



BİLSEM’de Çalışan Öğretmenlerin Gözünden BİLSEM *Teachers’ Perspectives on the Ideal Science and Art Center (SAC)*

Güliz KAYMAKCI^{1a}

^aDr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye

ORCID: 0000-0002-3428-5214

gulizkaymakci@gmail.com

Sevda Sıdıka YILDIZ^b

^bUzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Tokat, Türkiye

ORCID: 0009-0001 -5149-8502

sy_sevda@hotmail.com

Fevzi DURSUN^c

^cProf. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Tokat, Türkiye

ORCID: 0000-0003-2103-8940

fevzi.dursun@gop.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

- 1.Duyuşsal alan,
- 2.BİLSEM öğretmenleri,
- 3.BİLSEM sorunları,
- 4.Özel yetenekli öğrenci

Keywords:

- 1.Affective domain,
- 2.SAC teachers
- 3.SAC problems,
- 4.Gifted students

Öz

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezleri'nin (BİLSEM) işleyişini öğretmen deneyimleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, BİLSEM'lerin işleyişini öğretmen deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine analiz etmek ve bu doğrultuda eğitim programları, öğretim yöntemleri ile kurumsal süreçlere ilişkin geliştirmeye açık alanları ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve BİLSEM'lerde görev yapan farklı branşlardan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına yönelik olumlu değerlendirmeler yaptıklarını; bununla birlikte iş yükü, kaynak olanakları ve kurumlar arası iş birliği gibi konularda çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, iş yükünün dengelenmesi, kurumsal olanakların geliştirilmesi, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve eğitim ortamlarının desteklenmesine yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

Abstract

This study aims to examine the functioning of Science and Art Centers (SACs) based on teachers' experiences. The purpose of the research is to conduct an in-depth analysis of the functioning of SACs from the perspective of teachers' experiences and to identify areas for improvement in educational programs, instructional practices, and institutional processes. The study was conducted using a qualitative case study design. The study group consisted of 20 teachers from different subject areas working in SACs, selected through purposive sampling. Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form developed by researchers. The data were analyzed using descriptive analysis, and direct quotations from participants were included to support the findings. The findings indicate that teachers generally have positive views regarding student-centered learning environments; however, they also report certain challenges

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
27.10.2025
Kabul Tarihi:
03.06.2026
Yayın Tarihi:
30.06.2026

related to workload, resource availability, and inter-institutional collaboration. Based on the findings, several suggestions are offered, including balancing workload, improving institutional resources, enhancing professional development opportunities, and supporting the development of learning environments.

Atıf: Kaymakçı, G., Yıldız, S. S., ve Dursun, F. (2026). BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin gözünden ideal BİLSEM. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 82-105. <https://doi.org/10.60107/maunef.1811301>

Citation: Kaymakçı, G., Yıldız, S. S., & Dursun, F. (2026). *The Ideal SAC from the Perspective of Teachers Working at SAC*. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 82-105. <https://doi.org/10.60107/maunef.1811301>

Giriş

Özel yetenekli bireylerin eğitimi, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme ortamlarını gerektiren önemli bir eğitim alanıdır. Bu öğrenciler, standart öğretim programlarının ötesinde ileri düzey içerik, yaratıcılık ve bağımsız araştırma fırsatları sunan öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır (Renzulli ve Renzulli, 2010; Terman, 1925; Tomlinson, 2014). Bu bağlamda, üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılığı ve disiplinler arası etkileşimi destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması, özel yetenekli bireylerin potansiyellerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Sternberg vd., 2010; Subotnik vd., 2011; Taştepe ve Sarı, 2022). Uluslararası alanyazında, etkili özel yetenekli eğitimi programlarının; farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, esnek müfredat yapıları ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Altın vd., 2020; Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska, 2006). Ayrıca, disiplinler arası yaklaşımların öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Levent, 2013; Repko ve Szostak, 2021; Sak, 2012;). Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik önemli kurumlardan biri olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak zenginleştirilmiş eğitim ortamları sunmak amacıyla yapılandırılmıştır (Dağlıoğlu, 2010; MEB, 2019). Bu merkezler, öğrencilere bilim, matematik ve teknoloji alanlarında derinlemesine öğrenme fırsatları sunarken, sanat, edebiyat ve kültürel etkinliklerle eğitim süreçlerini çok boyutlu bir şekilde desteklemektedir. Bu yönüyle BİLSEM’ler, geleneksel eğitim ortamlarından farklı olarak bireyselleştirilmiş ve esnek öğrenme deneyimleri sunan özgün eğitim kurumları olarak öne çıkmaktadır (Sternberg vd., 2011).

BİLSEM’lere yönelik alanyazın incelendiğinde, bu kurumların farklı boyutlarını ele alan çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Fiziksel olanaklar bağlamında yapılan araştırmalar, altyapı yetersizliklerinin bireysel yeteneklere uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesini sınırlayabildiğini ortaya koymaktadır (Kazu ve Şenol, 2012). Öğretmen ve yönetici yeterliliklerine odaklanan çalışmalar ise mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Arslan, 2025; Kır ve Özdemir, 2022). Bunun yanı sıra, BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin zamanla daha araştırmacı, yenilikçi ve öğrenmeye açık bir mesleki kimlik geliştirdiklerine ilişkin bulgular da dikkat çekmektedir (Ayaydın ve Ün, 2018; Su vd., 2017). Bu çalışmalar, BİLSEM’lerin kurumsal yapısı ve işleyişine ilişkin önemli bilgiler sunmakla birlikte, genellikle belirli değişkenler veya sınırlı boyutlar üzerinden değerlendirmeler içermektedir. BİLSEM’lerin etkili bir eğitim ortamı sunabilmesi, yalnızca fiziksel olanaklar ve program yapılarıyla değil, aynı zamanda bu ortamları uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, öğrenme ortamlarının niteliğini belirleyen, öğretim süreçlerini şekillendiren ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya

çıkarmada kritik rol oynayan temel aktörlerdir (Hattie, 2009; Miedijensky, 2018; Sternberg vd., 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin deneyimleri, bu kurumların güçlü yönlerinin ve geliştirilmesine açık alanlarının anlaşılması açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Ayrıca BİLSEM'lerin sayısının giderek artmasına rağmen, öğretmenlerin bu kurumların işleyişine ilişkin deneyimlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle disiplinler arası öğretim süreçlerine uyum sağlama, fiziksel olanakların etkin kullanımı ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gibi konularda öğretmen deneyimlerine dayalı kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum hem mevcut uygulamaların değerlendirilmesi hem de BİLSEM'lerin daha etkili bir yapıya kavuşturulması açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma BİLSEM'lerin işleyişini öğretmen deneyimleri doğrultusunda incelemeyi ve eğitim programları, öğretim yöntemleri ile kurumsal süreçlere ilişkin geliştirmeye açık alanları öğretmen perspektifinden belirlemeyi amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), özel yetenekli öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirmeye yönelik zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamları sunan kurumlardır. Bu merkezlerde yürütülen eğitim süreçleri; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmaktadır (Dağlıoğlu, 2010; Renzulli & Renzulli, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Bu bağlamda BİLSEM'ler, farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş öğrenme ve disiplinler arası yaklaşımlar gibi çağdaş eğitim uygulamalarının hayata geçirildiği önemli öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir (Tomlinson, 2014; Sak, 2015; Sarı, 2003). Ancak alanyazın incelendiğinde, BİLSEM'lere yönelik çalışmaların çoğunlukla belirli boyutlara odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle fiziksel altyapı (Kaya, 2013; Kuzu & Şenol, 2012), program yapısı ve uygulamaları (Gökdere & Çepni, 2003) ile öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim süreçleri (Altun & Vural, 2012) gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bazı araştırmalar, öğretmenlerin BİLSEM'de çalışmaya başladıktan sonra daha yenilikçi ve araştırmacı bir mesleki yönelim geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Ayaydın & Ün, 2018). Bununla birlikte, bu çalışmaların büyük ölçüde belirli değişkenlere odaklanan, kesitsel ve sınırlı kapsamlı araştırmalar olduğu; BİLSEM'lerin işleyişini çok boyutlu ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alan çalışmaların yeterince geliştirilmediği dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak BİLSEM'lerin işleyişini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa öğretmenler, eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde belirleyici rol oynayan temel aktörlerdir (Hattie, 2009; Smith, 2011; Konaş ve Yağcı, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretim uygulamaları, fiziksel ortam algıları ve karşılaştıkları sorunların birlikte ele alınması, BİLSEM'lerin güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca uluslararası literatürde, öğretmen deneyimlerine dayalı çalışmaların eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli veri kaynakları sunduğu vurgulanmaktadır (Avalos, 2011; Kaya ve Ataman, 2017; Koshy, 2002; VanTassel-Baska & Brown, 2007). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, BİLSEM'lerin işleyişini öğretmen deneyimleri temelinde çok boyutlu bir yaklaşımla ele alan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Mevcut çalışma, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretim uygulamaları, fiziksel ortam algıları ve

karşılaştıkları sorunları bütüncül bir çerçevede inceleyerek alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin daha derinlemesine bir anlayış sunarak hem uygulamaya hem de literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kurumların genel yapısı, öğretim süreçleri, fiziksel ortamları ve karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınacaktır. Çalışmada aşağıdaki alt problemler incelenecektir:

- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler nelerdir?
- BİLSEM'de geleneksel okullardan farklı olarak ne tür uygulamalar gerçekleştirilmektedir?
- Öğretmen görüşlerine göre BİLSEM'deki eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri nasıl olmalıdır?
- BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda kurumların işleyişine ilişkin görüşlerini incelemek ve bu bağlamda öğretim süreçleri, fiziksel ortamlar ve karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan özgün eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların etkililiği, yalnızca program yapısı ve fiziksel olanaklarıyla değil, aynı zamanda bu süreçleri uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Alanyazında, öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki belirleyici rolü sıklıkla vurgulanmakta ve öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2017). Bu bağlamda, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak kurumların işleyişinin değerlendirilmesi, eğitim süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. BİLSEM'lere yönelik mevcut çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla fiziksel altyapı, program içeriği veya öğretmen yeterlilikleri gibi belirli boyutlara odaklandığı; ancak öğretmen deneyimlerini bütüncül bir perspektiften ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, kurumların işleyişine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğretim süreçleri, disiplinler arası uygulamalar, fiziksel ortamların kullanımı ve karşılaşılan sorunlara ilişkin deneyimlerinin birlikte incelenmesi, BİLSEM'lerin güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının daha açık biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, öğretmen görüşlerini çok boyutlu bir yaklaşımla ele alarak BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin daha derinlemesine bir anlayış sunmayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularının, BİLSEM'lerde yürütülen eğitim uygulamalarının geliştirilmesine, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesine ve

kurumların fiziksel ve pedagojik ortamlarının iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, elde edilen sonuçların özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik politika geliştirme süreçlerine veri sunarak karar alıcılara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, özel yetenekli eğitimi alanında öğretmen perspektifini merkeze alması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak araştırmalar için kuramsal ve uygulamaya dönük bir temel oluşturacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma, bireylerin özelliklerini derinlemesine anlamayı amaçlayan nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, küçük gruplar üzerinde detaylı analiz yaparak anlamlı veriler elde etmeye olanak tanır (Baltacı, 2019). Nitel yaklaşım, katılımcıların deneyimleriyle araştırma konusu arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde incelemeyi mümkün kılar (Bogdan ve Biklen, 1997; Wilson, 2014).

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun veya durumun kapsamlı ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Creswell (2007) ise durum çalışmasını, belirli bir durumun detaylı bir şekilde incelenerek raporlandığı bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Tokat, Muğla ve Konya illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak tanıyan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Patton, 1990; Creswell, 2007). Bu doğrultuda, katılımcıların tek bir branşta yoğunlaşması yerine farklı branşlardan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Alt grup	Frekans	Toplam
----------	----------	---------	--------

Cinsiyet	Kadın	7	20
	Erkek	13	
Yaş	31-35	6	20
	36-40	7	
	41-45	5	
	46-50	2	
	Bilişim teknolojileri	1	
Branş	İngilizce	2	20
	Matematik	4	
	Fen Bilgisi	4	
	Sosyal bilgiler	3	
	Teknoloji ve tasarım	2	
	Müzik	2	
	Rehberlik	1	
	6-10 yıl	8	
	11-15 yıl	10	
	16-20 yıl	2	
Kıdem	İlkokul	6	20
	Ortaokul	7	
	Lise	7	

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 7'si kadın, 13'ü erkektir. Yaş açısından en çok 36-40 yaş aralığında 7, öğretmenlik alanı bakımından 4 Matematik, 4 Fen Bilimleri öğretmeni çoğunluktadır. Kıdemi açısından 11-15 yılları arasında 10 öğretmen yer almakta ve okul kademeleri içerisinde ise 6 ilkokul, 7 ortaokul ve 7 lise öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanmış, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama ile test edilerek nihai hâline getirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve branş bilgilerini içeren demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise BİLSEM'de öğretmen olmanın anlamı, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara örnek olarak "BİLSEM'de öğretmen olmak sizin için ne ifade ediyor?" ve "BİLSEM'de çalışan bir öğretmenin özellikleri sizce neler olmalıdır?" soruları verilebilir. Veriler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri uygun ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüş, katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar daha sonra yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için şu adımlar izlenmiştir: Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarından görüş alınmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, iki bağımsız kodlayıcı tarafından temalar

