



ISSN: 2147 - 1037

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Investigation of Secondary School Teachers' Views on Enrichment Practices

Murat Tapar¹ Muhammet Davut Gül²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1569759

Received: 18.10.2024

Revised: 19.12.2024

Accepted: 20.01.2025

Keywords:

Giftedness,
Enrichment,
Differentiation

ABSTRACT

This study explores secondary school teachers' perspectives on enrichment practices for gifted students, acknowledging that these students differ cognitively and affectively from their peers. Enrichment, a key instructional method, relies heavily on teachers' ability to implement it effectively. Since teachers play an important role in the implementation of these programs, the aim of this study is to examine the views of secondary school branch teachers regarding the enrichment practices used in the educational processes of students with special ability decisions. Using a qualitative case study approach, 24 Turkish, Mathematics, Science, and Social Sciences teachers from three secondary schools in the Mediterranean region were interviewed. These teachers had students identified as gifted in their classes. Data were gathered through a semi-structured interview form, covering both demographic information and teachers' views on enrichment. Content analysis revealed three key themes: teachers' competence levels, challenges in applying enrichment methods, and the need for in-service training. The findings indicated that teachers generally feel underprepared for enrichment practices, recognize difficulties in their implementation, and express a strong need for further professional development. This highlights the importance of equipping teachers with better tools and training to enhance educational outcomes for gifted students.

Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Yetenekliler Eğitiminde Zenginleştirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1569759

Yükleme: 18.10.2024

Düzeltilme: 19.12.2024

Kabul: 20.01.2025

Anahtar Kelimeler:

Özel Yetenek,
Zenginleştirme,
Farklılaştırma

ÖZ

Özel yetenekli öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal alanlarda akranlarından farklılaştıklarından öğretim ihtiyaçları karşılanırken farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Zenginleştirme de bu uygulamalardan birisidir. Bu programların uygulanmasında öğretmenler önemli bir rol oynadığından bu çalışmanın amacı özel yetenek kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan zenginleştirme uygulamalarına ilişkin ortaokul branş öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanan biri demografik özellikler ve dördü görüşlerle ilgili beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken; elde edilen veriler içerik analizine tutulmuştur. Araştırmada Orta Karadeniz bölgesindeki bir ilde 3 ortaokulda görev yapan ve sınıfında "özel yetenek kararı" verilmiş öğrencisi bulunan 24 Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler öğretmeninin, özel yetenek tanımlı öğrencilerin eğitim süreçlerinde zenginleştirme uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen verilere bağlı olarak öğretmen görüşleri yetkinlik düzeyleri, uygulamada zorluklar ve hizmetçi eğitim ihtiyacı olarak üç tema altında analiz edilmiştir. Branş öğretmenlerinin zenginleştirme uygulamalarına dair kendilerini çok yetkin görmedikleri, özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde zenginleştirme uygulamalarında hazırlama ve uygulayamamalarının ne gibi problemlere yol açtıklarının farkında oldukları ve zenginleştirme uygulamalarına dair daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaçları oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sorumlu Yazar¹ : Murat Tapar, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, murattapar1983@gmail.comYazar² : Muhammet Davut Gül, Dr. Öğr. Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, muhammetdavut.gul@gop.edu.tr

1. Giriş

Üstün yetenekli bireyler üst düzey bilişsel gelişimleriyle akranlarından ayrılırlar (Renzulli, 1978). Anlama sürecinde karmaşık bilgileri hızlı kodlama (Clark, 2008), kavramlar arasındaki nedensel ve ilişkisel ilişkileri fark etme ve yapılandırma, derin öğrenmeyi deneyimleme -öğrenmeye motive olma- ve bağımsız hareket etme yeteneklerine sahiptirler. Dikkat ve iç kontrol sağlayarak yüksek motivasyonla bir göreve bağlanırlar (Renzulli, 2003). Olağanüstü bir hafızaya, zengin ve sıra dışı bir hayal gücüne ve geniş bir kelime dağarcığına sahiptirler (Miedijensky, 2018). Bu yüzden, özel yetenekli öğrenciler kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmek için müfredata ek ve zorluk seviyesi onlara uygun olan öğretim deneyimlerine gereksinim duyarlar (van Tassel-Baska ve Brown, 2007). Nitelikli programların hazırlanması bu öğrencilerin öğrenme ortamı ve öğrenmeye karşı tutum ve yönelimlerini olumlu anlamda değiştirmek için önemlidir (Erişti, 2012). Bu noktada, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde farklı yöntemler uygulamalarının, ders planlarını bu öğrencilerin öğrenme stillerine dikkat ederek yeniden düzenlemelerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Birgili ve Çalık, 2013). Bu öğretim ihtiyacı karşılanmadığında özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlık, okulu bırakma ve dersten sıkılma gibi davranışlar ile sonuçlanmaktadır (Davis vd., 2011; Matthews ve McBee, 2007). Yapılan araştırmalar da normal eğitim programının ve özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ve ayrıca öğretmenlerin de bu durumun farkında olduğunu göstermektedir (Hertberg-Davis ve Callahan, 2013; Loveless vd., 2008; Reis, 2007). Bu yüzden bu çalışma zenginleştirme uygulamaları hakkında öğretmenlerin çok önemli rol oynadığını düşündüğünden, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bundan sonraki başlıklarda özel yeteneklilik ve zenginleştirmenin kavramsal çerçevesi, bu çalışmanın alana katkısı, ana hedefleri ve araştırma soruları ortaya konacaktır.

Özel yetenekliliğin ortak kabul görmüş bir tanımı olmasa da deneysel çalışmalar ve eğitimsel müdahaleler açısından özel yeteneklilik zekâ testleri ve başarı testlerinde yüksek performans gösterebilme üzerinden değerlendirilmektedir (McClain ve Pfeiffer, 2012). Tanılama ve değerlendirme baskın olarak bu tanımın içinde olsa da zamanla özel yetenekliliğin tanımının çok boyutlu olarak evrildiği görülmektedir (Gagné, 2005; Heller vd., 2005; Renzulli, 2005; Sternberg, 2003; Tannenbaum, 2003). Geleneksel tanımda özel yetenekli olmak üst düzey bilişsel seviye ve bunu gösteren tek boyutlu bir g faktörü, bir kesme noktası ve üzeriyle eşleştirilirken (Terman, 1925); güncel tanımda ise özel yeteneklilik motivasyon, görev bağlılığı ve yaratıcılığı içerecek şekilde çok boyutlu olarak ifade edilmekte ve aynı zamanda kişisel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Subotnik vd., 2011). Örneğin, Gagne'nin (2005) tanımına göre özel yeteneklilik, kişiler, olaylar, çevre ve şans faktörlerinin etkileşimi yoluyla ortaya çıkar.

Zenginleştirme, var olan müfredatın ötesine geçmek için içerik, süreç ve ürün boyutunda farklılaştırma, hızlandırma ve müfredat sıkıştırması yaparak özel yetenekli öğrencilerin temel becerilerdeki başarılarını en üst düzeye çıkarmak, belirli bir konu veya tema hakkındaki bilgilerini derinleştirmek, bilişsel, duyuşsal, yaratıcı ve psikomotor alandaki becerilerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir (Davis vd., 2011; Plucker ve Callahan, 2014; Subotnik vd., 2011; Van Tassel-Baska ve Brown, 2007). Roberts'in (2005) ifadesine göre zenginleştirmenin üç temel hedefi bulunmaktadır: (1) öğrencinin ilgi duyduğu alanı keşfetme ve buna yönlendirme, (2) bu alanlardaki yeteneklerini keşfetme ve geliştirme ve (3) eğitim kazanımlarını artırma. Kısacası, zenginleştirme özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yetenekleri arasındaki dengeyi kurabilmektir. Zenginleştirme yaklaşımı temel olarak aktarılma yöntemi ve süreci olarak iki temel öge içerir. Aktarılma yöntemlerine yaz ve haftasonu okulları, çocuk üniversiteleri, okuldışı öğrenme ortamları, sınıf içinde zenginleştirme, dışarıya çekme programı, hızlandırma, ayrı sınıf, ayrı okul ve zenginleştirme artı öğretmen eğitimi örnek olarak verilebilir. Süreç boyutunda ise hedeflenen becerinin öğretimi ve değerlendirilmesi yer alır. Örneğin probleme dayalı ya da tasarım odaklı bir öğretim sürecinde ıraksak düşünme becerileri (akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma), eleştirel düşünme becerileri (tümevarımsal, tümdengelimsel akıl yürütme ve değerlendirme) veya üstbilişsel becerilerin (planlama, izleme ve değerlendirme) gelişimi hedeflenebilir ve değerlendirilebilir. Zenginleştirme programları dikey ve yatay eksenle planlanabilir. Dikey planda var olan konu üzerinde derinleşme yapılırken, yatak ekseninde yeni bir konunun eklenmesi şeklinde olabilir (Newland, 1976).

Zenginleştirme programları özel yetenekli öğrencilere keşfetmeye, sorgulamaya ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmeyi sağlayacak derinlemesine içerikler, zorlayıcı etkinlik ve öğretim materyali sunmaktadır (Fiddymment, 2014). Bununla beraber otonom öğrenme fırsatı sunması ve bunu gerçek dünyayla bağlantılı problemler üzerinden sürdürmesiyle özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Renzulli ve Reis, 1997). Bu programlar sadece akademik başarıyı değil bu öğrencilerin psikososyal ve duygusal ihtiyaçlarına göre de hazırlanabilmektedir (Schachter, 2001). Reis ve diğerlerinin (2021) ifade ettiği şekilde zenginleştirme hem akademik hem de sosyal duygusal alanda önemli kazanımlar sunmaktadır. Kısacası, bu yöntem özel yetenekli öğrencilere hem ileri düzeyde öğrenme ve araştırma yapabilme fırsatı, hem bu süreç içerisinde üst düzey düşünme becerilerini deneyimlemeyi, hem de zorlayıcı görevler üzerinde titiz ve ödüllendirici çalışmaları sürdürmek için motivasyon kazanmalarını sağlamaktadır.

