle ve yaklaşımlarla katıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin

%34,29'u süreçte herhangi bir müdahalede bulunmadıklarını, sınava yönelik bir çalışma yapmadıklarını belirtmiştir. Bu grup, sürecin doğal ilerlemesine ve öğrenci odaklılığa vurgu yapmaktadır. Öğrenci ve veli bilgilendirme faaliyetleri, öğretmenlerin %20,00'si tarafından yürütülmekte olup, bu durum öğretmenlerin ailelerin bilinçlenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilere kaynak önerisinde bulunan öğretmenlerin oranı ise %14,29'dur. Ayrıca %11,43 oranında öğretmen gözlem yaparak öğrenci seçimine katkı sunmakta, %8,57'si ise sınavda çıkabilecek soruları örnek gösterme ya da aşamalı deneme uygulamaları yapmaktadır. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler grup çalışmalarını düzenleyerek öğrencilere destek olmakta ve öğrencilerin görsel algılarını geliştirmeye yönelik yeni nesil sorular kullanmaktadır. Bazı öğretmenler, adalet ve eşitlik ilkelerine bağlı kalarak velilerin yönlendirmelerine göre hareket etmediklerini vurgulamıştır. Pırlıtlı öğrencileri fark etme ve potansiyeli keşfetmeye yönelik çabalar da öğretmenlerin sürece yenilikçi ve duyarlı bir yaklaşımla yaklaştığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin BİLSEM sürecinde yalnızca aday gösterme sorumluluğu taşımadığını; aynı zamanda öğrencileri destekleme, değerlendirme ve yönlendirme gibi çok boyutlu ve proaktif roller üstlendiğini göstermektedir.

İkinci alt probleme ilişkin velilere ise "Veli olarak bu süreçte neler yapmaktasınız?" sorusu sorulmuştur. Araştırmanın 2.sorusuna veliler tarafından verilen cevapların temalandırılmış hali Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5. Veliler Tarafından İkinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Ebeveyn Katılımı ve Destek	Sürece hazırlama, süreç hakkında bilgi verme. (24)
	Çocukla birlikte çalışma (hazırlık yaptırma, çalışmalarına destek olma, soru çözmesini sağlama). (19)
	Her gün kitap okumasına önem verme, okumaya yönlendirme. (3)
	Motive etme. (1)
	Çocuğa güvenildiğinin iletilmesi. (1)
	İlgili olduğu alanları keşfedip yönlendirme. (2)
	Daha önce sınava giren öğrencilerden bilgi alma. (1)
	Süreci eğlenceli hale getirme. (1)
	Heyecan yapmamasını söyleme. (1)
	Teşvik etmeye çalışma. (1)
	Zamanını verimli kullanmasını sağlama. (1)
	BİLSEM' in çocuğun yeteneğiyle ilgili olduğunu düşünme. (1)
	Çocuğun derecesini merakla bekleme. (1)
	Sınav değil sadece bir uygulama olduğunu anlatmaya çalışma. (1)
Kaynak kullanmadan çocuğun yeteneğini gözlemlemeye çalışma. (1)	
Eğitim Yaklaşımı ve Tutum	Herhangi bir şey yapmama. (14)
	Baskı yapmama. (6)
	Sıkmadan destek olma. (6)
	Çok gerekli bir sınav olmadığını anlatma. (1)
	BİLSEM'e çalışarak giren bir öğrencinin ilerleyen süreçte sorun yaşayabileceğini düşünme. (1)
Extra çalışma yaptırmadan kapasitesi doğrultusunda yönlendirme. (1)	
Öğrenme ve Gelişim Stratejileri	BİLSEM, faydaları ve süreç hakkında araştırma yapma. (3)
	Soru çözme. (3)
	Oyun şeklinde çalıştırma. (1)
	Sınava yakın deneme yaptırmayı düşünme (1)

Görsel zekâsını geliştirecek aktivite ve oyunlara yönlendirme. (2)

Akıl zekâ oyunları ile destekleme. (1)

LEGO oyunları. (1)

Resim alanından girdiği için birlikte resimler yapıp hayal ettiği gibi resimler çizmesine yardım etme. (1)

Velilerin BİLSEM tanılama sürecine yönelik yaklaşımları çeşitlilik göstermektedir. Velilerin %28,57'si süreçle ilgili hazırlık yaparak ve bilgi vererek aktif rol üstlendiklerini belirtirken, %22,62'si çocuklarıyla birlikte çalışarak doğrudan destek sunduklarını ifade etmiştir. Buna karşılık, %16,67 oranındaki veli herhangi bir hazırlık yapmadığını bildirmiştir. %7,14'lük bir kesim ise çocuklarına baskı yapmadan, rahat bir ortam sunarak destek olmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Daha az sayıda veli, çocuklarını okumaya yönlendirme (%3,57), BİLSEM hakkında araştırma yapma (%3,57), görsel zekâ gelişimi ve dikkat artırmaya yönelik etkinlikler gibi yaratıcı destek yöntemleri uygulamaktadır. Bu bulgular, velilerin sürece yaklaşımlarının eğitim anlayışlarına, sınava dair algılarına ve çocuklarının ihtiyaçlarına göre değiştiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Öğretmenlerin ve velilerin BİLSEM'e ilişkin algıları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "BİLSEM' in ne olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Araştırmanın 3.sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevapların temalandırılmış hali Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenler Tarafından Üçüncü Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Eğitim Yaklaşımları ve İçerikler	Yetenekli öğrencilerin yeteneklerini daha da geliştirmek için açılmış okullar. (8)
	Üstün zekâlı öğrencileri bulmaya yönelik bir kurum. (2)
	Üstün yeteneklilerin toplandığı bir bölüm. (2)
	Bilim eğitimi veren yer. (1)
	Zekâyı erken yaşta keşfeden kurum. (1)
	Müfredat olmadığı için öğretmenlerin yeteneklerine bağlı bir kurum. (1)
	Bir ülkenin önde olan çocuklarının tanınması için önemli bir süreç. (1)
	BİLSEM özelliğindeki çocukların seçildiği kurum. (1)
	Farklı zekâ türüne sahip öğrencilere alanında uzman öğretmenler tarafından eğitim verilen kurum. (1)
	Okullara ek eğitim veren bir kurum (2)
	İleri düzeyde olan öğrencileri seçen kurum. (1)
	Çocukların kendilerini hem sanatsal hem de akademik olarak geliştirmeleri için bir fırsat. (2)
	Gelişim kursu. (1)
	Destek hizmeti. (1)
	Zenginleştirme programı. (1)
Öğrenci Profili ve Kabul Kriterleri	Hızlı öğrenen öğrencileri seçen bir kurum. (1)
	Kendini bulamayan farklı çocukların yer aldığı proje, etkinlik. (1)
	Görsel ve bilişsel zekâsı arkadaşlarına göre biraz daha yüksek olan öğrencilerin seçildiği bir kurum. (2)
Farklı ve analitik düşünebilen, kendini iyi ifade eden çocukları hatırlatan bir kurum. (1)	
Değerlendirme ve Eleştiri	Planlandığı şekilde gitse faydalı bir kurum. (1)
	İyi düşünülmüş bir kurum. (1)

Günümüzde anlamını yitirmiş bir kurum. (1)

Önceden farklı etkinliklerin yapıldığı bir kurum. (1)

Hoş vakit geçirdikleri bir kurum. (1)

Uygun olanların değil çalışkan olanların gittiği kurum. (1)

Öğretmenlerin BİLSEM'e ilişkin algıları, kurumun işlevi, niteliği ve günümüzdeki konumuna dair farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin %22,86'sı BİLSEM'i yetenekli öğrencilerin potansiyelini geliştiren bir eğitim kurumu olarak tanımlamaktadır. %17,14'lük bir kesim mevcut destek yapısını yetersiz bulmakta; %5,71 oranındaki öğretmen ise BİLSEM'in sadece belirli öğrencileri seçen, sınırlandırılmış bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Bazı öğretmenler, BİLSEM'in öğrencilere ek eğitim sunduğunu ve uzman öğretmenlerle farklı zekâ türlerine yönelik destek sağladığını belirtirken; bir kısmı kurumun müfredat eksikliği nedeniyle başarısının öğretmen niteliğine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan, bazı öğretmenler BİLSEM'in anlamını yitirdiğini düşünürken, diğerleri süreci önemli bir tanıma ve geliştirme fırsatı olarak değerlendirmektedir. Bu bulgular, öğretmenler arasında BİLSEM'e dair algıların çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin velilere ise "BİLSEM'in ne olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Araştırmanın 3.sorusuna veliler tarafından verilen cevapların temalandırılmış hali Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7. Veliler Tarafından Üçüncü Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Yetenek Geliştirme ve Yönlendirme	Yetenekli çocukları destekleyen bir kurum (16)
	Çocukların yeteneklerini ortaya çıkaran ve geliştiren bir yer. (13)
	Özel yeteneği olan çocukları seçme ve değerlendirme sınavı (farklı bakış açısı olanlar, zekâ ve yetenek testi). (9)
	Çocukların yeteneklerini keşfedip ilgili alanlara yönlendiren bir kurum. (9)
	Daha iyi bir eğitim. (3)
	Üstün zekalı çocukları o konuda destekleyen bir kurum. (3)
	Bilim ve sanat üzerine verilen özel uygulamalı eğitim. (3)
	Bilim Sanat Eğitim Merkezi. (2)
	Bilim Sanat alanında yetenekli çocukların eğitilmesi. (1)
Üstün zekâlı çocukların eğitim gördüğü bir okul. (1)	
Eğitim Modeli ve Yaklaşımı	Kişisel beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik eğitim alacağı bir kurum. (1)
	Özel yeteneği olan öğrenciler için verimli vakit geçirecekleri yer. (1)
	Okul derslerine doğrudan destekleyici bir eğitim modeli. (2)
Ölçme ve Değerlendirme	Hem ders yönünde hem de sosyal anlamda geliştiren iyi bir eğitim kurumu. (1)
	Görsel zekâ ve yaşamsal zekâyı geliştiren bir yer. (1)
	Öğrenme alanı. (1)
	Daha ileri seviye eğitim. (1)
	Proje geliştirme. (1)
Genel Tutum ve Görüşler	Öğrencilerin bilgi seviyesini ölçen bir birim. (1)
	Çocukların dikkatlerini ölçen yer. (1)
	Düşünsel olarak farklı çocukların gittiği bir öğretim yeri. (4)
	Çocuğumun farklı yönlerini keşfetmesi için fırsat. (2)
	Çalışkan çocukların belirlendiği ve eğitildiği bir kurum. (1)
Tam bir fikrim yok. (1)	

Velilerin BİLSEM'e ilişkin algıları genel olarak olumlu yöndedir ve kurumun temel işlevi olan yetenek geliştirmeye odaklanmaktadır. Velilerin %19,05'i BİLSEM'i yetenekli çocukları destekleyen bir kurum olarak tanımlarken, %15,48'i kurumun çocukların yeteneklerini ortaya çıkaran ve geliştiren bir yapı olduğunu belirtmiştir. %10,71 oranında veli, BİLSEM'i özel yetenekli çocukları seçen bir sınav süreci olarak görmektedir; aynı oranda veli ise kurumun çocukların yeteneklerini keşfederek onları uygun alanlara yönlendirdiğini ifade etmiştir. Daha düşük oranlarda ise BİLSEM, düşünsel farklılık gösteren çocukların eğitim aldığı bir yer (%4,76), geliştirici bir araç (%3,57) veya üstün zekâlı çocuklara yönelik bir okul (%1,19) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, %1,19'luk bir kesim BİLSEM hakkında net bir fikir belirtmemiştir. Bu bulgular, velilerin büyük oranda BİLSEM'in temel amacını doğru algıladığını ancak küçük bir grubun kurumu daha çok sınav odaklı ya da sınırlı işlevlerle tanımladığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Öğretmenlerin ve velilerin BİLSEM 'den beklentisi neler?" şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "Öğrencilerin BİLSEM'e neden gitmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Araştırmanın 4.sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevapların temalandırılmış hali Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenler Tarafından Dördüncü Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Kariyer Görüşler	Odaklı Bilim insanı olma. (2)
	Bilim yapma. (1)
	Bir fark yaratma. (2)
	Yönlendirilme yapılması. (2)
Akademik ve Sanatsal Gelişim Odaklı Görüşler	Akademik olarak başarıya ulaşması. (1)
	Var olan yeteneklerini geliştirebilme (11)
	Bilim-sanat merkezi öğrencisi statüsünde olan bir öğrenci için faydalı olması. (1)
	Sanatsal açıdan ilerleme. (1)
	Yeteneklerini kontrollü ve bilinçli bir şekilde geliştirme. (1)
Zekâ Odaklı Görüşler	Aynı seviyede çocukların olduğu sınıf grupları ile daha güzel etkinlik yapılabilme. (4)
	Zekâ sınıf farkına varması ve bunu sürdürebilmesi. (2)
	Gerçekten farklı bir zekâ yapısına sahipse oradan anlamlı bir eğitim alma. (1)
Toplumsal ve Yararına Odaklı Görüşler	Zekâsı doğrultusunda kendini geliştirici etkinlikler yapma. (2)
	Bu ülkeye faydalı olmak için gitmeli. (1)
	BİLSEM de vatana millete hayırlı cevherlerin çıkıp yeni buluşlar yapması, katkısı olması. (4)
	Gizil güçlerini özel yeteneklerinin ortaya çıkması. (1)
	Hayata bakış açısının, olaylara bakış açısının, pencere açısının biraz daha genişlemesi. (1)
	Pırıltılarını fark ederek daha çok ışıdayabilmeleri. (2)
	Farklı ilgi alanlarının doyurulması. (1)
	Sezgilerini geliştirebilmeleri. (1)
	Atılım gösterebilmeleri (1)
	Kendisi gibi öğrencilerle etkinlik yapmasının çocuğa iyi gelmesi. (4)
Sosyal uyum ve gelişim (1)	
Potansiyellerini geliştirme. (1)	
Nötr ve Olumsuz Görüşler	Çok fazla gerekli olmaması. (3)
	Gitmesi gerektiğini düşünmeme. (3)

Velilerin istemesi (1)

Öğretmenlerin BİLSEM'e yönelik görüşleri, kurumun öğrencilerin bireysel potansiyelini geliştirme kapasitesi açısından büyük bir fırsat sunduğu yönündedir. Öğretmenlerin %31,43'ü BİLSEM'i, öğrencilerin var olan yeteneklerini geliştirmek için önemli bir kurum olarak görmektedir. %11,43'lük bir kesim, BİLSEM'in öğrencilerin kendi seviyelerine uygun gruplarda etkinlik yapmasına olanak tanıdığını belirtmiş; yine %11,43 oranında öğretmen ise bu kurumun öğrencileri gelecekte ülkeye katkı sağlayacak bireyler olarak yetiştirdiğine inandığını ifade etmiştir. Buna karşılık, %8,57 oranındaki öğretmen, BİLSEM'in çok gerekli olmadığını veya gitmenin bir zorunluluk teşkil etmediğini belirtmiştir. Bu görüş, bazı öğretmenlerin kuruma yönelik daha nötr ya da çekimser bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin büyük oranda BİLSEM'i öğrencilerin akademik, sanatsal ve bilimsel gelişimlerini destekleyen önemli bir yapı olarak gördüklerini; ancak bazı öğretmenlerin kurumun gerekliliği konusunda temkinli yaklaşıtlarını ortaya koymaktadır.