oluşturulmuş ve kodlama uyumu Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi %75 olarak bulunmuş ve bu değer Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre yeterli kabul edilmiştir. Kodlayıcılar arasında uyum sağlanamayan bölümler, özellikle öğretmen ifadelerinin birden fazla temayla ilişkilendirilebilmesinden kaynaklanmıştır. Örneğin, bazı katılımcı ifadelerinin hem "rol algısı" hem de "mesleki yeterlilik" ya da "motivasyon" kodları altında değerlendirilebilmesi; benzer şekilde "pedagojik beceriler" ile "kişisel özellikler" veya "mesleki yeterlilik" kodları arasında örtüşmelerin bulunması kodlama sürecinde farklı yorumlamalara yol açmıştır. Ayrıca, "iş yükü" ile "psikolojik durumlar" gibi temalar arasında içeriksel geçişlerin bulunması da kodlayıcılar arasında görüş ayrılıklarına neden olmuştur. Katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek veri setinin güvenilirliği artırılmıştır. Uyum sağlanamayan kısımlar, kodlayıcılar arasında yeniden değerlendirilmiş ve ortak bir uzlaşmaya varılacak şekilde yeniden kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen görüşme verileri, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmesi ve yorumlanmasına imkân tanıyan sistematik bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda, görüşmelerden elde edilen ses kayıtları öncelikle yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Ardından tüm veri seti araştırmacılar tarafından ayrıntılı biçimde okunarak veriler üzerinde genel bir anlam çerçevesi oluşturulmuştur. Analiz sürecinin ilk aşamasında, katılımcı ifadelerinde yer alan anlamlı birimler belirlenerek açık kodlama yapılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin benzer içerikteki ifadeleri bir araya getirilmiş, tekrar eden görüşler ve ortak örüntüler dikkate alınarak kodlar oluşturulmuştur. Nitel veri analizinde kodlama süreci, verilerin sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan temel aşamalardan biri olarak kabul edilmektedir Morse vd., 2002). Bir sonraki aşamada, oluşturulan kodlar benzerlik ve içerik ilişkilerine göre gruplandırılmış ve bu gruplamalar doğrultusunda temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Tema oluşturma sürecinde hem araştırma soruları hem de verilerden türeyen örüntüler dikkate alınmış, böylece tümevarımsal ve kısmen tündengelsel bir analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Braun & Clarke, 2006). Bu doğrultuda veriler; BİLSEM'de öğretmen olmak, BİLSEM öğretmen özellikleri, BİLSEM'in okuldan farkı, fiziksel ortam, öğretmen sorunları ve çözüm önerileri olmak üzere altı ana tema altında yapılandırılmıştır. Analizin son aşamasında, elde edilen bulgular ilgili temalar altında düzenlenmiş, yorumlanmış ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının kullanılması, bulguların inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini artıran önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2014). Bu süreçte araştırmacılar, verilerin anlam bütünlüğünü korumaya özen göstermiş ve elde edilen bulguların araştırma amacına uygun şekilde sunulmasına dikkat etmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, veri analizi sürecinde elde edilen temalar ve bu temalara bağlı kodlar doğrultusunda altı ana başlık altında sistematik olarak sunulmuştur. Bu kapsamda

bulgular; BİLSEM’de öğretmen olmak, BİLSEM öğretmen özellikleri, BİLSEM’lerin okullardan farkı, fiziksel ortam, öğretmen sorunları ve çözüm önerileri temaları çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Tablo 2. BİLSEM’ de Öğretmen Olmak Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
BİLSEM’ de öğretmen olmak	Rol Algısı	20
	Motivasyon	13
	Mesleki yeterlilik	4

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’de öğretmen olmaya ilişkin görüşlerinin rol algısı, motivasyon ve mesleki yeterlilik kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun rol algısı olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM’deki öğretmenlik rolünü örgün eğitim kurumlarından farklı bir biçimde algıladıkları anlaşılmaktadır.

Rol algısına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’deki öğretmenlik rolünü daha çok rehberlik ve yönlendiricilik temelli bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılar, örgün eğitim kurumlarında daha çok bilgi aktarıcı bir rol üstlenirken, BİLSEM’de bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerine uygun olarak öğrencilerin gelişimlerini destekleyen bir rehber konumunda olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ4, “Okulda öğretmenlik yaparken sınıf içindeki rolüm çok farklıydı. BİLSEM’de tamamen rehber görevindeyim.” şeklinde belirtirken; ÖĞ20, “Her öğrencinin öğrenme hızı ve yöntemi farklı olduğundan öğrencilere okuldakinden çok farklı davranmam gerekiyor. Bireysel ilgi ve hıza göre eğitim ortamını şekillendirmek çok önemli.” ifadeleriyle desteklemektedir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin öğrenci merkezli ve esnek öğretim anlayışına dayalı olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir.

Motivasyon koduna ilişkin bulgular, öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmayı mesleki açıdan motive edici bir unsur olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ12, “BİLSEM çok farklı bir ortam, özel yetenekli öğrencilerle çalışmak beni eğitim öğretim konusunda daha çok motive ediyor.” şeklinde dile getirirken; ÖĞ17, “Öğrencilerimin gelişimlerine tanık olmak, benim için en büyük motivasyon kaynağı. Her öğrenci, kendi potansiyelini fark ettiğinde onlara yardımcı olmanın verdiği tatmin, beni her zaman motive ediyor.” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde ÖĞ19, “BİLSEM’deki öğrencilere verdiğimiz eğitim sadece onlara değil, bize de katkı sağlıyor. Her gün onlardan bir şeyler öğrenmek, beni hem kişisel hem de profesyonel olarak motive ediyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bulgular, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın öğretmenlerde mesleki doyumunu artıran ve içsel motivasyonu güçlendiren bir unsur olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Mesleki yeterlilik koduna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’de görev yapmanın özel bir mesleki donanım gerektirdiğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, yalnızca alan bilgisi değil; aynı zamanda empati, sabır ve bireysel farklılıkları anlayabilme becerilerinin de bu süreçte önemli olduğunu ifade etmişlerdir. ÖĞ6, “BİLSEM’deki öğretmenlik, sadece temel eğitim bilgisiyle değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişim süreçlerini anlayabilme ve onlara uygun yöntemler geliştirebilme becerisi gerektiriyor. Bu açıdan mesleki yeterliliğim önemli.” şeklinde görüş bildirirken; ÖĞ16, “Özel yetenekli çocuklarla

çalışmak, öğretmenin akademik bilgi birikiminin yanı sıra güçlü bir empati yeteneği de gerektiriyor. Benim için mesleki yeterlilik, bu dengeyi kurabilmektir.” ifadesini kullanmıştır. ÖĞ13, “BİLSEM öğretmenlerinin mesleki yeterliliği, sadece akademik içerik bilgisi değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel yeteneklerine ve gelişim süreçlerine dair derin bir anlayışa sahip olmayı gerektiriyor.” Ayrıca ÖĞ2 ve ÖĞ13, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını analiz edebilme ve bu doğrultuda kendilerini sürekli geliştirme gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin sürekli mesleki gelişim gerektiren ve çok boyutlu yeterlilikler içeren bir uzmanlık alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. BİLSEM Öğretmen Özellikleri Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Öğretmen özellikleri	Pedagojik Beceriler	18
	Kişisel Özellikler	8
	Mesleki yeterlilik	6

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin pedagojik beceriler, kişisel özellikler ve mesleki yeterlilik kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun pedagojik beceriler olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM’de etkili öğretim sürecinin temelini pedagojik donanımın oluşturduğunu vurguladıkları anlaşılmaktadır.