Zenginleştirme programları üzerinde yapılan araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısına (okuduğunu anlama, analitik beceriler) ve sosyal duygusal

becerileri (içsel değer, sosyal beceriler, benlik kavramı, öğrenmeye karşı tutum) üzerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Kim, 2016). Bununla birlikte, bu programların bilişsel (Gubbels vd., 2014), matematiksel (McCoach vd., 2014), sözel (Lee vd., 2010), grup deneyimiyle ilgili tutum ve algı (Peterson ve Lorimer, 2011) ve bilimsel araştırmadan keyif alma (Gubbels vd., 2014) gibi alanlarda orta ve yüksek düzeyde olumlu etki yaptığını çalışmalar göstermiştir. Zenginleştirme programları önemli faydalar sağlasa da uygulanmalarında hâlâ çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Birçok ülke, üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılandırılmış bir çerçeveden yoksundur ve genellikle üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öncelikli olarak ileri düzey yerleştirme üzerinden sağlamaktadır (Brigandi vd., 2018; Callahan vd., 2017). Bu tek bir yöneme olan aşırı bağımlılık, üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu eğitim deneyimlerinin çeşitliliğini sınırlandırabilir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin çeşitli pedagojik stratejileri içeren kapsamlı zenginleştirme modellerini benimsemesi, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyelini geliştirmeye elverişli bir ortam yaratmak açısından büyük önem taşır (Chen ve Chen, 2020).

Bu noktada, öğretmenlerin zenginleştirme uygulamalarındaki yeterliliği, üstün yetenekli öğrencilerin etkili eğitimi için kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, üstün yetenekliler eğitimi konusunda eğitim almış öğretmenlerin üst düzey düşünme, yaratıcılık ve öğrenci odaklı öğrenmeyi teşvik etmede daha başarılı olduklarını göstermektedir; bu beceriler, etkili bir zenginleştirme programının temel unsurlarıdır (Kim, 2016). Hedefe yönelik mesleki gelişim alan öğretmenler, farklılaştırılmış eğitimi daha etkili bir şekilde uygulayarak öğrenci başarılarını artırma eğilimindedir (Ünal, 2023). Örneğin, matematik derslerini farklılaştırma eğitimi alan öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama becerilerinde artış bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin üstün yetenek eğitimiye yönelik tutumları, pedagojik uygulamalarını doğrudan etkiler; özellikle hem üstün yetenekli hem de öğrenme güçlüğüne sahip iki kere istisna öğrenciler, kendilerine özel yaklaşımlardan büyük fayda sağlamaktadır (Furnes ve Jokstad 2023; Sayı, 2018). Yetkin öğretmenler, hızlandırma ve ilgiye dayalı projeler gibi çeşitli stratejiler kullanarak üstün yetenekli öğrencilerin gelişimi için gerekli olan zengin, uyumlu bir öğrenme ortamı yaratır (Akgül, 2021; Gül ve Ayık, 2023; Yuen vd., 2018).

Tüm bunlar dikkate alındığında, öğretmenlerin bu konuda yetkinlik sahibi olması büyük önem arz etmektedir. Çünkü, bu yöntemi sunabilen öğretmenler özel yetenek tanısı almış öğrencilerinin ilgilerine dayalı öğrenme fırsatları, yeni fikirlerle ve geniş disiplinler arası temalarla karşılaşma fırsatı sunarlar. Bu yetkinliğe sahip öğretmenler, öğrencilerine otonom öğrenme fırsatları ve aynı zamanda ileri düzey içerik, süreç ve ürünleri üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek şekilde deneyimlemelerine

olanak sağlar. Tüm bu nedenlerle beraber ve Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitim süreçleri üzerine yapılmış birçok çalışma bulunsun da (Kaya vd., 2022; Özdemir, 2017; Uluç ve Gündoğdu, 2020) zenginleştirme uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğundan bu konuda bir araştırma yapılması önemli bulunmuştur. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, bu öğrencilerin yeteneklerini en düzeye çıkarabilmek için geliştirilen yöntem ve uygulamaların yer aldığı zenginleştirme uygulamalarını hazırlama ve uygulama konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan zenginleştirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul branş öğretmenlerinin zenginleştirilmiş eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul branş öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde zenginleştirme uygulamalarının kullanılmamasına dair yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul branş öğretmenlerinin zenginleştirme uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyacına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Desen

Okulunda özel yetenekli tanısı almış öğrencisi bulunan farklı branş dallarındaki öğretmenlerin zenginleştirme uygulamaları ile ilgili görüşlerini incelemeye çalışan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, herhangi alanda sınırlı durumları ortaya çıkararak, onların gelişimini sağlayacak alt yapıyı oluşturmak amacıyla sistematik bir araştırma ortaya koymaktadır. Durum çalışması süresince tek bir durum üzerinde belirli bir zaman diliminde derinlemesine inceleme yapılarak aslında gerçek ortamda ne olduğuna dair sistematik veriler toplanır (Chmiliar, 2010; Davey, 1991; akt. Subaşı ve Okumuş, 2017).

Bu çalışmadaki durum özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde kullanılan zenginleştirme uygulamalarına ilişkin ortaokul branş öğretmenlerinin görüşlerinin betimlenmesidir. Bundan dolayı derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla araştırma problemine yönelik yönelik “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına odaklanılmıştır. Bu araştırma da araştırılan durum üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve durum manipüle edilmemiştir. İncelenmek istenen durum ile ilgili yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanarak zengin bir şekilde betimlemeye çalışılmış olmasından dolayı durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir şehirde özel yetenek tanısı almış öğrencilerinin bulunduğu ve öğretmenlerinin teorik ve/ya pratik olarak zenginleştirme eğitimi aldığı üç ortaokulda görev yapan Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler branşlarından 24 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Bu örneklem türünü seçmemizin sebebi yöntemimize uygun şekilde amacımız olan zenginleştirme uygulamaları ile ilgili

görüşlerde isabetli kaynaklara ulaşmamızı ve problem sorularımızın en üst düzeyde cevaplanması ve derinlemesine betimlenmesi ölçütünün karşılanmasıdır. Bundan dolayı okullarda resmi olarak özel yetenekli tanısı almış öğrencileri olan ve zenginleştirme ile ilgili teorik ve/ya pratik eğitim alan öğretmenler olması ölçütüne dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uyan Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimlerinden altışar öğretmen belirlenerek toplam 24 (yirmi dört) öğretmen örneklem grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	12	50
	Erkek	12	50
Toplam		24	100
Kıdem	1-10 yıl	9	37
	11-20 yıl	5	21
	21 yıl ve üstü	10	42
Toplam		24	100
Branş	Türkçe	6	25
	Matematik	6	25
	Sosyal Bilgiler	6	25
	Fen Bilimleri	6	25
Toplam		24	100

2.3. İşlem

Bu çalışma, sınıflarında özel yetenekli öğrenci bulunan ve zenginleştirme uygulamaları konusunda teorik ve/veya uygulamalı eğitim almış ortaokul branş öğretmenlerinin bakış açılarını araştırmıştır. Ayrıca, zenginleştirme uygulamalarının hayata geçirilmediği dönemlerde karşılaşılan zorluklara da değinilmiştir. Çeşitliliği sağlamak için okullar çeşitli sosyo-ekonomik bölgelerden seçilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiş ve görüşmeler yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında hem ses kayıtları hem de yazılı notlar alınmıştır. Kaydedilen veriler sestten metne dönüştürme teknolojileri kullanılarak yazıya dökülmüş ve daha sonra doğruluk açısından manuel olarak gözden geçirilmiştir. Veriler, ilk kodları oluşturan iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak birçok kez gözden geçirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar, fikir birliğine varılana kadar kodları ve temaları tartışmak ve düzeltmek için bir araya gelmiştir. Son olarak, kodlama ve tematik çerçeveye son şeklini vermek için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 01-26 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Veriler araştırmacı tarafından nitel veri toplama teknikleri içerisinde verilerin çeşitliliğini artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öncelikle hazırlanan mülakat formu uzman görüşü alınarak değerlendirilip düzenlenmiştir. Düzenlenen formla birlikte iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği değerlendirilip forma son hali verilmiştir. İki bölümden oluşan bu formda birinci bölüm katılımcıyla ilgili demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, deneyim ve branş) içerirken, ikinci bölüm zenginleştirilmiş eğitim planları ile ilgili sorular içermektedir. Araştırmaya ilişkin veriler 10.03.2024-30.03.2024 tarihleri arasında belirlenen öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacı ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve toplanacak verilerin nerede kullanılacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların izniyle görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, “Sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır.” (Aslan ve Tavşancıl, 2001, s. 22). Ses kayıtları aracılığıyla toplanan veriler önce transkript edilerek yazıya geçirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada veriler birçok kez okunarak kodlar belirlenmiştir. İkinci aşamada benzer kodlar aynı gruplar altında toplanarak temalar oluşturulmuştur. Üçüncü ve dördüncü aşamada sırasıyla kodlar ve temalar düzenlenmiş ve bulguların tanımlanması ve yorumlaması gerçekleştirilmiştir. Her tema içindeki kodlar sayısallaştırılarak frekans olarak gösterilmiştir. Öğretmen isimlerinin anonim kalması için Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak kişisel verilerin korunmasına dikkat edilmiştir. En son aşamada güvenilirliği sağlamak için kodların temaları temsil edip etmediği ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Güvenirliği sağlamak açısından araştırma süreci betimsel bir yaklaşım ile ayrıntılı şekilde ortaya konmuştur. Ayrıca temalarda bulunan branş öğretmenlerine ait görüşleri yansıtabilmek amacıyla, katılımcılara ait alıntılara doğrudan yer verilmiştir. Bulgular katılımcılar tarafından gözden geçirilmiş, gerçekçi bulunmuş ve teyit ettirilmiştir. Süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca veriler isteyen herkesin erişimine açık olarak araştırmacı tarafından tutulmaktadır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan veri analizi sonucunda çalışmada elde edilen bulgular 3 tema başlığı altında ele alınmış olup bu başlıklar sırasıyla: “zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yetkinlikleri”, “uygulamada zorluklar” ve “hizmet içi eğitim ihtiyacı” şeklinde sıralanmıştır. İlk temaya ilişkin kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Branş öğretmenlerinin zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yetkinlikleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Üst düzey kazanımlar/müfredat	10	Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö22, Ö23
Farklı/zengin materyal kullanımı	5	Ö6, Ö7, Ö21, Ö17, Ö24
Öğretim yönteminde değişiklik	4	Ö4, Ö8, Ö14, Ö15,
Farklı okul/sınıf uygulaması	4	Ö2, Ö9, Ö12, Ö18, Ö20
Farklı değerlendirme süreci	1	Ö19