Dördüncü alt probleme ilişkin velilere ise "BİLSEM'lerin çocuğunuzun gelişimine nasıl katkıda bulunacağını düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Dördüncü alt probleme ilişkin velilerin vermiş olduğu cevapların temalandırılmış şekli Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Veliler Tarafından Dördüncü Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Kişisel Gelişim ve İçsel Farkındalık	Yetenek keşfinde ve gelişiminde katkı. (18)
	Olumlu yönde katkı. (14)
	Kendini tanıma ve güvenme. (9)
	Kendini geliştirme ve keşfetme. (5)
	Bizim fark edemediğimiz yönlerin keşfi. (4)
	Farkındalığının artması. (3)
	Kişisel beceri gelişimi. (2)
	Yeteneklerine ve ilgi alanına göre eğitim alması durumunda mutlu bir birey olmasını sağlama (1)
	İleriye dönük daha hedefli bir birey olmasına katkı (1)
Akademik Gelişim ve Zekâ	Bilimsel anlamda katkı (teknik, deney, bilimsel yöntem). (4)
	Derslerinde daha iyi olmasını sağlama (Akademik gelişim). (3)
	Zekâ olarak daha üst seviyeye çıkabilme. (2)
	Mantığını hızlandırma. (1)
	Analitik düşünmeye katkı. (1)
	Gelişimi için önemli olması. (1)
	Hayal gücünün gelişimine katkı. (1)
	Bilişsel gelişimini destekleme. (1)
Zekâ gücünün çeşitli alanlarda kullanımına katkı. (1)	
Nötr Görüşler	Yaşayarak öğrenme. (1)
	Kararsızım. (1)
	Bilmiyorum. (1)
Sorgulama ve Eleştirel Düşünme	Sorgulayan, eleştiren, öğrenen bir birey olmasını sağlama. (1)

Velilerin BİLSEM'e ilişkin görüşleri, kurumun çocukların bireysel, akademik ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağlayacağı yönünde yoğunlaşmaktadır. Velilerin %21,43'ü BİLSEM'in çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmada önemli bir rol oynadığını ifade etmiş, %16,67'si ise genel olarak kurumu olumlu katkı sağlayan bir yapı olarak değerlendirmiştir. Kişisel gelişim açısından, velilerin %10,71'i BİLSEM'in çocuklara kendini tanıma ve güven kazanma fırsatı sunduğunu belirtirken, %7,14'ü farklı bakış açıları kazandırdığına inandıklarını aktarmıştır. Sosyal becerilerin gelişimi ve bilimsel düşünceye katkı sağlama (%4,76) da vurgulanan alanlar

arasındadır. Bunun yanında, %3,57 oranında veli, BİLSEM'in çocukların ders başarılarını artıracığına yönelik beklentilerini dile getirmiştir. Bu bulgular, velilerin BİLSEM'i yalnızca akademik başarıya yönelik değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişimi destekleyen çok yönlü bir kurum olarak gördüklerini ve kuruma yönelik yüksek beklentiler taşıdıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Öğrenciler bu süreçten nasıl etkileniyor?" şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "Öğrenciler bu süreçten nasıl etkileniyorlar?" sorusu sorulmuştur. Beşinci alt probleme yönelik verilen cevapların temalandırılmış şekli Tablo 10 'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenler Tarafından Beşinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Duygusal ve Psikolojik Etkiler	Olumsuz etkilenme (6)
	Velilerin stresinden etkilenme. (5)
	Diğerlerinden farklı olduklarını düşünme. (3)
	Mutlu olma. (3)
	Heyecanlı bekleyiş içinde olma. (2)
	Zorlanma. (2)
	Stres. (2)
	Sınava girene kadar sürecin farkında olmama. (2)
	Haksızlık hissi yaşama (1)
	Mükemmeliyetçi anlayış. (1)
	Etkilenmeme. (2)
	Seçtiğim öğrencilerin olumlu etkilenmesi. (1)
	Seçilmeyenlerin üzülmeleri. (1)
Kendilerinin farklı yönlerini keşfetme (1)	
Akademik Etkiler Hazırlık	Kaynak çözmelerinin farkına olmadan derslerine faydalı olması. (1)
	Kursa gönderilmeleri (1)
	Test kitabı olarak hazırlanma. (2)
Sosyal İlişkiler ve Aile İlişkileri	Sosyal uyumda güçlük. (1)
	Okul, aile ve sosyal çevre bilinçli ise çocuğun da süreci bilinçli geçirmesi. (1)

Öğretmenlerin gözlemlerine göre, BİLSEM tanılama süreci öğrenciler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğrencilerin %17,14'ü süreci olumsuz deneyimlemiş, %14,29'u ise velilerin yaşadığı stresin çocuklar üzerinde doğrudan olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin sadece kendi duygusal durumlarından değil, aile içi stres ortamından da etkilendiğini göstermektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin %8,57'si bazı öğrencilerin süreçten mutlu olduklarını ve durumun farkında olmadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler arasında sınav heyecanı ve kaygı gibi duygusal tepkiler sık görülmekte; ayrıca bazı öğrencilerde seçilememe durumunda hayal kırıklığı ve haksızlık hissi olduğu bildirilmiştir. Akademik olarak ise, kaynak kitaplarla çalışan ya da kurslara yönlendirilen öğrencilerin daha sistematik bir hazırlık süreci geçirdikleri ifade edilmiştir. Sosyal açıdan ise bazı öğrencilerin uyum zorlukları yaşadığı, aile ve okul çevresinin bilinçli desteğinin öğrencinin süreçten olumlu etkilenmesini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, BİLSEM sürecinin öğrencilerin psikolojik, akademik ve sosyal gelişimlerini çok yönlü şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Beşinci alt probleme ilişkin velilere ise "Çocuğunuz bu süreçten nasıl etkileniyor?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların sıklık tablosu ve temalandırılmış şekli aşağıda yer

almaktadır. Beşinci alt probleme ilişkin velilerin vermiş olduğu cevapların temalandırılmış şekli Tablo 11' de yer almaktadır.

Tablo 11. Veliler Tarafından Beşinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Pozitif Duygular ve Tutumlar	Heyecanlı. (12)
	Olumlu. (11)
	İstekli. (8)
	Mutlu (8)
	Kendine olan güvenin artması. (3)
	İyi. (3)
	Motive olmuş şekilde. (1)
	Hoşuna gitme, kendini keşfetme. (2)
	Kazanma durumunda yapacaklarının hayalini kurma (1)
	Merak. (1)
	Değerli hissetme. (1)
	Çabalama. (1)
	Farkındalık oluşması. (1)
	Yeni bilgiler edinme konusunda yüksek beklentilerin olması. (1)
Bazen zorlanma ama eğlenceli olması. (1)	
Nötr Duygular ve Tutumlar	Hiçbir değişiklin olmaması (Gayet normal, her zamanki hali). (6)
	Gayet rahat olma. (3)
	Olumsuz yönde etkilenmeme (4)
	Sadece gerekliliği olan bir sınav olarak görme. (1)
	Sıradan bir sınav gibi düşünme. (1)
	BİLSEM sınavlarının çok umurunda olmaması. (1)
	Etkilenmeme. (11)
Kazanmak için bir hırsın olmaması. (1)	
Negatif Duygular ve Tutumlar	Kaygılı ve stresli olma. (4)
	Hırslı olma. (2)
	Kazanma odaklı olma. (1)
	Sınav stresi yaşama. (1)
	Olumsuz etkilenme. Başarısız olduğunda "demek ki yeteneğim yok" düşüncesine kapılma. (1)

Bu Velilerin ifadelerine göre, çocukların BİLSEM sürecinden etkilenme biçimleri büyük ölçüde olumlu yönde seyretmektedir. Öğrencilerin %14,29'u süreci heyecanla karşılarken, %13,10'u olumlu bir tutum sergilemektedir. Aynı oranda veli (%13,10), çocuklarının süreçten etkilenmediğini belirtmiş; %7,14'ü ise çocukların bu dönemde normal hallerini koruduklarını ifade etmiştir. Sürece istekli (%9,52) ve mutlu (%9,52) şekilde yaklaşan çocuklar da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, %4,76 oranında öğrenci sınav baskısı veya kaygısı yaşamakta, %4,76'sı ise süreci daha rahat ve kaygısız geçirmektedir. Kendine güven artışı (%3,57), süreci sıradan bir sınav olarak görme (%2,38), kazanma hırsı (%2,38) ve keşfetme odaklı yaklaşım (%2,38) gibi daha bireysel farklılıklar içeren tutumlar da ifade edilmiştir. Bu bulgular,

öğrencilerin büyük çoğunluğunun sürece olumlu duygularla yaklaştığını ancak bir kısmının sınav kaygısı ya da motivasyon eksikliği gibi olumsuz duygular yaşayabildiğini göstermektedir. Öğrencilerin süreci nasıl deneyimlediği, büyük ölçüde velilerin sınavı nasıl çerçevelediği ve çocuklarına nasıl rehberlik ettikleriyle ilişkilendirilmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmen ve veliler aday gösterme sürecinde çocuğu tanımak için neler yapmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere “Aday göstermeden önce öğrencileri tanımak için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Altıncı alt probleme yönelik verilen cevapların temalandırılmış şekli Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenler Tarafından Altıncı Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Performans ve Potansiyeli Üzerine Değerlendirme	Çıkmış soruları uygulama. (7)
	Sınav yapma (4)
	Akademik başarıya bakma. (2)
	İlk dönemki performanslarına bakma. (1)
	Başarı testleri de uygulama. (1)
	Tarama testi. (1)
	Problem çözme becerilerine bakma. (1)
	Çoklu zekâ testi envanteri uygulama. (1)
	Gözlem formundaki ölçeklere bakma (1)
	Yetenek soruları uygulama. (1)
	Zekâ sorularına verdiği yanıtlara bakma. (1)
	Grup çalışmaları yaptırma. (2)
	Sınıf içinde projeler yaptırma. (1)
Öğrenciye Yaklaşımlar	Özgü Arkadaşları ile ilgili ilişkilerindeki liderlik özelliklerini takip etme. (1)
	Farklı düşünmeye yönelik sorulara verdikleri cevapları not etme. (1)
	Aileden de bilgi alma. (1)
	Rehberlik yapma. (1)
	Özel görüşmeler gerçekleştirme. (1)
Kapsamlı Değerlendirme	Gözlem yapma. (23)
	Bütün eğitim öğretim sürecini dikkate alma. (2)
	Her öğrenci değerli ve farklı olduğu için her sene farklı öğrencileri seçmeye çalışma. (1)
	Gelişim sürecinin tamamını dikkate alma. (1)
	Kendi görüşüne göre seçme. (1)

Öğretmenlerin BİLSEM aday belirleme sürecinde en sık başvurdukları yöntem, öğrencileri gözlemlemektir (%65,71). Bu gözlemler, öğrencilerin bireysel özelliklerini, potansiyellerini ve sınıf içi davranışlarını değerlendirmede temel araç olarak kullanılmaktadır. Bunun dışında öğretmenlerin %20’si çıkmış sınav sorularını uygulayarak öğrencilerin performansını ölçerken, %11,43’ü doğrudan sınav yaparak aday belirlemektedir. Öğretmenlerin %5,71’i grup çalışmaları ve eğitim-öğretim süreci boyunca yapılan genel gözlemlerle değerlendirme yaparken, %5,71’i akademik başarıyı temel almakta ve %2,86’sı öğrencilerin bireysel performansına veya liderlik, problem çözme gibi özel becerilerine odaklanmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, aday belirlerken velilerden bilgi alma (%2,86), rehberlik biriminden destek alma (%2,86) ya da özel envanterler ve yetenek soruları kullanma gibi farklı araçlardan da yararlanmaktadır. Bu

bulgular, öğretmenlerin aday seçim sürecinde yalnızca akademik performansa değil, sosyal, duygusal ve bilişsel özelliklere de önem verdiklerini; çok yönlü, öğrenciye özgü ve kapsamlı bir değerlendirme anlayışı benimsediklerini göstermektedir.

Altıncı alt probleme ilişkin velilere ise “BİLSEM’ e aday gösterilene kadar çocuğunuzu tanımak için neler yaptınız?” sorusu sorulmuştur. Altıncı alt probleme ilişkin velilerin vermiş olduğu cevapların temalandırılmış şekli Tablo 13’ te yer almaktadır.

Tablo 13. Veliler Tarafından Altıncı Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Etkileşim ve Destek	Gözlem yapma (Özel yetenek, ilgi alanları). (14)
	Hiçbir şey yapmama (13)
	Çocuğun gayet iyi tanınmasından dolayı herhangi bir şey yapmama (9)
	Destek olma. (7)
	Okulu ve dersleri ile ilgilenme. (5)
	Öğretmenin uygun görüp seçmesi. (5)
	Çok fazla sohbet etme. (2)
	Kendini açıkça ifade edebileceği ortamlar oluşturma. (2)
	Beraber vakit geçirme. (2)
	Öğretmenlerimiz ile iletişimde olma (1)
	Bilgi dahilinde yetenekli olan yönlerine yönelerek o konuda destek olma. (1)
	Normal bir süreç olması. (1)
	Çocuğun genel konuşmalarından yola çıkma (1)
	Doğduğu günden beri onunla bolca vakit geçirme. (1)
	Her şeyi yaptırma. (1)
	Öğrenmeye olan isteği. (1)
	Tanımak için ne gerekiyorsa onu yapma (1)
	Ders çalışma düzeni ve eğitim özverisine bakma. (1)
	Özel bir yeteneği olup olmadığı konusunda bilginin olmaması. (1)
	Birebir ilgilenme. (1)
Çocukla konuşma bu konudaki fikrini merak etme (1)	
Ebeveyne bir şeyler anlatmasını sağlama. (1)	
Oyun ve Zekâ Gelişimi	Oyun oynama. (3)
	Birlikte zekâ oyunları oynama. (3)
	Soru cevap şeklinde ilerleme. (Okunan kitaplardan sonra, sohbet içinde hayal gücünü geliştirecek sorular). (3)
Çeşitlilik ve Deneyimler	Çocuğun her ortama sokulması (farklı deneyimler). (2)
	Çeşitli kitaplar okutup anlatmasını ve yorumlamasını isteme. (2)
	Çeşitli kurslara gönderme. (2)
	Doğada yürüyüş yapma. (1)
	Resim yapma (4)
	Beraber etkinlikler yapma. (4)
Çocuğun yetenekli yönlerini keşfetmeye çalışma. (4)	

Velilerin BİLSEM sürecinde çocuklarına yönelik yaklaşımları farklılık göstermektedir. En sık ifade edilen yöntem, çocukları gözlemleyerek özel yetenek ve ilgi alanlarını fark etmeye çalışmaktır. Velilerin büyük bir kısmı, çocuklarıyla ilgili olduklarını ve onları iyi tanıdıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, %15,48 oranında veli, çocuklarını tanımak adına herhangi bir özel

