



**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**  
**Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education**

2023, 24(2), 275-289

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 10.06.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 21.03.23

Erken Görünüm | Online First: 18.02.23

**Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine Aday Gösterme Sürecine İlişkin Deneyimleri**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Primary School Teachers' Experiences in the Identification of Gifted Students and Nominating Them to Science and Art Centers**

[Click here to read in English](#)

**Mustafa Erol**



**Osman Gedik**



**Berat Demirtaş**





## Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine Aday Gösterme Sürecine İlişkin Deneyimleri

Mustafa Erol <sup>1</sup>

Osman Gedik <sup>2</sup>

Berat Demirtaş <sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, bilim ve sanat merkezlerine aday gösterilmesi konusundaki deneyimlerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

**Yöntem:** Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacı çeşitlenmesinden yararlanılmıştır. Veri kaybını en aza indirmek için veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri üstün yetenekli olarak tanımlarken onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini dikkate aldıkları ve sürece bağlı gözlemler yaptıkları belirlenmiştir.

**Tartışma:** İlgili literatür incelendiğinde üstün zekalı öğrencileri belirlemeye yönelik birçok özellik kullanılsa da bilişsel özelliklerin üstün zekalı öğrencileri belirlemede sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Üstün yetenekli öğrenciler, sınıf öğretmenleri, bilim ve sanat merkezleri, deneyim.

*Atf için:* Erol, M., Gedik, O., & Demirtaş, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme, bilim ve sanat merkezlerine aday gösterme sürecine ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 275-289  
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.950498>

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, E-posta: merol@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

<sup>2</sup>Dr., Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, E-posta: osmangedik0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6362-7607>

<sup>3</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: beratdemm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9875-3147>

## Giriş

Üstün yeteneği tanılamada kullanılabilecek kesin bir ölçütün var olmayışı nedeniyle birden fazla ölçütün kullanılması ile birçok tanımın ortaya çıktığı görülmektedir (Trost, 2000). İlgili literatürde üstün yetenekli öğrencilere ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencinin normal zekânın üstünde olma durumu, zekâ testlerinden yüksek düzeyde puan alma durumu, yüksek düzeyde merak ve öğrenme isteği, görsel sanatlarda belirgin yetenek, matematikte gelişmiş analitik yetenekler, geniş kelime hazinesi, belirgin bir alana özgü yüksek kabiliyet, liderlik yeteneği, üretici düşünme yeteneği, özel ve genel akademik yetenek ve akranlarına göre daha iyi performans sergileme durumu olarak tanımlandığı görülmektedir (Matthews & Foster, 2005; Nevo & Rachmel, 2009; Plucker & Esping, 2014; Renzulli, 2012; Sternberg & Zhang, 1995; Van Tassel-Baska, 2005; Tucker & Hafenstein, 1997). Ayrıca üstün yetenekli bireyler, sosyal-duygusal, psiko-motor ve zihinsel alanların en az birinde veya yaratıcılıkta akranlarından daha iyi olan ve çevresel faktörlerle bu yeteneklerini geliştirilip üst düzey başarı sergileyen bireylerdir (Gagne, 2005; Moon, 2007). Üstün yetenekli öğrencilerin en belirgin özelliklerini Davis (2006) ise “öğrenmeye ilişkin yüksek motivasyonlarının olması, akranlarına kıyasla daha hızlı ve derinlemesine öğrenme yeteneklerinin olması, araştırmayı sevmeleri, meraklı ve yaratıcı olmaları” olarak ifade etmiştir. Bu tanımlar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin birçok alanda veya belirli bir alanda belirgin özellikler gösterdiği söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri onların belirlenme ve yönlendirilme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Belirleme sürecinde öğrencileri sınıf içinde ve sosyal çevrelerinde çok iyi takip etmek, gündelik konuşmalarındaki farklılıkları anlamaya çalışmak gerekmektedir (Smutny vd., 1997). Bu noktada sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme sürecinde önemli bir role sahiptir (Clark, 2002; Sanders & Rivers, 1996; Sanders vd., 1997; Siegle, 2001). Çünkü sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin belirlenme sürecinde öğrencilerle etkileşime giren en etkin role sahip öğretmendir.

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde üstüne düşen birçok görev olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle yeterli uyarıcının olduğu iyi bir çevre yaratma ve üst düzey düşünme ortamları sağlama (Feiring vd., 1997) sınıf öğretmenlerinin öncelikli görevlerindedir. Üstün yetenek, kalıtım ve çevrenin etkisiyle, düşünme ve performansta etkili olan, nitelik ve nicelik olarak fark yaratan dinamik, uyarıcı ve etkileşime dayalı süreçlerin sonucunda meydana geldiğinden (Clark, 2013) sınıf öğretmenleri bütün bu süreçleri dikkate almalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ve zihinsel algıları anlamdırabilme ve aktarabilme duyarlılığı da yüksektir (Roepert, 2008). Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin duygusal-sosyal dünyasını anlamak da sınıf öğretmenin üstüne düşen görevlerdendir (Han vd., 2012). İlkokul dönemlerinde kültürel ve dil açısından farklı olan, sosyal ilişkilerinde yetersiz olan, dezavantajlı olan ya da yeteneklerini tam anlamıyla yansıtamayan bazı üstün yetenekli öğrenciler bulunmaktadır (Johnsen, 2009). Bu durumda gerek öğretmenleri gerekse anne-babaları tarafından üstün yetenekli öğrencilerin belirlenme ve yönlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal özelliklerini keşfetmesi, öğrencilerin yeteneklerini desteklemesi, bu öğrencilere özgür bir sınıf ortamı sunması, eğitimi monotonluktan çıkarması ve öğrencilerin yaratıcılık becerilerini desteklemesi oldukça önemlidir (Maker & Nielson, 1996).

İlkokul öğrencileri üstün yetenekli olarak tanılanmak, yetenek gelişimine özgü destekleri edinebilme ve ilgili programlara kabul edilebilme seçeneklerini de beraberinde getirmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler geleceğin en önemli işgücü olduğundan (Watters & Diezmann, 2003) ülkeler üstün yetenekli öğrencileri nasıl yetiştirebileceklerine ilişkin araştırmalar yapmaktadırlar (Jolly, 2009). Ülkeler bu öğrencilere yönelik kurumlar ve farklı öğretim programları ile öğrencileri desteklemeyi amaçlanmaktadır. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış eğitim programları ile eğitim hayatlarına devam etmesi gerekmektedir (Renzulli, 1999). Siegle (2008)'da üstün yetenekli öğrencilerin farklı eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin farklı kurumların işe koşulması gerekmektedir. Dünyada üstün yetenekli öğrencilere yönelik çeşitli özel okulların açıldığı görülmektedir. İngiltere, Amerika, Almanya, Avusturya gibi ülkeler bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik ciddi yatırımlar yapmış ve bu öğrencilerin eğitimlerini için çeşitli kurumlar açmışlardır. Örneğin Almanya Hükümeti üstün yetenekli bireylerin eğitimi alanındaki araştırmalara maddi destek sağlamakta (Mönks & Pflüger, 2005) ve bu öğrencilere çok çeşitli özel olanakları sunmaktadır (Persson, 2009). Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet gösteren Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verme ve gelişimlerini destekleme adına ön plana çıkmaktadır. BİLSEM'ler üstün yetenekli öğrencilerin birlikte etkinlikler yürüttüğü ve kendi yeteneklerine göre eğitim gördükleri önemli kurumlardır (Kunt & Tortop, 2013). BİLSEM'lere öğrenci alımı ve kabul süreçleri öğretmenlerin veya ailelerin aday göstermesi sonucu başlamaktadır. Aday gösterme, öznel temellere dayalı olarak yapılan bir değerlendirme işlemidir ve öğretmen, akran, ebeveyn

aday göstermesi ile kendi kendini aday gösterme türlerini kapsamaktadır (Merrick & Target, 2004). Türkiye’deki BİLSEM’lerde gerçekleştirilmekte olan tanılama süreçlerinde kabiliyet ve zekâ testleri gibi farklı ölçütlerin bir arada kullanılmakta olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencileri üç yetenek alanlarında aday gösterilmektedir. Bu yetenekler; genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarındaki yeteneklerdir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de toplam 181 BİLSEM bulunmaktadır. Bu sayı dikkate alındığında Türkiye’nin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik ciddi adımlar attığını göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik yıllara göre yayın sayıları arttığı görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme deneyimlerine ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunan ve yönlendirdiği öğrencinin üstün yetenekli tanısı almış öğretmenlerin deneyimlerinin araştırılması üstün yetenekli öğrencilerin belirleme sürecinde öğretmenlere, ailelere ve ilgili paydaşlara yol göstereceği açıktır. Bu noktada araştırmanın amacı “sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme deneyimlerinin incelenmesidir” şeklinde belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Fenomenoloji insanların çevreleri ile olan etkileşimleri sonucu yaşamış oldukları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını araştıran nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Sart, 2015). Araştırmanın fenomenoloji araştırması kapsamında yürütülmesinin nedeni sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme sürecine ilişkin deneyimlerinin amaçlanmış olmasıdır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını İstanbul’da bir ilkokula devam eden ve ölçüt örneklem yoluyla seçilen 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örneklemede örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması söz konusudur (Merriam, 2009). Çalışma grubu belirlenirken kullanılan ölçüt “sınıf öğretmeni adayı olmak”, “Yönlendirdiği bir öğrencinin üstün yetenekli tanısı almış olması” şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmanın Katılımcılarına ve Yönlendirdiği Üstün Yetenekli Öğrencilerine Yönelik Bilgiler*

Katılımcı kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim durumu	Mesleki kıdem	Yönlendirdiği öğrenci sayısı	Üstün yetenekli tanısı alan öğrenci sayısı
K-1	35	Kadın	Lisans	10	6	1
K-2	33	Kadın	Lisans	8	5	1
K-3	30	Kadın	Lisans	7	6	1
K-4	34	Kadın	Lisans	8	7	1
K-5	31	Erkek	Lisans	6	8	2
K-6	29	Erkek	Lisans	5	10	2
K-7	32	Erkek	Lisans	8	8	1
K-8	34	Erkek	Yüksek lisans	9	11	3
K-9	36	Erkek	Yüksek lisans	13	12	4
K-10	33	Erkek	Yüksek lisans	11	10	5
K-11	35	Kadın	Yüksek lisans	12	6	6
K-12	36	Erkek	Yüksek lisans	10	7	6
K-13	39	Kadın	Yüksek lisans	12	8	6
K-14	41	Erkek	Doktora	17	8	7
K-15	40	Kadın	Doktora	15	9	5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın katılımcılarını 7 kadın ve 8 erkek sınıf öğretmenin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların 2 doktora, 6 yüksek lisans ve 7’si lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların mesleki deneyimleri 5 ile 17 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu; araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak adına yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu sorular yardımıyla

katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasına olanak tanır (Merriam, 2009). Yarı yapılandırılmış formda katılımcıları tanımaya ilişkin demografik soruların yanı sıra temelde 5 soru yer almış ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme sorularında veri zenginliğini artırmak ve katılımcıların görüşlerini derinleştirmek için araştırmanın akışına uygun olarak bazı sonda olarak nitelendirilen sorular sorulmuştur. Sondalar detaylar hakkında daha çok soru sormak, açıklama yapmalarını istemek veya örnekler almak üzere düzenlenebilir (Merriam, 2009). Buna ek olarak görüşmenin bazı aşamalarında deneyimi tam olarak yansıtabilmek amacıyla neden, niçin gibi sorularla araştırmanın veri kalitesi sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Birebir görüşme yoluyla elde edilen veriler, veri kaybını en aza indirmek adına ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri sınıfta üstün yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerle yürütülmüştür. Özellikle sınıf öğretmenlerin belirlediği ve yönlendirdikleri öğrencilerin üstün yetenekli tanı almış olması çalışmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ortalama 26 dakika sürmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmış, elde edilen veriler farklı kişilerle paylaşılmamıştır. Araştırmanın etik kurul izni alındıktan sonra araştırmanın verileri toplanmıştır. Veriler tamamen etik kurallara uygun toplanmış katılımcıların kimlikleri ve araştırma dışı söylemleri çalışmaya yansıtılmamıştır. Ayrıca veri toplama süreci pandemi kurallarına uygun olarak maske, mesafe ve temizlik kuralları dikkate alınarak yürütülmüştür. Görüşme öncesinde araştırmacılar tarafından maske, dezenfektan ve sosyal mesafe bantları temin edilmiştir. Araştırmanın etik kurul belgesi “Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu” tarafından 09.01.2021 tarih ve E-73613421-604.01.02-2101090038 numarası ile verilmiştir.