Pedagojik becerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini planlayabilme, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve stillerine uyum sağlayabilme, etkili iletişim kurma ve geri bildirim verebilme gibi özellikleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Katılımcılar, BİLSEM’de öğretmenin sabit bir öğretim yaklaşımı yerine esnek ve öğrenci merkezli stratejiler geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ15, “Öğrenciye uyum sağlamak, onların her birine uygun stratejiyi bulmak çok önemli,” şeklinde belirtirken; ÖĞ5, “Yenilikçi ve yaratıcı bir yaklaşıma sahip olmak bir BİLSEM öğretmeninde en çok bulunması gereken özelliklerdendir,” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde ÖĞ10, “Bir BİLSEM öğretmeni mutlaka etkili iletişim kurabilmeli, sağlıklı şekilde geri dönüt verebilmeli ve yapıcı eleştirilerle öğrenciyi motive ederek değerlendirme yapabilmelidir “ şeklinde ifade ederek, etkili iletişim ve geri bildirim süreçlerinin önemine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinde pedagojik esneklik ve farklılaştırılmış öğretim becerilerinin temel bir gereklilik olarak görüldüğünü göstermektedir.

Kişisel özelliklere ilişkin bulgular, öğretmenlerin BİLSEM’de görev yapacak bireylerin sabırlı, empatik, esnek ve liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurguladıklarını göstermektedir. Katılımcılar, özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal açıdan hassas yapıda olmaları nedeniyle öğretmenlerin bu özellikleri taşımasının kritik olduğunu ifade etmişlerdir. ÖĞ4, “öğretmen bireysel farklılıkların farkında olup özel yetenekli tanısı almış öğrencilere karşı yaklaşımı sabırlı olmalıdır. Sabırlı olmadığı takdirde öğrenciyi anlayamaz ve onu kaybedebilir. Çünkü özel yetenekli öğrenciler duyuşsal anlamda oldukça hassastırlar.” şeklinde görüş bildirirken; ÖĞ2, “Özel yeteneklilerle çalışan öğretmen hızlı uyum sağlayabilen farklı durumlara karşı esneklik sağlayıp uyum sağlayabilen kişilikte olmalıdır. “şeklindeki ifadesi ile öğretmenin farklı durumlara hızlı uyum sağlayabilen bir yapıda olması gerektiğini belirtmiştir. Yine bir başka öğretmen, ÖĞ10 “Öğrenim sürecinde BİLSEM öğretmenlerimiz

zaman zaman olumsuz düşüncelere kapılsalar bile kesinlikle öğrenciye yansıtılmamalı, öğrenciye rehberlik edebilen ve bir konu üzerinde çalışırken azimli ve kararlı olabilmeli öğrenciyi motive edebilmelidir," şeklinde görüş bildirmiştir. ÖĞ19, "Bir BİLSEM öğretmeni olarak, sürekli öğrenmeye açık olmak gerekir. Zira bu alandaki öğrenciler farklı düşünme şekilleri ve yeteneklere sahip. Öğretmenin, farklı öğrenme stillerine uyum sağlayabilmesi için esnek olması gerekiyor," şeklinde belirtmiştir. Farklı bir deyişle ÖĞ10 ve ÖĞ19 ise öğretmenlerin öğrencileri motive edebilme ve sürekli öğrenmeye açık olma özelliklerine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinde kişisel özelliklerin pedagojik süreçleri destekleyen tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Mesleki yeterlilik koduna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM'de görev yapmanın yalnızca akademik bilgiyle sınırlı olmayan, çok boyutlu bir mesleki yeterlilik gerektirdiğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de destekleyebilecek donanıma sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ20, "Mesleki yeterlilik sadece akademik becerilerle sınırlı kalmamalıdır," şeklinde ifade ederken; ÖĞ16, ""BİLSEM öğretmenlerinin mesleki yeterliliği, çok boyutlu olmalı. İyi bir öğretmen, sadece bilgiyi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimlerine yardımcı olacak stratejiler geliştirebilmelidir. Bu da öğretmenin yüksek mesleki yeterliliğini gösterir." şeklindeki ifadesi ile öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyecek stratejiler geliştirebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin disiplinler arası, öğrenci merkezli ve bütüncül bir mesleki yeterlilik anlayışını gerektirdiğini göstermektedir.

Tablo 4. BİLSEM'lerin Okullardan Farkı Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Okuldan Farkı	Eğitim Yaklaşımı	15
	Değerlendirme süreci	8
	Öğrenci Yaşantısı	7

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM'lerin okullardan farkına ilişkin görüşlerinin eğitim yaklaşımı, değerlendirme süreci ve öğrenci yaşantısı kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun eğitim yaklaşımı olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM'leri örgün eğitimden en çok öğretim anlayışı bakımından farklılaştırdıkları anlaşılmaktadır.

Eğitim yaklaşımına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM'lerde öğrencilerin bireysel yetenek alanlarına göre farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğretim süreçlerinin uygulandığını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, her öğrencinin farklı bir öğrenme sürecine sahip olması nedeniyle standart bir öğretim yaklaşımının yerine bireyselleştirilmiş planların esas alındığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ4, "BİLSEM'de özel yetenekli tanısı almış her bireye özgü bir planla ve öğrencinin yeteneğini ortaya çıkaracak şekilde bir yaklaşım uygulanmaktadır. Çünkü farklı yetenek alanları vardır ve o alanlara özgü potansiyeli en üst noktaya ulaştıracak şekilde plan yapılır." şeklinde belirtirken; ÖĞ1, "BİLSEM'de farklı düşünce