Tablo 2’de görüldüğü üzere en başta branş öğretmenlerin tamamının özel yetenek kararı olan öğrencilerin eğitim sürecinde kullanılan zenginleştirmeyi üst düzey kazanım ve müfredat tasarımı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“...Bu programlar farklı farklı beceriler kazandırıyor aslında. Mesela çocukların yaratıcı düşünme becerisi geliştirmesi gibi.” [Ö1]

“...Öğretimde kullandığımız yöntemler ve materyaller özel olarak seçilmeli. Yani dersin içeriği, süreci ve değerlendirmesi daha özenli ve yüksek düzeyde olmalı. Konuları farklı şekillerde anlatmak, anlatırken materyalleri de konuya özgü yapmak gerekiyor. Bazen konuyu daraltmak da bir zenginleştirmedir, çocuk o konuyu zaten iyi anladıysa, hem zamandan hem emekten tasarruf edip daha ileri seviyelere geçebiliriz.” [Ö7]

“...Eğitimi zenginleştirmek derken aslında konuların zorluk seviyesini artırmayı kastediyorum. Daha özel materyaller kullanmak, mesela simülasyonlar gibi.” [Ö17]

Bazı katılımcılar zenginleştirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini öğretim yönteminde değişiklik olarak ifade etmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“...Bence zenginleştirme, farklı öğretim yöntemleri kullanmak anlamına geliyor.” [Ö14]

“Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre de olabilir. Kimisi video izleyerek daha iyi öğreniyor, belgeseller mesela. Kimisi de dokunarak, uygulayarak öğreniyor.” [Ö15]

Bazı katılımcıların zenginleştirme uygulamalarını özel yetenekli öğrencilerin kendi özelliklerine uygun farklı okullarda eğitim görmesi, okul içerisinde farklı sınıflarda eğitim görmesi ve normal sınıfta kaynaştırma eğitime tabi olması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bazılarının bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bu, farklı bir eğitim sağlayan programlar demek aslında. Mesela bu öğrencileri okul içinde ayırıp tamamen farklı bir sınıfta, özel bir planla eğitmek gibi...” [Ö9]

“...Hatırladığım kadarıyla da bu çocuklara farklı okullarda ya da kurumlarda yeteneklerine yönelik daha üst düzey eğitim vermek.” [Ö18]

“Özel yetenekli öğrencileri bu programa dâhil ederek normal eğitime devam etmeleri... Mesela kaynaştırma eğitimine alınıyor sanırım bu çocuklar. Farklı sınıfa, özel sınıfa alınma gibi. BEP gibi.” [Ö20]

Katılımcılardan Ö19’un zenginleştirme uygulamalarına ilişkin görüşü ise farklı değerlendirme süreci ve materyalleri olduğu ile ilgilidir. Ö19 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Zenginleştirme deyince aklıma müfredatı bir üst seviyeye taşımak geliyor. Mesela bir çocuk yedinci sınıfta ama iki basamaklı sayılar yerine üç ya da dört basamaklı sayıları öğreniyor. Hedefler ve değerlendirme yöntemleri de daha üst seviyeye çıkmalı. Bazı çocuklar belki klasik sınavlardan hoşlanmıyor, kendilerini iyi yansıtamıyor olabilirler. O yüzden farklı değerlendirme yöntemleri de zenginleştirme kapsamında düşünülmeli.”

Katılımcılara ilişkin görüşler incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde uygulanan zenginleştirme

konusunda hala bazen gruplama ve hızlandırma stratejileri ile karıştırdıkları görülmektedir. Bununla birlikte branş öğretmenlerinin zenginleştirme uygulamalarına dair normalden farklı ve üst düzey müfredat, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren uygulama ve yöntemlerin farklılaştırılması, özgün materyal içeren, farklı ortamlarda uygulanabilen zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış bir plan/program olduğunu da ifade etmişlerdir.

İkinci tema olan zenginleştirme uygulamalarının kullanılmamasına dair yaşanan sorunlarla ilgili kodlar, bu kodlara ait frekans değerleri ve hangi öğretmenler tarafından ifade edildiği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Eğitim sürecinde zenginleştirme uygulamalarının kullanılmamasına dair yaşanan sorunlar

Kodlar	f	Katılımcılar
Derste sıkılma	8	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö18, Ö20
Uyum sorunları	5	Ö6, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
Öğretmen alan bilgisi ve farkındalık eksikliği	6	Ö7, Ö9, Ö12, Ö21, Ö22, Ö24
Değerlendirme süreci yanlışlığı	2	Ö4, Ö13

Bazı katılımcılar tarafından özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde kullanılan zenginleştirme uygulamalarına ilişkin branş öğretmenlerinin daha fazla hizmet içi eğitim ihtiyacının olduğu ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar bu ihtiyacın nedeni olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve duygusal ihtiyaçların giderilmesi, kendilerini ifade etmeleri, eğitim sürecine katılımlarının artırılması, potansiyellerinin kullanılmasına yardımcı olunması için öğretmenlerin hizmetiçi ihtiyaçlarının giderilmesi belirtilmiştir.

Tablo 4.

Branş öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyacı

Kodlar	f	Katılımcılar
Sosyal-duygusal ve akademik ihtiyaçlar	7	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö16, Ö18, Ö22
Aile rehberliği ve doğru yönlendirme	4	Ö2, Ö12, Ö13, Ö24
Öğretmen mesleki doyumu	2	Ö11, Ö19

Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"BİLSEM'de bir yıl çalıştım, çocuklar ilk geldiklerinde mutluydular ama sonra çeşitli sebeplerden dolayı devamsızlık yapmaya başladılar. Bu çocuklar motomot akademik derslerle değil, daha eğlenceli ve geliştirici bir müfredatla eğitilmeli. Bence BİLSEM'in müfredatı daha eğlenceli hale getirilmeli. Ama bunu yapabilmek için önce bizim bilgi ve tecrübe eksikliklerimizi kapatmamız gerekiyor." [Ö4]

"Kesinlikle daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü bu tür öğrencilerle karşılaşıyoruz. Onları

daha iyi tanımak ve onlara nasıl yardımcı olacağımızı bilmek için bu eğitimlere ihtiyacımız var." [Ö18]

"Sürekli kendimizi yenilememiz gerekiyor. Akademik destekten önce, bu çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini düşünüyorum. Sayıları az olduğu için onları duygusal olarak kabul etmek ve tolere etmek zor olabiliyor. Dersler ve müfredat önemli, ama önce bu çocuklara nasıl yaklaşmamız gerektiği konusunda eğitim almalıyız." [Ö6]

Bazı katılımcılar da bu ihtiyacın nedeni olarak özel yetenekli öğrencilerin ailelerine doğru rehberlik yapılması ve çocukların doğru yönlendirilmesi olarak belirtilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bu alanda daha fazla ders alsaydım, ihtiyaç duyan öğrencilere ve ailelerine daha somut rehberlik yapabilirdim." [Ö12]

"Bazı veliler geliyor ve çocuklarının matematik yeteneğini nasıl geliştirebileceklerini soruyor. Bu konuda önce velilerin bilgilendirilmesi gerekiyor, ama bizim de bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamız lazım. Veliler, çocuklarının sınavlarda tüm soruları doğru yapmasını istiyor. Bu yüzden önce biz öğretmenlerin bilgilenecekleri, sonra da velilere doğru yönlendirme yapması lazım." [Ö13]

"...Bu öğrencilere daha fazla yardımcı olabilmek için, en azından özel yetenekli olanları yeteneklerine uygun bir üst okula yönlendirmek bile faydalı olur. Çocuk, başarısız olacağı ve mutsuz olacağı bir okula gitmek yerine, yeteneğini geliştirebileceği bir okula giderse daha iyi olur. Bunun için de önce bizim eğitim almamız gerekiyor." [Ö24]

Katılımcı Ö9 tarafında hizmet içi eğitim ihtiyacının olduğu ifade edilmiştir. Bu ihtiyacın nedeni olarak mesleki doyumu sağlamak olarak ifade edilmiştir. Katılımcı Ö9'un görüşü şu şekildedir:

"Açıkçası eğitim almayı çok isterim. Bu çocukları sisteme dahil edebilsek, bizim için de mesleki doyumu sağlar, motivasyonumuzu artırır." [Ö9]

4. Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen bulgular tartışılmış, sonuçlar üzerinde durulmuş ve bazı önerilere yer verilmiştir. Birinci olarak, bu çalışmada katılımcıların görüşleri incelendiğinde, branş öğretmenlerinin tamamının özel yetenek kararı olan öğrencilerin eğitim sürecinde kullanılan zenginleştirme uygulamalarına dair kendilerini yetkin hissetmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara benzer şekilde Karaduman ve diğerleri (2020) sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmasında sınıf öğretmenlerinin zenginleştirme uygulamaları konusunda büyük çoğunluğunun kendilerini yeterli hissetmediği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Yine benzer şekilde; Ekinci (2002), öğretmenlerin, özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik eğitim formasyonu bilgisine "az" derecede sahip oldukları yönünde görüş belirttikleri görülmekte olup bu çalışmayı desteklemektedir. Bu

farkındalık, üstün yetenekli öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve gelişimlerini en iyi şekilde destekleyen pedagojik yaklaşımları anlamının önemini vurgulayan hedefli mesleki gelişim programları aracılığıyla geliştirilebilir (Callahan vd., 2017).