çaba göstermediğini ("Hiçbir şey") ifade etmiştir. Bu süreçte pasif kalan bir veli grubunun da varlığını ortaya koymaktadır. Bazı veliler ise çocuklarıyla birlikte zekâ oyunları oynamak, resim yapmak gibi etkinlikler aracılığıyla sürece daha sosyal ve eğlenceli yollarla katkı sunduklarını belirtmiştir. Ayrıca bazı veliler, öğretmenlerle iletişim kurarak çocuklarının gelişimini izlemeye çalıştıklarını da ifade etmiştir. Bu bulgular, velilerin önemli bir kısmının çocuklarını tanıma ve destekleme yönünde aktif çaba gösterdiğini ancak bazı velilerin süreçte daha geri planda kaldığını ortaya koymaktadır. Gözlem, oyun ve iletişim temelli yaklaşımlar, çocukların potansiyelini fark etmede ailelerin etkili bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi, "BİLSEM'e yönlendirme sürecinde öğretmen ve velilerin özel yetenek algısı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "Seçim yaparken en çok hangi kriterlere dikkat ediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu alt probleme yönelik verilen cevapların temalandırılmış şekli Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenler Tarafından Yedinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Akademik Başarı	Yetenek ve Yetenek. (12)
	Akademik başarı. (5)
	Okuduğunu anlama. (1)
	Okuduğunu yorumlama. (1)
	Akl yürütme. (1)
	Gözlem formundaki değerlendirmede en yüksek puan. (1)
Yaratıcılık ve Çözme	Yaratıcılık. (12)
	Farklı cevaplar verme. (11)
	Orijinal cümle kurma. (7)
	İlginç sorular sorma. (6)
	Orijinal bakış açısı geliştirme. (6)
	Problem çözme becerisi. (6)
	Espri yapabilme. (2)
	Bir şeyi icat etmeye çalışma. (2)
	Espriyi hemen algılayabilme. (1)
	Hayal dünyasının geniş olması. (1)
Üretken olması. (1)	
Zekâ ve Hızlı Öğrenme	Zeki olması. (2)
	Sınav kriterlerinde normal üstü olması. (4)
	Seçim için yapılan sınavların sonuçları. (2)
	Hızlı öğrenme yeteneği. (2)
	Hazır cevap olma (3)
	Analitik düşünme. (1)
	Güçlü bellek. (1)
İletişim ve Sosyal Beceriler	Kendini ifade gücü. (5)
	Dikkat. (4)
	İlgi. (2)
	Algılarının açık olması. (3)
	Arkadaşlık ilişkileri. (1)

	Becerilerini sosyal ilişkilerine yansıtabilmesi. (1)
	İletişim becerileri. (1)
	Sabırlı olma. (1)
	Liderlik. (1)
Bireysel Özellikler ve İçsel Motivasyon	Değişik fikirler. (3)
	Aşırı merak duyma. (1)
	Kendi kendine bir şeylerle uğraşma. (1)
	Duyarlı olma. (1)
	Farkındalığının yüksek olması. (2)
	Düşüncelerini bir yerden bir yere aktarabilmesi. (1)
	İstikrarlı olma. (1)
	Kendiyle yarışması. (1)
	Motivasyon. (1)

Öğretmenlerin BİLSEM tanılama sürecinde aday gösterdikleri öğrencilerde dikkat ettikleri temel özellikler, çok yönlü bir değerlendirme yaklaşımını yansıtmaktadır. Verilere göre öğretmenlerin %22,86'sı, yaratıcılık, özgün düşünme ve farklı cevaplar verebilme gibi özellikleri öne çıkarmaktadır. Bu oran, klasik başarı ölçütlerinin ötesine geçilerek bilişsel esneklik ve yaratıcı zekâya verilen önemi göstermektedir. Öğretmenlerin %17,14'ü problem çözme becerisi ve analitik düşünmeye dikkat etmekte; öğrencilerin farklı yollarla çözüme ulaşma kapasitelerini değerlendirme ölçütü olarak kullanmaktadır. Zekâ, hızlı öğrenme ve güçlü hafıza gibi bilişsel özelliklere vurgu yapan öğretmenlerin oranı ise %14,29'dur. Akademik başarı ve sınav performansı, öğretmenlerin %11,43'ü tarafından temel değerlendirme kriteri olarak belirtilmiştir. Bu grup, BİLSEM'e uygunluğu sınav başarısına ve gözlem formlarında elde edilen puanlara göre değerlendirmektedir. Sosyal ve iletişim becerilerine önem veren öğretmenlerin oranı %10'dur. Bu kapsamda, öğrencilerin kendini ifade etme, arkadaş ilişkileri, espri anlayışı ve dikkat düzeyleri gibi sosyal göstergeler dikkate alınmaktadır. Öğrencinin duygusal durumu, içsel motivasyonu, merakı ve istikrarı gibi bireysel özelliklere vurgu yapan öğretmenlerin oranı %8,57'dir. Bu özellikler, öğrencinin öğrenmeye olan doğal eğilimini ve kendi başına çalışma isteğini değerlendirmede temel alınmaktadır. Ayrıca, %5,71'lik bir kesim sosyal duyarlılık, empati ve arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal-duygusal becerilere odaklanmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin tanılama sürecinde öğrenciyi sadece bilişsel yönleriyle değil, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirdiğini göstermektedir.

Yedinci alt probleme ilişkin velilere ise "Çocuğunuzun BİLSEM tanılama sürecine dahil edilmesinde neler etkili oldu?" sorusu sorulmuştur. Bu alt probleme ilişkin velilerin vermiş olduğu cevapların temalandırılmış şekli Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Veliler Tarafından Yedinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Eğitim ve Okul	Öğretmen seçimi (30)
	Derslerdeki başarı. (20)
	Kreşe erken başlama. (1)
	Girdiği sınavlar. (1)
	Anlama kabiliyetinin iyi olması. (1)
	BİLSEM'e katılan öğrencilerin gelişimi ve başarısı. (1)
Yetenek ve İlgi Alanları	Sayılara ilgisinin yüksek olması. (4)
	Kendi isteği. (6)
	Erken yaşta okuma. (3)

	Resim yeteneğinin olması. (3)
	Pratik zekâlı olma. (2)
	Çok çalışma. (2)
	Meraklı olma. (2)
	Dikkatli olma. (2)
	Ayrıntılara dikkat etme. (2)
	Çözdüğü testler. (2)
	Farklı düşünme yapısının olması. (2)
	Haritalara ilgisinin yüksek olması. (1)
	Görsel zekâsının olması. (1)
	Hızlı düşünebilme becerisi. (1)
	Bazı yeteneklerinin keşfedilmesi. (1)
	Çocuğumun başarılı olduğu alanlar olması. (1)
Sosyal Yetenekler ve İlişkiler	Sosyal ilişkisi. (2)
	Gözlemci ruhu. (1)
	Davranışları. (1)
	Liderlik özelliğinin olması. (1)
	Diğer veliler. (1)
	Yeğenimle birlikte keşfetme. (1)
Teknoloji ve Gelişim	Telefon tablet hiç kullanmaması. (1)
	Kendini geliştirmesini isteme. (1)
	Farkındalığımızın artmış olması. (1)
	Farklı öğrenme şekillerine sahip olması. (1)

Velilerin ifadelerine göre, çocuklarının BİLSEM sürecine dahil olmasında en belirleyici unsur öğretmen yönlendirmesidir (%35,71). Bu oran, öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak yaptığı aday önerilerinin veliler üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencinin ders başarısı ise %23,81 oranla ikinci sırada yer almakta, BİLSEM'e yönlendirilen çocuklarda akademik performansın da önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğrencinin sürece kendi isteğiyle katılmak istemesi %7,14 oranında belirtilmiştir. Ayrıca, bireysel yeteneklere dayalı nedenler arasında çocuğun sayılara ilgisi (%4,76), erken yaşta okuma becerisi (%3,57), resim yeteneği (%3,57) ve pratik zekâsı (%2,38) gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Sosyal ilişkilerdeki güç (%2,38) ve meraklı kişilik yapısı (%2,38) da süreçte etkili görülen bireysel özellikler arasında yer almaktadır. Daha az sıklıkla dile getirilen diğer etkenler arasında, ayrıntılara dikkat (%1,19), farklı düşünme becerisi (%1,19), test çözme alışkanlığı (%1,19), teknolojik cihazları kullanmama (%1,19) ve çocuğun gelişmek istemesi (%1,19) gibi faktörler yer almaktadır. Ayrıca bazı veliler (%1,19), BİLSEM'e daha önce katılan öğrencilerin gelişiminden etkilenecek bu sürece dahil olma kararını verdiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, BİLSEM'e yönlendirme sürecinde öğretmen rolünün belirleyici olduğunu; ancak öğrencinin bireysel özellikleri, akademik başarı düzeyi, sosyal becerileri ve ailesel gözlemler gibi çok sayıda faktörün birlikte etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "BİLSEM'e yönlendirme sürecinde öğretmen ve velilerin özel yetenek algısına ilişkin ölçütleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir ve bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "Kriterleriniz konusunda nasıl bir değerlendirme yapıyorsunuz? Bu konudaki ölçütünüz nedir?" sorusu sorulmuştur. Bu alt probleme yönelik verilen cevapların temalandırılmış şekli Tablo 16'da yer almaktadır

Tablo 16. Öğretmenler Tarafından Sekizinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Görüş ve Gözlemler	Gözlem. (22)
	Sınıf içi cevaplar. (10)
	Gözlem formundaki değerlendirmede yüksek puan alma. (1)
	Branş öğretmenleri görüşleri. (1)
	Aile gözlemleri. (1)
Değerlendirme Kriterleri ve Araçlar	Seçmek için yapılan sınav sonuçları. (6)
	Başarı testleri. (1)
	Sınava daha önce girmemiş olması. (1)
	Akran değerlendirme. (2)
	Öz değerlendirme. (2)
	Süreç değerlendirmesi. (2)
	Öğrenci değerlendirme formları. (1)
Yaratıcılık ölçekleri. (1)	
Başarı ve Yetenek	Etkinliklerdeki başarısı. (4)
	Kriterlerin çoğunu taşıması. (2)
	Normalin üstünde olması. (1)

BİLSEM tanılama sürecinde öğretmenlerin en çok başvurduğu ölçüt gözlemdir ve %62,86 ile açık ara en yaygın yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu oran, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve davranışlarını doğrudan gözlemlenme yoluyla değerlendirmeye büyük önem verdiğini göstermektedir. İkinci sırada yer alan sınıf içi cevaplar %28,57 oranında belirtilmiş, öğretmenlerin öğrencilerin ders sırasında sergiledikleri performansını önemli bir değerlendirme ölçütü olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Sınav sonuçları, öğretmenlerin %17,14'ü tarafından kullanılmakta ve öğrenci değerlendirmelerinde daha nesnel bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, etkinliklerdeki başarı %11,43 ve akran değerlendirmesi %5,71 oranında ifade edilmiştir. Öz değerlendirme, öğrenci değerlendirme formları, yaratıcılık, aile gözlemleri, branş öğretmeni görüşleri, süreç değerlendirmesi ve başarı testleri gibi diğer ölçütler daha düşük oranlarla ifade edilmiş ancak süreci destekleyici yardımcı kaynaklar olarak değerlendirme sistemine dâhil edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin BİLSEM aday belirleme sürecinde sadece akademik başarıya değil; öğrencilerin bilişsel, sosyal ve yaratıcı yönlerine dair çok sayıda faktörü birlikte ele aldığını göstermektedir. Değerlendirme sürecinde kullanılan bu çoklu ölçütler, BİLSEM'in çok yönlü tanılama yaklaşımıyla uyumlu olarak öğrencilerin potansiyelini daha bütüncül biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sekizinci alt probleme ilişkin olarak velilere, 'Yukarıda belirttiğiniz kriterleri neye göre belirlediniz, bu konudaki ölçütünüz nedir?' sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri yanıtların tematik analizi Tablo 17'de sunulmuştur."

Tablo 17. Veliler Tarafından Sekizinci Alt Probleme Yönelik Verilen Cevaplar

Tema	Alt Tema
Akademik Performans ve Yetenekler	Başarılı olma. (7)
	Öğretmen gözlemleri. (7)
	Kendi yaşıtlarına göre diğer çocuklarla farklılıklar (4)
	Yaşından beklenenin üzerinde bir performans gösterme. (4)
	Farklı bakış açılarının olması. (4)
	Yetenekleri. (3)
	Seçme sınavındaki başarı. (1)

	Zeki olma. (1)
	Problem çözme becerisi. (1)
	Sorulara cevap verme becerisi. (1)
	Mantıklı olma. (1)
	Öngörülebilir bulunabilme. (1)
Duygusal ve Sosyal Gelişim	Çocuğun mutluluğu (duyguları). (3)
	Sosyal faktörler (dışsal etkenler, çevre faktörleri). (3)
	Arkadaşları ile olan iletişimi. (1)
	Gayretli olması. (1)
İlgi ve İstekler	Çocuğun istek ve arzuları. (4)
	Çocuğun ilgi alanları. (2)
	Hayal gücünün geniş olması. (1)
	Kâğıt ve kalem ile yakından ilgili olma (2 yaş). (1)
	İstediklerini kâğıda yansıtabilme (1)
Gözlem ve Değerlendirme	Çocuğun genel durumu(davranışları). (13)
	Gözlem. (10)
	Kriterin olmaması. (8)
	Şahsi düşünceler ölçüsünde belirleme (bebekliği, çocukluğu). (4)
	Anlatınca hemen yapabilme kabiliyeti. (2)
	Yapılan şahsi araştırmalar. (2)
	Kendini iyi ifade etmesi. (2)
	Süreçte yaşananlar. (2)
	Kardeşlerin BİLSEM'e gidiyor olması. (2)
	Okunan uzmanların görüşleri. (2)
	Kendini iyi tanıması. (1)
	Çocukta görülen gelişmeler. (1)
	Dinlemiyor gibi gözükürken her şeyin farkında olma. (1)
	Çevrede gözlemine güvenilen kişilerin yorumları. (1)
	Yaşıtlarına göre daha ayrıntıcı olma. (1)