ve fikirlere sahip öğrenciler vardır ve her bir öğrenci kendi yetenek alanına göre bir projeye başlar ve bu projeyi sürdürebilmesi için öğrenciyi teşvik edecek bir yaklaşıma sahip olmak gerekir.” öğrencilerin kendi ilgi ve yetenek alanlarına göre projelere yönlendirildiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde eğitim yaklaşımının öğrenci merkezli, esnek ve bireysel potansiyeli geliştirmeye odaklı bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Değerlendirme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde geleneksel sınav odaklı değerlendirme yerine süreç ve performans temelli değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin başarılarının yalnızca testlerle değil, proje çalışmaları ve bireysel gelişim süreçleri üzerinden değerlendirildiğini vurgulamışlardır. Bu durumu ÖĞ15, “BİLSEM’deki değerlendirme süreci, geleneksel okul sisteminden çok farklı. Öğrenciler, bilgiye dayalı testlerden ziyade, yeteneklerini gösterdikleri projelerle değerlendiriliyor. Bu süreç, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini ölçmeye yöneliktir.” şeklinde belirttiği görüşüyle öğrencilerin projeler aracılığıyla değerlendirildiğini belirtirken; ÖĞ18, “Değerlendirme süreci tamamen proje tabanlı olmalı. Öğrencilerin her türlü başarısı, sadece notlarla ölçülmemeli. Ayrıca, bireysel gelişimlerinin takip edilmesi, hangi becerilerini geliştirmeleri gerektiği hakkında bilgi verecektir.” Şeklinde görüş bildirerek ile değerlendirme sürecinin öğrencilerin gelişimlerini izlemeye yönelik olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde değerlendirme anlayışının sonuç odaklı değil, süreç odaklı ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci yaşantısına ilişkin bulgular, BİLSEM’lerin öğrenciler için yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin bu ortamlarda kendilerini daha özgür ifade edebildiklerini, farklı düşünceler geliştirebildiklerini ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. ÖĞ5, “Öğrencilerin deneyimleri, çok yönlü gelişimlerine olanak sağlıyor. BİLSEM’de öğrenciler sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştiriyorlar. Bu yüzden okul, onlar için sadece bir öğrenme yeri değil, aynı zamanda sosyal becerilerin de pekiştirildiği bir alan.” şeklinde düşüncelerini ifade ederek BİLSEM’lerin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklediğini belirtirken; ÖĞ6, “BİLSEM öğrencileri, kendi yeteneklerini keşfetme sürecindedir ve bu süreçte daha fazla özgürlükleri var. Ders dışı etkinlikler, projeler ve grup çalışmaları, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlıyor.” şeklinde ifadesi ile bu ortamların öğrencilerin hem akademik hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu bulgular, BİLSEM’lerin öğrenci yaşantısı açısından destekleyici, özgürleştirici ve gelişim odaklı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Tablo 5. BİLSEM’in Fiziksel Ortamı Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Fiziksel Ortam	Esnek Mekanlar	14
	Teknolojik Donanım	8
	Materyaller	6

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’lerin fiziksel ortamına ilişkin görüşlerinin esnek mekânlar, teknolojik donanım ve materyaller kodları

altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun esnek mekânlar olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM’lerde öğrenme ortamlarının proje tabanlı ve öğrenci merkezli öğretime uygun biçimde esnek olarak düzenlenmesini öncelikli bir gereklilik olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Esnek mekânlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde geleneksel sınıf düzeninden farklı, çok amaçlı ve dönüştürülebilir öğrenme alanlarına ihtiyaç duyduklarını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, proje tabanlı öğrenme süreçlerinin doğası gereği sınıf ortamlarının sabit değil, farklı öğrenme etkinliklerine uyum sağlayabilecek şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ3, *“Proje tabanlı öğrenmeler gerçekleştireceğimiz için kullanılacak tüm mobilya ve araç gereçlerin çok fonksiyonlu olması ve klasik sınıf düzeninde yerler olmaması önemlidir.”* şeklinde belirtirken; ÖĞ6 *“Öğrenciler ürünlerini ve projelerini esnek sınıflarda sunabilmeli, geliştirebilmeli ve arkadaşlarıyla paylaşabilmelidir.”* İfadesi ile öğrencilerin projelerini esnek ortamlarda sunabilmelerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. ÖĞ19 ise *“Ortak mekanlar, farklı çalışmalar, farklı fikirler ve bunların hepsine uyum sağlayabilen klasik binalardan çok farklı yerler olmalı BİLSEM binaları”* ifadesi ile BİLSEM binalarının farklı fikir ve çalışmalara uyum sağlayabilecek yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde fiziksel mekânların yalnızca barınma alanı değil, öğrenme süreçlerini destekleyen dinamik ve dönüştürülebilir pedagojik alanlar olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Teknolojik donanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde teknolojik altyapının güçlü ve güncel olmasının öğrencilerin araştırma yapma, proje geliştirme ve yenilikçi düşünme becerilerini desteklemesi açısından kritik olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, teknolojinin yalnızca öğretim aracı değil, aynı zamanda öğrencilerin üretim süreçlerini destekleyen bir öğrenme bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ2 *“Teknolojik donanım, sadece ders işlemek için değil, aynı zamanda öğrencilere farklı alanlarda araştırma yapma ve projeler geliştirme imkânı sunduğu için çok önemli. Ancak, donanımın sürekli güncellenmesi ve doğru şekilde kullanılması sağlanmalı.”* ifadesi ile teknolojik donanımın araştırma ve proje geliştirme süreçlerine katkısını vurgulayarak açıklarken; ÖĞ3, *“Teknolojik altyapı eksikliği, öğrencilerin projelerinde daha az yenilikçi olmalarına neden olabiliyor. Bu nedenle BİLSEM’lerde teknolojik donanımın güçlü olması, öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilmesi için kritik.”* İfadesi ile teknolojik altyapı eksikliğinin öğrencilerin yenilikçi üretimlerini sınırlayabileceğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde teknolojik donanımın öğrencilerin yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren temel bir unsur olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Materyallere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde kullanılan materyallerin çeşitliliği ve güncelliğinin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, materyallerin yalnızca bilgi aktarmaya yönelik değil, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek, problem çözme becerilerini destekleyecek ve farklı düşünme biçimlerini ortaya çıkaracak nitelikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir. ÖĞ18 *“BİLSEM’lerde materyallerin sürekli olarak güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi gerekiyor. Yenilikçi materyaller, öğrencilerin ilgisini çekiyor ve öğrenmeye daha fazla*

motive olmalarını sağlıyor. Aynı zamanda öğrenciler için çok yönlü materyaller, farklı düşünme biçimlerini keşfetmelerine yardımcı olur.” İfadesi ile materyallerin sürekli güncellenmesi ve çeşitlendirilmesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını belirtirken; ÖĞ17 “BİLSEM’lerde kullanılan materyallerin çoğu, öğrencilerin özel yeteneklerine hitap etmeli. Bu da, sadece klasik öğretim materyalleriyle değil, öğrencilere yaratıcı düşünmeyi teşvik edecek ve onları problem çözme becerileriyle donatacak materyallerle mümkün olabilir.” ifadesi ile materyallerin öğrencilerin özel yeteneklerine hitap edecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, BİLSEM’lerde materyal kullanımının öğrenme sürecinin etkinliğini artıran ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini destekleyen önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. BİLSEM Öğretmen Sorunları Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Öğretmen Sorunları	İş Yüğü	17
	Psikolojik Durumlar	9
	Mesleki Gelişim	7

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’de karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin iş yükü, psikolojik durumlar ve mesleki gelişim kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun iş yükü olduğu ve öğretmenlerin en belirgin sorununun yoğun ve çok yönlü iş yükü olduğu anlaşılmaktadır.