### Veri Analizi

Bu araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda; yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; Nitel metnin tekrar eden kelimeler ve temalar doğrultusunda taranması ve hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıklarını ve anlamlarını belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriyi indirgeme ve anlamlandırma bir boyut olarak ifade edilmektedir (Patton, 2015). Nitel veri analizi esasta birbirini takip eden üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve son olarak sonuçların oraya konulması ve doğrulanmasıdır (Miles & Huberman, 1994). İçerik analizi doğrultusunda ilk olarak kodlama yapılmış ve bu kodlamalar aracılığıyla temalara ulaşılmıştır. Kodlamalar; araştırmada elde edilen verilerden çalışmaya yönelik kesitler elde etmek için, verilerin çeşitli açılara sembolik kısaltmalar yapmak olarak tanımlanabilir (Merriam, 2009).

### Geçerlilik, Güvenilirlik ve Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar genellikle katılımcılarla yoğun bir deneyime dayanır ve yorumlamaya dayalıdır (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda araştırama sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırmaların en önemli konusudur. Bu açıdan araştırmaların geçerli ve güvenilir olması en önemli iki husustur. Bu çalışmada araştırmacı veri toplama sürecinde ve verilerin analizinde doğrudan yer almış ve bir araç görevi üstlenmiştir. Veri toplama sürecinde ve veri analizinde araştırmacı mümkün olduğunca nesnel olamaya özen göstermiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için; “araştırmaya katılan öğrencilerde ve velilerde gönüllülük aranmış”, “araştırma verileri farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve benzer temalar ve kategorilere ulaşılmış” ve “görüşme formundaki sorular ile veri toplama işleminden önce pilot uygulama” gibi işlemler yapılmıştır.

### Bulgular

Bu çalışmanın sınıf öğretmenleri ile yürütülmesinin temel nedeni sınıf öğretmenlerin çocukları tanılamak adına birinci derecede etkili kişi olduğu düşüncesidir. Çünkü sınıf öğretmenleri öğrencilerle çoğu derste iç içe ve öğrencilerin bütün özelliklerini gözlemlemektedirler. K-3’ün “Tüm gün çocuklarla bir arada olmak onları gözlemlemek ve içlerindeki cevheri keşfetmek için çok büyük bir avantaj” ifadeleri sınıf öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri ayrıntılı gözleme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Ayrıca anaokulunun zorunlu olmaması, ortaokulda branş öğretmenlerinin olması ve ilerleyen yaşlarda çocukların yeteneklerinin kaybolacağı düşüncesi sınıf öğretmenlerini ve ilkökul dönemini üstün yetenekli çocukları belirleme adına kritik bir aşama konumuna getirmiştir. K-7 sınıf öğretmenlerinin süreçteki önemini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

K-7 “Biz sınıf öğretmenleri birçok çocuk içinde bu öğrencileri uzun süre gözleme imkânına sahibiz. Her derste, her alanda gözlemleyebiliyoruz. Sınıf öğretmeni bu tür öğrencileri diğerlerinden ayırt etmede

daha avantajlı bence. Ve çocuklar da sınıf öğretmeninin yanında daha özgürler, daha rahatlar. Yani tam kendilerini yansıtabiliyorlar”.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme süreçleri incelediğinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini dikkate aldıkları ve aile, okul rehberlik servis gibi paydaşlardan görüş aldıkları belirlenmiştir. Bu süreçlere ilişkin bulgular iki tema çerçevesinde açıklanmıştır. Birinci tema “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler ve sosyal özellikler olmak üzere üç alt tema çerçevesinde açıklanmıştır. İkinci tema ise “Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme ve Yönlendirme Süreçleri” şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen tema ve alt temalar sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

### Tema-1: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme süreçlerine yönelik görüşleri incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda akranlarına göre farklılık gösteren öğrencileri gözlemledikleri ve üstün yetenekli olup olmadıklarını belirleme adına çeşitli yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Bu noktada araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirleme sürecinde öğrencileri ön plana çıkaran özellikleri (bilişsel, duyuşsal ve sosyal) dikkate aldıkları belirlenmiştir. Bu tema çerçevesinde üç alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bire bir alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

#### Bilişsel Özellikler

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini ifade etmek için kullandıkları kodlar aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**  
*Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri*

Kodlar	Bilişsel özellikler		Sıklık
		Öğretmenler	
Diğer öğrencilerin görmediğini görür	K-3, K-10, K-5, K-11, K-12, K-2, K-7, K-1, K-6		9
Farklı bir bakış açısı var	K-11, K-4, K-1, K-6, K-14, K-15, K-8, K-2		8
Yaşına göre farklı ilgi ve merakları vardır	K-3, K-1, K-4, K-6, K-2, K-14, K-10		7
Daha yaratıcı	K-12, K-13, K-4, K-5, K-9, K-11, K-3		7
Üst düzey düşünme yeteneğine sahip	K-14, K-15, K-2, K-9, K-7, K-8, K-4		7
Yaşam becerilerinde gelişmiştir	K-2, K-15, K-3, K-5, K-6, K-9		6
Sorunları farklı açılardan ele alır	K-1, K-15, K-2, K-1, K-9, K-11		6
Gizli güçleri vardır	K-9, K-11, K-3, K-8, K-15		5
Bilinçli sorular sorar	K-4, K-6, K-2, K-12, K-9		5
Erken okuma ve yazma becerileri kazanır	K-9, K-4, K-1, K-6, K-14		5
Yaşlarına göre geniş bir kelime dağarcığına sahip	K-8, K-7, K-10, K-13, K-4		5
Çok hızlı düşündür	K-5, K-6, K-9, K-1		4
Keşfetme ve icat etme yeteneğine sahip	K-12, K-9, K-10, K-3		4
Öğrendiklerini içselleştirebilir	K-14, K-1, K-11		3

Tablo 2 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri tanımlarken kullandıkları bilişsel özelliklerin kodlarını görülmektedir. Aşağıda bu kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini ifade ederken en çok kullandığı alt temanın bilişsel özellikler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini, diğer öğrencilerin görmediğini gören (K-3 Üstün yetenekli olan öğrenci diğer öğrencinin göremediğini görür, K-10 Bence yeteneklerinin yanında başka kimsenin dikkat etmediği, farklı açılardan bakarak görebilmeleridir), farklı bir bakış açısına sahip (K-11 Bu öğrencilerin akranlarından farklı bakış açılarının olduğuna ve farklı düşünme becerilerine sahip olduklarına inanıyorum, K-4, Bir konuya farklı bir açıdan bakabilen öğrenciler üstün yeteneklidir), bilişsel olarak akranlarından farklı gelişim gösteren (K-3 Üstün yetenekliler farklı türden insanlar değil, bazı özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren kişiler olarak ifade edilebilir), yaşına göre farklı ilgileri ve merakı olan (K-3 Kendi yaş

seviyesine göre ilgisi, yeteneği, merak seviyesi farklı olan), daha yaratıcı olan (K-12 Yaşlılarından daha orijinal fikirler üretebiliyor), üst düzey düşünebilen (K-14 Üst düzey düşünme becerilerine sahipler), 21. yüzyıl becerilerini özümseyen (K-15 21. Yüzyıl becerilerini çabuk kavrayabiliyorlar), yaşam becerilerinde ileri olan (K-2 Yaşam becerilerinde de akranlarından ilerideler), problemleri farklı açılardan ele alan (K-1 Günlük hayat problemlerine getirdikleri çözüm önerileri de farklı), gizli güçleri olan (K-9 Bence bu çocukların bilişlerinde gizli güçleri var), bilinçli soru soran (K-4 Sordukları sorular, ilgilendikleri alanlar yaşlılarından farklıdır ve kolay öğrenirler), erken okuma ve yazma becerisi kazanan (K-9 Okuma ve yazmayı erken öğrenir), yaşına göre kelime dağarcığı geniş olan (K-8 Yaşlarına göre kelime dağarcıkları daha geniş), çok hızlı düşünen (K-5 Öğrenciler akranlarına göre daha hızlı düşünme becerisine sahip daha hızlı problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir), keşif ve icat yapabilme yeteneği (K-12 Üstün yetenekli öğrenciler farklı şeyler icat edebilir), öğrendiklerini içselleştirebilme (K-14 Bu öğrenciler öğrendiklerini kendilerine göre kodlayabilir, pratikleştirebilir hatta kendi yöntemlerini kolayca oluşturabilir. Öğrenmeleri sonucu kendilerine göre oluşturdukları yöntemleri de farklı alanlara uyarlayabilir) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel açıdan ileri olduğu ancak bu durumu akademik başarılarında gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; K-10'un "Bilişsel özelliklerine bakılırsa akranlarından birkaç yıl önce gelişme göstermekte ve bu bazen akademik başarısını olumlu da olumsuz da etkilemektedir" ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. K-7 ise üstün yetenekli öğrenciyi aşağıdaki gibi tanımlamıştır. K-7 ise üstün yetenekli öğrenciyi "Bence üstün yetenekli öğrenci yaşlılarından farklı düşünen, meraklı, araştırmacı, soru soran ve sorduğu soruların yaşlılarından farklı düzeyde olan, analitik düşünme yeteneğine sahip, en az bir yönü yaşlılarından baskın olan öğrencidir" şeklinde tanımlamıştır.