Elde edilen veriler, velilerin BİLSEM tanılama sürecinde çocuklarını değerlendirmek için çok boyutlu ölçütler kullandıklarını ortaya koymaktadır. En sık belirtilen ölçüt, çocuğun genel durumu ve davranışları olup, velilerin %21,43'ü tarafından ifade edilmiştir. Bu durum, çocukların günlük tutumlarının ve bireysel özelliklerinin tanılamada belirleyici görüldüğünü göstermektedir. Gözlem %17,86 oranında belirtilmiş, velilerin çocuklarının gelişmelerini takip etmekte aktif rol oynadıklarını ortaya koymuştur. Akademik başarı (%11,90) ve öğretmen gözlemleri (%9,52) de velilerin değerlendirme sürecinde dikkate aldıkları önemli faktörler arasında yer almıştır. Ayrıca, çocuğun yaşlarına göre farklılık göstermesi (%8,33) ve yaşının üzerinde bir performans sergilemesi (%7,14) gibi gelişimsel kıyaslamalar da sıkça dile getirilmiştir. Kişisel değerlendirmeler (%5,95), çocuğun mutluluğu (%4,76) ve sosyal çevre faktörleri (%4,76) gibi ölçütler, velilerin çocuklarının duygusal ve çevresel durumlarını da göz önünde bulundurarak karar verdiklerini göstermektedir. Çocuğun ilgileri, isteği, hayal gücü, kâğıt-kalem sevgisi, gayreti ve uzman görüşü gibi daha bireysel ve özgün kriterler ise daha düşük oranlarla ifade edilmiştir (her biri %1,19-2,38 aralığında). Bu bulgular, velilerin çocuklarını değerlendirirken yalnızca akademik başarıyı değil, duygusal durumlarını, ilgi

alanlarını ve bireysel gözlemlerini de sürece dahil ettiklerini; böylece BİLSEM'e aday gösterme sürecinde çok yönlü ve bilinçli bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, BİLSEM'e öğrenci yönlendirme sürecinde öğretmen ile veli deneyimleri derinlemesine analiz edilmiş ve sürecin işleyişine dair çeşitli bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın temel amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda ilgili temalar bağlamında tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Tanılama Sürecindeki Roller ve Karşılaştıkları Güçlükler

Araştırma sonuçları, BİLSEM tanılama sürecinde öğretmenlerin oldukça aktif roller üstlendiğini; aday belirleme, gözlem yapma ve rehberlik etme gibi görevlerle sürece doğrudan yön verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (%31,43) BİLSEM'i, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmeleri, uygun gruplama yapılması ve ülkeye katkı sağlayacak bireyler yetiştirilmesi için bir fırsat alanı olarak görmektedir. Ancak bulgular, bazı öğretmenlerin BİLSEM'i potansiyel geliştiren bir kurumdan ziyade salt bir "seçici sınav merkezi" olarak algıladığına işaret etmektedir. Kurumlara yüklenen anlamlardaki bu bulanıklık, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu çevresel destek sistemlerini zayıflatma riski taşımaktadır (Pfeiffer, 2012). Bu durum, sürecin işlevselliğinin artırılması için BİLSEM'in vizyonuna dair öğretmenlere yönelik daha açık ve hedef odaklı bilgilendirme stratejilerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Velilerin Sürece İlişkin Algıları, Beklentileri ve Karşılaştıkları Problemler

Araştırma, velilerin tanılama sürecinde çocuklarına kaynak sağlama ve duygusal destek sunma gibi tamamlayıcı roller üstlendiğini ortaya koymuştur. Literatürde de ifade edildiği üzere, tanılamada öğretmen-veli iş birliği sürecin sosyal geçerliğini ve tanılamamanın doğruluğunu artırmaktadır (Abacı & Tüzün, 2023; Epçaçan, 2022; Kurnaz, 2014). Veliler, BİLSEM'i çocuklarının akademik ve sosyal gelişimi için fırsat sunan bir yapı olarak değerlendirerek kurumdan yüksek beklentiler içine girmektedir. Ancak, sürece yönelik tereddütler ve bilgi eksikliklerinin yanı sıra bu yüksek beklenti düzeyleri, öğrenciler üzerinde baskı unsuru oluşturabilmektedir. Renzulli'nin (2005) de vurguladığı gibi, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde beklenti düzeyinin gerçekçi tutulmaması, öğrencilerde başarısızlık korkusu ve yetersizlik hissi geliştirebilmektedir.

Aday Gösterme Kriterleri, Güvenilirlik ve Eğitsel Karar Alma Süreçlerine Etkisi

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, eğitsel karar alma sürecinde kullanılan aday gösterme kriterleridir. Öğretmenlerin süreci çoğunlukla gözleme dayalı (%60) yürüttüğü; kararlarını "ders başarısı", "akademik hız" ve "sınıf içi performans" üzerinden şekillendirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin %54,29'unun özel yetenekli öğrenci algısını doğrudan akademik başarı ile tanımlaması ve velilerin de yeteneği bilişsel kapasiteyle sınırlandırması, sürecin en büyük zayıflıklarından biridir. Oysa Gardner (1987), Renzulli (2005) ve Sak (2014) gibi araştırmacıların altını çizdiği üzere, özel yetenek yalnızca test puanları veya IQ ile sınırlı olmayıp; yaratıcılık, liderlik ve motivasyon gibi çok boyutlu özellikleri barındırır. Standartlaştırılmış gözlem formlarının eksikliği ve değerlendirmelerin dar bir akademik çerçeveye sıkışması, sürecin sübjektifleşmesine ve farklı yetenek alanlarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Neihart vd. (2002) ile Pfeiffer (2012) tarafından da desteklendiği gibi, daha objektif ve pedagojik temelli tanılamalara geçiş yapılması zorunludur.

Tanılama Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Psikolojik ve Duygusal Yansımaları

Tanılama sürecinin yoğun ve belirsiz doğası, öğrencilerin duygusal dengelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bulgulara göre, öğrencilerin %40'ı bu süreçte akademik sınava hazırlık odaklı bir yaklaşıma yönelmiş, %17,14'ü stres ve %22,86'sı ise aşırı heyecan yaşamıştır. Ayrıca öğrencilerin %14,29'unun doğrudan velilerinin yaşadığı stresten etkilendiği,

“mükemmeliyetçilik” ve “haksızlık hissi” gibi olumsuz psikolojik yansımaların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Gagné (2004) ile Peterson ve Morris (2010), özel yetenekli öğrencilerin duygusal hassasiyetlerinin yüksek olduğunu ve kaygı düzeylerinin desteklenmediği durumlarda motivasyonlarının düşebileceğini belirtmektedir. Kimlik gelişimi aşamasında "diğerlerinden farklı" olma hissini yarattığı çatışmalar göz önüne alındığında, BİLSEM tanılama sürecinin salt bir yetenek belirleme aracı olmaktan çıkarılıp psikolojik destek sistemleriyle bütünleşik, gelişim temelli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir.

SONUÇ

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen tartışma bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Aday Göstermede Akademik Odaklılık: Öğretmenler ve veliler, özel yeteneği tanımlarken ağırlıklı olarak bilişsel kapasiteye ve okul başarısına odaklanmaktadır. Bu durum, sanat, liderlik, yaratıcılık gibi diğer yetenek alanlarındaki potansiyelli öğrencilerin gözden kaçmasına ve eğitsel kararların objektifliğinin zedelenmesine neden olmaktadır.

Standartlaştırma Eksikliği: Öğrenciyi tanıma sürecinde öğretmenlerin bireysel gözlemlerinin öne çıkması ve velilerin sübjektif ev gözlemleri, tanılamanın bilimsel ölçütlerden uzaklaşma riskini doğurmaktadır. Aday gösterme süreçlerinde kullanılacak geçerli ve standartlaştırılmış kriterlerin/formların eksikliği sürecin zayıf yönüdür.

Yüksek Beklenti ve Veli Baskısı: Velilerin kuruma yönelik işlevsel farkındalıklarının eksik olması ve BİLSEM'e yönelik aşırı yüksek beklentileri, öğrenciler üzerinde performans baskısı oluşturmakta ve çocukları etiketlenme riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır.

Psikolojik ve Duygusal Yıpranma: Tanılama süreci, öğrenciler için sınava hazırlık odaklı, stresli ve rekabetçi bir deneyim halini alabilmektedir. Öğrencilerin hem kendi içsel süreçlerinden hem de ailevi koşullardan kaynaklı olarak yoğun kaygı yaşamaları, süreçte psikolojik dayanıklılığa ne denli ihtiyaç duyulduğunu kanıtlamaktadır.

Rehberlik ve Bilinçlendirme İhtiyacı: Tüm bu bulgular; sürecin daha sağlıklı yürütülebilmesi, tanılamanın güvenilirliğinin artırılması ve her iki paydaş grubunun (veli ve öğretmen) ortak bir vizyonda buluşabilmesi için acil bir psiko-eğitsel rehberlik ve farkındalık eğitimine ihtiyaç duyulduğunu açıkça göstermektedir.

ÖNERİLER

Aşağıda araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğretmenlere, velilere ve araştırmacılara yönelik ayrı başlıklar altında öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen, öğretmenlerin sınıfın ilerisinde olan öğrencileri çoğunlukla akademik başarı üzerinden değerlendirdiği sonucuna göre, bu öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine de odaklanan bütüncül yaklaşımlara yönelik farkındalık çalışmaları yapılabilir.
2. Araştırmada öğretmenlerin farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına dair sınırlı bilgiye sahip oldukları sonucuna göre, hizmet içi eğitim programlarında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında yer alan farklılaştırılmış öğretim, üst düzey düşünme becerileri ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi önerilebilir.
3. Sınıf yönetimi sorunlarının özellikle liderlik özelliği baskın olan öğrencilerle yaşandığı sonucuna göre, bu öğrencilerle etkili iletişim ve pozitif sınıf yönetimi becerileri geliştirmeye yönelik atölyeler düzenlenebilir.

4. Rehberlik uygulamalarında yetersizlik yaşandığı bulgusuna göre, öğretmenlerin rehberlik hizmetleriyle iş birliği yapmaları teşvik edilebilir ve sınıf öğretmenlerine temel sosyal-duygusal destek becerileri kazandırılabilir.

Velilere Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin aile iş birliğinin önemini vurguladığı sonucuna göre, velilere yönelik seminerlerde “sınıfın ötesinde olan öğrencilerin tanınması, desteklenmesi ve yönlendirilmesi” konularında bilgilendirme yapılabilir.
2. BİLSEM öğrencilerinin sınıf içi entegrasyonunda sorunlar yaşandığı sonucuna göre, velilere çocuklarının hem akademik hem sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak ev ortamı desteği, sağlıklı başarı beklentisi ve stres yönetimi konularında rehberlik sunulabilir.
3. Tanı almamış fakat yüksek potansiyelli çocukların görünmez kaldığı sonucuna göre, veliler erken belirti ve belirtiler konusunda bilinçlendirilebilir; rehberlik servisleriyle daha etkin iletişim kurmaları önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada tanı almayan ancak sınıfın ilerisinde olan öğrencilere ilişkin öğretmen stratejilerinin yetersiz kaldığı sonucuna göre, bu öğrenci grubuna özel, sistematik tanılama ve destek modellerini içeren araştırmalar yapılabilir.
2. Farklılaştırılmış ödev ve öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliklerinin sınırlı olduğu görüldüğünden, etki analizi odaklı deneysel çalışmalarla hangi uygulamaların en etkili sonuçları verdiği belirlenebilir.
3. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının olduğu alanların belirginleştiği bu çalışmanın sonucuna göre, öğretmen eğitim programlarının içerik analizi yapılarak, üstün yetenekli öğrencilere yönelik kazanımların ne ölçüde yer aldığı araştırılabilir.
4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki zenginleştirme stratejilerinin sınıf düzeyinde uygulanabilirliği üzerine veri eksikliği bulunduğu için bu modelin öğretmen uygulamalarıyla ne kadar örtüştüğü temalı alan araştırmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel Makalelerin Yöntem Analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 486-502.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar Ve Üstün Yetenekliler. *Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu*, 16.
- Ataman, A. (2012). Üstün Yetenekli Çocuk Kimdir. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*, 27, 4-15.
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E., & Darga, H. (2018). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler* (2. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Clark, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olarak Büyümek Evde ve Okulda Çocukların Potansiyellerini Geliştirmek* (8. Basımdan Çeviri). Nobel Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (1990). *Üstün Çocuklar*. <http://openaccess.iku.edu.tr>
- Dönmez, D. N. B. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*.
- Gökdemir, S. (2017). Ülkemizde Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılama Sürecinin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr>

- Güneş, A. (2018). Türkiye’de Bilim Sanat Merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Koç, İ. (2016). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenci Velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi’yle İlgili Görüşleri: Bir BİLSEM Örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 1-10.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci Yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin Raporlar ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1). <https://search.ebscohost.com/>
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı Anne Baba ve Öğretmenler İçin*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2020). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum* (4. Baskı). Nobel Yayınları.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. T.C Resmi Gazete. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Renzulli, J., & Piaget, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. *Conceptions of Giftedness*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Renzulli, J. S. (1988). The Multiple Menu Model for Developing Differentiated Curriculum for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 298-309. <https://doi.org/10.1177/001698628803200302>
- Sak, U. (2012). *Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri* (BRC Matbaası, Ankara). Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2014). *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayınları.
- Sternberg, R. J. (2018). *Theories of Intelligence*. <https://psycnet.apa.org/record/2017-32525-010?doi=1>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*. (Sage CA: Thousand Oaks, CA). <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Şahin, H., & Zorlu, A. (2022). Türkiye’de Özel Yetenekli Bireyleri Tanılama Süreci ve Tanılamada Kullanılan Yöntemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 863-885. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788454>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (13.Baskı, s. 448). Seçkin Yayıncılık.

- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Identification of Gifted and Talented Student and Models in Turkey. *Journal of gifted education research*, 2(2), 27-43.
- Ünsal, S., Çetin, A., & Yoğurtçu, M. (2019). Üstün Yetenekli Öğrenci Velilerinin Bilim ve Sanat Merkezinden Beklentileri ve Karşılama Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1306-1321. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-437990>
- Wolf, M. M. (1978). Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis is Finding its Heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Zor, M., & Köse, E. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilim ve Sanat Merkezlerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. (6).

ENGLISH VERSION

Parents' and Teachers' Experiences in the Science and Art Center Referral Process

Sümevra ÖZTÜRK * Ahmet KURNAZ**

CITED: Öztürk, S. (2026), Kurnaz, A. (2026). Parents' and Teachers' Experiences in the Science and Art Center Referral Process. *Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı Dergisi*, 3(4), 1-29, DOI: <https://doi.org/10.29329/tuzdev.2026.146>

Abstract

Ensuring equal opportunity in education and uncovering students' individual potential are among the central goals of Turkey's contemporary education policies. In this context, Science and Art Centers (SACs) play a critical role in supporting gifted students and fostering their development. However, comprehensive data on how the stakeholders involved in the referral process to SAC—teachers, parents, and students—perceive and experience this process remain limited. By addressing the referral process across the teacher, parent, and student dimensions, this study aims to provide a multifaceted evaluation of how the process works and the effects it produces. The research was conducted with a qualitative design, and the data were collected by drawing on the views of teachers, parents, and students. The interviews were analyzed through content analysis, and the resulting findings were organized under thematic categories. The data show that teachers foreground observation, in-class performance, and exam results when nominating candidates, whereas parents rely primarily on teacher guidance, academic achievement, and perceived individual talents. Students, for their part, generally regard the process as an exciting and positive experience, although some of them also report adverse effects such as test anxiety and stress. In conclusion, the SAC referral process rests on multidimensional criteria such as observation, academic achievement, social-emotional development, and individual interests. Nevertheless, occasional inconsistencies were observed among the perceptions of teachers, parents, and students. Accordingly, it is recommended that the referral process be restructured into a more objective, holistic, and stakeholder-aligned system. Moreover, organizing awareness-raising training for parents and teachers and expanding guidance services that support students' emotional processes would help improve the quality of the identification process.

