



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

2022, 23(4), 911-930

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 13.06.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 30.07.22

Erken Görünüm | Online First: 12.08.22

**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Gelişimleri ve Karakter Eğitime İlişkin
Öğretmen Görüşleri**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**The Opinions of Teachers Regarding the Character Development and Character
Education of Gifted Students**

[Click here to read in English](#)

A. Faruk Levent



Şeyda Baş-Doğan





Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Gelişimleri ve Karakter Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

A. Faruk Levent ¹

Şeyda Baş-Doğan ²

Öz

Giriş: Okulların amaçlarından biri de öğrencilerin karakter gelişimini desteklemek ve onlara karakter eğitimi vermektir. Yaştlarından farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip olan üstün yetenekli öğrencilere karakter eğitimi, bu öğrencilerin sosyal ve duygusal iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem: Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak, üstün yetenekli öğrencilerle çalışan 15 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada veri toplamak için nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular: Verilerin analizi sonucunda; üstün yeteneklilerin özellikleri ve ihtiyaçları, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi ve bu öğrencilere karakter eğitimi olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları temasında hızlı öğrenme/kavrama kodunun öne çıktığı görülmektedir. İkinci temada, katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişiminde akranlarından daha önde olduğunu, katılımcıların bir kısmı ise bu öğrencilerin akranlarına göre geride kaldıklarını belirterek iki farklı görüş ortaya koymuştur. Üçüncü temada katılımcı öğretmenlerin çoğu, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanan değerler eğitimi programının üstün yeteneklilerin karakter gelişimi için yetersiz olduğunu belirtmiş ve uzaktan eğitim yoluyla karakter eğitiminin verimsiz olduğunu ifade etmiştir.

Tartışma: Okullarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde karakter eğitiminin ihmal edilmesi büyük bir eksiklik olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun olarak karakter eğitimi programlarının hazırlanması gerektiği söylenebilir. Ayrıca MEB merkez örgütü tarafından üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitimine ilişkin öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Üstün yetenekli eğitimi, karakter eğitimi, değerler eğitimi, karakter gelişimi, uzaktan eğitim.

Atf için: Levent, F. A., & Baş-Doğan, Ş. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 911-930. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.951346>

¹Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, E-posta: faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

²**Sorumlu Yazar:** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, E-posta: bas.seyda@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1218-6327>

Giriş

Karakter kelimesi, Türkçe diline Fransızcadan geçmiş olup “bir bireyin kendine özgü yapısı, bireyin davranış biçimlerini belirleyen özellikler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, t. y.). Kelimenin kökeni, ‘işleme’ anlamına gelen Yunanca ‘charassein’ ile ‘ayırt edici işaret’ anlamına gelen Latince ‘kharaktēr’ kelimelerinden gelmektedir (Collins, t. y.). Kişinin davranışlarının toplumsal veya evrensel normlara göre iyi veya kötü olarak değerlendirilmesi ve kişiliğine tutum olarak yansımaları “karakter” olarak açıklanmaktadır (Ekşi & Katılmış, 2016). Karakterin ve ahlaki yapının oluşumunda aile-okul-çevre üçlüsü temel belirleyicilerdir (Köknel, 2005). Eğitim alanında yapılan karakter gelişimi ile ilgili araştırmalarda, karakter eğitimi ve değerler eğitimi kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Değerler eğitimi, teorik ve ampirik yaklaşımlar üzerinden tanımlanırken, karakter eğitimi davranışsal yaklaşımlar üzerinden açıklanmaktadır (Berkowitz, 2002). Karakter eğitimi, bir öğrencinin karakter gelişiminin toplumdaki bağımsız olamayacağı varsayımıyla karakter gelişimi sürecinin okullar tarafından desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır (Revell & Arthur, 2007).

Teknolojinin gelişmesiyle geleneksel kültürel etkileşimi terk edilmeye ve insan etkileşimi daha çok sanal ortamlarda gerçekleşmeye başlamıştır. Bu durum bireylerin içinde buldukları toplumla bağlarını zedeleyen etkiler ortaya çıkarmıştır (Gibson & Landwehr-Brown, 2009). Bu nedenle karakter, ahlak ve değer kavramları, 21. yüzyılda daha da önem kazanmıştır (Berkowitz & Hoppe, 2009; Poole, 1991). Eğitim alanını da etkileyen teknolojik gelişmeler karşısında, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyen karakter eğitimine duyulan ihtiyaç artmıştır (Berkowitz & Hoppe, 2009). Karakter eğitimi yoluyla; öğrencilerin iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri, evrensel değerleri edinmeleri, liderlik becerilerini ve sorumluluk duygularını geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Duska & Whelan, 1975).

Son yıllarda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (Programme for International Student Assessment [PISA]) başarılı olan ülkeler arasında öne çıkan Japonya, Güney Kore ve Singapur’un eğitim sistemleri incelendiğinde, eğitim programlarında karakter gelişimi ve ahlaki eğitim gibi kavramlara önem verdikleri görülmektedir (Bakioğlu, 2018; Levent & Gökçaya, 2014; Levent & Yazıcı, 2014). Benzer şekilde, Türkiye’de 2009 yılında gerçekleştirilen II. Milli Eğitim Şurası’nda, öğrencilerin ahlak gelişimleri ile ilgili önemli kararlar alınmış; ahlakın sadece düşünsel değil eylem boyutunda da geliştirilmesi gerektiği hem okul içinde hem de okul dışında çocuklara saygı, sorumluluk, iş birliği gibi değerlerin kazandırılmasının eğitim süreçlerinde sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Ekşi & Katılmış, 2016).

Karakter Eğitimi

Kavramsal ve tarihsel açıdan bakıldığında, ‘değerler eğitimi’ kavramının Avrupa kültürlerinde, ‘karakter eğitimi’ kavramının ise Amerika’da daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle karakter eğitimi kavramının tarihsel gelişiminden bahsedilirken genellikle kuruluşundan beri eğitim sistemine karakter eğitimi entegre eden Amerika’nın üç yüz yıllık tarihine gönderme yapılmaktadır (Ekşi & Katılmış, 2016). Geçmişten bugüne ülkelerin eğitim tarihlerinde ve politikalarında, çocukların karakter ve değerler eğitimine ilişkin öğeler yer almaktadır.

21. yüzyıl şartlarında karakter eğitimi, öğrencilerin etik ve prososyal motivasyonları ile yeteneklerinin gelişimini sağlamak amacıyla öğrencilerin karakterlerini geliştirmek için yapılan istedik çabalar olarak açıklanabilir (Berkowitz & Hoppe, 2009). Başka bir ifadeyle karakter eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar ve uygulamalar, bireylerin ahlaki değerlerinin eğitim yoluyla istedik yönde geliştirilebileceği düşüncesine dayanmaktadır (Ekşi & Katılmış, 2016).