İş yüküne ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinin gerektirdiği planlama, materyal hazırlama ve öğrenci takibi gibi görevlerin iş yükünü önemli ölçüde artırdığını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, öğretim faaliyetlerinin yanı sıra idari sorumluluklar ve ders dışı etkinliklerin de zaman yönetimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ8, “Eğitim yükü ve ders dışı faaliyetler arasında denge kurmak zor. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim gerektiren sınıflarda, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre materyal hazırlamak ve takip etmek, zaman açısından beni zorluyor.” ifadesi ile bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinin zaman açısından zorlayıcı olduğunu belirterek açıklarken; ÖĞ17, “BİLSEM’lerdeki öğretmenler için iş yükü gerçekten ağır. Hem öğrencilerle birebir ilgilenmek hem de idari işler ve öğretim materyalleri hazırlamak öğretmeni ciddi anlamda yoruyor. Daha fazla öğretmen desteği ile bu yük hafifletilebilir.” ifadesi ile öğretmenlerin hem akademik hem de idari sorumlulukları aynı anda yürütmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. ÖĞ12 “BİLSEM çalışma saatlerinde düzenleme yapılmalı, hafta sonu aileden ayrı olmak, çalışmak zorunda olmak ve akşamları ailele vakit geçirememek beni zorluyor. Ayrıca aileme ayıracağım vakit ve işim arasında zamanlama sorunu yaşıyorum.” ifadesi ile ise çalışma saatlerinin düzensizliğinin iş-yaşam dengesini olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin yoğun emek ve zaman gerektiren bir yapıya sahip olduğunu ve mevcut iş yükünün öğretmenlerin verimliliğini ve yaşam dengelerini etkileyebilecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Psikolojik durumlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmanın duyuşsal açıdan hem olumlu hem de zorlayıcı yönleri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın tatmin edici bir yönü olmakla birlikte, sürekli yüksek performans beklentisi ve yoğun etkileşim gerektiren ortamın zaman zaman stres ve baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. ÖĞ2, *“BİLSEM’de öğrencilerle her gün uzun saatler boyunca çalışmak, zaman zaman stres yaratabiliyor. Öğretmen olarak, duygusal olarak bu kadar yoğun bir ortamda sürekli kalmak zorlayıcı olabiliyor.”* Şeklinde görüş bildirerek yani kısaca uzun süreli yoğun etkileşimin stres yaratabildiğini ifade ederken; ÖĞ4, *“BİLSEM’de öğretmen olmak çok tatmin edici, fakat sürekli yüksek performans beklenmesi psikolojik olarak baskı oluşturuyor. Bu baskı, işimdeki verimliliğimi etkileyebiliyor.”* ifadesi ile sürekli yüksek performans beklentisinin psikolojik baskı oluşturduğunu dile getirmiştir. ÖĞ11 ise *“Öğrencilerin duygusal ve zihinsel ihtiyaçlarına duyarlı olmak, öğretmenin de kendi psikolojik sağlığını ihmal etmesine yol açabiliyor. Eğitimde daha sağlıklı bir denge kurmak adına, öğretmenlere yönelik psikolojik desteklerin artırılması gerektiğini düşünüyorum.”* ifadesi ile öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmasının kendi psikolojik sağlıklarını ihmal etmelerine yol açabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’de öğretmenlik yapmanın yüksek düzeyde duyuşsal emek gerektirdiğini ve bu durumun öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Mesleki gelişime ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimin öneminin farkında oldukları, ancak bu alanda sunulan fırsatların yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar, yeni öğretim yöntemleri ve teknolojilerin öğrenilmesine yönelik daha fazla eğitim ve destek sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ3, *“Mesleki gelişim fırsatları çok önemli. BİLSEM’de öğretmen olarak, öğrencilerime daha iyi eğitim verebilmek için yeni metotlar öğrenmek istiyorum. Ancak mesleki gelişim için yeterli kurs ve seminerler sunulmadığını düşünüyorum.”* ifadesi ile mesleki gelişim fırsatlarının artırılması gerektiğini vurgulayarak belirtirken; ÖĞ8 ise *“BİLSEM öğretmeni olarak, mesleki gelişimi sürekli olarak takip etmem gerektiğini biliyorum. Ancak bu süreç bazen zaman açısından zorlayıcı olabiliyor. Eğitimler, öğretmenlerin eğitim sürecine entegre edilecek şekilde daha erişilebilir olmalı. Mesleki gelişim, öğretmenlerin etkili olabilmesi için kritik önemde. Fakat öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini öğrenebilmesi için kaynak ve fırsat eksiklikleri var.”* ifadesi ile mevcut eğitimlerin erişilebilirlik ve zaman açısından sınırlılıklar içerdiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik yüksek bir motivasyona sahip olduklarını, ancak bu sürecin kurumsal olarak yeterince desteklenmediğini göstermektedir.

Tablo 7. Çözüm Önerileri Tablosuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Çözüm Önerileri	Koşulların İyileştirilmesi	16
	Kurumsal Altyapı	13
	Kaynak Desteği	9

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’lerde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin koşulların iyileştirilmesi, kurumsal altyapı ve kaynak desteği kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun koşulların iyileştirilmesi olduğu ve öğretmenlerin öncelikli olarak mevcut çalışma ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik düzenlemeleri gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

Koşulların iyileştirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin özellikle fiziksel ortamların ve teknolojik donanımın geliştirilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar, mevcut sınıf ortamlarının yetersizliği ve teknolojik araç eksikliklerinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ7, *“Teknolojik donanım eksiklikleri de büyük bir sorun. Eğer okulda interaktif tahtalar ve bilgisayarlar gibi teknolojik araçlar daha fazla olursa, öğrenciler daha iyi bir eğitim alır. Öğretmen olarak bizler de daha etkili bir şekilde ders işleyebiliriz.”* ifadesi ile teknolojik donanım eksikliğinin eğitim sürecini sınırladığını belirterek açıklarken; ÖĞ3 *“Öğrencilerimizin daha verimli çalışabilmesi için sınıfların fiziksel olarak daha uygun hale getirilmesi gerek. Şu anda çok küçük sınıflarımız var ve bu durum hem öğretmenler hem de öğrenciler için zorluk oluşturuyor. Sınıf ortamının daha geniş ve rahat olması, öğrencilerin daha fazla materyalle çalışabilmelerini sağlar.”* şeklindeki açıklaması ile sınıf ortamlarının fiziksel olarak yetersiz olmasının hem öğretmen hem de öğrenci açısından zorluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde fiziksel ve teknolojik koşulların iyileştirilmesinin, öğretim süreçlerinin etkililiğini artıracak temel bir gereklilik olarak görüldüğünü göstermektedir.