Keywords: SAC identification process, students' experiences during the identification process, teacher perceptions during the identification process, parent perceptions during the identification process

*The paper was presented at Üyek 2024 under the title 'An Evaluation of the Referral Process to Science and Art Centres: The Experiences of Parents and Teachers'.

**Sümevra Öztürk, Necmettin Erbakan University, Department of Education for the Gifted, Konya, Turkey, sumeyraozturk2923@gmail.com, orcid.org/0009-0000-2961-2666

*** Ahmet Kurnaz, Istanbul Aydin University, Istanbul, Turkey, ahmetkurnaz@aydin.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1134-8689

INTRODUCTION

Equal opportunity in education and the discovery of students' individual talents are among the important goals of Turkey's education policies. In this context, Science and Art Centers (SACs) play a critical role in uncovering and developing the potential of gifted students. However, there is a lack of comprehensive understanding regarding the experiences and perceptions of the stakeholders in the referral process to SAC—students, parents, and teachers (Ataman, Sak, & Dönmez Baykoç, 2014). By focusing on the evaluation of the referral process to SAC, this study aims to examine the positive and negative aspects experienced during the identification of gifted students.

Gifted individuals are people who display a multifaceted superiority relative to their peers and stand out in the mental, creative, leadership, artistic, and academic domains (MEB, 2006). The distinguishing characteristics of these individuals become apparent in the mental, behavioral, and academic dimensions; these characteristics develop in interaction with one another and bring out the individual's overall potential. Mentally, the most prominent qualities of these individuals are abstract thinking that emerges at an early age, the capacity to grasp, analyze, and reconstruct the relationships among concepts, long attention spans, high levels of curiosity, and an intrinsic motivation to acquire knowledge (Clark, 2002; Sak, 2014). They also stand out for their ability to retain learned information in long-term memory and to form connections across different domains (Davaslıgil, 2016).

Behaviorally, gifted individuals are eager to show independence in learning, to acquire knowledge through their own efforts, and to develop new ideas. At the same time, these individuals experience emotional intensity; they can be sensitive to events in life, empathetic, and strong in verbal expression. Their perfectionist nature may lead them to set high goals for themselves and to overreact in the face of mistakes (Renzulli, 1978; Levent, 2011; Ataman et al., 2014). Academically, gifted individuals may show an interest in reading and writing from the preschool period onward, and their learning pace is far higher than that of their peers. They excel in fields such as mathematics and science, and their ability to solve complex problems with innovative approaches is well developed (Dönmez Baykoç, 2014; Tarhan & Kılıç, 2014; Sternberg, 1997).

The identification process is a critical stage in terms of revealing students' potential and placing them appropriately in educational settings. According to the literature, the identification process rests on two fundamental approaches: individual-based and program-based identification (Ataman et al., 2014; Sak, 2014). In the individual-based identification model, the individual's intelligence is measured through psychometric tests (IQ tests, group screening tests, etc.). An education plan suited to the child is designed by taking into account individual performance, level of creativity, and academic achievement. In this way, supportive and developmental practices are implemented within the framework of the child's current capacity (MEB, 2010). In the program-based approach, on the other hand, programs designed for gifted individuals are first determined, and individuals with a talent profile suited to these programs are measured and selected. This approach generally combines domain-specific tests, academic performance, and interest-oriented criteria. Institutions such as the Education Program for the Gifted (ÜYEP) and TEVİTÖL adopt this model (Tarhan & Kılıç, 2014).

Modern identification systems foreground models that are based on multiple criteria and that take into account the child's competencies across more than one domain. This approach reduces

the limitations of one-dimensional tests and provides the opportunity for a more comprehensive and fair evaluation (Sternberg & Zhang, 1995; Renzulli, 2005). The social validity of the identification process is directly related to the belief, perception, and satisfaction of the students, teachers, and parents involved in it (Wolf, 1978; Levent, 2011). When social validity is not ensured, the identification process may deviate from its purpose, students may develop a sense of being labeled, teachers may make biased decisions, and parents may develop anxiety and suspicion. Moreover, the failure of the tests used in the identification process to take cultural and socioeconomic differences into account deepens problems of social validity. For example, questions involving concepts such as “piano” may carry little meaning for children in rural or low-income areas (Sak, 2014; Kurnaz, 2014). For this reason, measurement tools that conform to local norms and take cultural differences into account should be developed for social validity (ÜYÇAP, 2014).

Teachers are among the most important actors who have the opportunity to know students closely and to observe their behavior in the daily educational setting. Since nomination in the identification process often begins at the teacher's initiative, the teacher's level of knowledge, awareness, and prejudices directly affect the process (MEB, 2010; Dönmez Baykoç, 2014). However, because most teachers do not have sufficient knowledge of the distinguishing characteristics of gifted individuals, the identification process may be reduced to academic achievement, and talented students in different domains may be overlooked (Kurnaz, 2014; Ataman et al., 2014).

In particular, positive biases toward students of high socioeconomic status lead to this group being nominated more frequently. For this reason, in-service training and professional support are essential if teachers are to make more qualified decisions in the identification process.

Parents are their children's first and most continuous observers. They are among the most important sources able to first notice—and to share information about—the behaviors, interests, and skills the child has displayed since birth (Dönmez Baykoç, 2014). Despite this, parents' views are not adequately integrated into the identification process, and parents do not have sufficient information about the identification procedures of institutions such as SAC (ÜYÇAP, 2014).

In addition, while some parents view the process as a means of gaining prestige, others worry that it may be a source of stress for their children (Levent, 2011; TBMM, 2012). All of these circumstances can negatively affect the social validity of the process. For this reason, planning awareness-raising seminars and guidance- and sharing-oriented training for parents is extremely important.

Statement of the Problem

In Turkey, the process of identifying gifted individuals and referring them to Science and Art Centers involves significant challenges in both quantitative and qualitative terms. One of the fundamental problems in this process arises in detecting the abilities of individuals in early childhood—that is, in the 2–4 age range. Not only is the access of children in this age group to identifying institutions limited, but the suitability of existing measurement tools for this age group is also debatable. The fact that developmental tests do not show sufficient sensitivity hinders the early recognition of potential abilities and the provision of necessary individualized support (Kurnaz, 2014). This situation leads to serious consequences, such as children's

development not being supported because their potential abilities are not detected in a timely manner, and their talents being exposed to the risk of atrophy.

For school-age children, the identification process is carried out within the framework of SAC; it begins with nomination by classroom teachers and continues with group screening tests and individual assessments. However, because the tests used at these stages do not take cultural and regional differences into account, and because teachers' assessment criteria are not based on sufficient knowledge or rely on subjective criteria, the likelihood that potentially gifted students will be left out without being included in the process is quite high (Gökdemir, 2017).

In addition to teachers, the influence of parents on the process is also significant. Pressure from families on teachers, parents treating the exam merely as a “trial opportunity,” or viewing the process as a means of prestige all negatively affect the healthy and objective conduct of identification. Constantly changing implementation schedules, criteria, and measurement tools negatively affect teachers' level of knowledge about the identification process and their ability to manage it, leading to confusion. For all these reasons, teachers need to be equipped with standardized knowledge and skills regarding the process, objective criteria need to be defined in the nomination process, and the system needs to be conducted with stability.

In conclusion, the current identification and referral process does not operate in a holistic and reliable manner, owing to many factors such as teachers' assessment competencies, parental pressures, the limitations of measurement tools, and systemic uncertainties. For this reason, it is of great importance both to increase informative and guidance-providing practices for teachers and parents and to strengthen the identification system with transparent, accessible structures grounded in scientific foundations.

Research Problem

What kinds of experiences do students, parents, and teachers in Turkey have during the referral process to SAC?

Sub-problems

- How do students go through this process?
- How do teachers and parents experience the identification process?
- What are teachers' and parents' perceptions of SAC?
- What are teachers' and parents' expectations of SAC?
- How are students affected by the identification process?
- What methods do teachers and parents use to get to know children during the nomination process?
- What is teachers' and parents' perception of a gifted student?
- On what criteria are these perceptions based?

Aim of the Research

The fundamental aim of this research is to reveal the strengths and weaknesses of the current system by analyzing in depth the experiences of teachers and parents in the process of referring students to Science and Art Centers. Within this scope, the roles of teachers in the identification process and the difficulties they encounter will be identified, together with parents' perceptions, expectations, and the problems they face regarding the process.

The research will not merely describe the experiences of teachers and parents; it will also assess the effect of these experiences on educational decision-making processes. In particular, the contribution of the nomination criteria used by teachers to the reliability of the process and to the accurate identification of students will be examined. Likewise, parents' active roles, expectations, and potential contributions in the process will be analyzed, and a data basis will be established for awareness-raising and guidance efforts aimed at both stakeholder groups.

Significance of the Research

Historically, individuals' efforts to make sense of, explore, and transform their surroundings have gained momentum thanks to people endowed with high cognitive capacity, creative thinking, productivity, and leadership qualities. Constituting only a small percentage of the population, these gifted individuals are regarded as a strategic resource for both individual and societal development (Tarhan & Kılıç, 2014). Accordingly, identifying these individuals correctly and at an early age is extremely important for developing educational programs that will enable them to use their potential to the fullest.

By enabling an evaluation of the current identification and referral process, the research aims to contribute to improving the system. Making teachers' and parents' roles in the process more effective by supporting them with scientific data is among the important outcomes of this study. In addition, developing recommendations that will facilitate gifted individuals' access to their educational rights and contribute to establishing a fairer identification system is foreseen as one of the long-term effects of this research.

METHOD

This section presents in detail the research design, the participants, the data collection tools, and the data analysis processes.

This research was designed within the framework of the qualitative research approach and was conducted on the basis of a "case study" design. In order to evaluate, in a multifaceted way, the experiences of the teachers and parents involved in the process of referring gifted students to Science and Art Centers, the study was structured as an "embedded single-case design" (Akdemir & Kılıç, 2021).

The research process began with the identification of the problem situation and the sub-problems; the individuals with direct involvement in the identification process (teachers and parents) were taken as the unit of analysis. The data obtained from the interviews were matched with the predetermined sub-problems and then systematically analyzed and interpreted. This methodological approach was intended to facilitate the analysis and interpretation of multifaceted experiences.

Participants

The participants of the research consisted of 1st-, 2nd-, and 3rd-grade teachers working in private and public schools in the province of Konya, together with the parents of students in these grades who were included in the SAC identification process. A total of 35 teachers and 84 parents took part in the research. The teachers' professional seniority ranged from 6 to 35 years. The distribution of the participating teachers by gender and professional experience is presented in Table 1.

Table 1. Distribution of Teachers by Seniority and Gender

Seniority (Years)	Female	Male
6-15	2	-
16-20	5	6
21-25	7	2
26-30	5	5
31-35	1	2
Total	20	15

Before the data collection process, all necessary ethical permissions were obtained; the participants were informed about the purpose and scope of the research and about its basis in voluntary participation. Of the data obtained from teachers, 20 were collected through face-to-face interviews and 15 online via Google Forms. The interview questionnaire for parents was administered only through Google Forms. The total number of data collected from parents was 84. No direct contact was made with students during the interviews; information about students was obtained through the assessments of teachers and parents. The number of students included in identification in each participating teacher's class ranged from 3 to 7.

Data Collection

A standardized open-ended interview form was used to collect data in the research. Prepared separately for teachers and parents in line with the research questions, these forms were administered both face to face and online (Google Forms). The interview forms consisted of open-ended questions posed to all participants in the same order and format. This approach allowed participants to explain their experiences and perceptions in detail and in their own words.

In order to evaluate the clarity of the interview forms to be used in the research and the functioning of the implementation process, a pilot application was carried out before the data collection process. Within the scope of the pilot study, interviews were held with three classroom teachers and five parents who had characteristics similar to those of the research sample. These participants were determined on a voluntary basis from among individuals working in Konya who were known to have a high level of awareness regarding gifted students. During the pilot application, the clarity and comprehensibility of the questions in the interview form, the participants' tendencies to respond to the questions, and the appropriateness of the interview duration were evaluated. In line with the feedback obtained, some expressions were simplified, and elements that might be leading were eliminated, bringing the form to its final state. In addition, technical problems that might arise in the online application were observed during the pilot, and the necessary adjustments were made. Thus, before moving on to the main data collection process, the validity and applicability of the data collection tools were enhanced.

The forms aim to evaluate comprehensively the knowledge, attitudes, perceptions, and experiences of teachers and parents regarding the identification process. In collecting the data, the principles of participant confidentiality and voluntary participation were observed. In order to establish the theoretical basis of the research and to develop appropriate data collection tools,

the relevant literature was reviewed and the legal legislation was examined. Through research into the processes of identifying gifted students in our country, it was observed that identification is divided into three stages—screening, individual examination-assessment, and referral—and that these stages are applied in SAC selection.

Ethics Statement

The research was carried out under decision no. 2014/972 of the 24th meeting, dated 27.12.2024, of the Ethics Committee for Scientific Research in the Social Sciences and Humanities of Necmettin Erbakan University.

Data Analysis

The qualitative data obtained in the research were analyzed using descriptive analysis and content analysis methods. Descriptive analysis provides for the systematic summarizing and interpretation of the data. In this process, the data obtained were organized within the framework of specific themes and presented to the reader with the support of direct quotations.

In content analysis, a more in-depth examination was carried out. In this method, recurring meaningful expressions and conceptual codes in the data were identified, and these codes were grouped into categories to form themes. In this way, details that might have been missed in descriptive analysis were captured, and the multilayered nature of teacher and parent experiences was revealed (Şimşek & Yıldırım, 2021).

During the analysis of the data, care was taken to preserve thematic integrity and to structure the analysis so as to answer the research's sub-problems.

FINDINGS

The first sub-problem of the research was formulated as “How do students go through this process?” In relation to this sub-problem, teachers were asked, “What does a student nominated during the SAC identification process experience at school?”

The thematized form of the responses given to the first sub-problem is presented in Table 2.

Table 2. Teachers' Responses to the First Sub-problem

Theme	Sub-theme
Student Reaction	Preparing for the exam after being selected for identification (14)
	Getting excited (8)
	Uncertainty and stress (6)
	Fear of failure (3)
	Thinking, after being nominated, that they are more intelligent/successful (2)
	Their level of awareness of the situation is limited (2)
	They experience family pressure (1)
	Quota problem (1)
	Children take on their parents' stress (1)
	No difficulty is experienced until parents become aware (1)
Parents' Attitudes and Expectations	Social adjustment problem (1)
	Parents searching for resources (4)
	Parents wanting it (3)
	Parents wanting to add a different dimension to SAC (1)
	They make no preparation at all (1)
	Parents experience a lot of stress (2)
	Conflict between parents and the teacher (1)
	Parents being indifferent (1)

	Parents misdirecting the process by thinking their child is gifted (1)
Teacher Reaction	Not knowing whom to select (2)
	All students wanting to take the exam (1)
	Not seeing very closely what they do (1)

Of the teachers, 40% stated that students nominated for the SAC identification process entered a phase of preparing for the exam. This indicates that, for students, the process turns into an exam-centered period. In terms of emotional reactions, 22.86% of teachers reported that students experienced excitement, 17.14% uncertainty and stress, and 8.57% a fear of failure. It was reported that 5.71% of students felt more intelligent or successful after being nominated, 5.71% were unaware of the situation at the outset of the process, and 2.86% behaved indifferently.