### **Sosyal-Duygusal Özellikler**

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özelliklerini ifade ederken kullandıkları kodlar aşağıdaki Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3**

#### *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Özellikleri*

Kodlar	Sosyal-duygusal özellikler		Sıklık
		Öğretmenler	
Motivasyonu yüksek	K-11, K-4, K-12, K-9, K-10		5
Sağlıklı ve yüksek benlik algısına sahip	K-9, K-1, K-3, K-11,		4
Yüksek akademik öz kimliğe sahip	K-15, K-8, K-7, K-13		4
Başarı duygusuna sahip	K-14, K-5, K-14		3
Olumlu tutumlar geliştiren	K-3, K-6, K-7		3
Destekleyici rol modelleri ile etkileşime geçen	K-1, K-15		2
Kararlı	K-13, K-11		2
Bağımsız	K-2, K-10		2

İlkokul öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencileri tanımlarken kullandıkları sosyal-duygusal özelliklere ilişkin kodlar Tablo 3'te gösterilmektedir. Aşağıda bu kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri bakımından da bazı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre duygusal olarak üstün yetenekli öğrenciler; motivasyonları yüksek olan (K-11 Üstün yetenekli öğrenciler kendi kendilerini güdüleyebilirler), sağlıklı ve yüksek benlik algılarına sahip (K-9 Kendilerini farklı görüp kendilerine farklı değerler yükleyebilmektedirler), akademik öz benliği yüksek (K-15 İleri düşünceleri olan ve zekâsını etkin kullanabilen bireylerdir), başarıma duygusuna sahip (K-14 Bu çocuklar başaracağına inanır ve o yolda toplum ne derse desin giderler), olumlu tutumlar geliştiren (K-3 Farklı alanlara ve konulara yönelik olumlu tutum geliştirebilirler), destekleyici rol modellerle etkileşimde bulunan (K-1 Bu çocuklar yetişkinlerle çok rahat etkileşime girebilirler), kararlılık gösteren (K-13 Bir işi sonuna kadar sürdürürel ve kolay kolay vazgeçmezler) ve bağımsız olan (K-2 Bir işi destek almadan bağımsız bir şekilde yürütebilirler) öğrencilerdir. K-6'nın ifadesi de üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikler bakımından diğer öğrencilerden ayrıldığını vurgulamaktadır.

K-6 "Üstün yetenekli öğrencileri ilgi, tutum ve öz güven olarak ileri olan öğrenciler olarak ifade etmek mümkündür. Bu öğrenciler belli konulara yatkınlık duyarlar ve bütün ilgilerini o alana yönlendirebilirler.

Bu alanlarda zekâlarını etkili kullanıp farklı yorum yapma becerilerine sahiptirler. Ayrıca kendi öğrenme motivasyonlarını da en üst düzeyde sağlayabilirler”.

### **Sosyal Özellikler**

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özelliklerini ifade ederken kullandıkları kodlar aşağıdaki Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4**

#### *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Özellikleri*

Kodlar	Sosyal özellikler	
	Öğretmenler	Sıklık
Uyumsuzlar	K-9, K-10, K-7, K-6, K-2, K-1	6
Başkalarının fikirlerine saygı duymazlar	K-15, K-2, K-9, K-12, K-13	5
Sosyal becerilerde zayıflık gösterirler.	K-2, K-8, K-4, K-10, K-15	5
Akranlarıyla iletişimde zayıflık gösterirler.	K-5, K-8, K-4, K-6, K-11	5
Yalnızdırlar	K-3, K-5, K-13, K-14	4
Sosyal becerilerde daha başarılı	K-14, K-8, K-10, K-13	4
Yetişkinlerle rahatlıkla sohbet edebilirler.	K-1, K-2, K-9	3
Liderliği alabilirler	K-13, K-3, K-7	3
Meraklıdırlar	K-11, K-9	2

Tablo 4'te ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri tanımlarken kullandıkları sosyal özelliklere ilişkin kodlar görülmektedir. Aşağıda bu kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrenciler sosyal beceriler olarak da akranlarından farklılık göstermektedirler. Sosyal beceri anlamında üstün yetenekli öğrencilerin ya çok becerikli ya da tamamen içine kapanık özellikler gösterdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal olarak üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz yönlerini; uyumsuzluk gösteren (K-9 Aşırı uyumsuz arkadaşlarına adapte olamıyor), başkalarının görüşlerine saygı duymayan (K-15 Öğrencim arkadaşlarının görüşleri ile dalga geçiyor onları rencide edici kelimeler kullanabiliyor), sosyal becerilerde zayıflık (K-2 Sosyal yönden aşırı zayıf arkadaş edinmekte zorlanıyor), akranlarla iletişimde zayıflık (K-5 Öğrencim akranlarla kurduğu iletişimde zayıf olduğunu gözlemledim), yalnızlık (K-3 Arkadaşları ile zaman geçirmekten hoşlanmıyor) şeklinde ifade ederken olumlu yönlerini; sosyal becerilerde daha başarılı (K-14 Sosyal ilişkilerde oldukça başarılı olabiliyorlar), yetişkinlerle rahatlıkla sohbet edebilen (K-1 Üstün yetenekli öğrencim benle sanki arkadaşız gibi sohbet edebiliyordu), liderlik yapabilen (K-13 Birlikte yapılması gereken işlerde belirgin bir şekilde ortaya çıkarlar, K-4 Liderlik yönleri çok güçlüdür ve çevresindekileri yönlendirme konusunda maharetliler), sorgulayıcı (K-11 Kuralları direkt kabul etmeyip neden diye sorgularlar) öğrenciler olduğunu ifade etmişlerdir. K-12'nin “Üstün yetenekli öğrenci sosyal yönden kişilik özelliği ve yaşadığı şartlara göre farklılık gösterebilir” ifadesi bu durumu açıklamaktadır. Aşağıdaki sınıf öğretmeni görüşleri de üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özellikleri açısından farklılıklar bulunduğu görüşünü destekler niteliktedir.

K-5 “Öğrencilerin sosyal yönden kendini ifade edebilen bilişsel problem çözme süreçleri ile yüzeysel hayata dair problemleri çözerken duygusal olarak diğer öğrencilerden daha çok yardıma desteğe ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum akranları için çok basit bir duygusal problem onların hayatlarındaki bir dönüm noktası olabilir”.

K-8 “Davranış olarak diğerlerinden uyum-uyumsuzluk konusunda sivrilir. Yeteneği fark edilirse kurallara uyan bir portre çizerken fark edilmediğinde uyumsuz olabilir. Yeteneğine göre eğitim almazsa topluma faydasından çok zararı dokunur”.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik ifadeleri incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda diğer öğrencilere göre farklılık gösteren bireyler olarak ifade etikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre, öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanların her birinde de etkin özellik gösterirler. Aşağıdaki öğretmen görüşleri üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda etkin özellik gösterdiği görüşünü destekler niteliktedir.



K-6 “Üstün yetenekli öğrenci genellikle son derece kuralcı yapısı, gelişmiş sözel dili ile karşıma çıktı. Hiçbir kuralı atlamayan ve bir yetişkin edasıyla cümleler kuran çocuklardı. Matematik zekâsı son derece gelişmişti. Aynı zamanda resim, müzik ve/veya beden eğitimi de merakları vardı”.

K-11 “Üstün yetenekli öğrenci demek bana göre, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak akranlarından bir adım önde olan öğrenciler demektir. Tabii ki burada kastettiğim şey; bu öğrencilerin akranlarına göre daha zeki oldukları ya da daha akıllı oldukları değil; bu öğrencilerin daha kolay anlam sağlamaları, algılamaları, kendilerince yöntem geliştirip, pratik düşünme becerilerine sahip olmalarıdır”.

Ayrıca sınıf öğretmenleri bu özelliklerin hepsi bir öğrencide görülmeyebileceğini, bazı öğrencilerde birkaçı bazılarında ise sadece birinin görülebileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin; K-4’ün “Üstün yetenekli öğrencilerin bir ya da daha fazla üstün olduğu özellikleri olabilir. Bütün üstün yetenekli öğrenciler bir değil onlarda da bireysel farklılıklar var” ifadeleri bu durumu desteklemektedir. Aşağıdaki öğretmen ifadeleri de üstün yetenekli öğrenciler arasında da bireysel farklılıklar olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

K-2 “Üstün yetenekli öğrenciyi tam bir tanımlama içerisine sığdıramazsınız. Zira tam bir tanımı ya da benzerlik- farklılık durumu yoktur. Bazı üstün yetenekli öğrenci son derece dikkatli, sorumlu, uyumlu, sabırlı bir portre çizerken bazısı bunun tam tersi olabiliyor. Ama üstün yetenekli öğrenci yönlendirilmesi gereken öğrencidir. Yönlendirme doğru yapıldığında uyum problemleri son bulmaktadır”.

K-14 “Akranlarından farklı davranış sergileyen ve farklı düşünce geliştiren kişidir. Kimsenin görmediği veya fark etmediği noktalara dikkat çeker. Özellik olarak net bir şey söylemek zor. Çünkü üstün yetenekli olan öğrencilerimin hepsi birbirlerinden ayrı alanlarda üstün olduğunu düşünüyorum ve bu sebeple birbirlerinden farklı davranışlar sergiler”.

## **Tema-2: Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Süreçleri**

Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Süreçleri teması öğretmenlerin rolü ve paydaşların rolü olmak üzere iki alt tema çerçevesinde açıklanmıştır. Bu tema altında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme süreçlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu temayı destekleyen alt temalara ilişkin veriler sınıf öğretmeni görüşleri doğrultusunda bire bir alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

### **Öğretmenlerin Rolü**

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf öğretmenlerinin üstüne birçok sorumluluk düştüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenler üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde birinci temada belirlenen özellikleri dikkate aldığı (öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri süreç içerisinde izledikleri) ve sınıf içerisinde öğrencileri gözlemlediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirlerken, öğrencinin sınıf içerisindeki durumuna baktıkları (K-1 Okula başladıklarında süreç içerisinde kendilerini belli ediyor), öğrenciyi süreç içerisinde gözlemledikleri (K-4 Öğrencileri gözlemliyoruz zaman içerisinde üstün öğrenciler akranlarından sıvrılıyor), öğrencilere zekâ soruları sorduklarını (K-9 Çeşitli zekâ soruları sorarak bu öğrencileri belirlemeye çalışıyorum), öğrencilerin bilişsel ve sosyal özelliklerini izledikleri (K-3 Öğrenciler bilişsel veya sosyal bir şekilde kendini belli ediyor), öğrencilerin akranları ile olan farklarını izledikleri (K-7 Y aşitlarından farklı sormuş olduğu sorular, problemlere getirdiği çözüm önerileri, farklı alanlara olan ilgileri ve onları öğrenmek için harcadığı çaba ayırt edilmelerini sağlamaktadır) gibi özellikleri dikkate aldıkları belirlenmiştir. K-7 ise üstün yetenekli öğrenciyi belirleme sürecine ilişkin “Bu öğrencilerin toplum içerisinde sosyal ortamlarda kendilerini bir şekilde hissettirir” şeklinde görüş belirtmiştir. K-8’in ifadeleri de sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf içindeki durumuna ilişkin gözlem, sınıftaki akranlarına göre olan durumu ve öğrencinin problemlere getirdiği farklı bakış açıları gibi özellikleri dikkate alındığı görüşünü destekler niteliktedir.