Kurumsal altyapıya ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerin fiziki yapısının ve organizasyonel düzeninin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcılar, okul içi alanların daha işlevsel hale getirilmesi, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun atölye ve sınıfların oluşturulması ve genel kurumsal düzenin yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarının önemine vurgu yapılmıştır. Bu durumu ÖĞ12 *“BİLSEM’in fiziki altyapısının daha iyi olması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin verimliliğini arttıracaktır. Okul içindeki alanlar daha işlevsel olmalı, örneğin sınıflar arasında geçişleri kolaylaştıracak düzenlemeler yapılmalı.”* şeklindeki ifadesi ve ÖĞ13 *“Okulumuzun fiziki yapısının yeterli olmadığına inanıyorum. Özellikle farklı sınıflar ve atölye alanları oluşturularak, öğrencilerin bireysel gelişimlerine daha iyi odaklanılabilir. Ayrıca okulun içindeki genel düzenin öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde gözden geçirilmesi önemli.”* ifadesi ile fiziki altyapının geliştirilmesi gerektiğini ifade ederek belirtirken; ÖĞ16 *“Öğretmenlerin karar alma*

süreçlerinde daha etkin rol oynaması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi gözlemleyebilen öğretmenlerin, eğitim politikaları ve programlarında daha fazla söz hakkı olmalı.” ifadesi ile öğretmenlerin karar süreçlerinde daha etkin rol alması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, kurumsal altyapının yalnızca fiziksel düzenlemelerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda yönetsel süreçleri de kapsayan bütüncül bir yapı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kaynak desteğine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde eğitim kalitesinin artırılabilmesi için materyal ve finansal kaynakların güçlendirilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, mevcut kaynakların yetersizliğinin öğretim süreçlerini sınırladığını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun materyallere erişimde güçlük yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ9, “Okulumuzda kaynak eksiklikleri çok fazla. Öğrencilerin eğitimine daha çok odaklanabilmek için okulda gereken temel kaynakları, teknolojik araçlar, öğretim materyalleri çok önemli. Bu destek, öğretmenlerin de daha etkili bir şekilde görevlerini yerine getirmesine olanak sağlar.” ifadesi ile temel kaynak eksikliklerinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtirken; ÖĞ11 “BİLSEM’de özel yetenekli öğrenciler için daha fazla eğitim materyali sağlanmalı. Her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğundan, farklı materyallerle çalışabilmeleri büyük bir fark yaratacaktır. Kaynak eksikliği sebebiyle bazen öğrencilerimiz için en uygun materyali bulmakta zorlanıyoruz.” ve ÖĞ14 “Okulumuzda kaynak desteği genellikle yetersiz kalıyor. Öğrencilere yönelik özel hazırlanan materyallerin çoğu eski ve verimli kullanılmıyor. Kaynakların artırılması, eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli. Bu materyallerin öğrencilerin seviyelerine uygun ve yaratıcı olması çok daha etkili olacaktır.” ifadesi ile materyal çeşitliliğinin artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde kaynak desteğinin artırılmasının, hem öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha etkili yürütmelerine hem de öğrencilerin potansiyellerini daha üst düzeyde geliştirmelerine katkı sağlayacak önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Araştırma bulguları, BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin rollerini geleneksel öğretmenlik anlayışından farklı olarak daha çok rehberlik, yönlendirme ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini yönetme çerçevesinde algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, özel yetenekli eğitimi literatüründe vurgulanan öğretmenin “öğrenme sürecini yapılandıran rehber” rolüyle örtüşmektedir (Tomlinson, 2014; Delcourt vd., 2006). Ayrıca öğretmenlerin pedagojik esneklik, yaratıcılığı destekleme ve öğrenci potansiyelini ortaya çıkarma gibi rollere vurgu yapmaları, Sternberg, Jarvin ve Grigorenko’nun (2010) ortaya koyduğu öğretmen yeterlilikleriyle paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin duyuşsal özelliklere (empati, sabır, bireysel farklılıklara duyarlılık) yaptığı vurgu, Chan (2001) ve Parker (1996) ve Cramond’un (2007) bulgularını destekler niteliktedir. Ancak bazı çalışmalar öğretmenlerin bu duyuşsal yeterlilikleri uygulamada yeterince geliştiremediklerini ortaya koymaktadır (Geake & Gross, 2008). Bu bağlamda mevcut bulgular, öğretmenlerin bu gerekliliğin farkında olduklarını, ancak bu yeterliliklerin sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin yalnızca alan bilgisi ve pedagojik yeterlilikle sınırlı olmadığını; aynı zamanda kişisel ve duyuşsal özellikleri de kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, üstün yetenekli eğitimi alanında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulayabilme, esneklik gösterebilme ve bireysel farklılıklara duyarlı olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Tomlinson, 2014; Subotnik et al., 2011). Bununla birlikte, öğretmenlerin bu yeterlilikleri geliştirmeye yönelik sistematik eğitim fırsatlarına erişimde sınırlılıklar yaşadıkları da alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Plunkett & Kronborg, 2011; Funda & Öztürk, 2015). Bu durum, elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde kurumsal destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, BİLSEM'lerin örgün eğitim kurumlarından özellikle eğitim yaklaşımı ve değerlendirme süreçleri açısından belirgin biçimde ayrıştığını ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, eğitim sürecinin sınav odaklı yapıdan ziyade proje temelli, süreç odaklı ve potansiyel geliştirmeye dayalı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu durum, üstün yetenekli eğitiminde süreç ve performans temelli değerlendirme yaklaşımlarının önemini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Feldhusen & Jarwan, 2000; Subotnik et al., 2011). Ayrıca öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri öğrenme ortamlarının varlığı, yaratıcılığı destekleyen psikolojik güvenlik ortamının önemine dikkat çeken araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Amabile, 1996; Beghetto & Kaufman, 2014). Bununla birlikte, bazı çalışmalar bu ideal yapının uygulamada her zaman tam olarak gerçekleştirilemediğini ortaya koymaktadır (Dai, 2010; Mason & Mönks, 2000; Renzulli & Reis, 2014; Robinson & Jolly, 2015). Bu durum, mevcut bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, BİLSEM'lerin teorik olarak güçlü bir modele sahip olmakla birlikte uygulamada farklılıklar gösterebildiğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, fiziksel ortamın öğrenme süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin esnek, teknoloji destekli ve materyal açısından zengin öğrenme ortamlarına yönelik vurguları, öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Renzulli & Reis, 2014; Robinson et al., 2007). Ancak mevcut fiziksel koşulların bu beklentileri tam olarak karşılamadığına yönelik bulgular, ulusal literatürde de ifade edilen altyapı ve kaynak yetersizlikleri ile örtüşmektedir (Sarı & Öğülmüş, 2014; Ayaydın & Ün, 2018). Bu bağlamda, fiziksel ortamın yalnızca bir altyapı unsuru değil, aynı zamanda pedagojik bir bileşen olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin iş yükü, kurumsal destek eksikliği ve kaynak yetersizlikleri gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinin gerektirdiği yoğun emek, öğretmenlerin iş yükünü artıran temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenler üzerinde ek yük oluşturduğunu vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ayrıca öğretmenlerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemesi ve yönetsel destek eksikliği,

örgütsel iklimin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalarla da örtüşmektedir (Leithwood & Jantzi, 2006; Quiroz, 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki potansiyelin kurumsal düzeyde yeterince desteklenmediği söylenebilir.

Araştırma bulguları, çözüm önerilerinin büyük ölçüde fiziksel altyapının güçlendirilmesi, mesleki gelişim olanaklarının artırılması ve kurumsal süreçlerin yeniden düzenlenmesi üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu öneriler, BİLSEM'lerin gelişim sürecinde olan kurumlar olduğunu ve sistematik iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu belirten çalışmalarla uyumludur (Gökdere & Çepni, 2003). Ayrıca örgün eğitim ile BİLSEM arasındaki uyumun artırılmasına yönelik öneriler, kurumsal entegrasyonun eğitim süreçlerinin etkililiği üzerindeki rolünü vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (VanTassel-Baska & Brown, 2007). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik talepleri, bu sürecin sürdürülebilir ve kurumsal olarak desteklenmesi gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Avalos, 2011; Darling-Hammond, 2017).