With regard to parents, 11.43% of teachers stated that parents went in search of resources, while 5.71% said that parents developed high expectations and experienced stress. These data show that the process is influential not only at the student level but at the parent level as well.

Teachers' views show that, in the SAC identification process, parents' approach to the process is not limited to their children; in some cases they place themselves at the center of the process. For example, one teacher emphasized, with the statement "It's as if the parents, more than the children, are preparing for this exam" (T11), that parents can turn the process into a personal competition. Another teacher, saying "They think it's something to be studied for, but it isn't something you can do by studying" (T12), drew attention to the fact that some parents misjudge the process and turn to preparation methods unsuited to the nature of the exam. At the same time, the statement "Parents are in competition with one another" (T16) reveals that rivalry among parents has become widespread and that the process can be shaped by elements of social pressure. That the process turns into a line of tension not only with the student but also with the teacher is made concrete by the statements "There is pressure on the teacher from parents" and "The situation is increasingly turning into serving the parent" (T16). In addition, not every parent conducts this process with the same seriousness; some do not even take their children to the exam ("There are parents who don't take their child to the exam," T10). These statements reveal that parents' attitudes toward the process vary considerably and that these attitudes can at times lead to imbalances in the teacher-parent-student relationship.

It is seen that students react in different ways to the SAC identification process, both academically and emotionally. While the exam-focused preparation process creates considerable academic pressure on students, emotional reactions such as excitement, stress, and fear of failure foreground the psychological dimension of the process. Although some students feeling more successful may appear to be a positive outcome, when combined with high expectations this can turn into the opposite—a pressure on self-worth. How much students are affected by the process varies according to their personal characteristics, family support, and how the process is managed.

In relation to the first sub-problem, parents were asked, "Before the SAC exam, do you do any work with your children in preparation for the exam?"

The thematized form of the responses given by parents to the first sub-problem is presented in Table 3.

Table 3. Parents' Responses to the First Sub-problem

Theme	Sub-theme
Education and Preparation	No (32)
	Having them solve test books (resource books, preparation books, SAC sets) (18)
	Looking at past questions (6)
	Practice exams (6)
	Question solving (6)
Technology and Online Resources	Reviewing past topics (1)
	Researching question techniques and visuals (1)
	Online work (lesson videos, question solving, apps) (15)
	Online study with a teacher (1)
	Coding work (1)
Practical Skills	Shape/figure work (1)
	Playing attention games (1)
	Buying a book but not doing any work (1)
Other Activities	Not preparing this year, but having prepared in previous years (1)
	Only building with LEGO (1)
	Not preparing, since it is considered wrong to prepare with a book before taking the exam (1)

The findings regarding the preparations parents make with their children before the SAC exam show that quite varied approaches are adopted. Some 38.10% of parents stated that they did not do any preparation. By contrast, parents who used various preparation methods for the exam mostly turned to materials such as test books, resource books, and SAC sets (21.43%); those in this group took the exam seriously and supported their children systematically. Parents who preferred digital resources made up 17.86%, drawing on technological methods such as lesson videos, online work, and apps. In addition, some parents preferred structured methods such as past questions (7.14%), practice exams (7.14%), and general question solving (7.14%), preparing for the exam with a more academic approach. A smaller number of parents (1.19%) turned to creative, cognitively supportive activities such as coding work, shape/figure work, and attention games. While some parents stated that they had prepared in previous years or had cooperated with teachers, others had obtained books but then ended their efforts, believing that exam-focused preparation was not appropriate. These findings show that parents' attitudes toward the SAC process are distributed across a broad spectrum—from those who do no preparation to those who prepare intensively—and that this diversity is shaped by families' educational understandings and exam perceptions.

The second sub-problem of the research was formulated as “How do teachers and parents go through this process?” In relation to this sub-problem, teachers were asked, “As a teacher, what do you do during this process?” The thematized form of teachers' responses to the second question is presented in Table 4.

Table 4. Teachers' Responses to the Second Sub-problem

Theme	Sub-theme
Student and Family Communication	Not intervening with the student and not giving exams during preparation (12)
	Informing students and parents about the exam (7)
	Suggesting resources to parents (5)
Exam Preparation Support and Practice	Showing examples of questions that may appear on the exam (3)
	Making observations and giving practice exams from a question pool (3)
	Directing toward academic achievement and special talents (2)
	Asking them to think of the exam as a game on a tablet (1)
	Suggesting special resources and doing exercises from a book (4)
	Comparing students in different domains and supporting parents (1)

			Valuing subject teachers' views and trying to notice different talents (1)
			Recommending work on past questions and not going beyond the curriculum (2)
Assessment			Selecting students through an exam and selecting with sensitive criteria (4)
			Attaching importance to fairness (1)
			Leaving it to parents (study, resources, etc.) (1)
			Having them solve tests and selecting successful children (1)
			Identifying students according to Ministry of Education determinations and the observation form (2)
Student Informing	Preparation	and	Informing students and parents about the SAC exam (7)
			Making resource suggestions (5)
			Recommending that they work on past questions (2)
			Explaining to parents that this is not an exam to be prepared for (1)

The findings obtained within the scope of the second sub-problem show that teachers take part in the SAC identification process with different roles and approaches. Some 34.29% of teachers stated that they did not intervene in the process in any way and did not do any exam-oriented work. This group emphasized the natural progression of the process and a student-centered approach. Student and parent informing activities were carried out by 20.00% of teachers, indicating that teachers contribute to families' becoming more informed. The proportion of teachers who suggested resources to students was 14.29%. In addition, 11.43% of teachers contributed to student selection by making observations, while 8.57% showed examples of questions that might appear on the exam or applied graded practice exams. Beyond this, some teachers supported students by organizing group work and used new-generation questions aimed at developing students' visual perception. Some teachers emphasized that, remaining committed to the principles of fairness and equality, they did not act according to parents' guidance. Efforts to notice promising students and to discover potential also reveal that teachers approach the process in an innovative and sensitive way. These findings show that teachers do not merely carry the responsibility of nomination in the SAC process; they also take on multidimensional and proactive roles such as supporting, assessing, and guiding students.

In relation to the second sub-problem, parents were asked, "As a parent, what do you do during this process?" The thematized form of parents' responses to the second question is presented in Table 5.

Table 5. Parents' Responses to the Second Sub-problem

Theme	Sub-theme
Parental Involvement and Support	Preparing them for the process and giving information about it (24)
	Working together with the child (having them prepare, supporting their work, helping them solve questions) (19)
	Attaching importance to daily reading and encouraging reading (3)
	Motivating them (1)
	Conveying to the child that they are trusted (1)
	Discovering and steering toward the areas they are interested in (2)
	Getting information from students who took the exam before (1)
	Making the process enjoyable (1)
	Telling them not to get nervous (1)
	Trying to encourage them (1)
	Helping them use their time efficiently (1)
	Thinking that SAC is related to the child's talent (1)
	Eagerly awaiting the child's ranking (1)
	Trying to explain that it is not an exam but only an assessment (1)
Trying to observe the child's talent without using resources (1)	
Educational Approach and Attitude	Not doing anything (14)

	Not applying pressure (6)
	Supporting them without overwhelming them (6)
	Explaining that it is not a very necessary exam (1)
	Thinking that a student who enters SAC by studying may have problems later (1)
	Guiding them according to their capacity without extra study (1)
Learning and Development Strategies	Researching SAC, its benefits, and the process (3)
	Solving questions (3)
	Having them work in the form of games (1)
	Considering having them do practice exams close to the exam (1)
	Steering them toward activities and games that develop visual intelligence (2)
	Supporting them with mind/intelligence games (1)
	LEGO games (1)
	Since the child entered through the art domain, drawing pictures together and helping them draw as they imagine (1)

Parents' approaches to the SAC identification process vary. While 28.57% of parents stated that they took an active role by making preparations and providing information about the process, 22.62% said they offered direct support by working together with their children. By contrast, 16.67% of parents reported that they did not do any preparation. Some 7.14% stated that they preferred to support their children by offering a relaxed environment without applying pressure. A smaller number of parents applied creative support methods such as encouraging their children to read (3.57%), researching SAC (3.57%), and activities aimed at developing visual intelligence and increasing attention. These findings reveal that parents' approaches to the process vary according to their educational understandings, their perceptions of the exam, and their children's needs.

The third sub-problem of the research was formulated as "What are teachers' and parents' perceptions of SAC?" In relation to this sub-problem, teachers were asked, "What do you think SAC is?" The thematized form of teachers' responses to the third question is presented in Table 6.

Table 6. Teachers' Responses to the Third Sub-problem

Theme	Sub-theme
Educational Approaches and Content	Schools opened to further develop talented students' abilities (8)
	An institution aimed at finding gifted students (2)
	A unit where the gifted are gathered (2)
	A place that provides science education (1)
	An institution that detects intelligence at an early age (1)
	An institution that, lacking a curriculum, depends on teachers' abilities (1)
	An important process for recognizing a country's leading children (1)
	An institution where children with SAC-level qualities are selected (1)
	An institution where students with different types of intelligence are educated by specialist teachers (1)
	An institution that provides supplementary education to schools (2)
	An institution that selects advanced students (1)
	An opportunity for children to develop both artistically and academically (2)
	A development course (1)
	A support service (1)
	An enrichment program (1)
Student Profile and Admission Criteria	An institution that selects fast-learning students (1)
	A project/activity involving different children who cannot find themselves (1)
	An institution that selects students whose visual and cognitive intelligence is somewhat higher than their peers' (2)

	An institution reminiscent of children who think differently and analytically and express themselves well (1)
Evaluation and Criticism	A useful institution if it ran as planned (1)
	A well-conceived institution (1)
	An institution that has lost its meaning today (1)
	An institution where different activities used to be carried out (1)
	An institution where they have a pleasant time (1)
	An institution attended not by the suitable but by the hardworking (1)

Teachers' perceptions of SAC reflect different perspectives on the institution's function, quality, and current position. Some 22.86% of teachers define SAC as an educational institution that develops talented students' potential. A further 17.14% find the existing support structure inadequate, while 5.71% state that SAC is a limited structure that selects only certain students. While some teachers noted that SAC offers students supplementary education and provides support for different types of intelligence through specialist teachers, others emphasized that, because the institution lacks a curriculum, its success depends on teacher quality. On the other hand, while some teachers think SAC has lost its meaning, others regard the process as an important opportunity for recognition and development. These findings reveal that perceptions of SAC vary among teachers.

In relation to the third sub-problem, parents were also asked, "What do you think SAC is?" The thematized form of parents' responses to the third question is presented in Table 7.

Table 7. Parents' Responses to the Third Sub-problem

Theme	Sub-theme
Talent Development and Guidance	An institution that supports talented children (16)
	A place that brings out and develops children's talents (13)
	An exam that selects and evaluates gifted children (those with a different perspective; an intelligence and aptitude test) (9)
	An institution that discovers children's talents and steers them toward relevant fields (9)
	A better education (3)
	An institution that supports gifted children in that area (3)
	Special, applied education in science and the arts (3)
	Science and Art Education Center (2)
	The education of children talented in science and the arts (1)
	A school where gifted children are educated (1)
Educational Model and Approach	An institution where they will receive education aimed at developing their personal skills and talents (1)
	A place where students with special talents spend productive time (1)
	An educational model that directly supports school lessons (2)
Measurement and Assessment	A good educational institution that develops them both academically and socially (1)
	A place that develops visual and life intelligence (1)
	A learning space (1)
	More advanced education (1)
	Project development (1)
General Attitudes and Views	A unit that measures students' level of knowledge (1)
	A place that measures children's attention (1)
	A place of instruction attended by intellectually different children (4)
	An opportunity for my child to discover different aspects of themselves (2)
	An institution where hardworking children are identified and educated (1)
	I have no clear idea (1)

Parents' perceptions of SAC are generally positive and focus on the institution's core function of talent development. While 19.05% of parents defined SAC as an institution that supports

talented children, 15.48% stated that it is a structure that brings out and develops children's talents. Some 10.71% of parents see SAC as an exam process that selects gifted children; the same proportion stated that the institution discovers children's talents and steers them toward suitable fields. At lower rates, SAC was defined as a place where intellectually different children are educated (4.76%), a developmental tool (3.57%), or a school for gifted children (1.19%). In addition, 1.19% did not express a clear opinion about SAC. These findings reveal that parents largely perceive SAC's core purpose correctly, but that a small group define the institution in more exam-focused or limited terms.

The fourth sub-problem of the research was formulated as "What are teachers' and parents' expectations of SAC?" In relation to this sub-problem, teachers were asked, "Why do you think students should attend SAC?" The thematized form of teachers' responses to the fourth question is presented in Table 8.

Table 8. Teachers' Responses to the Fourth Sub-problem

Theme	Sub-theme	
Career-Oriented Views	Becoming a scientist (2)	
	Doing science (1)	
	Making a difference (2)	
	Being given guidance (2)	
Academic and Artistic Development-Oriented Views	Achieving academic success (1)	
	Being able to develop their existing talents (11)	
	Being beneficial for a student who holds the status of a Science and Art Center student (1)	
	Making progress artistically (1)	
	Developing their talents in a controlled and conscious way (1)	
	Being able to do better activities with class groups of children at the same level (4)	
	Intelligence-Oriented Views	Becoming aware of the limits of their intelligence and being able to sustain it (2)
		Receiving a meaningful education there if they truly have a different intellectual structure (1)
		Doing self-development activities in line with their intelligence (2)
	Society- and Country-Benefit-Oriented Views	They should attend in order to be useful to this country (1)
		Gems beneficial to the nation emerging from SAC, making new discoveries and contributions (4)
Personal Development-Oriented Views	The emergence of their latent powers and special talents (1)	
	A broadening of their outlook on life, on events, and their frame of reference (1)	
	Being able to shine more by noticing their sparkle (2)	
	Having different areas of interest satisfied (1)	
	Being able to develop their intuition (1)	
	Being able to make a breakthrough (1)	
	Doing activities with students like themselves being good for the child (4)	
	Social adjustment and development (1)	
	Developing their potential (1)	
	Neutral and Negative Views	It not being very necessary (3)
Not thinking they should attend (3)		
Parents wanting it (1)		

Teachers' views of SAC are that the institution offers a great opportunity in terms of its capacity to develop students' individual potential. Some 31.43% of teachers see SAC as an important institution for developing students' existing talents. A group of 11.43% stated that SAC allows students to do activities in groups suited to their own levels; likewise, 11.43% of teachers

expressed the belief that the institution raises students into individuals who will contribute to the country in the future. By contrast, 8.57% of teachers stated that SAC is not very necessary or that attending is not an obligation. This view shows that some teachers display a more neutral or reserved attitude toward the institution. These findings reveal that teachers largely see SAC as an important structure supporting students' academic, artistic, and scientific development, but that some teachers approach the necessity of the institution with caution.