K-8 “Sınıftaki öğrencileri tanımaya başladıktan sonra tüm öğrencilerin sergilemesi gerektiren standart davranış normalleri zihnimizde yer eder. Zamanla bazı öğrencileri bu normallerin altında kaldığını veya üstünde olduğunu görebiliyoruz. Aylar öncesinden sınıf tahtasına çizdiğim bir resmi ayrıntılarıyla günümüzde resim defterine yapması, daha birinci sınıftayken üç boyutlu resim veya portre çizebilmesi, sayıları çok iyi tanıyıp işlemleri rahatça yapabilmesi, örnek olay üzerinde çok alışılmışın dışında ifade etme çözüm üretmesi... Farklı düşünce yapısına sahip bu öğrencileri yakaladıktan sonra gözlem altında tutuyorum ve yakından tanıyabilmek için yaşadığı ortamı ve ailesini de tanıyorum. Bazılarının erken konuştuğunu-yürüdüğünü, bazılarının geç konuştuğunu buna bağlı olarak davranış problemlerinin ortaya çıktığını gördüm”.

K-7 “Bu tür öğrenciler, sınıflarımızda genel olarak kendilerini bir süre sonra otomatik olarak gösterebilmekte, diğer öğrencilerden farklı olduklarını öğretmenlerine hissettirmektedir. Bunlara örnek verecek olursak derslerde sorulan sorulara sıra dışı cevaplar vermekte, ya da kendileri sıra dışı sorular sorarak yeri geldiğinde öğretmenlerini bile cevaplaması zor durumlarda bırakabilmektedir. Zaten beceri derslerinde üstün yetenekli öğrenciler bu derslerde kendilerine has bakış açıları ile çok güzel ürünler ortaya koyabilmektedir”.

Ayrıca sınıf öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenci ile başarılı öğrencileri sıklıkla birbirine karıştırdığı, ikisi arasındaki ayrımı yapamadıklarını ifade etmişlerdir. K-15'nin ifadeleri de üstün yetenekli öğrenciler ile başarılı öğrenciler arasında farklar olduğu görüşünü desteklemektedir.

K-15 “Başarılı öğrenci ile üstün öğrenciler birbirine karıştırılmamalıdır. Her soruyu cevaplayan, dersi ilgiyle dinleyen, kolay öğrenen, bilgiyi olduğu gibi alan, ödevini yapan öğrenciler başarılı öğrenci olarak değerlendirilebilir. Ancak soru soran, duygusal tepkiler veren, öğrenmekten ziyade bilen, bilgiyi olduğu gibi almayıp kendine göre değiştiren ve yorumlayan, proje tasarlayan öğrenciler ise üstün yetenekli öğrencilerdir”.

### **Paydaşların Rolü**

Sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve değerlendirme sürecini bir iş birliği süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve yönlendirilmesi sürecinde sınıf öğretmenleri kadar, aile, okul rehberlik servisi ve okul yönetimi gibi paydaşlarında sürece dâhil olması gerektiği belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf öğretmenleri, aile ile iletişime geçerek çocuk hakkında daha fazla bilgi edindiklerini (K-7 Baktım çocukta potansiyel var ebeveynleri ile iletişime geçip çocuk hakkında bilgi alıyorum) ve aile desteği ile daha sağlıklı çıkarımda bulduklarını ifade etmişlerdir. K-14 “Tabi aileden öğrenci hakkında bilgi almak işimizi kolaylaştırıyor” ifadesi ve K-9'un “Bu konudaki en büyük eksik eğitimidir. Hem aile hem okul yönetimi ve rehberlik servisi bu alanda kendini eğitmelidir” ifadeleri de üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde paydaşların önemli olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri de üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirmede iş birliğinin olması gerektiği ve paydaşların önemli olduğu görüşünü desteklemektedir.

K-13 “İlk olarak öğretmen ve aile bu tanıyı koymakta başoldeler. Daha fazla veri toplamak için okul rehberlik servisinden de görüş alınır. Ancak okul rehberlik servislerinin şu anki iş tanımlarını genişletmeli, sınıflarda üstün yetenekli olup ancak gerek aile gerek öğretmen tarafından fark edilmemesi bu öğrencilerin kaybolmasına sebebiyet veriyor”.

K-11 “Benim öğrencileri tanılamamda en büyük desteği ailelerinden aldım ve RAM 'a yönlendirdiğim 6 öğrencinin hepsinin de üstün yetenekli olduğunu gördük”. Tabi okul rehberlik servisi de yönlendirme sürecinde çok yardımcı oldu. Okul yönetiminde desteği ile de çocuğu yönlendirebildik”.

Sınıf öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin belirlenme sürecinde aileden ve diğer paydaşlardan gerekli desteği alamadıklarında bu çocukların belirlenmesi ve yönlendirilmesi güçleşmektedir. Özellikle üstün yetenekli çocuklarla ilgili, ailelerin olumsuz tutumları, yanlış bilgiler, çocukların düşüncelerinden rahatsızlık, sınav uygulayıcıların olumsuz tutum ve ilgileri gibi nedenler bu çocukların sınıf öğretmenleri tarafından belirlenmesini ve yönlendirilmesini güçleştirmektedir. K-7'nin ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

K-7 “Bir diğer neden de velilerin bu konudaki yanlış fikir ve tutumları. Bazı velilere göre çocuğu zeki diye fazla şişirirken ki bu tam tersi bile olabiliyor, bazı veliler de bu tür üstün yetenekli çocuğunu fark edemiyor onun aykırı düşüncelerinden rahatsız oluyor. Velilerin yeterince bilinçli olmaması da yönlendirmemizde engel olabiliyor”.

### **Tartışma**

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesindeki deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş; “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ve “Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme ve Aday Gösterme Süreçleri” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” teması bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler ve sosyal özellikler olmak üzere 3 alt temadan oluşurken, “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi ve Aday Gösterilmesi” teması iki alt tema çerçevesinde açıklanmıştır: öğretmenlerin rolü ve paydaşların rolü.

Araştırmamızın bulgularından biri olan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ana teması altında bilişsel, duyuşsal ve sosyal özellikler olmak üzere 3 alt tema belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini benzer başlıklar altında açıklayan çok sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Copenhaver & McIntyre, 1992; Goodman, 2020; Hansen & Feldhusen, 1994; Klimecká, 2020). Alt temalar incelendiğinde üstün yetenekli öğrenciler belirleme sürecinde en fazla bilişsel özelliklerin dikkate alındığı belirlenmiştir. Üstün bilişsel beceriler, üstün yetenekliliğin en yaygın kavramsallaştırmalarından biridir (Nacaroğlu & Kızıkan, 2021; Worrel vd., 2019). İlkokul düzeyinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstün zekalılık kavramının özünün bilişsel alanda yattığını düşündükleri görülmektedir (Endepohls-Ulpe & Rulf, 2006). Bilişsel özellikleri açıklayan kodlar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yaratıcı düşünme (Hunsaker, 1994; Runco, 1993), üst düzey düşünme (Feldhusen, 2005), farklı bakış açılarına sahip olma (Runco, 1993), sorunları farklı açılardan ele alabilme (Maker vd., 1994; Sriraman, 2003) ve literatür bu kodları desteklemektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri alt temasının ilgili literatürle desteklendiğini açıklayan “bilişsel olarak akranlarından farklı gelişir” (Bildiren vd., 2020) kodunun kullanıldığı görülmektedir. Bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel olarak ileri düzeyde olduklarını ancak bu durumu akademik başarılarında gösteremediklerini belirtmişler ve P-10'un ifadeleri şu şekildedir; "Bilişsel özellikleri göz önüne alındığında akranlarından birkaç yıl önce gelişir ve bu bazen akademik başarıyı olumlu ve olumsuz etkiler." Üstün yetenekliler arasında düşük akademik başarı çok yaygındır. Düşük akademik başarı bireysel olduğu kadar çevresel faktörlere de (aile, arkadaş çevresi, okul vb.) bağlıdır (Freeman, 2011; Matthews & McBee, 2007; Ritchotte vd., 2014; Snyder & Linnenbrink, 2013; Speirs vd., 2009; Wu, 2008; Zabloski & Malacci, 2012). Üstün yetenekli kişilerde görülen düşük başarı sorununu anlamak için birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu konuda yapılan araştırmalara rağmen günümüzde bu soruna etkili bir çözümün olmadığı görülmektedir (Figg vd., 2012). Brody ve Stanley (2005) üstün zekalı öğrencileri bilişsel profilleri ile değerlendirmek yerine güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek bu alanlarda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin her konuda üstün olmadıkları ancak bazen tek bir konuda üstün oldukları söylenebilir. Bazı öğrenciler sayısal derslerde yüksek performans gösterirken, aynı anda sözel derslerde düşük performans gösterebilirler.

“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ana teması altında yer alan diğer bir alt temanın ise etkili özellikler olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda duyuşsal faktörlerin başarı üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır (Rinn vd., 2010; Önal & Önal, 2021). Sağlıklı, etkili gelişim, eğitim ortamlarında hedeflenen bir hedeftir ve öğrenmeyi kritik olarak etkilediği düşünülmektedir (Delcourt vd., 2007). Clark'a (2013) göre, üstün zekalılar için eğitim ortamları tasarlanırken, duyuşsal ve güdüsel faktörler dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Duyuşsal özellikleri açıklayan kodlar incelendiğinde benlik kavramının birkaç farklı kodda (akademik benlik, sağlıklı ve yüksek benlik algısı) yer aldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde duyuşsal özellikleri açıklayan araştırmacılar tarafından benlik kavramına büyük önem verildiği görülmektedir (Rinn vd., 2010). Diğer kodlara bakıldığında motivasyon ve başarıma duygusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Başarı duygusu için motivasyonun rolü, üstün zekalılığı açıklayan birçok model, kavram ve tanım tarafından kabul edilmiştir (Clinkenbeard, 2012; Dai vd., 1998; Housand & Housand, 2012; Kaplan-Sayı & Yurtseven, 2021; Phillips & Lindsay, 2006). Hong ve Aquilino (2004), üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayanlara göre bilişsel olarak daha yetkin olduklarını ve daha fazla içsel motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir.

“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ana teması altında açıklanan alt temalardan biri de sosyal özelliklerdir. Literatür incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özellikleri ile ilgili çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerin sosyal gelişimlerinde çeşitli sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Robinson'a (2008) göre üstün yetenekli öğrenciler, farklı özellikler gösterdikleri için akranlarına göre sosyal gelişimde daha sık sorun yaşayabilmektedirler. Reis ve Renzulli'ye (2004) göre dezavantajlı gruplarda (düşük sosyo-ekonomik düzey, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler vb.) yer alan üstün yetenekli öğrenciler sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedir. Ayrıca Robinson (2008) üstün yetenekli öğrencilerin de en az diğerleri kadar uyumlu olduklarını ancak benzer durum ve olayların diğer öğrencilerden farklı olarak sosyal ve duygusal gelişimlerini riske atabileceğini belirtmiştir. Bu görüşlerin aksine, França-Freitas ve diğerleri (2014), alan yazında genel kabul gören üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerde güçlüklerle karşılaşmaları iddiasını reddetmiş ve araştırmalarında bunun tam tersi bir sonuç ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Endepohl-Ulpe ve Rulf (2006) sosyal becerilerin üstün zekalı öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz anlamda belirleyici olamayacağını belirtmişlerdir. Çalışmamızın bulgularına baktığımızda literatürde de benzer bir tartışmanın olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerde akranlarından farklılaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri

bazı öğrencilerin sosyal becerilerinin ileri düzeyde olduğunu, bazılarının ise tamamen içe dönük olduğunu belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özelliklerini açıklayan kodlar incelendiğinde akranlarla iletişimde zayıflık ve yalnızlık kodlarının olduğu görülmektedir. Freeman (1983), üstün yetenekli bir çocuğun mükemmeliyetçiliği nedeniyle eleştiriye aşırı duyarlı olacağını ve bu eleştirilere tepkisinin sosyal izolasyona yol açabileceğini belirtmiştir. Diğer bir bulgu ise üstün yetenekli öğrencilerin liderlik becerileridir. Üstün yetenekli öğrencilerin ayırt edilmesinde liderlik davranışları önemli bir özelliktir (Baldwin, 1987; Bisland, 2004; Hébert, 2019; Matthews, 2004).