İkinci olarak, branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun özel yetenek kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde zenginleştirme uygulamalarının kullanılmamasından kaynaklı sorunlar olarak akademik anlamda iyi olma, kazanımların basit kalması nedeniyle derste sıkılma, yerinde duramama, arkadaşlarından önde olma, sürekli soru sorma, BİLSEM ve işleyişine dair sorunlar, uyum sorunları/yalnız kalma/dışlanma, öğretmen alan bilgisi eksikliği ve değerlendirme süreci yanlışlığı gibi sorunları belirtmişlerdir. Enç'e (2005) göre bu çocuklar ortalama öğrenme becerilerine göre düzenlenmiş bir eğitim programı içinde uyum ve gelişim sorunu yaşayabilmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde özel yetenekli öğrenciler, bilişsel seviyelerine göre uyarlanmamış öğretim ortamlarında asi davrandıkları (Çetinkaya vd., 2012), sıkıldıkları, otoriteye başkaldırdıkları, ortama uyumda zorluk yaşadıkları ve bunların sonucu olarak sürekli konuştukları, ilgisiz davrandıkları ve hareket ettikleri ve zorlu görevler talep ettikleri (İnci, 2014; Sezer, 2015; Tannenbaum, 2003) gibi davranışlar sergilemeleri araştırmayı destekler niteliktedir (Kaya ve Ataman, 2017). Vakitlerinin büyük bir kısmını normal sınıflarda geçiren bu öğrencilerin, öğretim ihtiyaçlarına göre tasarlanmamış ortamların var olan yeteneklerini azaltacağı, istenmeyen başarısızlığa neden olacağı için zenginleştirme önem arz etmektedir (Şenol, 2011; Walters ve Frei, 2007). Öğretmen görüşlerine göre özel yetenekli öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarının zenginleştirme uygulamaları aracılığıyla karşılanmasının onların sadece akademik ihtiyaçlarını değil psikososyal ve duygusal gereksinimlerini de karşılayacağı görülmektedir. Üstün yetenekliler eğitimi konusunda iyi bir eğitim almış öğretmenler, üst düzey düşünme, yaratıcılık ve öğrenci katılımını destekleyen bir ortam oluşturma konusunda daha başarılıdır (Chan, 2011). Bu hazırlık, üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimleri için de gereklidir. Üstün yetenekliler eğitimi konusunda uzmanlaşmış öğretmenlerin zenginleştirme ve farklılaştırma uygulamalarında daha etkili olduğunu göstermektedir (Cheung vd., 2022; Woo ve Cumming, 2023). Ayrıca, üstün yetenekliler eğitimi dersleri ile pratik öğretim deneyiminin bir arada sunulması, öğretmen adaylarının bu alandaki hazırbulunuşluklarını önemli ölçüde artırmaktadır (Woo vd., 2024). Araştırmalar, etkili üstün yetenekli öğrenci öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntemleri ve materyaller kullanarak, öğrenci odaklı öğrenme sağladıklarını ve öğrencilerin zorlukları aşmalarına destek sunduklarını göstermektedir (Dimitriadis, 2012; Yuen vd., 2016). Bu uygulamalar, üstün yetenekli öğrencilerin yalnızca ileri düzey içerik değil, onların gelişimsel özelliklerine uygun bir eğitim deneyimi

gerektirmesi nedeniyle kritik öneme sahiptir (Kaya ve Ataman, 2017).

Üçüncü olarak, bazı katılımcılar tarafından özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde kullanılan zenginleştirme uygulamalarına ilişkin branş öğretmenlerinin daha fazla hizmet içi eğitim ihtiyacının olduğu ifade edilmiştir. Bu ihtiyacın nedeni olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili bütçe ihtiyacı ve bu çocukların sayılarının eğitim sisteminde ciddi bir orana sahip olmaları, eğitim sistemi içerisinde kaybolmamaları, yok sayılmamaları, beyin göçüne maruz kalmaları ve potansiyellerinin kullanılmasının öneminden dolayı öncelikle öğretmenlerin zenginleştirme uygulamaları ile ilgili eksikliklerin giderilmesi olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlara benzer şekilde Sarıay'ın (2019) çalışmasında, öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitimin olumlu etkide ama sınırlı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Şenol (2011), yürütmüş olduğu çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenler bu eğitimlerin iyi tasarlanmamış olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Gökdere ve Ayvaci (2004), sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilik kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yürüttükleri çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilerin özellikleri bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerine gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Karaduman ve diğerleri (2020) sınıf öğretmenlerinin alana ilişkin olarak; zenginleştirme uygulamaları nasıl hazırlanır, özel yetenekli öğrenciyi nasıl tespit ederiz, özel yetenekli öğrencinin gelişim özellikleri, etkinlik örnekleri gibi konularda destekleyici eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Buna karşılık, Levent ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimi ile ilgili öz yeterliliklerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler geleneksel sınıf ortamlarında, özel yetenekli çocukların eğitiminde nasıl bir destekleme ve ayırt etme yapılacağını bilmedikleri sonucu ortaya konmuştur (Tirri ve Kuusisto, 2013). Benzer şekilde öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmaya göre, özel yeteneklilerin öğretmenlerinin istenmeyen davranışları önlemeyi de içeren sınıf yönetimi konusunda yetersiz oldukları bulunmuştur (Çetinkaya vd., 2012; İnci, 2014; Sezer, 2015) sonucu bu araştırma ile örtüşmektedir. Tüm bunların ışığında branş öğretmenlerinin özel yeteneklilerin öğretim ihtiyaçları doğrultusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları ve bu ihtiyacın karşılanması ile özel yeteneklilerin özellikleri, bu öğrencilerin eğitiminde uygulanan farklılaştırma ve zenginleştirme yöntem ve teknikleri hakkında hem teorik hem de pratik eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilere sunulacak olan programlar onların bireysel ve toplumsal gelişimine katkı sağlayacaktır (van Tassel-Baska, 2007). Yine özel yetenekli öğrencilerin, kendi gelişimlerini desteklemek ve sağlamak

ve faydalı olmak için normal okul programlarının ötesinde zenginleştirme uygulamalarına gereksinim duydukları belirtilmiştir (Oruç vd., 2020). Bu yüzden, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması, tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyeceğinden öğretimin farklılaştırılması, hızlandırılması ve zenginleştirilmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Levent, 2011).

Özel yeteneklilerin eğitim süreçlerinde kullanılan zenginleştirme uygulamalarına ilişkin olarak yürütülen bu araştırmada konunun farklı boyutları üzerinde durulmasının araştırmayı zenginleştiren bir faktör olduğu düşünülmektedir. Ele alınan durumların tespiti noktasında çalışma grubu olarak süreçte oldukça önemli bir yere sahip olan branş öğretmenleri ile çalışılmış olması ve verilerin görüşme yolu ile alınmış olması araştırmanın güçlü olan yönleri olarak görülmektedir. Özellikle zenginleştirme uygulamalarına dair farkındalık ve hazırlama, kullanma veya süreçte kullanılmamasına dair yaşanan sorunlara veya ihtiyaç duyulan durumlara ilişkin olarak belirtilen, öğretmenlere ait önerilerin, bundan sonra geliştirilecek faaliyetlerde dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazar Katkıları: Çalışmanın tüm bölümlerinde yazarlar eşit katkıda bulunmuştur.