Eğitimin formal kısmının gerçekleştirildiği okulların temel amaçları, akademik olarak başarılı ve belli değerlere sahip öğrencileri topluma kazandırmaktır (Ekşi, 2003). Ancak bazı araştırmalar okulların öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla önemsediklerini, karakter eğitimini ise ihmal ettiklerini göstermektedir (Levent, 2020a; Tortop, 2018; Umami vd., 2019; Zeidner, 2020). Ayrıca okullarda uygulanan değerler eğitimi programları incelendiğinde; değerler eğitiminin yüzeysel öğrenme basamağında kaldığı, değerlerin öğretilme amaçlarının çocuklara sağlıklı bir şekilde aktarılamadığı ve değerler ile kazanımlar arasında tutarlılık olmadığı görülmektedir (Grant, 2009). Okulların, akademik gelişimi sağlama misyonlarının yanı sıra 21. yüzyılın getirdiği değişimlere ve olumsuz koşullara öğrencileri hazırlamak ve onların ihtiyaçlarını karşılamak gibi başka misyonları da vardır (Ekşi, 2003). Bu misyonların başında ise öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağlamak gelmektedir.

Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Eğitimi

Üstün yetenekli kavramının tarihsel açıdan gelişimi incelendiğinde, geçmişteki tanımlarda daha çok yaratıcılık ve zekâ kavramlarına odaklanıldığı görülmektedir (Piiro & Heward, 2003). Son zamanlarda üstün yetenekliler alanında yapılan araştırmalarda 21. yüzyılın değişen koşullarında ihtiyaçların ve zorlukların farklılaşması nedeniyle, üstün yetenekli çocukların eğitimini iyileştirmek, geliştirmek ve bu çocukları yeni çağa hazırlamak amacıyla bu alanda paradigma değişimi ihtiyacından bahsedilmektedir (Dai, 2019). Üstün yetenekli kavramı ile ilgili paradigma değişimi tartışmalarında, bu kavramın sadece kurama dayalı olarak sınırlandırılmayacağı belirtilerek kültürel değerlerin de dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Smedsrud, 2020).

21. yüzyıldaki yeni gelişmeler ve sorunlar, üstün yeteneklilerin eğitimi için paradigma değişimi tartışmalarına yol açmıştır (Dai, 2019). Etkili eğitim programlarıyla karakter gelişiminin desteklenmesi, çocukların iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir (Curren, 2017). İyi oluş, öznel ve psikolojik iyi oluş olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Telef, 2013). Öznel iyi oluş haz ve mutluluğu, psikolojik iyi oluş ise bireyin kendi özünü ve doğasını fark etmesini temel alarak iyi olma hali olarak açıklanmaktadır (Huppert, 2009). Üstün yetenekli çocuklara kendi yeteneklerinin farkına varmasına yardım etmek adına karakter eğitimi vermek, onların psikolojik iyi oluşları için faydalıdır (Berkowitz & Hoppe, 2009).

Üstün yeteneklilerin özellikleri hakkında literatürde birçok araştırma yer almaktadır (Altıntaş & Ilgun, 2016; Berkowitz & Hoppe, 2009; Ekici & Erdoğan, 2019; Erdem & Baloğlu, 2018; Levent, 2020a; Saranlı & Metin, 2012; Tirri & Laine, 2017; Tortop, 2018). Akranlarından ayrılan özellikleri nedeniyle üstün yetenekliler sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedir (Levent, 2020a). Üstelik insan ilişkilerinin sanal ortamlara kaydığı 21. yüzyılın değişen sosyalleşme algısı, toplumsal konularda yüksek hassasiyete sahip olan üstün yeteneklileri olumsuz yönde etkileme olasılığına sahiptir (Gibson & Landwehr-Brown, 2009). Üstün yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal problemler yaşamalarının nedeni ise bilişsel ve duygusal gelişimlerinin eş zamanlı gerçekleşmemesi olduğu söylenebilir (Levent, 2020a). Başka bir deyişle, bilişsel olarak akranlarından ileride olan üstün yetenekli öğrenciler, akranlarıyla iletişim kurmakta ve etkileşim kurmakta zorluk çekebilme ve bu durum duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Saranlı & Metin, 2012).

Üstün yetenekli çocuklar yeterince ve etkili bir şekilde desteklenmediğinde, bu çocukların öz saygıları zedelenebilir ve yüksek düzeyde stres ve varoluşsal depresyon yaşayabilirler (Berkowitz & Hoppe, 2009). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim müfredatları üst zihinsel yeterliliklerine, yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun olarak hızlandırma, müfredat sıkıştırma ve zenginleştirme gibi yöntemlerle farklılaştırılmaktadır (Jovanovic & Vukić, 2018; Piiro & Heward, 2003). Özellikle hızlandırma yöntemiyle sınıf atlayan çocuklar, akranlarından uzaklaşabilir ve yeni sınıflarına uyum sağlamakta zorlanabilirler (Jovanovic & Vukić, 2018). Bu nedenle, eğitimde sadece bilişsel becerilerin kazandırılmasına değil, davranışsal ve sosyal becerilerin kazandırılmasına da önem verilmesi gerekmektedir (Elias vd., 2003). Üstün yetenekliler etkili formal ve informal eğitimlerle desteklenmediğinde, onların potansiyellerini gerçekleştirmeleri, evrensel değerleri edinmeleri, sorumluluk duygularını ve liderlik becerilerini geliştirmeleri oldukça zor olmaktadır (Levent, 2020a).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü

Öğrencilerin karakter ve ahlaki gelişimlerinde etkili olan rol modellerden biri, çocukların eğitimlerini üstlenen öğretmenlerdir (Lumpkin, 2013). Öğretmenlerin değer algıları (Balci & Yelken, 2010), üstün yeteneklilerle ilgili tutumları (Godor, 2019; Troxclair, 2013) ve sınıf içinde kullandıkları pedagojik yaklaşımları çocukların karakter gelişimlerinde etkilidir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kritik bir role sahip olması nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimlerine ve karakter eğitimine ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimlerinde karakter gelişimi ile ilgili çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir (Tortop, 2018; Umami vd., 2019). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimlerine odaklanıldığı ve sosyo-duygusal gelişimlerini inceleyen araştırmalarda bu öğrencilerin davranış problemlerinin ele alındığı söylenebilir (Zeidner, 2020). Üstün yetenekliler bağlamında öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar ise öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin algı ve tutumlarına (Akgül, 2021; Altıntaş & Ilgun, 2016; Chandra-Handa, 2019; Godor, 2019; Kadioğlu-Ateş, 2018; Olthouse, 2014; Ryumshina & Sudarkina, 2019; Tirri & Laine, 2017; Yuen vd., 2016), üstün yeteneklilerin özellik ve ihtiyaçlarına (Altıntaş & Ilgun, 2016; Berkowitz & Hoppe, 2009; Gibson & Landwehr-Brown, 2009; Harrison, 2004), üstün yeteneklilere uygulanacak farklılaştırılmış eğitim programlarına (Akgün, 2021; Eakin, 2007; Laine, 2016; Stephens, 2019), öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına (Chamberlin & Chamberlin, 2010; Sayı, 2018) odaklanmaktadır. Bu bağlamda üstün yeteneklilerin karakter gelişimlerine ilişkin