Çalışmamızın bulgularından bir diğeri olan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi ve Aday Gösterilmesi” ana teması, öğretmenlerin rolü ve paydaşların rolü olmak üzere iki alt tema çerçevesinde açıklanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve aday gösterilmesi süreci, tek bir sihirli yanıtla çözülebilecek bir sorundan ziyade karmaşık bir konu olarak ele alınmalıdır (Callahan, 2005). Eğitimciler standart testlerin, öğrenci portföy dosyalarının ve öğretmen tavsiyelerinin geçerli tanı araçları olduğuna inanırken, ebeveynler bunu kabul etmemektedir (Schroth & Helfer, 2008). Öğretmenler, öğrencilerle daha sık etkileşime girdikleri ve gözleme fırsatı buldukları için üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır (Bracken & Brown, 2006). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin rolüne ilişkin literatürde birçok yayın bulunmaktadır. Bu çeşitli çalışma ve çalışmaların yazarları, üstün zekalı öğrencilerin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini kolaylaştırmak için bazı bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduklarını iddia etmektedirler (Ford & Trotman, 2001). Bunun dışında Copenhaver ve McIntyre (1992) üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin deneyimlerinin daha da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Hansen ve Feldhusen (1994), üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için eğitim alan ve almayan öğretmenleri karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, üniversite döneminde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili kurslar alan öğretmenlerin, üstün yeteneklilerin eğitiminde uzmanların kullanması gereken becerilere daha aşina oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve aday gösterilmesi sürecine, bu işle bizzat ilgilenen öğretmenlerin bakış açısıyla bakılmıştır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının yeni öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve aday gösterilmesinde yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar ve varsayımlar bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. 15 ilkokul öğretmeni ile sınırlıdır.
2. İstanbul'da görev yapan ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Görüşme sorularına verilen cevaplarla sınırlıdır.
4. Görüşme sorularının ilgili alt hedefleri ölçtüğü varsayılmaktadır.
5. Sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Veri toplama aracı hazırlama ve veri toplama sürecinde bütün araştırmacılar eşit görev almıştır. Ancak problem belirleme ve bulgular, Mustafa Erol, giriş ve yöntem, Osman Gedik, tartışma sonuç, Berat Demirtaş tarafından hazırlanmıştır.

**Kaynaklar**

- Baldwin, A. Y. (1987). I'm black but look at me. I am also gifted. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 180-185. <https://doi.org/10.1177/001698628703100410>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). The perceptions of the preschool teachers regarding identification and education of gifted children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27. <https://doi.org/10.1177/107621750402700108>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 20-37). Cambridge University.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-104. <https://www.jstor.org/stable/3497028>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 14(3), 151-153. <https://doi.org/10.1080/02783199209553411>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Sage.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents*. Great Potential.
- Delcourt, M. A., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Feiring, C., Louis, B., Ukeje, I., Lewis, M., & Leong, P. (1997). Early identification of gifted minority kinder students in Newark. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 76-82. <https://doi.org/10.1177/001698629704100303>
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge University.
- Figg, S., Rogers, K., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/1932202X11430000>
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239. <https://doi.org/10.1080/02783190109554111>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>

- Freeman, J. (2011). A wish for the gifted and talented. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 57-58.
- Goodman, K. (2020). Giftedness in young children: What do parents and teachers know? *Student Research Submissions*. [https://scholar.umw.edu/student\\_research/377](https://scholar.umw.edu/student_research/377)
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>
- Hébert, T. P. (2019). A longitudinal case study of exceptional leadership talent. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 22-35. <https://doi.org/10.1177/0016986218800068>
- Hong, E., & Aqiu, Y. (2004). Cognitive and motivational characteristics of adolescents gifted in mathematics: Comparisons among students with different types of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 191-201. <https://doi.org/10.1177/001698620404800304>
- Housand, B. C., & Housand, A. M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49(7), 706-715. <https://doi.org/10.1002/pits.21629>
- Hunsaker, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review*, 17(1), 11-15. <https://doi.org/10.1080/02783199409553610>
- Jolly, J. L. (2009). A resuscitation of gifted education. *American Educational History Journal*, 36(1), 37-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ863663>
- Kaplan-Sayı, A., & Yurtseven, N. (2022). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. *Education 3-13*, 50(8), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1929380>
- Klimecká, E. (2020). Labeling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 71(2), 196-212. <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817>
- Kunt, K., & Tortop, H. S. (2013). The metaphoric perceptions of science and arts centers for gifted students in Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 117-127. <https://docplayer.biz.tr/2571409-The-metaphoric-perceptions-of-gifted-students-about-science-and-art-centers-in-turkey.html>
- Maker, C. J., Nielson, A. B., & Rogers, J. A. (1994). Multiple intelligences: Giftedness, diversity, and problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/004005999402700101>
- Matthews, D. J., & Foster, J. (2005). *Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators*. Great Potential.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113. <https://doi.org/10.1177/016235320402800105>
- 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.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Sage.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University.
- Nacaroğlu, O., & Kızkapan, O. (2021). Gifted students' beliefs about knowledge and learning. *Journal of Science Learning*, 4(3), 275-287. <https://doi.org/10.17509/jsl.v4i3.31995>
- Nevo, B., & Rachmel, S. (2009). Education of gifted children: a general roadmap and the case of Israel. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the 56 education of gifted students* (pp. 243-451). Sense.
- Önal, N. T., & Önal, N. (2021). The effect of augmented reality on the astronomy achievement and interest level of gifted students. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4573-4599. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10474-7>

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Persson, R. (2009). Europe, gifted education. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 330 -334). Sage.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/13598130600947119>
- Plucker, J., & Esping, A. (2014). *Intelligence*. Springer.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2010). Fostering gifted students' affective development: A look at the impact of academic self-concept. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907033>
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students an exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198, <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In Pfeiffer, S. I. (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 33-51). Springer.
- Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 16-22. <https://doi.org/10.1177/001698629303700103>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report)*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young, gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. Free.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. <https://doi.org/10.1080/02783190903177564>
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem-solving, and the ability to formulate generalizations: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151-165. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-425>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>

- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.; pp. 317-330). Pergamon.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young, gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75. <https://doi.org/10.1177/001698629704100302>
- Van Tassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.; pp.358-376). Cambridge University.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-53. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/aeipt.131835>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Wu, E. (2008). Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-129. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-826>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences*. Seçkin.
- Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of gifted rural students. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 6, 175-190. [http://works.bepress.com/fred\\_milacci/11/](http://works.bepress.com/fred_milacci/11/)





## Primary School Teachers' Experiences in the Identification of Gifted Students and Nominating Them to Science and Art Centers

Mustafa Erol <sup>1</sup>

Osman Gedik <sup>2</sup>

Berat Demirtaş <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** This study aims to examine the experiences of primary school teachers in the identification of gifted students and nominating them to science and art centers.

**Method:** This research was carried out within the scope of phenomenology design, one of the qualitative research designs. The research study group was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The research study group consisted of 15 primary school teachers working in İstanbul. The study data were obtained through semi-structured interview forms developed by the researchers and personal interviews conducted with the study group. The data were analyzed by content analysis. Researcher triangulation was used in the analysis of the data. To minimize data loss, the data were recorded with a voice recorder.

**Findings:** According to the study's findings, it was determined that the classroom teachers took into account the students' cognitive, affective, and social characteristics while identifying them with giftedness and made observations depending on the process.

**Discussion:** Although many features are used to identify gifted students when the relevant literature is examined, it has been determined that cognitive features are frequently used in the identification of gifted students.

**Keywords:** Gifted students, primary school teachers, science and art centers, experience.

*To cite:* Erol, M., Gedik, O., & Demirtaş, B. (2023). Primary school teachers' experiences in the identification of gifted students and nominating them to science and art centers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 275-289. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.950498>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Phd., Yıldız Technical University, E-mail: merol@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

<sup>2</sup>Phd., Niğde Ömer Halis Demir University, E-mail: osmangedik0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6362-7607>

<sup>3</sup>Teacher, Ministry of National Education, E-mail: beratdemmm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9875-3147>

### Introduction

Due to the lack of specific characteristics and behaviors that can identify giftedness, many definitions have emerged in the literature throughout the historical process (Trost, 2000). When the characteristics of gifted students in the relevant literature are examined, it can be seen that they have several characteristics as follows: these students have higher scores on intelligence tests than students having normal intelligence, they have much curiosity and desire to learn, and they have significantly more talent in visual arts than their peers, they can use advanced analytical skills in mathematics at the highest level, they have a wide vocabulary, they have the ability in one or more areas, they can put forward leadership ability, they can actively use creative thinking skills at the highest level, they can present their special and general academic abilities and skills better than their peers (Matthews & Foster, 2005; Nevo & Rachmel, 2009; Plucker & Esping, 2014; Renzulli, 2012; Sternberg & Zhang, 1995; Tucker & Hafenstein, 1997; Van Tassel-Baska, 2005). According to Davis (2006), the most prominent characteristics of gifted students are their high motivation for learning, their ability to learn faster and deeper than their peers, their love to do research, and their curiosity and creativity.

The fact that gifted students show characteristics that can make a difference (in cognitive characteristics) compared to their peers facilitates these students' referral and identification processes. In the identification process, it is necessary to observe these students very well in the classroom and social environments and understand the differences in their daily speech by analyzing them (Smutny et al., 1997). At this point, primary school teachers have a very important role in nominating gifted students (Clark, 2013; Sanders & Rivers, 1996; Sanders et al., 1997).

It is possible to say that primary school teachers have many duties and responsibilities when it comes to the identification and nominating gifted students. Primary school teachers' main responsibilities include providing high-level thinking environments and creating a positive environment with adequate stimulation (Feiring et al., 1997). Because giftedness is the result of dynamic, stimulating, and interactive processes that make a noticeable difference in terms of quality and quantity in the performance and thinking ability of individuals as a result of inheritance and the environment in which they are born (Clark, 2013), primary school teachers should make observations and make evaluations taking all of these factors into account.

Identification of students who are considered gifted among primary school students brings along options for these students to obtain support for developing their ability and being admitted to relevant programs. Since gifted students are the most important workforce of the future (Watters & Diezmann, 2003), countries conduct many studies on training gifted students (Jolly, 2009). It is seen that various private schools are open for gifted students in the world. Countries such as England, America, Germany, and Austria have made serious investments in the education of gifted students and opened various institutions for the education of these students. For example, the German Government provides financial support to research in the field of the education of gifted individuals and offers these students a wide range of special opportunities (Mönks & Pflüger, 2005; Persson, 2009). In Turkey, Science and Arts Centers, which operate under the Ministry of National Education General Directorate of Special Education and Guidance Services, are institutions that stand out in responding to these students' educational needs and supporting their development. SACs (Science and Art Centers) are important institutions where gifted students carry out activities collectively and receive education according to their abilities (Kunt & Tortop, 2013). Student recruitment and admission processes to SAC start with nominating students thought of as gifted by teachers or parents.