Sonuç olarak, araştırma bulguları BİLSEM'lerde öğretmenlik sürecinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu sürecin pedagojik, kurumsal ve yapısal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bulgular, ulusal ve uluslararası literatürle büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, özellikle kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sistematik biçimde desteklenmesi ve fiziksel altyapının iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, BİLSEM'lerde eğitim süreçlerinin daha etkili hâle getirilebilmesi için bazı uygulamaya dönük öneriler geliştirilebilir. Bulgular, öğretmenlerin özellikle bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinde zorlandıklarını ve bu sürecin iş yükünü artırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, bireysel eğitim planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik edecek standart çerçevelerin geliştirilmesi ve bu planların proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca fiziksel ortam ve donanım yetersizliklerine ilişkin bulgular dikkate alındığında, öğrenme ortamlarının teknolojik açıdan güçlendirilmesi ve esnek, çok amaçlı kullanım alanlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ihtiyaçlarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerle çalışma, farklılaştırılmış öğretim, rehberlik, empati ve liderlik becerilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen iş yükü ve kurumsal destek eksiklikleri göz önünde bulundurulduğunda, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, iş yükünün dengelenmesi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik teşvik edici ve ödüllendirici sistemlerin geliştirilmesi önerilmektedir. Son olarak, bulgularda ortaya çıkan kurumlar arası iletişim ve iş birliği

eksiklikleri dikkate alınarak, BİLSEM öğretmenlerinin aile, okul ve diğer paydaşlarla iletişimini güçlendirecek uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin çok boyutlu bir yapının bulunduğunu ve bu yapının farklı bağlamlarda incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, farklı illerde ve farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilecek benzer çalışmaların, bulguların genellenebilirliğini artıracakları düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen bulguların yalnızca görüşme verilerine dayanması dikkate alındığında, gelecekte yapılacak çalışmalarda gözlem, belge inceleme ve boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması, süreçlerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bulguların nitel verilerle sınırlı olması, bu alanda nicel araştırmalara da ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, öğretmen görüşleri ile öğrenci başarıları, motivasyon düzeyleri ve potansiyel gelişimleri arasındaki ilişkileri inceleyen nicel ve karma yöntemli çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca BİLSEM'lerde uygulanan eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, bu kurumların etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, BİLSEM eğitim anlayışının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verdiğini ortaya koyan kapsamlı çalışmaların yapılması hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları, bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kapsamında yürütülmüş olup, veriler sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilmiştir. Bu nedenle bulguların tüm BİLSEM'lere genellenmesi mümkün değildir. Araştırma grubunun farklı branşlardan 20 öğretmenden oluşması, derinlemesine veri elde edilmesini sağlamakla birlikte, farklı iller ve kurumlar arasındaki çeşitliliğin tam olarak yansıtılamamasına neden olabilir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanılması, verilerin katılımcıların öznel değerlendirmelerine dayanmasına yol açmıştır. Gözlem ve belge inceleme gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmaması, araştırmanın metodolojik çeşitliliğini sınırlamaktadır. Ayrıca verilerin belirli bir zaman diliminde toplanmış olması, bulguların zaman içerisindeki değişimleri yansıtmasını sınırlamaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminin kullanılması, araştırmacı yorumlarının sürece dâhil olmasına neden olabilmektedir. Her ne kadar kodlayıcılar arası uyum sağlanmış olsa da nitel araştırmalarda yorum farklılıklarının tamamen ortadan kaldırılması mümkün değildir. Son olarak, araştırmanın yalnızca öğretmen görüşlerine dayanması, öğrenci, veli ve yönetici perspektiflerinin kapsam dışında kalmasına yol açmıştır. Bu durum, BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı paydaşların görüşlerinin de dâhil edilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 28/01/2025 tarih ve 01-20 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcılar bilgilendirilmiş ardından gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Çalışmada yer alan yazarlar eşit katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada gönüllü olarak yer alan tüm öğretmenlere en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kaynakça

- Altın, E. B., Toprak, M. T., & Korkmaz, N. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin okul yönetim algısı. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 223-237. <https://izlik.org/JA86WJ43AU>
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (bilsem) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177. <https://izlik.org/JA77KR84JW>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Arslan, E. (2025). Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetleri: Bir Derleme Çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 177-196. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.1705455>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ayaydın, Y., ve Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 121-155. <http://dergi.amasya.edu.tr>
- Bakioğlu, A., & Levent, F. (2013). Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi için öneriler. *Acar Index*, 1-15. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937374.pdf>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn & Bacon Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197–202. <https://doi.org/10.1080/02783190109554112>
- Chmiliar, L. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582–583). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412957397.n218>
- Cramond, B. (2007). Reframing giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 21–30). Elsevier.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocuklar. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dai, D. Y. (2010). The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359–381.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 271–282). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50020-6>
- Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191–220.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>

- Gökdere, M., & Çepni, M. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 147-156.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kaya, N. G., ve Ataman, A. (2017). Üstün 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>
- Kazu, İ. Y., & Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (bilsem örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35. <https://izlik.org/JA86CU47UP>
- Kır, S., & Özdemir, M. (2022). Evaluation of gifted education teacher training policies: A document analysis study. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.21666/muefd.1030652>
- Kontaş, H., ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7: A guide for teachers*. David Fulton Publishers.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Mason, E., & Mönks, F. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 141-156). Oxford: Pergamon Press.
- 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>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*.
- Morse, J. M., Mayan, M., Spiers, J., Barrett, M., & Olson, K. (2002). Strategies in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), 1-19.

- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154–157.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Plunkett, M. & Kronborg L., (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1–2), 31–46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Quiroz, P. A. (2004). Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 33(3), 363–364. <https://doi.org/10.1177/009430610403300363>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence* (3rd ed.). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2–3), 140–156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Robinson, A., & Jolly, J. (Eds.). (2013). *A Century of Contributions to Gifted Education: Illuminating Lives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154489>
- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D. (2007). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233244>
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar*. Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, S. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk ÜstünZekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110–132. <https://doi.org/10.16986/GTED.20125012055>
- Sarı, H. (2003). *Eğitime yeni bakışlar: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanabilecek modeller* (1. baskı). Mikro Yayıncılık.
- Sarı, H., ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>.
- Smith, B. R. (2011). *Gifted students' perceptions of high school transition*. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778049>.

- Su, Ş., Sağlam, A., ve Mutlu, Y. (2017). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin "BİLSEM" ve "okul" kavramlarına ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla karşılaştırılması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 91–108. <https://jgedc.org>
- 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>
- Taştepe, F., & Sarı, H. (2022). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin özel yetenekliler alanına ilişkin mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 25–34. <https://izlik.org/JA74KK24BM>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Volume I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-215.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342–358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- Wilson, V. (2014). *Research Methods: Triangulation. Evidence Based Library and Information Practice*, 9(1), 74–75. <https://doi.org/10.18438/B8WW3X>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.