In relation to the fourth sub-problem, parents were asked, "How do you think SAC will contribute to your child's development?" The thematized form of parents' responses to the fourth sub-problem is presented in Table 9.

Table 9. Parents' Responses to the Fourth Sub-problem

Theme	Sub-theme
Personal Development and Inner Awareness	Contribution to talent discovery and development (18)
	A positive contribution (14)
	Self-knowledge and self-confidence (9)
	Self-development and self-discovery (5)
	Discovery of aspects we could not notice (4)
	An increase in awareness (3)
	Personal skill development (2)
	Becoming a happy individual when receiving education suited to their talents and interests (1)
	Contributing to becoming a more goal-oriented individual for the future (1)
Academic Development and Intelligence	Scientific contribution (technique, experiment, scientific method) (4)
	Helping them do better in their lessons (academic development) (3)
	Being able to rise to a higher intellectual level (2)
	Speeding up their reasoning (1)
	Contributing to analytical thinking (1)
	Being important for their development (1)
	Contributing to the development of their imagination (1)
	Supporting their cognitive development (1)
	Contributing to the use of intellectual power across various fields (1)
Neutral Views	Learning by doing (1)
	I am undecided (1)
	I don't know (1)
Inquiry and Critical Thinking	Helping them become an individual who questions, critiques, and learns (1)

Parents' views of SAC concentrate on the idea that the institution will make a positive contribution to children's individual, academic, and social development. Some 21.43% of parents stated that SAC plays an important role in bringing out children's potential, while 16.67% evaluated the institution, in general, as a structure that makes a positive contribution. In terms of personal development, 10.71% of parents stated that SAC offers children the opportunity for self-knowledge and confidence, while 7.14% reported believing that it provides different perspectives. The development of social skills and contribution to scientific thinking (4.76%) were also among the areas emphasized. In addition, 3.57% of parents voiced the expectation that SAC would increase their children's academic achievement. These findings reveal that parents see SAC not only as an institution oriented toward academic success but also as a multifaceted institution supporting psychological, social, and cognitive development, and that they hold high expectations of it.

The fifth sub-problem of the research was formulated as "How are students affected by this process?" In relation to this sub-problem, teachers were asked, "How are students affected by

this process?" The thematized form of the responses given to the fifth sub-problem is presented in Table 10.

Table 10. Teachers' Responses to the Fifth Sub-problem

Theme	Sub-theme
Emotional and Psychological Effects	Being affected negatively (6)
	Being affected by parents' stress (5)
	Thinking that they are different from others (3)
	Being happy (3)
	Being in a state of excited anticipation (2)
	Struggling (2)
	Stress (2)
	Not being aware of the process until taking the exam (2)
	Experiencing a sense of injustice (1)
	A perfectionist outlook (1)
	Not being affected (2)
	The students I selected being affected positively (1)
	Those not selected being upset (1)
	Discovering different aspects of themselves (1)
Academic Effects and Preparation	Their resource-solving unknowingly benefiting their lessons (1)
	Being sent to courses (1)
	Preparing by buying test books (2)
Social and Family Relationships	Difficulty in social adjustment (1)
	If the school, family, and social environment are conscious, the child also goes through the process consciously (1)

According to teachers' observations, the SAC identification process produces both positive and negative effects on students. Some 17.14% of students experienced the process negatively, while 14.29% of teachers stated that the stress experienced by parents had direct negative effects on children. This shows that students are affected not only by their own emotional state but also by a stressful atmosphere within the family. In addition, 8.57% of teachers stated that some students were happy with the process and were unaware of the situation. Emotional reactions such as exam excitement and anxiety were frequently seen among students; it was also reported that some students developed disappointment and a sense of injustice when not selected. Academically, it was stated that students who studied with resource books or were directed to courses went through a more systematic preparation process. Socially, it was emphasized that some students experienced adjustment difficulties, and that conscious support from the family and school environment made it easier for the student to be affected positively by the process. These findings reveal that the SAC process affects students' psychological, academic, and social development in multifaceted ways.

In relation to the fifth sub-problem, parents were asked, "How is your child affected by this process?" The thematized form of parents' responses to the fifth sub-problem is presented in Table 11.

Table 11. Parents' Responses to the Fifth Sub-problem

Theme	Sub-theme
Positive Emotions and Attitudes	Excited (12)
	Positive (11)
	Eager (8)
	Happy (8)
	An increase in self-confidence (3)
	Good (3)
	In a motivated way (1)

	Enjoying it, discovering themselves (2)
	Dreaming of what they will do if they win (1)
	Curiosity (1)
	Feeling valued (1)
	Making an effort (1)
	The formation of awareness (1)
	High expectations about acquiring new knowledge (1)
	Struggling at times but finding it enjoyable (1)
Neutral Emotions and Attitudes	No change at all (quite normal, their usual self) (6)
	Being quite relaxed (3)
	Not being affected negatively (4)
	Seeing it only as a necessary exam (1)
	Thinking of it as an ordinary exam (1)
	Not caring much about the SAC exams (1)
	Not being affected (11)
	Not having an ambition to win (1)
Negative Emotions and Attitudes	Being anxious and stressed (4)
	Being ambitious (2)
	Being win-focused (1)
	Experiencing exam stress (1)
	Being affected negatively; falling into the thought “so I have no talent” when failing (1)

According to parents' statements, the ways children are affected by the SAC process are largely positive. While 14.29% of students greet the process with excitement, 13.10% display a positive attitude. The same proportion of parents (13.10%) stated that their children were not affected by the process, while 7.14% said their children maintained their normal state during this period. Children who approach the process eagerly (9.52%) and happily (9.52%) also stand out. Along with this, 4.76% of students experience exam pressure or anxiety, while 4.76% go through the process more relaxed and free of anxiety. More individual attitudes were also expressed, such as an increase in self-confidence (3.57%), seeing the process as an ordinary exam (2.38%), an ambition to win (2.38%), and a discovery-oriented approach (2.38%). These findings show that the great majority of students approach the process with positive feelings, but that some may experience negative feelings such as exam anxiety or a lack of motivation. How students experience the process is largely associated with how parents frame the exam and how they guide their children.

The sixth sub-problem of the research was formulated as “What do teachers and parents do to get to know the child during the nomination process?” In relation to this sub-problem, teachers were asked, “What do you do to get to know students before nominating them?” The thematized form of the responses given to the sixth sub-problem is presented in Table 12.

Table 12. Teachers' Responses to the Sixth Sub-problem

Theme	Sub-theme
Assessment of Performance and Potential	Applying past questions (7)
	Giving exams (4)
	Looking at academic achievement (2)
	Looking at their first-term performance (1)
	Also applying achievement tests (1)
	A screening test (1)
	Looking at problem-solving skills (1)
	Applying a multiple-intelligence test inventory (1)
	Looking at the scales on the observation form (1)
	Applying aptitude questions (1)
	Looking at their answers to intelligence questions (1)

	Having them do group work (2)
	Having them carry out projects in class (1)
Student-Specific Approaches	Following their leadership qualities in relations with friends (1)
	Noting their answers to questions aimed at different thinking (1)
	Also getting information from the family (1)
	Providing guidance (1)
	Holding special interviews (1)
Comprehensive Assessment	Making observations (23)
	Taking the entire educational process into account (2)
	Since every student is valuable and different, trying to select different students each year (1)
	Taking the whole developmental process into account (1)
	Selecting according to one's own judgment (1)

The method teachers most often resort to in the SAC nomination process is observing students (65.71%). These observations are used as a basic tool for assessing students' individual characteristics, potential, and in-class behavior. Beyond this, 20% of teachers measure students' performance by applying past exam questions, while 11.43% nominate candidates by directly giving an exam. Some 5.71% of teachers make their assessment through group work and general observations made throughout the educational process, while 5.71% base their judgment on academic achievement, and 2.86% focus on students' individual performance or special skills such as leadership and problem solving. In addition, some teachers also draw on different tools when nominating candidates, such as getting information from parents (2.86%), seeking support from the guidance unit (2.86%), or using special inventories and aptitude questions. These findings show that, in the candidate selection process, teachers attach importance not only to academic performance but also to social, emotional, and cognitive characteristics, and that they adopt a multifaceted, student-specific, and comprehensive assessment approach.

In relation to the sixth sub-problem, parents were asked, "What did you do to get to know your child before they were nominated for SAC?" The thematized form of parents' responses to the sixth sub-problem is presented in Table 13.

Table 13. Parents' Responses to the Sixth Sub-problem

Theme	Sub-theme
Interaction and Support	Making observations (special talent, areas of interest) (14)
	Not doing anything (13)
	Not doing anything because the child is already well known (9)
	Providing support (7)
	Taking an interest in their school and lessons (5)
	The teacher deeming them suitable and selecting them (5)
	Talking a great deal with them (2)
	Creating environments where they can express themselves freely (2)
	Spending time together (2)
	Being in communication with our teachers (1)
	Supporting their talented aspects to the extent we are aware of them (1)
	It being a normal process (1)
	Drawing on the child's general conversations (1)
	Spending plenty of time with them since the day they were born (1)
	Having them do everything (1)
	Their desire to learn (1)
	Doing whatever is needed to get to know them (1)
	Looking at their study habits and dedication to education (1)
	Lacking knowledge of whether they have a special talent (1)
	Taking a one-on-one interest (1)
Talking with the child and being curious about their opinion on the matter (1)	
Getting them to explain things to the parent (1)	

Play and Intelligence Development	Playing games (3)
	Playing intelligence games together (3)
	Proceeding in a question-and-answer format (after reading books, asking imagination-developing questions during conversation) (3)
Variety and Experiences	Putting the child into every kind of setting (different experiences) (2)
	Having them read various books and asking them to narrate and interpret (2)
	Sending them to various courses (2)
	Going for walks in nature (1)
	Drawing/painting (4)
	Doing activities together (4)
	Trying to discover the child's talented aspects (4)

Parents' approaches to their children in the SAC process vary. The most frequently expressed method is trying to notice children's special talents and areas of interest by observing them. A large proportion of parents stated that they were involved with their children and knew them well. Educational observation and the tracking of interests show that parents take an active part in the process. Along with this, 15.48% of parents stated that they made no special effort to get to know their children ("Nothing"). This reveals the existence of a group of parents who remain passive in the process. Some parents, on the other hand, stated that they contributed to the process in more social and enjoyable ways through activities such as playing intelligence games and drawing with their children. In addition, some parents stated that they tried to monitor their children's development by communicating with teachers. These findings reveal that a significant proportion of parents make active efforts to get to know and support their children, but that some parents remain more in the background during the process. Observation-, play-, and communication-based approaches show that families can play an effective role in noticing children's potential.

The seventh sub-problem of the research was formulated as "What is teachers' and parents' perception of giftedness in the referral process to SAC?" In relation to this sub-problem, teachers were asked, "Which criteria do you pay the most attention to when making your selection?" The thematized form of the responses given to this sub-problem is presented in Table 14.

Table 14. Teachers' Responses to the Seventh Sub-problem

Theme	Sub-theme
Academic Ability and Achievement	Talent (12)
	Academic achievement (5)
	Reading comprehension (1)
	Interpreting what they read (1)
	Reasoning (1)
	The highest score in the observation-form assessment (1)
Creativity and Problem Solving	Creativity (12)
	Giving different answers (11)
	Constructing original sentences (7)
	Asking interesting questions (6)
	Developing an original perspective (6)
	Problem-solving skill (6)
	Being able to make jokes (2)
	Trying to invent something (2)
	Grasping a joke immediately (1)
	Having a broad imaginative world (1)
Being productive (1)	
Intelligence and Fast Learning	Being intelligent (2)
	Being above normal on exam criteria (4)
	The results of the exams given for selection (2)
	Fast-learning ability (2)

	Being quick-witted (3)
	Analytical thinking (1)
	Strong memory (1)
Communication and Social Skills	Power of self-expression (5)
	Attention (4)
	Interest (2)
	Having clear perception (3)
	Friendship relationships (1)
	Being able to reflect their skills in their social relationships (1)
	Communication skills (1)
	Being patient (1)
	Leadership (1)
Individual Traits and Intrinsic Motivation	Different ideas (3)
	Excessive curiosity (1)
	Occupying themselves with things on their own (1)
	Being sensitive (1)
	Having high awareness (2)
	Being able to transfer their thoughts from one place to another (1)
	Being consistent (1)
	Competing with themselves (1)
	Motivation (1)

The main characteristics teachers attend to in the students they nominate during the SAC identification process reflect a multifaceted assessment approach. According to the data, 22.86% of teachers foreground characteristics such as creativity, original thinking, and the ability to give different answers. This rate shows the importance attached to cognitive flexibility and creative intelligence, going beyond classic achievement criteria. Some 17.14% of teachers attend to problem-solving skill and analytical thinking, using students' capacity to reach solutions in different ways as an assessment criterion. The proportion of teachers emphasizing cognitive characteristics such as intelligence, fast learning, and strong memory is 14.29%. Academic achievement and exam performance were stated as the main assessment criterion by 11.43% of teachers. This group assesses suitability for SAC according to exam success and the scores obtained on observation forms. The proportion of teachers who attach importance to social and communication skills is 10%. Within this scope, social indicators such as students' self-expression, peer relationships, sense of humor, and level of attention are taken into account. The proportion of teachers emphasizing individual characteristics such as the student's emotional state, intrinsic motivation, curiosity, and consistency is 8.57%. These characteristics are taken as a basis for assessing the student's natural inclination to learn and willingness to work independently. In addition, 5.71% focus on social-emotional skills such as social sensitivity, empathy, and friendship relationships. This finding shows that, in the identification process, teachers assess the student not only in terms of cognitive aspects but with a holistic approach.

In relation to the seventh sub-problem, parents were asked, "What was effective in your child's inclusion in the SAC identification process?" The thematized form of parents' responses to this sub-problem is presented in Table 15.