öğretmen görüşlerinin incelemesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri ve ihtiyaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlere göre üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişim süreci nasıl gerçekleşmektedir?
4. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitiminde mevcut uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışla araştırılması gereken olguların çözümlenmesine odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada incelenen olgu, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi ve bu öğrencilere yönelik karakter eğitimidir.

Çalışma Grubu

Olgubilim, katılımcıların deneyimlerini yorumlayarak araştırmacıların konu hakkında bütüncül bir bakış açısı oluşturmasını sağlamaktadır (Van Manen, 2015). Bu nedenle bu çalışmada çalışma grubu, odaklanılan olguyu yaşayan veya bu olgu hakkındaki deneyimleri yansıtabilecek bireylerdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubu, kriterlerin önceden belirlenerek katılımcıların bu kriterlere göre seçilmesi anlamına gelen amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Padilla-Díaz, 2015). Araştırmada, amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, az katılımcıyla yapılan araştırmalarda dahi sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır (Emmel, 2013). Bu çalışmaya katılımcı belirlemek için kullanılan ölçüt, öğretmenlerin en az 5 yıllık mesleki deneyime sahip olması ve en az bir yıl süresince üstün yetenekli öğrencilerinin olmasıdır. Bakıoğlu (1996) tarafından önerilen “Öğretmenlerin kariyer evreleri modeli”ne göre 1 ile 5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler, tipik bir özellik olarak “gerçeklik şoku” yaşamakta ve öğretmenlik rolleri konusunda bazı problemler yaşamaktadır. Bu modele göre öğrencilerle iletişimlerinin ve etkileşimlerinin bu evreden sonra gelişeceği düşünüldüğü için en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler katılımcı olarak tercih edilmiştir. Katılımcılar, İstanbul’da yer alan, üstün yetenekli olarak belirlenen öğrencilere eğitim veren bir devlet okulunda görev yapan öğretmenlerdir. Çalışmada bu ölçütlere uyan 15 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim	Branş	Mesleki kıdem	Üstün yeteneklilerle çalışılan süre
K1	Kadın	Lisans	İngilizce	11 yıl	2 yıl
K2	Kadın	Lisans	İngilizce	6 yıl	4 yıl
K3	Kadın	Lisans	PDR	13 yıl	1 yıl
K4	Kadın	Yüksek lisans	İngilizce	5 yıl	1,5 yıl
K5	Kadın	Lisans	Beden eğitimi	5 yıl	1,5 yıl
K6	Kadın	Yüksek lisans	Fen bilimleri	15 yıl	3 yıl
K7	Erkek	Lisans	PDR	11 yıl	5 yıl
K8	Kadın	Yüksek lisans	İngilizce	13 yıl	3 yıl
K9	Kadın	Yüksek lisans	Türkçe	12 yıl	4 yıl
K10	Kadın	Doktora	PDR	9 yıl	1 yıl
K11	Erkek	Yüksek lisans	Fen bilimleri	12 yıl	2 yıl
K12	Kadın	Yüksek lisans	İngilizce	6 yıl	1 yıl
K13	Kadın	Yüksek lisans	İngilizce	5 yıl	1 yıl
K14	Kadın	Yüksek lisans	Matematik	11 yıl	5 yıl
K15	Kadın	Lisans	Matematik	10 yıl	2 yıl

Not: PDR = psikolojik danışmanlık ve rehberlik.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun (9/15) lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcı öğretmenler branş ve mesleki kıdem açısından farklılaşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin üstün yeteneklilerle çalışılan süre 1 yıl ile 5 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların cevaplarına göre alt soruları şekillendirmek için kullanışlıdır ve bu nedenle tercih edilmiştir (Creswell, 2007). Görüşme soruları, literatür ayrıntılı şekilde taranarak oluşturulmuş ve alan uzmanı olan iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşme soruları, araştırma amaçlarına uygun olarak oluşturmuş olup görüşme formunda toplam dokuz soru yer almaktadır. Örnek sorulara Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1

Görüşme Formu: Örnek Sorular

Örnek sorular

- Üstün yeteneklilerin karakter gelişimlerinin desteklenmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- Çalıştığınız okulda üstün yeteneklilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- Üstün yeteneklilerin karakter gelişimi nasıl desteklenmelidir? Bu konuda yapılan mevcut uygulamalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Amaçlı örneklemede yer alan ölçütlerine uygun olan iki öğretmenle pilot görüşme yapılarak görüşme formundaki sorular değerlendirilmiş ve sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra, araştırma amaçları ve süreci ile ilgili bilgilendirme içeren gönüllü katılım formu, e-mail yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. Gönüllü olduğunu beyan eden katılımcı öğretmenlerle, COVID-19 salgını şartları nedeniyle, sesli ve görüntülü görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu, katılımcı öğretmenlerin üstün yeteneklilerin karakter gelişimi ve karakter eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeyi yapan araştırmacı, üstün yeteneklilerle daha önce çalışmıştır; aynı zamanda nitel araştırma konusunda eğitime ve deneyime sahiptir. Gerçekleştirilen görüşmelerin en kısası 35 dakika, en uzununu 60 dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış ve görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacılar tarafından kelimesi kelimesine yazı ortamına aktarılıp analize hazır hale getirilmiştir.

Etik Kurul Raporu

Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 05.04.2021 tarihinde 3-32 onay sayılı kararı ile bu araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar vermiş ve 20857 sayılı evrak ile etik kurul onayını bildirmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Geçerlik ve güvenilirlik, başta veri toplama ve analizi olmak üzere, araştırma aşamalarının değerlendirilmesinde en önemli ölçütler arasında yer almaktadır (Mohajan, 2017). Birçok açıdan nicel araştırmalardan farklı olan nitel araştırmalarda, iç geçerlilik yerine inandırıcılık, dış geçerlilik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, son olarak dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada inandırıcılığın, aktarılabirliğin, tutarlığın ve teyit edilebilirliğin sağlanması için aşağıda açıklanan çalışmalar yapılmıştır.