Finansman: Bu çalışmada finansal bir destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum ya da kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği: Verilerin erişilebilirliği için çalışmanın yazarlarından izin alınması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akgül, G. (2021). Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 37(3), 273-289.
- Ataman, A. (2003). Özel eğitime giriş: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Başar Daz, T., Karagölgö, Z. ve Ceyhan, İ. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin kimya dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Erzurum BİLSEM örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 159-179. <https://doi.org/10.33418/ataunikkfed.784362>
- Birgili, B. ve Çalık, B. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve Türkiye'ye bakış. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 67-77.
- Brigandi, C. B., Weiner, J. M., Siegle, D., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2018). Environmental perceptions of gifted secondary school students engaged in an evidence-based enrichment practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289-305.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20-49.
- Chan, D. W. (2011). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective. *Roeper Review*, 33(3), 160-169.
- Chen, W. R., & Chen, M. F. (2020). Practice and evaluation of enrichment programs for the gifted and talented learners. *Gifted Education International*, 36(2), 108-129.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Çetinkaya, Ç., Maya Çalışkan, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Özel yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(186), 72-83.
- Dimitriadis, C. (2012). How are schools in England addressing the needs of mathematically gifted children in primary classrooms? A review of practice. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 59-76.
- Ekinci, A. (2002). İlköğretim okullarının özel yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Yayıncılık.
- Erişti, B. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme, öğretme, öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri ile ilgili görüşleri. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 18-36.
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment clusters in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287-296. <https://doi.org/10.1177/0016986214547635>
- Furnes, G. H., & Jokstad, G. S. (2023). It may be a luxury, but not a problem: A mixed methods study of teachers' attitudes towards the educational needs of gifted students in Norway. *Education Sciences*, 13(7), 667.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). Cambridge University Press.
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
- Gül, M. D., & Ayık, Z. (2023). Enrichment studies in gifted education: a bibliometric analysis with RStudio. *Participatory Educational Research*, 10(3), 266-284.
- Güçin, G., & Oruç, Ş. (2015). Evaluation of academic studies on gifted and talented children in Turkey in terms of various variables. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.05095>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Keng Lim, T. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). Cambridge University Press.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaduman, G. B., Ertaş, Z. A. ve Baytar, S. D. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 23(7), 96-111. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43876>
- Kaya, G. N., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D. ve Uçar, H. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 102-114.
- Kaya, N. G. ve Ataman, A. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853. <https://doi.org/10.17152/gefad.332459>
- Kılıç, V. C. (2015). Türkiye'de özel yetenekli ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 4(12), 145-154.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 1-10.
- Levent, F. (2011). *Özel yetenekli çocukların hakları*. Çocuk Vakfı Yayınları.

- Levent, F., Cengizhan, S. ve Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(1), 385–412.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Peternel, G. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 189–208. <https://doi.org/10.1177/0016986210369256>
- Loveless, T., Parkas, S., & Duffett, A. (2008). *High-achieving students in the era of NCLB*. Thomas B. Fordham Institute.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167–181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59–88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- McCoach, D. B., Gubbins, E. J., Foreman, J., Rubenstein, L. D., & Rambo-Hernandez, K. E. (2014). Evaluating the efficacy of using predifferentiated and enriched mathematics curricula for grade 3 students: A multisite cluster-randomized trial. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 272–286. <https://doi.org/10.1177/0016986214547631>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted — What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Missett, T. C., Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (2013). Gifted students with emotional and behavioral disabilities. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 369–376). Routledge.
- Newland, T. E. (1976). *The gifted in socioeducational perspective*. W. C. Brown.
- Oruç, Ş., Çağır, S. ve Ateş, H. (2020). Özel yetenekli çocukların eğitimsel beklentileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 302–319.
- Ömeroğlu, E. (2004). Özel yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında yaratıcı dramının yeri. *Özel yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 37–50) içinde. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özdemir, G. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Peterson, J. S., & Lorimer, M. R. (2011). Student response to a small-group affective curriculum in a school for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 167–180. <https://doi.org/10.1177/0016986211412770>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390–406. <https://doi.org/10.1177/0014402914527244>
- Reis, S. (2007). No child left bored. *School Administrator*, 64(2), 22–26.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2003). The Three-Ring Conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 79–96). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-008044198-6/50007-3>
- 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.
- Roberts, J. (2005). *Enrichment opportunities for gifted learners*. Prufrock Press.
- Schacter, J. (2001). *Reducing social inequality in elementary school reading achievement: Establishing summer literacy day camps for disadvantaged children*. Milken Family Foundation.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Maya Akademi Yayınevi.
- Sarıay, S. A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: Öğretmen ve veli görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sayı, A. K. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262–273.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109–137. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176–188. <https://doi.org/10.1177/0016986212456079>
- Sezer, Ş. (2015). Özel yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 317–333.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419–426.
- Şahin, A. ve Gürlü, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 594–625. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.437206>

- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Tannenbaum, A. J. (2003). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-59). Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45-59). Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford University Press.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Uluç, E. ve Gündoğdu, K. (2020). Zenginleştirilmiş eğitim programının geometri ders ve görsel algı başarısı ile matematik tutumuna etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.47477/ubed.769597>
- Ünal, M. (2023). An investigation of teachers' curriculum adaptation patterns in terms of various variables. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2329-2383.
- van Tassel-Baska, J. (2007). Leadership for the future in gifted education: Presidential address, NAGC 2006. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 5-10. <https://doi.org/10.1177/0016986206297087>
- van Tassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. Shell Education Press.
- Woo, H., & Cumming, T. M. (2023). South Korean preservice teachers' self-perception as gifted: Impact on teacher self-efficacy and attitudes toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(4), 374-397.
- Woo, H., Cumming, T. M., & O'Neill, S. C. (2024). South Korean University lecturers' opinions about initial teacher education in gifted education. *Journal of Advanced Academics*, 35(3), 482-508.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Gifted individuals are distinguished from their peers by their advanced cognitive development (Renzulli, 1978). In the process of understanding, they possess abilities such as quickly encoding complex information (Clark, 2008), identifying and constructing causal and relational connections between concepts, experiencing deep learning—being motivated to learn—and acting independently. They demonstrate high motivation and commitment to tasks by maintaining attention and self-regulation (Renzulli, 2003). Furthermore, they exhibit exceptional memory, a rich and unique imagination, and an extensive vocabulary (Miedijensky, 2018). Therefore, gifted students require instructional experiences that include additional content and levels of challenge aligned with their abilities to fulfill their potential (van Tassel-Baska & Brown, 2007). The preparation of quality programs is critical for positively transforming these students' learning environments, attitudes, and orientations toward learning (Erişti, 2012). At this point, it becomes evident that teachers play a crucial role in the educational processes of gifted students by implementing differentiated methods and adapting lesson plans to align with these students' learning styles (Birgili & Çalık, 2013). When these instructional needs are unmet, gifted students may exhibit behaviors such as unexpected underachievement, school dropout, and boredom with coursework (Davis et al., 2011; Matthews & McBee, 2007). Research also demonstrates that standard educational programs fail to meet the needs of gifted students, and teachers are aware of this inadequacy (Hertberg-Davis & Callahan, 2013; Loveless et al., 2008; Reis, 2007). For this reason, this study aims to explore teachers' perspectives on enrichment practices, emphasizing the significant role teachers play in this context. The subsequent sections will present the conceptual framework of giftedness and enrichment, the study's contributions to the field, its primary objectives, and the research questions.

Although there is no commonly accepted definition of giftedness, in terms of experimental studies and educational interventions, giftedness is evaluated on the basis of high performance in intelligence tests and

achievement tests (McClain & Pfeiffer, 2012). Although identification and assessment are predominantly included in this definition, it is seen that the definition of giftedness has evolved multidimensionally over time (Gagné, 2005; Heller et al., 2005; Renzulli, 2005; Sternberg, 2003; Tannenbaum, 2003). While in the traditional definition, giftedness was associated with a high level of cognitive ability and a unidimensional g-factor, a cut-off point and above (Terman, 1925), in the current definition, giftedness is expressed multidimensionally, including motivation, task engagement and creativity, and is also influenced by personal and environmental factors (Subotnik et al., 2011). For example, according to Gagne's (2005) definition, giftedness emerges through the interaction of people, events, environment and chance factors.

Enrichment is a method used to maximize the achievement of gifted students in basic skills, deepen their knowledge of a particular subject or theme, and develop their cognitive, affective, creative, and psychomotor skills by differentiating, accelerating, deepening, and narrowing the curriculum in content, process, and product dimensions to go beyond the existing curriculum (Davis et al., 2011; Plucker & Callahan, 2014; Subotnik et al., 2011; Van Tassel-Baska & Brown, 2007). According to Roberts (2005), enrichment has three primary objectives: (1) guiding students to explore and pursue areas of interest, (2) identifying and developing their talents in these areas, and (3) enhancing educational outcomes. In essence, enrichment aims to establish a balance between the needs, interests, and abilities of gifted students. The enrichment approach consists of two main elements: the method of implementation and the process. Implementation methods include examples such as summer and weekend schools, children's universities, out-of-school learning environments, in-class enrichment, acceleration, separate classes, specialized schools, and enrichment programs supplemented by teacher training. The process dimension focuses on teaching and assessing the targeted skill. For instance, in problem-based or design-focused instructional processes, the development of creative thinking skills (fluency, flexibility, originality, and elaboration), critical thinking skills (inductive reasoning, deductive reasoning, and evaluation), or metacognitive skills (planning,

monitoring, and evaluation) can be targeted and assessed. Enrichment programs can be planned along both vertical and horizontal dimensions. In the vertical dimension, the focus is on deepening knowledge within an existing topic, whereas the horizontal dimension involves the addition of new topics (Newland, 1976).

Enrichment programs provide gifted students with in-depth content, challenging activities, and instructional materials designed to foster exploration, inquiry, and the activation of higher-order thinking skills (Fiddymen, 2014). Additionally, by offering opportunities for autonomous learning and addressing real-world problems, these programs meet the educational needs of gifted students (Renzulli & Reis, 1997). Such programs can be tailored not only to promote academic achievement but also to address the psychosocial and emotional needs of these students (Schachter, 2001). As noted by Reis et al. (2021), enrichment offers significant benefits in both academic and social-emotional domains. In summary, this approach provides gifted students with opportunities for advanced learning and research, enables them to engage in higher-order thinking skills, and fosters their motivation to undertake rigorous and rewarding work on challenging tasks.