In Turkey, identification processes of the students thought to be gifted are carried out in the Guidance and Research Centers, and it is seen that different criteria such as ability and intelligence are tested together in the identification process. As a result, primary school teachers can nominate their students in three talent areas at the point of giftedness. These capabilities are general intellectual abilities and abilities in the field of visual arts and music. As of the 2019-2020 academic year, there are 181 "science and art centers" in total in Turkey. This number shows that Turkey takes serious steps toward the education of gifted students.

When the related literature is examined, it is observed that the number of publications about gifted students has increased over the years. An investigation of the experiences of teachers who have gifted students in their class and whose students are identified as gifted thanks to his or her direction will guide primary school teachers who do not have experience in the process of identification of gifted students, parents who do not know how to evaluate and guide their children about giftedness, and relevant stakeholders. At this point, the aim of the study was determined to be "to examine the experiences of primary school teachers in the identification and nominating of gifted students".

**Method**

**Research Model**

The research was conducted within the scope of phenomenology design, one of the qualitative research methods. Phenomenology is a qualitative research approach that investigates how people make sense of their experiences due to their interactions with their environment (Patton, 2015). The reason for conducting the study within the scope of phenomenology research is to reveal the experiences of primary school teachers regarding the process of identification and nomination of gifted students.

**Study Group**

The research participants are 15 primary school teachers who work in a primary school in İstanbul (province) and are selected by criterion sampling. In criterion sampling, the sample is composed of people, events, objects, or situations that have the qualities determined about the problem (Merriam, 2009). The criteria used to determine this research's study group were "being a primary school teacher" and "having a student's identification as gifted through his/her nomination." After the necessary examinations, the teachers who met the criteria were included in the study. Demographic information about the research participants is given in Table 1 below.

**Table 1**  
*Information about Research Participants and the Gifted Students whom They Directed*

Participant code	Age	Gender	Status of education	Professional seniority	Number of students whom he or she nominates	Number of student's identification of as gifted
P-1	35	Female	Undergraduate	10	6	1
P-2	33	Female	Undergraduate	8	5	1
P-3	30	Female	Undergraduate	7	6	1
P-4	34	Female	Undergraduate	8	7	1
P-5	31	Male	Undergraduate	6	8	2
P-6	29	Male	Undergraduate	5	10	2
P-7	32	Male	Undergraduate	8	8	1
P-8	34	Male	Graduate	9	11	3
P-9	36	Male	Graduate	13	12	4
P-10	33	Male	Graduate	11	10	5
P-11	35	Female	Graduate	12	6	6
P-12	45	Male	Doctorate	17	9	6
P-13	39	Female	Graduate	12	8	6
P-14	41	Male	Doctorate	17	8	7
P-15	40	Female	Doctorate	15	9	5

When Table 1 is examined, it is seen that the participants of the study consist of 7 female and 8 male primary school teachers. 2 of the participants graduated with a doctorate, 6 of them graduated with a master's degree, and 7 of them graduated with a bachelor's degree. It is also seen that the participants' professional experiences vary between 5 and 17 years.

**Data Collection Tools**

Semi-structured interview form: In the study, data were collected using a semi-structured interview form created by the researchers by reviewing the literature to get the experiences and opinions of the primary school teachers in the identification and nominating of gifted students. The data were obtained through face-to-face interviews with the teachers. In addition, the prepared interview questions were presented for expert opinion, and the interview form was given its final form in line with the feedback from the experts. Opinions of 8 experts were taken for the content validity of the interview form. Semi-structured interviews allow participants to explain the world they perceive with their thoughts with the help of open-ended questions (Merriam, 2009). In the semi-structured form, besides the demographic questions for identifying participants, there were five questions through which the opinions of the teachers were to be determined. In the interview, some questions described as probing questions were asked to participants according to the flow of the research to increase the richness of the data and deepen the participants' opinions. Probes can be arranged to ask more questions about the details, request them to make explanations, or get examples (Merriam, 2009). E.g., "Can you talk a little more about this?", "Did anyone help you in this process?"

### **Data Collection Process**

The interviews for the research were conducted with teachers who had gifted students in their classrooms. Interviews with primary school teachers lasted 26 minutes on average. The research data were obtained through individual face-to-face interviews. The researchers collected the study data, and the obtained data were not shared with different people. The research data were collected after the approval of the ethics committee for the study. The data were collected according to ethical rules, and the identities and out-of-research discourses of the participants were not reflected in the study. In addition, the data collection process was carried out following the pandemic rules by taking the mask, distance, and cleaning rules into account. Before the interview, the researchers provided masks, disinfectants, and social distance bands. The ethics committee certificate of the research was given by the "Yıldız Technical University Social and Human Sciences Board" on 09.01.2021 with the number E-73613421-604.01.02-2101090038.

### **Data Analysis**

In this study, the data obtained through semi-structured interviews in line with the purpose of the research were analyzed by the content analysis method. Content analysis is expressed as a dimension in reducing and making sense of any qualitative data to determine the basic consistencies and meanings by scanning the qualitative text in line with the repetitive words and themes and taking the voluminous qualitative material (Patton, 2015). Qualitative data analysis consists of three successive stages. These stages are reducing data, displaying data, and finally, presenting and verifying the results (Miles & Huberman, 1994). Within the scope of content analysis, coding was first made, and the themes were reached through this coding. Coding can be defined as making symbolic abbreviations for various data angles to obtain sections for the study from the data obtained in the research (Merriam, 2009). Denzin (1978) proposed four different types of triangulation. The triangulation method requiring the participation of researchers was used in this study. Each researcher conducted the data analysis individually.

### **Validity, Reliability, and Role of the Researcher**

Qualitative research is generally based on extensive experience with participants and interpretation (Creswell, 2009). In qualitative research, the credibility of the results is the most important issue of scientific research (Yıldırım & Şimşek, 2016). From this point, the validity and reliability of research are important issues. The researcher was directly involved in the data collection process and analysis and served as a tool in this study. In the data collection process and data analysis, the researcher is attentive to being as objective as possible. To ensure validity and reliability of the research procedures such as "volunteering was sought in the primary school teachers participating in the study, "research data were also checked by a different researcher, and similar themes and categories were reached," and "pilot application was made before data collection with questions in the interview form" were performed. In this way, processes such as consensus and credibility were tried to be achieved. The consensus was calculated as 92% for this research. Miles and Huberman (1994) stated that the consensus should be at least 80%. In addition, the research findings were supported with examples and presented within the framework of detailed and rich descriptions.

### **Findings**

When the identification and nomination processes of gifted students in primary schools were examined, it was determined that teachers took the students' cognitive, affective, and social characteristics into consideration and received opinions from stakeholders such as family and school guidance services. Findings regarding these processes are explained within the framework of two themes. The first theme, "Characteristics of Gifted Students," was explained within three sub-themes: cognitive, affective, and social. The second theme was expressed as "Processes for Identification and Nomination of Gifted Students." The themes and sub-themes determined are explained below, supported by the opinions of the primary school teachers.

#### **Theme-1: Characteristics of Gifted Students**

When the views of primary school teachers about the processes of identification of gifted students are examined, it is determined that they observed students who differed from their peers in cognitive, affective, and social fields, and they used various methods to determine whether they were gifted or not. From this point, it was determined in the study that the cognitive, affective, and social characteristics that bring these students forward were taken into account in the process of identification of gifted students by primary school teachers. Three sub-

themes have been determined within the framework of this theme. These sub-themes have been presented below, supported by one-to-one quotations from primary school teachers' views.

**Cognitive Characteristics**

The codes used by primary school teachers to express the cognitive characteristics of gifted students are presented in Table 2 below.

**Table 2**  
*Cognitive Characteristics of Gifted Students*

Codes	Cognitive characteristics	
	Teachers	Frequency
Gifted student sees what other students do not see	P-3, P-10, P-5, P-11, P-12, P-2, P-7, P-1, P-6	9
Has a different point of view	P-11, P-4, P-1, P-6, P-14, P-15, P-8, P-2	8
Has different interests and curiosity by his/her age	P-3, P-1, P-4, P-6, P-2, P-14, P-10	7
Is more creative	P-12, P-13, P-4, P-5, P-9, P-11, P-3	7
Has the ability of high-level thinking	P-14, P-15, P-2, P-9, P-7, P-8, P-4	7
Is advanced in life skills	P-2, P-15, P-3, P-5, P-6, P-9	6
Deals with problems from different perspectives	P-1, P-15, P-2, P-1, P-9, P-11	6
Has hidden powers	P-9, P-11, P-3, P-8, P-15	5
Asks questions consciously	P-4, P-6, P-2, P-12, P-9	5
Gains reading and writing skills early	P-9, P-4, P-1, P-6, P-14	5
Has a broad vocabulary by their age	P-8, P-7, P-10, P-13, P-4	5
Thinks very fast	P-5, P-6, P-9, P-1	4
Has the ability to discover and invent	P-12, P-9, P-10, P-3	4
Can internalize what he/she learned	P-14, P-1, P-11	3

Table 2 shows the codes for the cognitive characteristics that primary school teachers use when describing gifted students. Detailed information about these codes is presented below, supported by quotations from the statements of primary school teachers.

It is seen that the sub-theme most used by primary school teachers while expressing the characteristics of gifted students is cognitive characteristics. When the views of the primary school teachers are examined, it was seen that they expressed cognitive characteristics of gifted students as follows: gifted student sees what other students do not see (P-3 The gifted student sees what the other student cannot see, P-10 I think that besides their abilities, they can see the thing which no one else pays attention, from different angles), has a different point of view (P-11 I believe that these students have different perspectives from his/her peers and different thinking skills, P-4, Students who can look at a subject from a different perspective are gifted), makes different progress from their peers cognitively (P-3 Gifted persons are not different kinds of people; they can be expressed as individuals who differ in terms of distribution, frequency, timing and composition of some of their characteristics), has different interests and curiosity by his/her age (P-3 They have different interests, abilities, and curiosity levels according to their age), is more creative (P-12 they can produce more original ideas than their peers), has the ability of high-level thinking (P-14 They have high-level thinking skills), assimilates 21st century skills (P-15 They can quickly grasp 21st century skills), is advanced in life skills (P-2 They are also ahead of their peers in life skills), deals with problems from different perspectives (P-1 Their solution suggestions for daily life problems are also different), has hidden powers (P-9 I think these children have hidden powers in their cognition), asks questions consciously (P-4 The questions they ask, the areas they are interested in are different from their peers and they learn easily), gains reading and writing skills early (P-9 They learn to read and write early ), has a broad vocabulary by their age (P-8 Their vocabulary is wider according to the age), thinks very fast (P-5 They can think fast and they are faster in problem-solving and creative thinking skills than their peers), has the ability to discover and invent (P-12 Gifted students can invent different things), can internalize what he/she learned (P-14 These students can code or make practical what they have learned according to themselves, they can even create their own methods easily. They can also adapt the methods they have created according to their learning in different fields). In addition, some teachers stated that gifted students are cognitively advanced but could not show this in their academic success. For example, P-10 supports this situation by stating that "Considering its cognitive features, it develops a few years before its peers, and this sometimes affects its academic success positively and negatively."