Table 15. Parents' Responses to the Seventh Sub-problem

Theme	Sub-theme
Education and School	The teacher's selection (30)
	Achievement in lessons (20)
	Starting nursery school early (1)
	The exams they took (1)
	Having good comprehension ability (1)

	The development and success of students who attend SAC (1)
Talents and Areas of Interest	Having a strong interest in numbers (4)
	Their own wish (6)
	Reading at an early age (3)
	Having a talent for drawing (3)
	Being practically intelligent (2)
	Working hard (2)
	Being curious (2)
	Being attentive (2)
	Paying attention to details (2)
	The tests they solved (2)
	Having a different thinking structure (2)
	Having a strong interest in maps (1)
	Having visual intelligence (1)
	The ability to think quickly (1)
	The discovery of some of their talents (1)
	There being areas in which my child is successful (1)
Social Skills and Relationships	Their social relationships (2)
	An observant nature (1)
	Their behavior (1)
	Having leadership qualities (1)
	Other parents (1)
	Discovering together with my niece/nephew (1)
Technology and Development	Not using a phone or tablet at all (1)
	Wanting them to develop themselves (1)
	Our awareness having increased (1)
	Having different learning styles (1)

According to parents' statements, the most decisive factor in their children's inclusion in the SAC process is teacher guidance (35.71%). This rate shows that the nominations teachers make on the basis of their observations have a strong effect on parents. The student's academic achievement ranks second, at 23.81%, revealing that academic performance also plays an important role in children referred to SAC. The student's own wish to take part in the process was stated at a rate of 7.14%. In addition, among the reasons based on individual talents, factors such as the child's interest in numbers (4.76%), early reading ability (3.57%), talent for drawing (3.57%), and practical intelligence (2.38%) stand out. Strength in social relationships (2.38%) and a curious personality (2.38%) are also among the individual characteristics seen as effective in the process. Among the other, less frequently mentioned factors are attention to detail (1.19%), different thinking ability (1.19%), the habit of solving tests (1.19%), not using technological devices (1.19%), and the child's desire to develop (1.19%). In addition, some parents (1.19%) stated that they decided to take part in the process after being influenced by the development of students who had previously attended SAC. These findings reveal that, while the teacher's role is decisive in the referral process to SAC, many factors—such as the student's individual characteristics, level of academic achievement, social skills, and family observations—are effective together.

The eighth sub-problem of the research was formulated as “What are the criteria underlying teachers' and parents' perception of giftedness in the referral process to SAC?” In relation to this sub-problem, teachers were asked, “How do you make your assessment regarding your criteria? What is your standard on this matter?” The thematized form of the responses given to this sub-problem is presented in Table 16.

Table 16. Teachers' Responses to the Eighth Sub-problem

Theme	Sub-theme
-------	-----------

Views and Observations	Observation (22)
	In-class answers (10)
	Getting a high score in the observation-form assessment (1)
	Subject teachers' views (1)
	Family observations (1)
Assessment Criteria and Tools	The results of the exam given for selection (6)
	Achievement tests (1)
	Not having taken the exam before (1)
	Peer assessment (2)
	Self-assessment (2)
	Process assessment (2)
	Student evaluation forms (1)
	Creativity scales (1)
Achievement and Talent	Their success in activities (4)
	Meeting most of the criteria (2)
	Being above normal (1)

The criterion teachers most often resort to in the SAC identification process is observation, which stands out by a clear margin as the most common method, at 62.86%. This rate shows that teachers attach great importance to assessing students' individual talents and behaviors through direct observation. Ranking second, in-class answers were stated at a rate of 28.57%, revealing that teachers regard the performance students display during lessons as an important assessment criterion. Exam results are used by 17.14% of teachers and stand out as a more objective criterion in student assessment. In addition, success in activities was expressed at 11.43% and peer assessment at 5.71%. Other criteria—such as self-assessment, student evaluation forms, creativity, family observations, subject teachers' views, process assessment, and achievement tests—were expressed at lower rates but were included in the assessment system as auxiliary resources supporting the process. These findings show that, in the SAC nomination process, teachers consider not only academic achievement but also many factors relating to students' cognitive, social, and creative aspects. These multiple criteria used in the assessment process aim, in line with SAC's multifaceted identification approach, to reveal students' potential more holistically.

In relation to the eighth sub-problem, parents were asked, “On what basis did you determine the criteria you mentioned above? What is your standard on this matter?” The thematic analysis of parents' responses to this question is presented in Table 17.

Table 17. Parents' Responses to the Eighth Sub-problem

Theme	Sub-theme
Academic Performance and Abilities	Being successful (7)
	Teacher observations (7)
	Differences from other children compared with their peers (4)
	Showing performance above what is expected for their age (4)
	Having different perspectives (4)
	Their talents (3)
	Success on the selection exam (1)
	Being intelligent (1)
	Problem-solving skill (1)
	The ability to answer questions (1)
	Being logical (1)
	Being able to make predictions (1)
	Emotional and Social Development
Social factors (external influences, environmental factors) (3)	
Their communication with friends (1)	

	Being diligent (1)
Interests and Desires	The child's wishes and desires (4)
	The child's areas of interest (2)
	Having a broad imagination (1)
	Being closely interested in paper and pencil (at age 2) (1)
	Being able to put what they want onto paper (1)
Observation and Assessment	The child's general state (behaviors) (13)
	Observation (10)
	Having no criterion (8)
	Determining it by personal judgment (their infancy, childhood) (4)
	The ability to do something immediately once it is explained (2)
	Personal research conducted (2)
	Expressing themselves well (2)
	What was experienced during the process (2)
	Siblings attending SAC (2)
	The views of experts who were read (2)
	Knowing themselves well (1)
	Developments observed in the child (1)
	Being aware of everything while appearing not to be listening (1)
	The comments of people in the environment whose observation is trusted (1)
	Being more detail-oriented than their peers (1)

The data obtained reveal that parents use multidimensional criteria to assess their children in the SAC identification process. The most frequently stated criterion is the child's general state and behaviors, expressed by 21.43% of parents. This shows that children's daily attitudes and individual characteristics are seen as decisive in identification. Observation was stated at a rate of 17.86%, revealing that parents play an active role in following their children's development. Academic achievement (11.90%) and teacher observations (9.52%) were also among the important factors parents took into account in the assessment process. In addition, developmental comparisons such as the child differing from their peers (8.33%) and showing performance above their age (7.14%) were frequently mentioned. Criteria such as personal assessments (5.95%), the child's happiness (4.76%), and social environment factors (4.76%) show that parents make their decisions while also considering their children's emotional and environmental circumstances. More individual and distinctive criteria—such as the child's interests, wishes, imagination, love of paper and pencil, diligence, and expert opinion—were expressed at lower rates (each in the 1.19–2.38% range). These findings show that, in assessing their children, parents include in the process not only academic achievement but also their emotional states, areas of interest, and individual observations, thereby displaying a multifaceted and conscious approach in the SAC nomination process.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

The SAC identification process offers students a multilayered experience in both academic and emotional terms. According to the research findings, 40% of students turned to an exam-preparation-focused approach during this process, 17.14% experienced stress, and 22.86% experienced excitement. This shows that students need not only academic success but also psychological resilience. In particular, Gagné (2004) notes that gifted students have a high level of emotional sensitivity; in this context, the intense and uncertain nature of the identification process can negatively affect their emotional balance. Some students beginning to see themselves as “different from others” may create conflict in the process of identity development (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002). For this reason, the process needs to be integrated not merely as a tool for determining talent but also with a psychological support system.

The research results show that teachers take on quite active roles in the SAC process. Teachers contribute directly to the process through tasks such as nominating candidates, making observations, and providing guidance. Parents, for their part, generally take on tasks such as providing resources for their children, obtaining test books, and offering emotional support. These findings reveal that the identification process requires a shared responsibility that is not only student-centered but also family- and school-based. This situation is also supported in the literature; Moon (2009) states that teacher-parent cooperation in identification increases the accuracy of identification and the social validity of the process. However, some parents' hesitations about the process or gaps in their knowledge may negatively affect their children's readiness for identification. For this reason, developing support mechanisms such as informational seminars for parents can make the process healthier.

The findings reveal that teachers mostly see SAC as an institution that develops the potential of gifted students, but that some perceive SAC merely as a “selective” exam center. Parents, for their part, evaluate SAC as an institution offering an opportunity for both academic and social development. Along with this, it is understood that functional awareness of SAC varies between teachers and parents. While Pfeiffer (2012) argues that environmental support systems must be clear in the development of gifted students, the blurriness of the meanings attached to institutions can weaken this support. Accordingly, a clearer, more concrete, and more goal-oriented informational strategy should be followed regarding SAC's vision and operation.

Most teachers see SAC as a field of opportunity for students to discover and develop their individual talents (31.43%). Expectations such as appropriate grouping and raising individuals who can contribute to the country were also emphasized. Parents, for their part, hold high expectations of SAC as a structure that will contribute to their children's academic and social development. These findings indicate that high levels of expectation of SAC can produce both positive and negative consequences. Renzulli (2005) emphasizes that keeping the level of expectation realistic is important in the education of gifted students. Otherwise, students may develop a fear of failure and a sense of inadequacy. For SAC to be able to meet expectations, its programs need to be strengthened in terms of content, guidance, and social support.

Students are affected by the identification process in a wide variety of ways—emotionally, psychologically, and socially. While the proportion of students experiencing stress during the process is 17.14%, 14.29% are affected by parents' stress. This shows that students are affected directly not only by individual but also by family circumstances. In addition, feelings such as “perfectionism” and “a sense of injustice” are among the negative psychological reflections of the process. Peterson (2010) noted that anxiety and stress levels are high in gifted students and that, when unsupported, this situation can reduce achievement motivation. On the other hand, it was also noted that some students were happy during this process and discovered personal aspects of themselves. This shows the positive effect of structured support environments on students. It is of great importance that the process be designed not on a referral basis but on a developmental basis.

The research data show that, in the process of getting to know students, teachers most often use observation-based assessment (60%) and also make decisions based on in-class performance, attention span, and problem-solving skills. Along with this, it was noted that some teachers conduct a limited assessment in getting to know the student and reduce this process to academic achievement alone. On the parent side, one-on-one engagement with the child and observations in the home environment are prominent. This shows that, when the identification process is not

supported by scientific criteria, it becomes open to subjective assessments. Sak (2014) states that gifted individuals should be identified not solely on the basis of academic achievement but by taking into account multifaceted characteristics such as creativity, leadership, and motivation. In this context, standardized observation forms and referral criteria for teachers and parents to use in the process of getting to know students need to be developed.

According to the research results, the great majority of teachers (54.29%) define their perception of a gifted student through academic achievement and state that they tend to nominate only students with high in-class performance. A similar tendency is observed among parents; they are seen to associate giftedness more with cognitive capacity. This narrow perspective can lead to many different talent domains being overlooked in identification. Researchers such as Renzulli (2005) and Gardner (1999) emphasize that giftedness is not a concept limited to IQ alone but a multidimensional structure that also encompasses the artistic, social, and athletic domains. In this context, making the perception of giftedness more holistic through awareness-raising training for teachers and parents will enable the identification process to be conducted more inclusively.

According to the research findings, when assessing giftedness, teachers most often consider criteria such as “achievement in lessons,” “academic pace,” and “openness to learning.” However, most of these criteria are indicators that foreground only students' cognitive aspects. Yet giftedness should be assessed within a broader framework, in light of the theory of multiple intelligences and contemporary identification models. Pfeiffer (2015) emphasizes that giftedness should be assessed not only through test scores but together with student behaviors, areas of interest, and level of motivation. In addition, parents' holding high expectations of their own children when determining these criteria brings with it risks such as “labeling” and “pressure” in identification (Moon, 2009). Accordingly, both teachers and parents need to use more objective, evidence-based criteria grounded in pedagogically sound foundations when defining gifted individuals.

RECOMMENDATIONS

Below, based on the article's findings, recommendations for teachers, parents, and researchers are presented under separate headings.

Recommendations for Teachers

- Given the finding that teachers mostly assess students who are ahead of the class through academic achievement, awareness-raising efforts can be made toward holistic approaches that also focus on these students' social, emotional, and cognitive development.
- Given the finding that teachers have limited knowledge of differentiation and enrichment practices, in-service training programs could place emphasis on differentiated instruction, higher-order thinking skills, and individualized teaching methods within the scope of the “Turkish Century Maarif Model.”
- Given the finding that classroom-management problems are experienced especially with students who have a dominant leadership trait, workshops aimed at developing effective communication and positive classroom-management skills with these students could be organized.

- Given the finding that inadequacies are experienced in guidance practices, teachers could be encouraged to cooperate with guidance services, and classroom teachers could be equipped with basic social-emotional support skills.

Recommendations for Parents

- Given the finding that teachers emphasize the importance of family cooperation, seminars for parents could provide information on “recognizing, supporting, and guiding students who are beyond the class level.”
- Given the finding that problems are experienced in the in-class integration of SAC students, parents could be offered guidance on home-environment support, healthy achievement expectations, and stress management that will contribute to their children's both academic and social development.
- Given the finding that children who are undiagnosed but have high potential remain invisible, parents could be made aware of early signs and indicators and encouraged to communicate more effectively with guidance services.

Recommendations for Researchers

- Given the finding that teacher strategies regarding students who are undiagnosed but ahead of the class remain inadequate, research could be conducted involving systematic identification and support models specific to this group of students.
- Since teacher competencies regarding differentiated assignments and instructional practices were found to be limited, impact-analysis-focused experimental studies could determine which practices yield the most effective results.
- Given the result of this study, which clarified the areas in which teachers have training needs, the content of teacher training programs could be analyzed to investigate the extent to which learning outcomes for gifted students are included.
- Since there is a lack of data on the classroom-level applicability of the enrichment strategies in the Turkish Century Maarif Model, field research could be recommended on the theme of how well this model overlaps with teacher practices.

REFERENCES

- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel araştırmalarda durum çalışması deseni. (Methodological reference as cited in the original.)
- Ataman, A., Yıldırım Doğru, S., & Çetinkaya, Ç. (2014). Üstün zekâlı çocuklar ve özel eğitim. Vize Yayıncılık.
- Clark, B. (2002). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (6th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Davashgil, Ü. (2016). Üstün zekâ ve yeteneğin tanınması. (As cited in the original.)
- Dönmez Baykoç, N. (2014). Üstün yetenekli çocukların tanınmasında aile görüşlerinin önemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47(1), 69-86.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. High Ability Studies, 15(2), 119-147.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books.
- Gökdemir, S. (2017). Bilim ve Sanat Merkezlerine yönlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education Thesis Center.

- Kurnaz, A. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınmasında kullanılan araçların kültürel geçerliliği. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 15–28.
- Levent, F. (2011). Üstün yetenekli çocukların eğitimi ve Türkiye'deki uygulamalar. *İlköğretim Online*, 10(1), 135–150.
- Ministry of National Education (MEB). (2006). Special education services regulation. Ankara: MEB Publications.
- Ministry of National Education (MEB). (2010). Internal audit report on the Science and Art Centers process (education of gifted individuals). MEB Internal Audit Unit Directorate.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *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.
- Peterson, J. S. (2010). The challenges of being gifted in school. In *Gifted education and the development of talent*. (As cited in the original.)
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- 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.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Semra, G. (2024). *Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci yönlendirme sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri* [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88–94.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Tarhan, S., & Kılıç, A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 118–131.
- Grand National Assembly of Turkey (TBMM). (2012). *Report of the research commission on the education and employment of gifted children*. Ankara: TBMM Publications.
- ÜYÇAP. (2014). *The identification process of gifted children*. Gifted Children Family Portal. <http://www.uycap.org.tr>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–214.

* If part or all of the article, thesis, or project has been presented as a paper without being published, that note should be placed here. If no such situation applies, a single asterisk is given to the first author, and information about the authors and, if any, the university, laboratory, or institution where the research was conducted should be placed here.

** Title 1, University name 1, Faculty name, City–Country, e-mail, orcid.org/xxxx-xxxx-xxxx-xxxx

*** Title 2, Institution name, City–Country, e-mail, orcid.org/xxxx-xxxx-xxxx-xxxx