Research on enrichment programs indicates that they have positive effects on gifted students' academic achievement (e.g., reading comprehension, analytical skills) and social-emotional skills (e.g., intrinsic values, social skills, self-concept, and attitudes toward learning) (Kim, 2016). Furthermore, studies have demonstrated moderate to significant positive impacts of these programs on cognitive skills (Gubbels et al., 2014), mathematical abilities (McCoach et al., 2014), verbal skills (Lee et al., 2010), attitudes and perceptions regarding group experiences (Peterson & Lorimer, 2011), and enjoyment derived from scientific research (Gubbels et al., 2014). While enrichment programs provide substantial benefits, their implementation faces several challenges. Many countries lack a structured framework for educating gifted students and primarily rely on advanced placement as the primary means to address their needs (Brigandi et al., 2018; Callahan et al., 2017). This over-reliance on a single method limits the diversity of educational experiences available to gifted students. Therefore, adopting comprehensive enrichment models that incorporate diverse pedagogical strategies is crucial for creating an environment conducive to developing the potential of gifted learners (Chen & Chen, 2020).

At this juncture, teacher competence in implementing enrichment practices is critical for the effective education of gifted students. Research shows that teachers who have received training in gifted education are more successful in promoting higher-order thinking, creativity, and student-centered learning—core elements of effective enrichment programs (Kim, 2016). Teachers who undergo targeted professional development are better equipped to

implement differentiated instruction effectively, thereby enhancing student achievement (Ünal, 2023). For example, teachers trained in differentiated instruction for mathematics report improved abilities to meet the needs of gifted students. Moreover, teachers' attitudes toward gifted education directly influence their pedagogical practices. This is particularly relevant for twice-exceptional students, who benefit greatly from tailored approaches (Furnes & Jokstad, 2023; Sayı, 2018). Competent teachers create rich and supportive learning environments necessary for the development of gifted students by employing various strategies such as acceleration and interest-based projects (Akgül, 2021; Gül & Ayık, 2023; Yuen et al., 2018).

Considering all these factors, it is crucial for teachers to possess competencies in this area. Teachers who can implement such methods provide gifted students with learning opportunities tailored to their interests, exposure to new ideas, and encounters with broad interdisciplinary themes. Teachers with this expertise enable their students to experience autonomous learning opportunities while engaging with advanced content, processes, and products that activate higher-order thinking skills. Despite numerous studies on the educational processes of gifted students in Turkey (Kaya et al., 2022; Özdemir, 2017; Uluç & Gündoğdu, 2020), research focusing specifically on enrichment practices remains limited, underscoring the importance of conducting further studies in this area. Research indicates that identifying and addressing teachers' knowledge gaps in designing and implementing enrichment practices is essential for maximizing the potential of gifted students. Based on this premise, the purpose of this study is to examine the perspectives of middle school subject teachers regarding the use of enrichment practices in the education of gifted students. To achieve this goal, the study seeks to answer the following questions:

1. What are the views of middle school subject teachers on enriched educational programs?
2. What are the views of middle school subject teachers regarding the challenges associated with the lack of enrichment practices in the education of gifted students?
3. What are the views of middle school subject teachers on their in-service training needs related to enrichment practices?

2. Method

2.1. Design

This study, which aims to explore the perspectives of teachers from various subject areas who have gifted students in their schools regarding enrichment practices, was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods. A case study systematically investigates specific, bounded situations to uncover insights and establish a foundation for their development.

It involves an in-depth examination of a single case over a defined period to collect systematic data about what occurs in real-world settings (Chmiliar, 2010; Davey, 1991, as cited in Subaşı & Okumuş, 2017).

The case in this study focuses on middle school subject teachers' perspectives on enrichment practices used in the educational processes of gifted students. To provide detailed insights, the research problem emphasized the questions of "Why?" and "How?" No intervention or manipulation was conducted on the case being examined. A semi-structured data collection tool was employed to richly describe the case being studied. This approach aligns with the case study design, which aims to thoroughly depict the phenomenon under investigation.

2.2. Participants

The sample of the study consisted of 24 teachers from Turkish, Mathematics, Science and Social Sciences branches

working in three different secondary schools in a city in the Central Black Sea Region in the 2023-2024 academic year, where students with special abilities were diagnosed and their teachers received training on enrichment at the postgraduate level and/or through train-the-trainer courses. Participants were selected by purposive sampling method. The reason for choosing this sampling type is to reach accurate sources of opinions about enrichment practices, which is the purpose of the research, and to meet the criterion of answering the problem questions at the highest level and describing them in depth. Therefore, the criterion of having teachers who have students officially diagnosed as gifted and who have received theoretical and/or practical training on enrichment was taken into consideration. A total of 24 (twenty-four) teachers were selected from Turkish, Mathematics, Social Studies and Science, six each from Turkish, Mathematics, Social Studies and Science.

Table 1.

Demographic characteristics of the participant

Features		<i>f</i>	%
Gender	Woman	12	50
	Male	12	50
Total		24	100
Years of experience	1-10 years	9	37
	11-20 years	5	21
	21 years and over	10	42
Total		24	100
Branch	Turkish	6	25
	Maths	6	25
	Social Studies	6	25
	Science	6	25
Total		24	100

2.3. Procedure

This study explored the perspectives of middle school subject teachers who have gifted students in their classrooms and have received theoretical and/or practical training on enrichment practices. Additionally, the challenges encountered during periods when enrichment practices were not implemented were addressed. Schools were selected from various socio-economic regions to ensure diversity. Participants were selected on a voluntary basis, and interviews were conducted using a semi-structured interview form. Both audio recordings and written notes were taken during the interviews. Recorded data were transcribed using voice-to-text technologies and subsequently manually reviewed for accuracy. The data were independently reviewed multiple times by two researchers, who generated initial codes. The researchers then convened to discuss and refine the codes and themes until consensus was reached. Finally, expert opinions were sought to finalize the coding and thematic framework.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all rules specified within the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been adhered to. None of the actions listed under the second section of the directive, titled "Acts Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were committed. This study was conducted with the approval of the Ethics Committee for Social and Human Sciences Research at Tokat Gaziosmanpasa University, dated 26.01.2023 and numbered 01-26.

2.4. Measures

2.4.1. Semi-structured interview form

The data were collected by the researcher using a semi-structured interview form, one of the qualitative data collection techniques, to enhance the diversity of the data. Initially, the interview form was evaluated and revised with expert feedback. After the form was adjusted, pilot interviews were conducted with two teachers to assess the clarity of the questions, and the final version of the form

was developed. The form consisted of two sections: the first section included demographic information about the participants (age, gender, experience, and subject area), while the second section contained questions related to enriched educational plans. Prior to the interview, participants were informed about the purpose of the study, and it was clarified where the collected data would be used. With the participants' consent, the interviews were recorded. The interviews lasted approximately 25 minutes.

2.5. Data Analysis

Content analysis was used to analyze the data. Content analysis is defined as "the objective and systematic classification of verbal, written, and other materials' messages in terms of meaning and/or grammar, converting them into numbers, and making inferences" (Aslan & Tavşancıl, 2001, p. 22). The data collected through audio recordings were first transcribed into written form. The obtained data were then analyzed in four stages. In the first stage, the data were read multiple times to identify codes. In the second stage, similar codes were grouped together to form themes. In the third and fourth stages, the codes and themes were organized, and the findings were described and interpreted. The codes within each theme were quantified and presented as frequencies. To ensure anonymity, teacher names were coded as T1, T2, T3, etc., in compliance with personal data protection regulations. In the final stage, expert opinions were sought to verify whether the codes accurately represented the themes. To ensure reliability, the research process was detailed using a descriptive approach. Additionally, to reflect the perspectives of subject teachers within the themes, direct quotes from participants were included. The findings were reviewed by the participants, considered realistic, and confirmed. The procedures followed in the research process were thoroughly described. Furthermore, the data are being maintained by the researcher and are available to anyone who wishes to access them.

3. Results

In this part of the study, the findings obtained in the study as a result of the data analysis were discussed under 3 different theme headings and these headings were listed as: "competencies related to enrichment practices", "difficulties in implementation" and "in-service training needs". The codes related to the first theme are given in Table 2.

As shown in Table 2, it is seen that all of the branch teachers expressed enrichment used in the education process of students with special ability decisions as high-level acquisition and curriculum design. At this point, the statements of some of the participants are as follows:

Table 2.

Branch teachers' competencies related to enrichment practices

Codes	f	Participants
High level objectives/curriculum	10	T1, T3, T5, T10, T11, T13, T16, T22, T23
Use of enriched materials	5	T6, T7, T21, T17, T24
Differentiation in teaching method	4	T4, T8, T14, T15,
Different school/class applications	4	T2, T9, T12, T18. T20
Different evaluation processes	1	T19

"...These programs actually provide different skills. For example, children develop creative thinking skills." [T1]

"...The methods and materials we use in teaching should be specially selected. In other words, the content, process and evaluation of the lesson should be more elaborate and at a higher level. It is necessary to explain the subjects in different ways and to make the materials specific to the subject. Sometimes narrowing the subject is also an enrichment; if the child already understands the subject well, we can save both time and effort and move on to more advanced levels." [T7]

"...When I say enriching education, I actually mean increasing the level of difficulty of the subjects, using more specialized materials, such as simulations." [T17]

Some participants expressed their views on enrichment practices as a change in teaching method. The views of some of the participants are as follows:

"...I think enrichment means using different teaching methods." [T14]

"It can also be based on students' individual learning styles. Some learn better by watching videos, documentaries for example. Others learn by touching and practicing." [T15]

Some participants described enrichment practices as offered gifted students specialized schooling options, placing them in separate classrooms within the same school, or including them in mainstream classrooms with appropriate support. The opinions of some of the participants on this issue are as follows:

"This means programs that provide a different kind of education. For example, separating these students within the school and educating them in a completely different classroom with a special plan..." [T9]

"...And as far as I remember, to give these children higher level education in different schools or institutions according to their abilities." [T18]

"Including gifted students in this program so that they can continue regular education... For example, I think these children are included in mainstreaming education. Like being placed in a different class, a special class. Like IEP." [T20]

T19's opinion on enrichment practices is related to the fact that there are different assessment processes and materials. S19 expressed his views as follows:

"When I think of enrichment, I think of taking the curriculum to the next level. For example, a child is in the seventh grade, but instead of learning two-digit numbers, they learn three or four-digit numbers. Goals and assessment methods should also be taken to a higher level. Some children may not like classical exams, they may not reflect themselves well. Therefore, different assessment methods should also be considered as part of enrichment."