P-7 defined the gifted student as follows. P-7 defined the gifted student as “I think a gifted student is a student who thinks differently from his peers, is curious, researcher, who asks questions, these questions are at a different level than his peers, has analytical thinking skills”.

**Social-Emotional Characteristics**

The codes used by primary school teachers when expressing the social-emotional characteristics of gifted students are presented in Table 3 below.

**Table 3**  
*Social-Emotional Characteristics of Gifted Students*

Codes	Social-emotion characteristics	
	Teachers	Frequency
The ones who are highly motivated	P-11, P-4, P-12, P-9, P-10	5
Have healthy and high self-perceptions	P-9, P-1, P-3, P-11	4
Have high academic self-identity	P-15, P-8, P-7, P-13	4
Have a sense of achievement	P-14, P-5, P-14	3
Develop positive attitudes	P-3, P-6, P-7	3
Interact with supportive role models	P-1, P-15	2
Determined	P-13, P-11	2
Independent	P-2, P-10	2

Table 3 shows the codes related to social-emotional characteristics primary school teachers use when describing gifted students. Detailed information about these codes is presented below, supported by quotations from the statements of primary school teachers.

When the opinions of primary school teachers were examined, it was determined that gifted students also showed some differences in social and emotional characteristics. According to primary school teachers, students gifted in terms of affective characteristics are the ones who are highly motivated (P-11 Gifted students can motivate themselves), have healthy and high self-perceptions (P-9 They can see themselves as different and impose different values on themselves), have high academic self-identity (P-15 They are individuals who have advanced thoughts and can use their intelligence effectively), have a sense of achievement (P-14 These children believe that they will succeed and go along that way whatever the society says), develop positive attitudes (P-3 They can develop positive attitudes towards different areas and issues), interact with supportive role models (P-1 These children can interact with adults very comfortably), are determined (P-13 They continue a job until the end and do not give up easily) and are independent (P-2 They can carry out a job independently without support). The statement of P-6 also emphasizes that gifted students differ from other students in terms of affective characteristics.

P-6 "It is possible to identify gifted students as advanced students in terms of interest, attitude, and self-confidence. These students tend to certain subjects and can direct all their interests to that area. In these areas, they get different interpretations by using their intelligence effectively. They can also provide their learning motivation at the highest level".

**Social Characteristics**

The codes used by primary school teachers when expressing the social characteristics of gifted students are presented in Table 4 below. Table 4 shows the codes related to the social characteristics that primary school teachers use when describing gifted students. Detailed information about these codes is presented below, supported by quotations from the statements of primary school teachers.

**Table 4**  
*Social Characteristics of Gifted Students*

Codes	Social characteristics	
	Teachers	Frequency
They are incompatible	P-9, P-10, P-7, P-6, P-2, P-1	6
They do not respect the opinions of others	P-15, P-2, P-9, P-12, P-13	5
They show weakness in social skills	P-2, P-8, P-4, P-10, P-15	5
They show weakness in communication with peers	P-5, P-8, P-4, P-6, P-11	5
They are lonely	P-3, P-5, P-13, P-14	4
More successful in social skills	P-14, P-8, P-10, P-13	4
They can chat with adults easily	P-1, P-2, P-9	3
They can take the lead	P-13, P-3, P-7	3
They are inquisitive	P-11, P-9	2

According to primary school teachers, gifted students also differ from their peers in social skills. Primary school teachers stated that gifted students were either very skilled or completely withdrawn in terms of social skills. According to the views of primary school teachers, negative aspects of gifted students in terms of social characteristics are as follows; they are incompatible (P-9 He/she is extremely incompatible and cannot adapt to his/her friends), they do not respect the opinions of others (P-15 My student makes fun of his/her friends' opinions and can use offensive words), they show weakness in social skills (P-2 He/she is socially weak and having difficulty in making friends), they show weakness in communication with peers (P-5 I observed that my student was incompetent in communication with peers), they are lonely (P-3 He/she does not like to spend time with friends). On the other hand, primary school teachers explained their positive aspects in terms of social characteristics by stating that they are more successful in social skills (P-14 They can be quite successful in social relations), they can chat with adults easily (P-1 My gifted student could chat with me as if we were friends), they can take the lead (P-13 They show up prominently in the work that needs to be done together, P-4 Their leadership aspects are very strong and they are skilled in referral those around them), they are inquisitive (P-11 They do not accept the rules directly, they ask the reason). The statement of P-12, "The gifted student may differ socially depending on the personality trait and the conditions he/she lives in," explains this situation. The views of primary school teachers below also support the view that there are differences in social characteristics of gifted students.

P-5 "I think that students need more emotional support than other students while solving problems related to superficial life with socially expressive cognitive problem-solving processes. A very simple emotional problem for his peers could be a turning point in their lives".

P-8 "He excels from others in terms of conformity-unconformity in behavior. If his talent is noticed, he may be drawing a portrait that he follows the rules, but he can be incompatible when he is not noticed. If he does not receive education according to his abilities, he will do more harm than good to the society".

When the expressions of primary school teachers about gifted students were examined, it was determined that they expressed them as individuals who differ from other students in cognitive, affective, and social areas. The following teacher views support the idea that gifted students have effective cognitive, affective, and social characteristics.

P-6 "I generally confront the gifted student who is strict about rules and has a well-developed verbal language. They were children who skipped no rules and spoke sentences like an adult. His mathematical intelligence was highly developed. He was also interested in painting, music, and/or physical education".

P-11 "Gifted student means different student for me. Of course, I do not mean that these students are smarter or more intelligent than their peers. This is because these students understand and perceive more easily, develop their own method, and have practical thinking skills".

In addition, primary school teachers stated that not all of these features could be seen in a student, some features can be seen in some of them, and some features can be seen in only one of them. For example, the statement of P-4 supports this situation: "There may be one or more features that make students gifted. Not all gifted students are the same, but there are individual differences between them". The following teacher statements also support the view that there are individual differences between gifted students.

P-2 "You cannot fit the gifted student into a complete definition. Because there is no exact definition or similarity-difference situation, while some gifted students can be extremely careful, responsible, compliant, patient, others can be the opposite".

P-14 "A person who exhibits behaves differently and develops different thoughts than his peers. Points that no one sees or notices attract his/her attention".

### **Students**

The theme of " Identification and Nomination Processes of Gifted Students" is explained within two sub-themes: teachers' role and stakeholders' role. There are findings related to the processes of identification of gifted students by primary school teachers under this theme. Data about sub-themes supporting this theme are presented below, supported by one-to-one quotations from primary school teachers' views.

#### ***The Role of Teachers***

Primary school teachers stated that primary school teachers have many responsibilities in the identification of gifted students. In the identification of gifted students, it was found that the teachers took into account the characteristics determined in the first theme (students showed cognitive, social, and affective characteristics in the process) and observed students in the classroom. While the primary school teachers We do not identification the students. While the primary school teachers identify the gifted students, they follow such steps as evaluating the situation of the student in the class (P-1 They show themselves in the process when they start school), observing the student in the process (P-4 We observe students, gifted students stand out from their peers over time), asking students intelligence questions (P-9 I try to identify these students by asking various intelligence questions), following the cognitive and social characteristics of these students (P-3 Students stand out cognitively or socially), and observing their differences from their peers (P-7 The questions they ask differently, their solutions to problems, their interests in different areas, and their effort to learn about these areas make them distinguished). Regarding the process of identifying the gifted student, P-7 stated that "these students make themselves felt in social environments in society." The statements of P-8 also support the view that primary school teachers took into account such features in the process of identifying gifted students as observation of the students' situation in the classroom, their situation compared to their peers in the classroom, and the different perspectives that the student brings to the problems.

P-8 "After I grasp these students with different mentalities, I keep them under observation, and I get to know the environment he/she lives in and her/his family to recognize them closely. I saw that some of them talked or walked early, some talked late, and this causes behavioral problems".

P-7 "These kinds of students can show themselves automatically after a while in our classrooms and make their teachers feel that they are different from other students. If we give an example to these, they give extraordinary answers to the questions asked in the lessons, or they may ask extraordinary questions and sometimes leave even their teachers in difficult situations about answering. In manipulative skill lessons, gifted students can already produce beautiful products with their unique perspectives".

In addition, primary school teachers stated that in the identification of gifted students, primary school teachers often confused gifted students with successful students and could not distinguish one from another. The statements of P-15 also support the view that there are differences between gifted students and successful students.

P-15 "Successful students and gifted students should not be confused with each other. Students who answer every question, listen to the lesson with interest, learn easily, take the information as it is, and do their homework can be considered successful students. However, the students who ask questions, give emotional reactions, know rather than learn, do not take information as it is and change and interpret it according to themselves, and design projects are gifted students".

#### ***The Role of Stakeholders***

When the opinions of primary school teachers were examined, it was seen that they stated that the process of identification and nomination of gifted students was a collaborative process. At this point, it was determined that stakeholders such as parents, school guidance services, and school management should be involved in the process of identification and nomination of gifted students and primary school teachers. In the process of identification and nomination gifted students, primary school teachers stated that they got more information about the child by communicating with the parents (P-7 If I realize the potential of the student, I get in touch with the



parents and get information about the child), and I see that they made better inferences with the support of the parents. The statement of P-14 "Of course, getting information about the student from the family makes it easier for us," and the statement of P-9 "The biggest deficiency in this subject is education". "Both the family and the school administration and the counseling service should educate themselves in this field" supports the view that stakeholders are important in the process of identification gifted students. Teachers' views below also support the view that collaboration is necessary for the identification and nomination of gifted students and that stakeholders are important.

P-13 "First of all, the teacher and the family are the main roles in making this identification. The school guidance service is also consulted to collect more data. However, the current job descriptions of school guidance services should be expanded. Not being noticed by both the family and the teacher causes gifted students in classrooms to disappear".

P-11 "I received the greatest support from their families in identification my students, and we found that all 6 students I directed to RAM were gifted. Of course, the school guidance service was very helpful in the orientation process. We were able to direct the child with also the support of the school administration".

According to primary school teachers, when they cannot receive the necessary support from gifted students' families and other stakeholders while nominating them, it becomes difficult to identification and nominate them. The reasons, such as negative attitudes of families, misinformation, discomfort with children's thoughts, and negative attitudes and interests of examiners, especially regarding gifted children, make it difficult to identification and nominate these children by primary school teachers. The expressions of P-7 support this situation.

P-7 "Another reason is the wrong opinions and attitudes of the parents on this issue. While some parents exaggerate their child excessively because he is clever, which may even be the opposite, some parents do not notice such a gifted child and are disturbed by his contrary thoughts. Unconsciousness of parents can also prevent us from referral".

### Discussion

This study aimed to examine the experiences of primary school teachers in the identification of gifted students. Semi-structured interview forms were prepared, and the data obtained through the interviews were analyzed with content analysis; two themes were determined, "Characteristics of Gifted Students" and "Processes of Identification and Nomination of Gifted Students". While the theme of "Characteristics of Gifted Students" consists of 3 sub-themes: cognitive characteristics, affective characteristics, and social characteristics, the theme of "Identification and Nomination of Gifted Students" was explained within the framework of two sub-themes: the role of teachers and the role of stakeholders.