İnandırıcılık

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için veri toplama aracının geliştirilmesinden veri analizine kadar olan süreçte, alan uzmanı iki akademisyenden ölçme değerlendirme ve içerik açısından destek alınmıştır. Bunun yanı sıra, bulgular kısmında katılımcıların ifadelerine yer verilerek çalışmanın inandırıcılığı sağlanmıştır.

Aktarılabirlik

Araştırmanın aktarılabirliğinin sağlanması için veri analizi sonucu elde edilen temalarla ilgili katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca aynı görüşe sahip olan katılımcıların sayısının belirlenmesi için her kodun yanına frekansları yazılmıştır.

Tutarlık

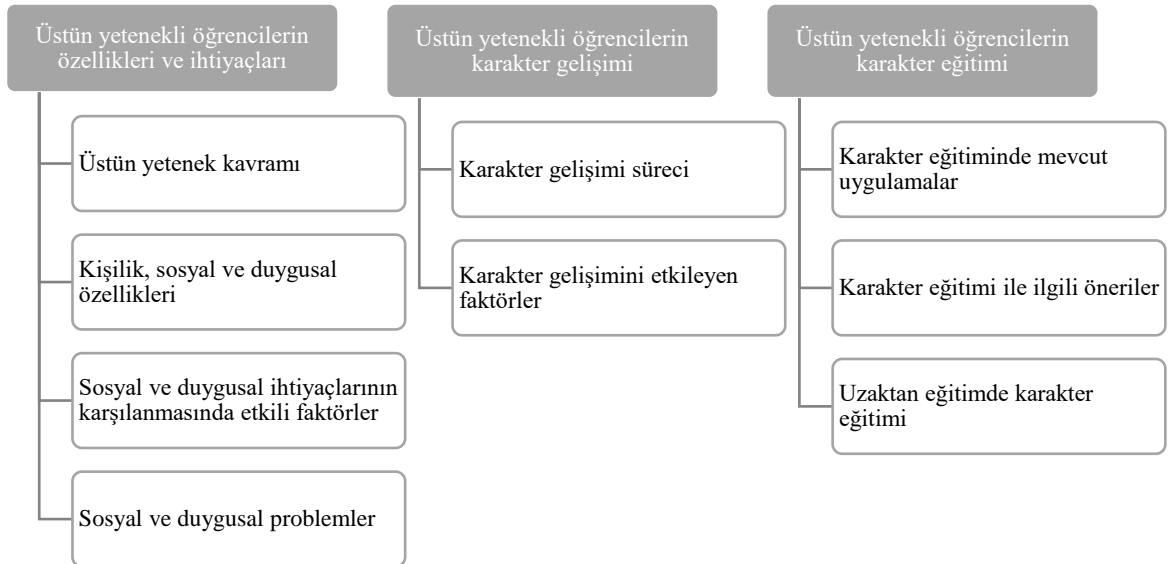
Araştırmanın tutarlığının sağlanması için tutarlık incelemesi yapılmıştır. Bu incelemenin amacı, araştırma süreci boyunca araştırmacının tutarlı olup olmadığını belirlemektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle, veriler önce araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra elde edilen kodlar ve alt temalar karşılaştırılmış ve bu şekilde temalara ulaşıp büyük ölçüde uzlaşma sağlandıktan sonra veri analizine son şekli verilerek araştırma tutarlığı sağlanmıştır.

Teyit Edilebilirlik

Araştırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanması için araştırma süreci boyunca yapılan tüm çalışmalar ve veriler gerektiğinde incelemeye sunulabilmesi için muhafaza edilmektedir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verileri çözümlmek için içerik analizi kullanılmıştır. Analiz için deşifre edilen görüşmelerden kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar kategorilere ayrılmış, son olarak benzer kategoriler birleştirilerek temalara ulaşılmıştır (Strauss & Corbin, 1990). İçerik analizinin kullanılması, nitel verilerin sistematik olarak kodlama ve analiz etme tekniği ile kavramsal konularla ilişkilendirilebilen daha kapsamlı bir nitel araştırmanın yürütülmesini sağlamaktadır (Clarke & Braun, 2014). İki araştırmacı; temalar, alt temalar ve kodlar üzerinde tekrar tekrar çalıştıktan sonra, veri analizine son şekli verilmiştir. Kod ve alt temaların belirlenmesi konusunda zaman zaman görüş ayrılıkları yaşansa da literatürde yer alan araştırmalar ve görüşme verileri bütünsel bir bakış açısıyla incelenerek veri analizinde uzlaşmaya varılmıştır. Veri analizi sonucu elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2*Temalar ve Alt Temalar*

Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırmada elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, “üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları”, “üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi” ve “üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitimi” olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular (temalara uygun olarak) üç farklı başlık ele alınmıştır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve İhtiyaçları

“Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları” teması altında, (i) üstün yetenekli kavramı, (ii) üstün yeteneklilerin kişilik, sosyal ve duygusal özellikleri, (iii) üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili faktörler ve (iv) sosyal ve duygusal problemler alt temaları ortaya çıkmıştır. “Üstün yetenek kavramı” alt temasına ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

“Üstün Yetenekli” Kavramına İlişkin Görüşler

Kodlar	f	Katılımcılar
Hızlı öğrenme/kavrama	6	K2, K4, K5, K10, K12, K15
Farklı/yaratıcı düşünme	4	K5, K7, K9, K10
Doğuştan gelen yetenek/yüksek potansiyel	4	K8, K11, K13, K14
Özel ilgiye ihtiyaç duyan dezavantajlı grup	3	K1, K2, K3
Üst düzey beceri	2	K6, K8

Tablo 2’de katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, üstün yetenekli çocukların özellikleri ve ihtiyaçlarında hızlı öğrenme/kavrama kodunun öne çıktığı görülmektedir. K2, üstün yeteneklileri hem hızlı öğrenen bireyler olarak hem de özel ilgiye ihtiyaç duyan dezavantajlı grup olarak tanımladığını ifade etmiştir:

“Akranlarından daha hızlı öğrenebilen, potansiyel olarak daha iyi, ama tabii ki ama bazı mitler var. Üstün yetenekliler her konuda kendiliğinden başarılı olur gibi. Bu mitlerin etkisinde çok fazla kalındığı için üstün yeteneğin ortaya konulması zor oluyor, dezavantajlı bir grup, zaten özel eğitimin parçası olması bunun göstergesi.”