When the opinions of the participants are examined, it is seen that gifted students sometimes confuse enrichment with grouping and acceleration strategies. However, branch teachers also stated that enrichment is an enriched and differentiated plan/program that is different from the normal and high-level curriculum, differentiation of practices and methods that develop high-level thinking skills, contains original materials, and can be applied in different environments.

The codes related to the second theme, problems related to the non-use of enrichment practices, the frequencies of these codes and which teachers expressed them are given in Table 3.

Table 3.

Issues regarding enrichment practices in the instruction process

Codes	f	Participants
Boredom in class	8	T2, T3, T5, T8, T10, T11, T18, T20
Adaptation problems	5	T6, T14, T15, T16, T17
Lack of teachers' pedagogical content knowledge and awareness	6	T7, T9, T12, T21, T22, T24
Evaluation process inaccuracy	2	T4, T13

As can be seen in Table 3, the majority of the branch teachers mentioned problems such as boredom in the lesson due to the simplicity of the acquisitions, being unable to stay in place, being ahead of their friends, and constantly asking questions as problems arising from the lack of enrichment practices in the education processes of students with special ability decisions. The opinions of some of the participants are as follows:

"They get bored in class, they want a more challenging education, the curriculum is too simple for them." [T2]

"These children get bored in class, disrupt the flow of the lesson, and their friends misunderstand them because they always want to be in front. We expect them to sit calmly because the lesson seems simple to them, but this is not possible. Then they get busy with other things." [T5]

Some participants stated that these students experienced both social and academic adaptation problems, often feeling lonely and socially excluded due to the lack of enrichment practices in the education process of gifted

students. The opinions of some of the participants are as follows:

"These students have difficulty in social relations and feel lonely. They don't want to take notes because their memory is very strong." [T6]

"They have problems with adaptation in classes and social relations. I think that their educational needs are not met in terms of curriculum and methodology. Sometimes they do not listen to the lessons because they are bored, which decreases their success over time." [T14]

"They have difficulty adapting to the classroom. They have both cognitive and behavioral problems. The program does not address their needs, so they feel alone." [T15]

Some participants stated that the field and professional knowledge of the teachers was insufficient to prepare these applications related to the problems related to the non-use of enrichment practices in the education process of the gifted. The opinions of some of the participants are as follows:

"There are deficiencies in the qualifications of teachers for gifted students. The problems experienced by students are largely due to teachers' professional inadequacies in this field." [T7]

"Gifted students are not known in schools. School administrations do not provide information on this subject. They get bored in regular education because of their academic level. They are bored with narration and writing because they are problem solving and have different styles. Therefore, they are disengaged from the lesson." [T22]

Some participants stated that these students have different expectations about the evaluation processes related to the problems experienced in the evaluation processes related to the non-use of enrichment practices in the education process of gifted students, and that they feel pressure on them because they are not prepared appropriately for them. The opinions of some of the participants are as follows:

"For these children, normal education is very simple and exams are easy. If an appropriate education and exam system is applied for them, I think their adaptation will increase. It is also important for their development. Because of wrong and simplistic evaluations, their success may decrease and they may even drop out of education." [T4]

"It feels as if only those who are academically successful are more valuable. For example, a child with a talent for rhythm in music is expected to get into science high school, which creates anxiety in the child. They are also subjected to exams with high expectations of success in other subjects. If enrichment had been implemented, this problem would have disappeared." [T13]

In summary, when we examine the findings related to the second theme, it is stated that not using enrichment practices in the classroom causes the needs of gifted students in academic, social and emotional areas not to be met. It has been revealed that this problem is related to the

inadequacy of teachers' pedagogical content knowledge about giftedness in general.

The codes and frequencies related to the in-service training needs of teachers regarding enrichment practices and the teachers who expressed them are given in Table 4.

Table 4.

In-service training needs of branch teachers

Codes	f	Participants
Social-emotional and academic needs	7	T4, T6, T8, T10, T16, T18, T22
Family guidance and orientation	4	T2, T12, T13, T24
Teacher occupational satisfaction	2	T11, T19

Some participants stated that branch teachers need more in-service training on enrichment practices used in the education process of gifted students. Some participants stated that the reason for this need is to meet the in-service needs of teachers in order to meet the educational and emotional needs of gifted students, to express themselves, to increase their participation in the educational process, and to help them use their potential. The opinions of some of the participants are as follows:

"I worked at BİLSEM for a year, the children were happy when they first arrived, but then they started to be absent for various reasons. These children should be educated with a curriculum that is more fun and developmental, not just academic lessons. I think BİLSEM's curriculum should be made more fun. But in order to do this, we first need to close our knowledge and experience gaps." [T4]

"I think there should definitely be more in-service training because we encounter these kinds of students. We need these trainings to know them better and to know how to help them." [T18]

"We need to constantly renew ourselves. Before academic support, I think the emotional needs of these children need to be met. Because of their small numbers, it can be difficult to accept and tolerate them emotionally. Classes and curriculum are important, but first we need to be trained on how to approach these children." [T6]

Some participants also stated that the reason for this need was to provide proper guidance to the families of gifted students and to direct the children correctly. The opinions of some of the participants are as follows:

"If I had taken more courses in this area, I could have provided more concrete guidance to students in need and their families." [T12]

"Some parents come and ask how they can improve their children's math skills. Parents need to be informed about this first, but we need to have enough information about it. Parents

want their children to get all the questions right in the exams. Therefore, we teachers need to be informed first, and then we need to give the right guidance to the parents." [T13]

"...In order to help these students more, it would be useful to at least refer the gifted ones to a higher school that matches their abilities. Instead of going to a school where they will fail and be unhappy, it is better if they go to a school where they can develop their talents. For this, we need to be educated first." [T24]

Participant S9 stated that he needed in-service training. The reason for this need was stated as providing professional satisfaction. Participant S9's opinion is as follows:

"Honestly, I would love to be trained. If we can include these children in the system, it will provide professional satisfaction for us and increase our motivation." [T9]

4. Discussion

In this section, the findings based on the research results are discussed, the conclusions are emphasized, and some recommendations are provided. First, when examining the participants' views in this study, it was found that all subject teachers felt they were not competent in the implementation of enrichment practices used in the educational process of students with special talent decisions. In a similar study, Karaduman et al. [2020] found that the majority of classroom teachers felt insufficient in relation to enrichment practices when investigating their views on the educational processes of students with special talent decisions. Similarly, Ekinçi (2002) observed that teachers expressed having "little" knowledge regarding the educational formation for gifted individuals, which supports this study. This awareness can be developed through targeted professional development programs, which emphasize the importance of understanding pedagogical approaches that best support the diverse needs and development of gifted students (Callahan et al., 2017; Dağlıoğlu, 2010).

Secondly, the vast majority of subject teachers identified problems arising from the lack of enrichment practices in the educational processes of students with special talent decisions. These issues included being academically under-challenged, boredom due to simplified outcomes, restlessness, being ahead of their peers, constantly asking questions, problems related to BİLSEM and its operations, adjustment issues/social isolation/exclusion, lack of teacher subject knowledge, and errors in the assessment process. According to Enç (2005), these students may experience adaptation and developmental issues within an education program designed for average learners. Consistent with the research findings, gifted students in teaching environments not adapted to their cognitive levels may exhibit behaviors such as acting out, becoming bored, defying authority, having difficulty adjusting to the environment, and as a result, speaking constantly, behaving disinterestedly, and moving around while requesting challenging tasks (Çetinkaya et al., 2012; İnci, 2014; Sezer, 2015; Tannenbaum,

2003). This research is supported by studies showing that students who spend most of their time in regular classrooms may experience reduced abilities and unwanted failure due to the absence of environments designed to meet their teaching needs, highlighting the importance of enrichment (Şenol, 2011; Walters & Frei, 2007). According to teacher views, meeting the educational needs of gifted students through enrichment practices not only addresses their academic needs but also fulfills their psychosocial and emotional requirements. Teachers who have received effective training in gifted education are more successful in creating an environment that fosters higher-order thinking, creativity, and student engagement (Chan, 2011). This preparation is crucial not only for the academic success of gifted students but also for their social and emotional development. Research shows that teachers specialized in gifted education are more effective in implementing enrichment and differentiation practices (Cheung et al., 2022; Woo & Cumming, 2023). Furthermore, combining gifted education courses with practical teaching experience significantly enhances teacher candidates' preparedness in this field (Woo et al., 2024). Studies demonstrate that effective gifted student teachers provide student-centered learning through various teaching methods and materials, supporting students in overcoming challenges (Dimitriadis, 2012; Yuen et al., 2016). These practices are of critical importance because gifted students require not only advanced content but also an educational experience tailored to their developmental characteristics (Kaya & Ataman, 2017).