Under the main theme of "Characteristics of Gifted Students," which is one of the findings of our study, 3 sub-themes were determined as cognitive, affective, and social characteristics. When the literature is examined, it has been determined that there are many studies explaining the characteristics of gifted students under similar titles (Copenhaver & McIntyre, 1992; Goodman, 2020; Hansen & Feldhusen, 1994; Klimecká, 2020). When the sub-themes were examined, it was determined that the cognitive characteristics of gifted students were the most expressed by primary school teachers. Higher cognitive skills are one of the most common conceptualizations of giftedness (Nacaroğlu & Kızıkan, 2021; Worrel et al., 2019). When studies conducted at the primary school level are examined, it is seen that classroom teachers think that the essence of the concept of giftedness lies in the cognitive field (Endepohls-Ulpe & Rulf, 2006). When the codes describing the cognitive features are examined, it was seen that such codes are formed about gifted students as creative thinking (Hunsaker, 1994; Runco, 1993), high-level thinking (Feldhusen, 2005), having different perspectives (Runco, 1993), being able to handle problems from different angles (Maker et al., 1994; Sriraman, 2003) and the literature supports these codes. In addition, it is seen that the code "cognitively develops differently from their peers" (Bildiren et al., 2020), explaining that the sub-theme of gifted students' cognitive characteristics is supported by the relevant literature. Some teachers stated that gifted students are cognitively advanced, but they could not show this situation in their academic success, and P-10's statements are as follows; "Considering cognitive characteristics, it develops a few years before its peers, and this sometimes affects academic success positively and negatively." Low academic achievement among the gifted it is very common. Low academic achievement depends on environmental factors (family, circle of friends, school, etc.) as well as individual (Freeman, 2011; Matthews & McBee, 2007; Ritchotte et al., 2014; Snyder &

Linnenbrink, 2013; Speirs et al., 2009; Wu, 2008; Zabloski & Malacci, 2012). Many studies have been conducted to understand the problem of low achievement seen in gifted people. However, despite the research on this subject, it is seen that there is no effective solution to this problem today (Figg et al., 2012). Brody and Stanley (2005) stated that instead of evaluating gifted students with their cognitive profiles, it is necessary to determine their strengths and weaknesses and evaluate them in these areas. It can be said that gifted students are not superior in every subject, but sometimes they are superior in a single subject. While some students show high performance in numerical lessons, they may simultaneously show low performance in verbal lessons.

Another sub-theme under the main theme, "Characteristics of Gifted Students," was determined to be effective characteristics. In recent years have focused on the effects of affective factors on achievement (Önal & Önal, 2021; Rinn et al., 2010). Healthy, effective development is a targeted goal in educational environments and is thought to critically affect learning (Delcourt et al., 2007). According to Clark (2013), affective and motivational factors are important factors that should be considered when designing the educational environments for gifted students. When the codes describing affective characteristics are examined, it is seen that the self-concept is included in several different codes (academic self-ego, healthy and high self-perception). When the literature is examined, it is seen that the self-concept is given great importance by researchers who explain affective characteristics (Rinn et al., 2010). When looking at other codes, it is seen that motivation and the sense of achievement come to the fore. The role of motivation for a sense of achievement has been recognized by many models, concepts, and definitions that explain giftedness (Clinkenbeard, 2012; Dai et al., 1998; Housand & Housand, 2012; Kaplan-Sayı & Yurtseven, 2021; Phillips & Lindsay, 2006). Hong and Aquí (2004) stated that gifted students are more cognitively competent and have more intrinsic motivation than those who are not gifted.

One of the sub-themes explained under the main theme "Characteristics of Gifted Students" is social characteristics. When the literature is examined, there are various discussions about the social characteristics of gifted students. Some researchers stated that gifted students might experience various problems in social development. According to Robinson (2008), gifted students may have more frequent problems in social development than their peers because they show different characteristics. According to Reis and Renzuli (2004), gifted students in disadvantaged groups (low socio-economic level, students with learning difficulties, etc.) may experience social and emotional problems. In addition, Robinson (2008) stated that gifted students are at least as compatible as others, but similar situations and events may risk their social and emotional development differently from other students. Unlike these views, França-Freitas et al. (2014) refused the argument that gifted students face difficulties in social skills, which is generally accepted in the literature, and presented a completely opposite result in their research.

Similarly, Endepohl-Ulpe & Rulf (2006) stated that social skills could not be the determinant of gifted students in a positive or negative sense. When we look at the findings of our study, we can say that there is a similar discussion in the literature. The primary school teachers who participated in the study stated that gifted students differ from their peers in social skills. In addition, primary school teachers stated that some students' social skills were at an advanced level, while others were completely introverted. When the codes that explain the social characteristics of gifted students are examined, it is seen that codes of weakness in communication with peers and loneliness exist. Freeman (1983) stated that a gifted child would be overly sensitive to criticism due to his perfectionism, and his reaction to these criticisms could lead to social isolation. Another finding is the leadership skills of gifted students. Leadership behaviors are an important feature in distinguishing gifted students (Baldwin, 1987; Bisland, 2004; Hébert, 2019; Matthews, 2004).

Another one of the findings of our study, the main theme of "Identification and Nomination of Gifted Students," is explained within the framework of two sub-themes: the role of teachers and the role of stakeholders. The process of identification and nomination of gifted students should be handled as a complex issue rather than a problem that can be solved with a single magical answer (Callahan, 2005). While educators believe that standardized tests, student portfolio files, and teacher referrals are valid diagnostic tools, parents do not accept this (Schroth & Helfer, 2008). Teachers are of great importance in the identification of gifted students, as they interact more frequently with students and have the opportunity to observe (Bracken & Brown, 2006). There are many publications in the literature on the role of teachers in the education of gifted students. Authors of these various works and studies claim that gifted students need some knowledge and skills to facilitate their academic, cognitive, and affective development (Ford & Trotman, 2001). Apart from this, Copenhagen and McIntyre (1992) stated that teachers' experiences have further significance for the education of gifted students. Hansen and Feldhusen (1994) compared teachers who received education for the education of gifted students and those who did not. According to the results of this study, it was determined that the teachers who took courses on the education of gifted students during the university period were more familiar with the skills that experts should use in the education of gifted students. In this study, the process of identification and nomination of gifted students was looked at from the perspective of teachers who are personally involved in this work. In this respect, the results of the research are expected to guide new teachers in the identification and nomination of gifted students.

There are some limitations and assumptions in this study. The limitations of the research are presented below in the form of items.

1. Limited to 15 primary school teachers.
2. It is limited to primary school teachers working in İstanbul (province).
3. It is limited to the answers given to the interview questions.
4. It is assumed that the interview questions measure the related sub-objectives.
5. It was assumed that primary school teachers answered the interview questions sincerely.

#### **Authors' Contributions**

All researchers took an equal role in the preparation of the data collection tool and in the data collection process. However, Problem Determination and Findings, Mustafa Erol, Introduction and Method, Osman Gedik, Discussion Conclusion, prepared by Berat Demirtaş.

### References

- Baldwin, A. Y. (1987). I'm black but look at me. I am also gifted. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 180-185. <https://doi.org/10.1177/001698628703100410>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). The perceptions of the preschool teachers regarding identification and education of gifted children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27. <https://doi.org/10.1177/107621750402700108>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 20-37). Cambridge University.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-104. <https://www.jstor.org/stable/3497028>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 14(3), 151-153. <https://doi.org/10.1080/02783199209553411>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents*. Great Potential.
- Delcourt, M. A., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Feiring, C., Louis, B., Ukeje, I., Lewis, M., & Leong, P. (1997). Early identification of gifted minority kinder students in Newark. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 76-82. <https://doi.org/10.1177/001698629704100303>
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge University.
- Figg, S., Rogers, K., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/1932202X11430000>
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239. <https://doi.org/10.1080/02783190109554111>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>

- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>
- Freeman, J. (2011). A wish for the gifted and talented. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 57-58.
- Goodman, K. (2020). Giftedness in young children: What do parents and teachers know? *Student Research Submissions*. [https://scholar.umw.edu/student\\_research/377](https://scholar.umw.edu/student_research/377)
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>
- Hébert, T. P. (2019). A longitudinal case study of exceptional leadership talent. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 22-35. <https://doi.org/10.1177/0016986218800068>
- Hong, E., & Aqai, Y. (2004). Cognitive and motivational characteristics of adolescents gifted in mathematics: Comparisons among students with different types of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 191-201. <https://doi.org/10.1177/001698620404800304>
- Housand, B. C., & Housand, A. M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49(7), 706-715. <https://doi.org/10.1002/pits.21629>
- Hunsaker, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review*, 17(1), 11-15. <https://doi.org/10.1080/02783199409553610>
- Jolly, J. L. (2009). A resuscitation of gifted education. *American Educational History Journal*, 36(1), 37-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ863663>
- Kaplan Sayı, A., & Yurtseven, N. (2022). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. *Education 3-13*, 50(8), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1929380>
- Klimecká, E. (2020). Labeling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 71(2), 196-212. <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817>
- Kunt, K., & Tortop, H. S. (2013). The metaphoric perceptions of science and arts centers for gifted students in Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 117-127. <https://docplayer.biz.tr/2571409-The-metaphoric-perceptions-of-gifted-students-about-science-and-art-centers-in-turkey.html>
- Maker, C. J., Nielson, A. B., & Rogers, J. A. (1994). Multiple intelligences: Giftedness, diversity, and problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/004005999402700101>
- Matthews, D. J., & Foster, J. (2005). *Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators*. Great Potential.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113. <https://doi.org/10.1177/016235320402800105>
- 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.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University.
- Nacaroğlu, O., & Kızıkkapan, O. (2021). Gifted students' beliefs about knowledge and learning. *Journal of Science Learning*, 4(3), 275-287. <https://doi.org/10.17509/jsl.v4i3.31995>
- Nevo, B., & Rachmel, S. (2009). Education of gifted children: A general roadmap and the case of Israel. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the 56 education of gifted students* (pp. 243-451). Sense.

- Önal, N. T., & Önal, N. (2021). The effect of augmented reality on the astronomy achievement and interest level of gifted students. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4573-4599. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10474-7>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Persson, R. (2009). Europe, gifted education. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 330 -334). Sage.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/13598130600947119>
- Plucker, J., & Esping, A. (2014). *Intelligence*. Springer.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2010). Fostering gifted students' affective development: A look at the impact of academic self-concept. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907033>
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students an exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 33-51). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_3)
- Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 16-22. <https://doi.org/10.1177/001698629303700103>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report)*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young, gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. Free Spirit.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Speirs-Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. <https://doi.org/10.1080/02783190903177564>
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem-solving, and the ability to formulate generalizations: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151-165. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-425>

- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.; pp. 317-330). Pergamon.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young, gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75. <https://doi.org/10.1177/001698629704100302>
- Van Tassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.; pp.358-376). Cambridge University.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-53. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/aeipt.131835>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Wu, E. (2008). Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-129. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-826>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences*. Seçkin.
- Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of gifted rural students. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 6, 175-190. [http://works.bepress.com/fred\\_milacci/11/](http://works.bepress.com/fred_milacci/11/)