K10 ise üstün yeteneklilerin hızlı öğrenme ve kavrama becerilerinin yanı sıra, farklı ve yaratıcı düşünme tarzlarına vurgu yapmıştır:

“Herhangi bir alanda, yaşlarına ve gelişim düzeylerinden fazla, farklı ve yaratıcı bir şekilde ilerleme yapan bireylerdir... Diğer yandan, üstün yetenekliler bir şeyleri anlamada yaşlarından daha hızlıdır özellikle ilgi duydukları konularda. Dersten ertesi gün sizin verdiğinizden daha fazlasıyla geliyorlar.”

K11, “üstün yetenekli” kavramını doğuştan gelen potansiyel ve yetenek bağlamında tanımlamıştır:

“Doğuştan bireylerin sahip oldukları potansiyeller bütünü olarak ifade edebilirim.”

K3 ise “üstün yetenekli” kavramını bir dezavantaj olarak tanımlamıştır:

“Özel yeteneğin bu öğrencileri toplum içinde dezavantajlı hale getirdiğini düşünüyorum.”

İkinci alt temada üstün yeteneklilerin kişilik, sosyal ve duygusal özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Üstün Yeteneklilerin Kişilik, Sosyal ve Duygusal Özelliklerine İlişkin Görüşler

Kodlar	f	Katılımcılar
Duygusal açıdan hassas	7	K2, K3, K5, K7, K10, K13, K15
Verilen kararları sorgulama	3	K1, K3, K12
Yaşıtlarından olgun olma	3	K8, K9, K14
Empati becerisinin gelişmiş olması	2	K6, K11
Gelişmiş adalet algısı	2	K6, K7
Yüksek düzeyde özgüven	2	K1, K14
Uyumsuz olma	2	K4, K13
Mükemmeliyetçilik	1	K11
Lider ruhlu	1	K5

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin üstün yeteneklileri duygusal açıdan hassas, sorgulayıcı, yaşlarından olgun olma başta olmak üzere farklı birçok özelliklerle tanımlandığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu (7/15), üstün yeteneklileri duygusal açıdan hassas bireyler olarak tanımlamaktadır. K5’in bu konudaki görüşü aşağıdaki gibidir:

“Her şeyi daha ince ayrıntılı düşünüyorlar. Farklı açılardan bakabiliyorlar. Bu nedenle, daha duygusallar. Bazıları bunu çok açık yansıtırlarken bazıları gizliyor.”

K1, üstün yetenekli öğrencilerin karakteristik bir özellik olarak verilen kararları sorgulama özelliğine sahip olduğunu vurgulamıştır:

“Eleştirel bakan ve sorgulayan öğrenciler olması, yaşlılarından onları ayıran en temel özellik. Bilgiyi sorgulayan öğrenciler diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında. Öğretmenin de bu noktada derse hazırlıklı gitmiş olması, konunun ötesini de araştırıp onunla ilgili karşılaşılabileceği ileri soruları planlayıp derse girmesi çok önemli.”

K14 ise üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından daha olgun olduğuna dikkat çekmiştir:

“Üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları diğer yaşlılarından farklılık gösterebiliyor. Diğer yaşlılarından daha büyük gibi davranabiliyorlar. Bir tık farklı oluyorlar. Kendi yaşlıları ile değil, daha çok büyüklerle anlaşmak istiyorlar.”

K6, üstün yetenekli öğrencilerin empati becerilerinin ve adalet anlayışlarının yüksek olmasına dikkat çekmiştir:

“Ahlaki olarak sanki daha iyi empati kurabiliyorlar. Adalet konusunda daha hassaslar, haksızlığa karşı daha tepkili olabiliyorlar. Sanki bu öğrenciler haksızlık gibi durumlarda daha çok tepki gösterecek öğrenciler.”

K1, üstün yetenekli çocukların yaşlılarından daha yüksek düzeyde özgüvene sahip olduğunu ifade etmiştir:

“Üstün yetenekli olan çocukların yaşlılarından daha özgüvenli olduğunu düşünüyorum. Bu durum onlar için çoğunlukla olumlu da olsa olumsuz etkileri de yok değil”

K13 ise bazı üstün yetenekli öğrencilerin toplum içinde uyumsuz davranışlar sergilediğine dikkat çekmiştir:

“Çok sıkıntılı üstün yetenekli öğrenciler var: Asla arkadaşlarıyla uyum sağlayamayan, sürekli ağlayan, kendini yere atıp bağırın, hep kendi dediği olsun isteyen, arkadaşlarının kuyusunu kazan, küçük planlar peşinde koşan.”

Üçüncü alt temada, üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olan faktörlere ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Üstün Yeteneklilerin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçlarının Karşılanmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşler

Kodlar	f	Katılımcılar
Ailenin tutumu	7	K3, K7, K9, K11, K12, K13, K14
Üstün yeteneklilerin bir arada eğitim alması	5	K2, K4, K6, K8, K15
Üstün yetenekli olmayan akranlarıyla eğitim alması	3	K3, K5, K10
Öğretmenin tutumu	3	K1, K3, K7

Tablo 4’te, üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olan faktörler incelendiğinde, “ailenin tutumu” ve “üstün yeteneklilerin bir arada eğitim alması” kodlarının öne çıktığı görülmektedir. K11’in üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında ailenin tutumunun önemli olduğunu ifade eden görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Üstün yeteneklilerin duygusal ve sosyal boyutlarının karşılanmasında en önemli görev ailelerinindir. Çocuklarının üstün yetenekli olduklarını erken yaşlarda fark edebilmeli ve ona göre daha hassas ve özelliklerin özelliklerini bilerek onlara yaklaşmalıdırlar. Aksi takdirde çocuklarda daha farklı olumsuz özelliklerin ortaya çıkmalarına neden olabilirler.”

K7 ise ailenin tutumunun yanı sıra öğretmenlerin tutumunun da öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli olduğunu eleştirel bir şekilde ifade etmektedir:

“... Üstün yeteneklilerin sosyal ihtiyaçlarının aile ya da öğretmenler konusunda yeteri kadar anlaşılmadığını düşünüyorum. Bu çocuklarda kendini bazen semptom olarak gösteriyor. Duygusal olarak da müthiş bir baskı olabiliyor. Bu da akademik ya da yaratıcılık anlamında insanlar çok şey beklenmesinden kaynaklanıyor. Ben bunu en çok öğretmenlerin yaptığını düşünüyorum.”

Sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanmasında, üstün yeteneklilerin akranlarından ayırıştırılmış olarak bir arada eğitim alması veya üstün yetenekli olmayan akranlarıyla normal okullarda eğitim alması konusunda, öğretmenlerin görüş farklılıklarına sahip olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin bir arada eğitim alması gerektiğini düşünen K8'in bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yaklaşık 8 sene önce çalıştığım kurumda, üstün yetenekli raporu olan bir öğrencimiz vardı. Çocuk sınıfta patlamaya hazır bir bomba gibiydi adeta. Çünkü hemen her derste genel akışa tabi idi, ona yönelik özel bir uygulama söz konusu değildi ... ‘uyumsuz’ damgası yedi, pek çok arkadaşı tarafından da dışlandı. O da ... Daha çok şiddete ve hırçınlığa başvurdu. Eğer bu çocuğa kendi gibi çocuklarla beraber eğitim sağlayabilseydik çocuk kendini değerli hissedecekti, BİLSEM’lerde (Bilim Sanat Merkezi) tam olarak yapılan bu.”

K3, üstün yeteneklilerin kendileri gibi öğrencilerle birlikte eğitim almalarının kısa vadede faydalı olduğunu düşünse de bu durumun uzun vadedeki olumsuz etkileri hakkında endişeli olduğunu ifade etmektedir:

“Bazen yaşlılarıyla olması gerekiyor. Çok farklılaştırmak iyi değil. Örnek olarak benim çalıştığım okulda çocuklar çok mutluydu kendini anlayan arkadaşları olduğu için. Eski okullarındaki arkadaşlarının onları anlamadığından bahsediyorlardı ... Ama tabii hayat böyle olamayacak. Farklılaştırılmış öğretim ileride bu yüzden dezavantaj olabiliyor.”

K2, üstün yeteneklilerin normal akranlarıyla bir arada olmalarının onlar için faydalı olacağını belirtmekle birlikte mevcut eğitim sistemi ve öğretmen yeterlilikleri düşünüldüğünde bunun mümkün olmadığını, bu nedenle sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için üstün yeteneklilerin bir arada eğitim almaları gerektiğini savunmaktadır:

“Gönül ister ki normalde öğretmen ... Müfredatı derste öğrenci özelinde farklılaştırırsa ya da dersi bireyselleştirmesi mümkün olsa. Ama bence öğretmenler üstün yeteneklilere dair teorik, kuramsal, pratik deneyim ve eğitime yetkinliğe muhtaç. Bu anlamda da bu öğrencilerin bir araya getirilip eğitim alması bu noktada ne yazık ki ülkemizin öğretmenlerinin yetkinliği düşünüldüğünde daha mantıklı geliyor bana.”

Dördüncü alt tema olan üstün yeteneklilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlara ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Üstün Yeteneklilerin Yaşadıkları Sosyal ve Duygusal Sorunlara İlişkin Görüşler

Kodlar	f	Katılımcılar
Anlaşılmama	5	K2, K6, K7, K13, K14
Dışlanma	3	K4, K5, K10
Yalnızlaşma	3	K1, K2, K6
Sosyalleşememe	3	K1, K8, K15
Olumsuz benlik algısı	1	K1

Tablo 5’te görüldüğü üzere üstün yeteneklilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlar arasında anlaşılma problemi öne çıkmaktadır. K2, bu problemin üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarının anlaşılmasından kaynaklandığını düşünmektedir:

“Bu çocuklar küçük yaştan beri, kendilerine uygun eğitim alamadıkları için, duygusal olarak yıpranmış oluyor, yani BİLSEM’e gelene kadar bence bir hayli yıpranmış oluyorlar. Bu da aslında çocuğun duygusal sıkıntısı değil de belki etrafında yetişkinlerin farkında olması gereken, çözmesi gereken sıkıntı.”

K13 ise üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal sorunları arasında yer alan anlaşılmanın, akranlarından farklı olan zihin dünyaları ve yaratıcılıklarından kaynaklandığını ifade etmiştir:

“Bu çocukların kendilerine has yapıları var. Dünyayı farklı görüyorlar. Başta dünyayı herkes onlar gibi görür diye düşünüp iletişim kurmaya hevesli olurken daha sonra anlattıklarının anlaşılmadığını görünce kimisi çevreyle etkileşim kurmaktan vazgeçiyor, pes edebiliyorlar.”

K5, üstün yetenekli öğrencilerin toplumda sık sık dışlandığına dikkat çekmiştir:

“Çocuklar okulda tırnak içinde ‘normal’ yaşlılarıyla beraberler, ama öğrencilerin ‘normal’ okullarda dışlandıklarını gözlemlerim, bu problemler için hafta sonu gittikleri veya okuldaki son gittikleri BİLSEM ortamında kendileri gibi olan çocuklarla sosyalleşme imkânları oluyor”

K1 ise üstün yeteneklilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlar arasında yalnızlaşma ve sosyalleşememenin yer aldığını; bu durumun yaş ilerledikçe arttığını belirtmiştir.

“Özellikle yaş ilerledikçe bu çocukların sessizleştiğini veya yalnızlaştığını görüyorum, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimleri de bu durumdan etkileniyor... Üstün yeteneklilerin bazen sosyalleşme konusunda problemleri olabiliyor, sosyalleşme konusunda genelde yardıma ihtiyaçları olduklarını gözlemliyorum.”

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Gelişimi

“Üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi” temasının altında, (i) karakter gelişimi süreci ve (ii) karakter gelişimini etkileyen faktörler olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. “Üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi” alt temasına ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Gelişimi Sürecine İlişkin Görüşler

Kodlar	f	Katılımcılar
Akranlarına göre karakter gelişimi daha yavaş	8	K1, K2, K3, K6, K7, K9, K13, K15
Akranlarına göre karakter gelişimi daha hızlı	5	K5, K8, K11, K12, K14
Bireyden bireye farklılaşır	2	K4, K10

Tablo 6’da görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi sürecine ilişkin katılımcıların fikir ayrılıkları olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (8/15) üstün yeteneklilerin karakter gelişiminin akranlarına göre daha yavaş olduğunu belirtirken, katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (5/15) ise karakter gelişimlerinin akranlarından daha hızlı olduğunu ifade etmektedir. K3, üstün yeteneklilerin karakter gelişimi sürecinin zor olmasının nedenini, karakteristik özellikleri arasında yer alan otoriteyi sorgulamanın yüksek düzeyde olmasına bağlamıştır:

“Zihnin çok fazla çalışması fazla sorgulamaya yol açıyor. Bu sorgulama da normal bir insanın daha çabuk kabul edeceği bir şeyi kabul etmemek gibi sonuçlanabiliyor. Çünkü üstün yetenekli birisinden bir şey istediğinizde neden diye sorar... Bunun karakter gelişimlerine etkisi şöyle: Sorgulamak bir insanı her zaman iyi bir yere götürmez. Olumsuz da etkileyebilir.”