Thirdly, some participants expressed that subject teachers need more in-service training regarding the enrichment practices used in the educational process of gifted students. The reason for this need was attributed to the financial requirements related to the education of gifted students and the fact that these students constitute a significant proportion in the educational system. It was emphasized that these students should not be lost within the education system, ignored, subjected to brain drain, and that it is important for their potential to be utilized. Thus, it was stated that the first step is to address the deficiencies in teachers' knowledge and practices regarding enrichment programs. In line with these findings, Sariay (2019) found that the training provided for teachers had a positive impact, though it was limited. Similarly, Şenol (2011) found that the teachers participating in the study expressed that these trainings were poorly designed. Likewise, Gökdere and Ayvaci (2004) emphasized, in their study to assess classroom teachers' knowledge of the characteristics of gifted students, that teachers' knowledge about gifted students' characteristics was insufficient and that both pre-service and in-service education should be given more attention. Karaduman et al. (2020) noted that classroom teachers expressed a need for supportive training in areas such as how to prepare enrichment programs, how to identify gifted students, the developmental characteristics of gifted students, and examples of activities. In contrast, a

study by Levent et al. (2018) observed that in-service training had helped teachers improve their self-efficacy regarding the education of gifted students. It was found that teachers in traditional classroom environments did not know how to support and differentiate education for gifted children (Tirri & Kuusisto, 2013). Similarly, research based on teacher opinions revealed that teachers of gifted students were found to be inadequate in classroom management, including preventing undesirable behaviors (Çetinkaya et al., 2012; İnci, 2014; Sezer, 2015), which aligns with this study's results. In light of all this, it is evident that subject teachers need in-service training to address the teaching needs of gifted students, and that this need includes both theoretical and practical training on the characteristics of gifted students, as well as the differentiation and enrichment methods and techniques applied in their education. Moreover, institutional policies, operational procedures, budget constraints, and infrastructure deficiencies may have played a role in the inability to meet this need (Worrell et al., 2019). Funding and resource constraints, particularly in rural and impoverished areas, represent a significant challenge in the education of gifted students (Hodges et al., 2018). This lack of funding can lead to a shortage of qualified teachers, limited professional development, and insufficient resources and programs for gifted students (Azano et al., 2014). To address these extensive issues, the following recommendations can be made. Equitable policies and funding for gifted education at local and national levels can be established (Hodges et al., 2021). Comprehensive professional development and training can be provided for teachers of gifted students, including topics such as relevant pedagogy and differentiated instruction (Laine et al., 2019; Şentürk et al., 2022). In the context of budget constraints, school-based grouping and acceleration practices can be implemented to effectively serve gifted students (Brulles & Winebrenner, 2011). Collaboration and co-teaching between teachers of gifted education and general education teachers can be encouraged to better meet the needs of gifted students (Mofield, 2019).

In conclusion, the programs provided to gifted students will contribute to their individual and societal development (van Tassel-Baska, 2007). It has also been noted that gifted students require enrichment practices beyond the standard school curriculum to support and enhance their own development and to be beneficial (Oruç et al., 2020). Therefore, the failure to meet the educational needs of gifted students is an important issue that requires attention, as it will negatively affect all areas of their development. The differentiation, acceleration, and enrichment of teaching are crucial considerations in addressing this issue (Levent, 2011). The need to establish and implement continuous and structured in-service training programs for teachers to carry out enrichment practices more effectively can be highlighted as a significant outcome of this study.

The focus on different aspects of the topic in this research on the enrichment practices used in the educational processes of gifted students is considered a factor that enriches the study. The inclusion of subject teachers, who play a key role in the process, in the study group and the collection of data through interviews are seen as strong aspects of the research. In particular, the suggestions made by teachers regarding awareness of enrichment practices, problems faced in preparing or implementing these practices, or issues arising from the lack of their use, are considered important and should be taken into account in future activities. However, the fact that the study only collected qualitative data related to the problem, and was limited to 24 subject teachers from a single region, presents a limitation. Future research could expand by collecting quantitative data from larger sample groups and teachers from different regions, including classroom teachers.

Author Notes: This section should include any additional information that needs to be disclosed about the publication. For instance, if the publication has previously been presented as a conference paper or if this study is derived from the data of a thesis, it should be explained here. If there is no information to disclose, this section can be omitted.

Author Contributions: The authors contributed equally to all parts of the study.

Funding: Not applicable.

Conflict of Interest: Not applicable.

Data Availability: Permission must be obtained from the authors of the study for the accessibility of the data.

References

- Akgül, G. (2021). Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 37(3), 273-289.
- Azano, A. P., Callahan, C. M., Missett, T. C., & Brunner, M. M. (2014). Understanding the experiences of gifted education teachers and fidelity of implementation in rural schools. *Journal of Advanced Academics*, 25(2), 88-100. <https://doi.org/10.1177/1932202x14524405>
- Birgili, B., ve Çalık, B. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve Türkiye'ye bakış. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 67-77.
- Brigandi, C. B., Weiner, J. M., Siegle, D., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2018). Environmental perceptions of gifted secondary school students engaged in an evidence-based enrichment practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289-305.
- Brulles, D., & Winebrenner, S. (2011). The schoolwide cluster grouping model: Restructuring gifted education services for the 21st century. *Gifted Child Today*, 34(4), 35-46. <https://doi.org/10.1177/1076217511415381>
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20-49.
- Chan, D. W. (2011). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective. *Roeper Review*, 33(3), 160-169.
- Chen, W., R. & Chen, M. F. (2020). Practice and evaluation of enrichment programs for the gifted and talented learners. *Gifted Education International*, 36(2), 108-129.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eupras ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). SAGE Publications.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Çetinkaya, Ç., Maya Çalışkan, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Özel yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Millî Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(186), 72-83.
- Dimitriadis, C. (2012). How are schools in England addressing the needs of mathematically gifted children in primary classrooms? A review of practice. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 59-76.
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının özel yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Yayıncılık.
- Erişti, B. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme, öğretme, öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri ile ilgili görüşleri. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 18-36.
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment clusters in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287-296. <https://doi.org/10.1177/0016986214547635>
- Furnes, G. H. & Jokstad, G. S. (2023). It may be a luxury, but not a problem": A mixed methods study of teachers' attitudes towards the educational needs of gifted students in Norway. *Education Sciences*, 13(7), 667.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). Cambridge University Press.
- Gubbels, J., Segers, E. & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
- Gül, M. D., & Ayık, Z. (2023). Enrichment studies in gifted education: a bibliometric analysis with RStudio. *Participatory Educational Research*, 10(3), 266-284.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Keng Lim, T. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). Cambridge University Press.
- Hodges, J., Tay, J., Desmet, O. A., Öztürk, E., & Pereira, N. (2018). The effect of the 2008 recession on gifted education funding across the state of Texas. *AERA Open*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2332858418786224>
- Hodges, J., Mun, R. U., Roberson, J. J., & Flemister, C. (2021). Educator perceptions following changes in gifted education policy: implications for serving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 65(4), 338-353. <https://doi.org/10.1177/00169862211023796>
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaduman, G. B., Ertaş, Z. A., & Baytar, S. D. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 23(7), 96-111. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43876>
- Kaya, G. N., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D., & Uçar, H. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 102-114.
- Kaya, N. G., & Ataman, A. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853. <https://doi.org/10.17152/gefad.332459>

- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Levent, F. (2011). Özel yetenekli çocukların hakları. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F., Cengizhan, S., & Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(1), 385–412.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. & Peternel, G. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 189–208. <https://doi.org/10.1177/0016986210369256>
- Loveless, T., Parkas, S., & Duffett, A. (2008). *High-achieving students in the era of NCLB*. Thomas B. Fordham Institute.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167–181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59–88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- McCoach, D. B., Gubbins, E. J., Foreman, J., Rubenstein, L. D., & Rambo-Hernandez, K. E. (2014). Evaluating the efficacy of using predifferentiated and enriched mathematics curricula for grade 3 students: A multisite cluster-randomized trial. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 272–286. <https://doi.org/10.1177/0016986214547631>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted — what do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Mofield, E. (2019). Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: Examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20–33. <https://doi.org/10.1177/1076217519880588>
- Newland, T. E. (1976). *The gifted in socioeducational perspective*. W. C. Brown.
- Oruç, Ş., Çağır, S., & Ateş, H. (2020). Özel yetenekli çocukların eğitimsel beklentileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 302–319.
- Özdemir, G. (2017). Özel yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Peterson, J. S., & Lorimer, M. R. (2011). Student response to a small-group affective curriculum in a school for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 167–180. <https://doi.org/10.1177/0016986211412770>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390–406. <https://doi.org/10.1177/0014402914527244>
- Reis, S. (2007). No child left bored. *School Administrator*, 64(2), 22–26.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 79–96). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-008044198-6/50007-3>
- 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.
- Roberts, J. (2005). *Enrichment opportunities for gifted learners*. Prufrock Press.
- Sarıay, S. A. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: Öğretmen ve veli görüşleri [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sayı, A. K. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262–273.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109–137. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Sezer, Ş. (2015). Özel yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 317–333.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419–426.
- Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, Ş., Kefeli, İ., & Bircan, M. A. (2022). Assessment of in-service training program of support education room awareness course for gifted and talented students organized for classroom teachers. *Education Mind*, 1(1), 17–27.
- Tannenbaum, A. J. (2003). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo ve G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45–59). Allyn & Bacon.

- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45–59). Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford University Press.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Uluç, E., & Gündoğdu, K. (2020). Zenginleştirilmiş eğitim programının geometri ders ve görsel algı başarısı ile matematik tutumuna etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.47477/ubed.769597>
- Ünal, M. (2023). An investigation of teachers' curriculum adaptation patterns in terms of various variables. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2329-2383.
- van Tassel-Baska, J. (2007). Leadership for the future in gifted education: Presidential address, NAGC 2006. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 5-10. <https://doi.org/10.1177/0016986206297087>
- van Tassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. Shell Education Press.
- Woo, H., & Cumming, T. M. (2023). South Korean preservice teachers' self-perception as gifted: impact on teacher self-efficacy and attitudes toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(4), 374-397.
- Woo, H., Cumming, T. M., & O'Neill, S. C. (2024). South Korean university lecturers' opinions about initial teacher education in gifted education. *Journal of Advanced Academics*, 35(3), 482-508.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46.