K9, üstün yeteneklilerin karakter gelişimlerini zorlaştıran nedenin, çevreleri tarafından sadece yeteneklerine ve bilişsel becerilerine odaklanılması olduğunu, üstün yeteneklilerin asenkronize gelişimlerinin sık sık göz ardı edildiğini ve onların çocuk olduklarının “unutulduğunu” ifade etmektedir:

“Kocaman adam gibi yorum yapıp cevap verebilen bir çocuk, bir bebek gibi hassas da aynı zamanda. Çocuk olduklarının unutulmasından hiç hoşnut değiller.”

K9’un görüşüne benzer olarak K15 de üstün yeteneklilerin bilişsel olarak ileri düzeyde olmalarının akranlarıyla sağlıklı iletişim kurmalarını zorlaştırdığını ve bu durumun karakter gelişimlerini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedir:

“Bilişsel olarak ileride oldukları için yaşlılarını anlamakta zorluk çekiyorlar diyebilirim. Yani empati yetenekleri biraz daha düşük olabiliyor. Bu da karakter gelişimlerine olumsuz yönde yansıyor ve sosyal normlara uygun olmayan davranışlarda bulunabiliyorlar.”

K11 ise üstün yeteneklilerin karakter gelişimi süreçleriyle ilgili farklı görüşe sahiptir. K11, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimlerini akranlarından daha ileride görmektedir:

“Küçük yaşlardan itibaren ahlaki değerlere sahip olabiliyorlar. Mükemmeliyetçi özelliklerini genel anlamda küçük yaşlarda görmek mümkün. Empati özellikleri de daha küçük yaşlarda gelişmiş durumda.”

K4, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi süreci ile ilgili genelleme yapmanın doğru olmadığını ve her bireyin birbirinden farklı olduğunu ifade etmiştir:

“Her çocuk birbirinden farklı, üstün yetenekli diye genelleme yapmak doğru değil, o yüzden X üstün yetenekli çocuğun karakter gelişimi hızlı gerçekleşebilirken Y adlı çocukta süreç farklı işleyebilir. Her birey farklıdır. Dolayısıyla, çok değişkenlik gösterebiliyor.”

İkinci alt tema olan üstün yetenekli çocukların karakter gelişiminde etkili faktörlere ilişkin görüşler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Gelişiminde Etkili Faktörler

Kodlar	f	Katılımcılar
Ebeveynlerin tutumu	6	K2, K4, K7, K8, K10, K13
Üstün yeteneklilerin karakteristik özellikleri	6	K1, K3, K5, K6, K11, K15
Öğretmenin tutumu	3	K7, K10, K12
Okulda verilen eğitim	2	K7, K10

Tablo 7’de görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişiminde ebeveynlerin tutumu ve üstün yeteneklilerin karakteristik özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Ebeveynlerin tutumu, öğretmenler tarafından üstün yeteneklilerin karakter gelişimlerini olumsuz etkileyen potansiyel bir değişken olarak değerlendirilmektedir. K4’ün bu konudaki ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Üstün yetenekli çocuklardaki problemlerin çoğu aileden kaynaklanıyor. Veliyi gördüğün zaman çocuğun neden böyle bir davranışta bulunduğu anlıyorsun... Ailesi uygun davranmadığında çocuk hiçbir şeyden memnun olmayan, kendini üstün gören, empati asla yapmak zorunda kalmamış bir insan gibi davranabiliyor... Çok büyük ölçekte çocuğun karakterini bu etkiliyor.”

K8, ebeveynlerin üstün yeteneklilere nasıl davranmaları gerektiğini bilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

“Ailenin nasıl yaklaşması gerektiğini bilmemesi; çocuğun kendini farklı hissetmesine, bir anlamda kendini herkesten üstün görerek duygusal olarak kendini doyuramamasına sebep olmaktadır... Aile; çocuğu nasıl terbiye edeceği, üstün durumuyla alakalı ona nasıl yaklaşacağı hususunda bir eğitime tabi tutulmalıdır.”

K11, üstün yetenekli öğrencilerin karakteristik özelliklerinin hâlihazırda zor olan ergenlik dönemini zorlaştırdığını ve yaş ilerledikçe sorunların arttığını ifade etmektedir:

“Ergenliğin verdiği sancıları üstün üstün yeteneklilerin ekstra yaşadığını gözlemliyorum. Yaş ilerledikçe bu çocukların sessizleştiğini veya yalnızlaştığını görüyorum, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimleri de bu durumdan etkileniyor... Mevcut duruma bakıldığında, karakter gelişimlerinde büyüdükçe olumsuzluklar gözlemliyorum.”

K7 ise üstün yeteneklilerin karakter gelişiminde öğretmenin tutumu ile okulda verilen eğitimin önemli olduğunu belirtmektedir:

“... Yapamadıkları bir durum olduğunda, sağlıklı bir iletişim kuramadığında ... Orada bir narsistik kırılma yaşayabiliyorlar. Bu açıdan karakter gelişiminde bu konu üzerine çalışmak daha önemli... Üstün zekâlı bireylerin böyle bir uyum problemi yaşadığını görüyorum... Çocukların bu şekilde olmasında aileler ve öğretmenler ile çevre de etkili. Evet, böyle müsait bir zemin olabilir ama bunu besleyen uzmanlar bu alanda çalışan eğitimciler. Bunu biz körüklüyoruz.”

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Eğitimi

“Üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitimi” temasının altında “karakter eğitiminde mevcut uygulamalar”, “karakter eğitimi ile ilgili öneriler” ve “uzaktan eğitimde karakter eğitimi” olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Birinci alt tema olan üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitiminde mevcut uygulamalara ilişkin görüşler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Eğitiminde Mevcut Uygulamalara İlişkin Görüşler

Kodlar	f	Katılımcılar
Değerler eğitimi	11	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
Sosyal sorumluluk projeleri	1	K2
Akran rehberliği/mentorluk uygulamaları	1	K10

Tablo 8’de görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerin çoğu (11/15) üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitimine ilişkin mevcut uygulamaların değerler eğitimi ile sınırlı olduğu görüşündedir. K3, değerler eğitiminin öğrenciler üzerinde etkili olamadığını belirtmektedir:

“MEB’de değerler eğitiminde uygulamalar yapılıyor ama öğretmen öğrencilere bir duyuru yapıyor ve konuya dair herhangi bir etkinlik değil, o konuyla ilgili çocuk internetten bulduğu şiir şarkı getiriyor bir yazıyı getiriyor panoya asıyor. Bir sonraki ay yine aynıysa gerçekleştirebiliyor. MEB’de bence bu anlamda yapılan bir şey yok. Üstün Üstün yetenekliler için hiç ayrı farklılaştırılmış bir karakter eğitimi gözlemedim.”

K6, değerler eğitimi uygulamasının üstten gelen bir emirle yapılmasının öğretmenler tarafından benimsenmediğini, ek iş yükü olarak algılandığını ve değerler eğitiminin bu şekilde yapılmasının doğru olmadığını; bunun yerine değerlerin örtük müfredat şeklinde verilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

“Milli Eğitim ‘Değerler eğitimi’ diye bir proje başlatmıştı. O ayın bir konusu belirleniyordu ve her ders her öğretmen dersinde bununla ilgili bir etkinlik yapıyordu. Ama maalesef bizde bunlar hep böyle tepeden inme ve emir şeklinde. Ankara’dan yazı geliyor... Öğretmen zoraki olarak yapıyor bunu. Dersinde bir yandan müfredatı yetiştirmeye çalışıyor... İyi işler hep kâğıt üstünde kalıyor.”

K2, sosyal sorumluluk projelerinin üstün yeteneklilerin karakter eğitiminde etkili olduğunu, ancak sosyal sorumluluk projelerinin yürütülmesi sürecine öğrencilerin mutlaka dahil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

“Sınıf dışındaki ekstra çalışmalar ve sosyal projeler, araştırmalar bunlar çok önemli. Hangi çocuk katılıyor? Mesela yardım içeren, sosyal yardımlaşma ve dayanışma içeren etkinliklere katılıyor mu çocuk? İşte bunları gönüllü bir şekilde gerçekleştiriyor mu? O ekstra çalışmaların da mutlaka olması gerekiyor. Ama bu biraz verimsiz oluyor bence. Çünkü öğrencinin değil de biraz öğretmenin öğrenciye sunduğu alanla ilgili, çocuğa daha fazla inisiyatif verilmeli.”

K10 ise üstün yeteneklilerin karakter eğitiminde akran rehberliğinin ve mentorluğun faydalı olabileceğini ifade etmiştir:

“Okulda biz akran rehberliği çalışması yapıyorduk. Lisedeki öğrenciler ortaokuldaki öğrencilere rehberlik ediyordu. Sosyal sorumluluk projesi kapsamındaydı ve çok fazla öğrenci akran rehberi olmak istedi, böyle yönlendirildikleri zaman iyi bir iş ortaya koyuyorlar.”

İkinci alt tema olan üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitiminde önerilere ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Eğitiminde Öneriler

Kodlar	f	Katılımcılar
Okul dışı aktiviteler	6	K1, K3, K5, K8, K11, K13
Drama etkinlikleri	5	K1, K3, K5, K12, K13
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	5	K1, K2, K3, K4, K10
Bireyselleştirilmiş eğitim programları	3	K6, K7, K11
Ebeveyn eğitimi/aile katılımı	3	K2, K4, K14
Sosyal sorumluluk projeleri	3	K2, K6, K15
Öğretmenlere hizmet içi eğitim	2	K2, K9
Saha çalışmaları	2	K7, K10
Okul-BİLSEM iş birliği	1	K8

Not: BİLSEM = bilim ve sanat merkezi.

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik karakter eğitimi ile ilgili önerilerinde, okul dışı aktiviteler ve drama etkinlikleri öne çıkmaktadır. K1, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişiminde okul dışı aktivitelerinin ve drama etkinliklerinin faydalı olduğunu ifade etmektedir:

“Bağlarını güçlendirecek oyunlar ve drama eğitimleri planlanabilir. Çok iyi bir rehberlik hizmeti de gerekli. Ders dışı ekstra programlar ve planlamalar gerekli. Karakter gelişimi ders içinde gizli kazanım olarak desteklenebilir... Sınıf dışında etkinlik planlamaları faydalı, bu konuda deneyimlerimiz olmuştu, çocukları kampa götürmüştük, çocuklar arkadaşlarıyla daha iyi yakınlık kurmuştu, hatta okula döndükten sonra dahi çocukların derse olan alakasının ve tutumunun geliştiğini gözlemlemiştik.”

K10, karakter gelişimi için rehberlik ve psikolojik danışmanlığın önemine ve rehberlik servisi ile öğretmenlerin iş birliğinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır:

“Çocukların sosyal duygusal gelişimiyle birinci derecede ilgilenen birim rehberlik birimi. Yani burada öğretmenler de iş birliği içinde. Buna sosyal duygusal öğrenme deniyor ya şimdi... Bence farklılaştırılmış eğitim ve öğretim süreçlerinin de bu şekilde entegre edilmesi gerekli.”

K7, üstün yetenekli bir öğrencinin karakter gelişimi için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının önemli olduğunu ve bu programlar oluşturulurken öğrencilerin de fikirlerinin alınması gerektiğini ifade etmektedir:

“Üstün yeteneklilerin olduğu bir okulda ya da üstün yeteneklilere dair bir çalışmanın yapıldığı normal bir kaynaştırma oldukları okullarda bireyselleştirilmiş eğitim planı oluşturmalı. Ancak bu yapılmış olmak için değil, hazırlanma süreci titizlikle gerçekleştirilmeli. Mevzuata baktığımda çocuk, plan komisyonunun bir üyesidir. Vardır aslında orada. Ama ben hiçbir çocuğun masada olduğunu hiç görmedim.”

K2, sosyal sorumluluk projelerinin yapılmasının üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi üzerinde faydalı olacağını bir anekdot ile açıklamıştır:

“Öğrencilerin gerçek hayattaki problemleri fark ederek proje oluşturması karakter eğitimi için yararlı olabilir... Bir öğrenci bana gelmişti. Hocam benim okulumda çok ciddi akran zorbalığı yapılıyor. ‘Ben çok başarılıyım diye BİLSEM’e gidiyorum inegim’ diye, ‘sürekli akran zorbalığına maruz kalıyorum’ demişti bir öğrenci. Biz bir proje geliştirip okulda uygulasak diye düşündük. Bu tür şeyler karakter gelişimi konusunda tabii ki çocuğa etki ediyor. Ama öğretmen tepeden bir proje konusu dayattığı zaman çok da hoş olmuyor.”

K8 ise okul ile BİLSEM arasında kalmanın üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimini olumsuz etkileyebildiğini ve bu konuda kurumların iş birliği yapması gerektiğine dikkat çekmiştir:

“Bilim ve sanat merkezleri, henüz kat edecek yolları olmakla birlikte, hemen pek çok alanda branşlaşarak bu çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurgulanmış iyi bir örnek. Fakat benim kanaatime göre, çocuğun hem kendi okulunda hem de okul sonrası vakitlerde BİLSEM’de eğitim alması, düalist bir durumu, bir ikiliği, dolayısıyla ayrılığı ve suniliği doğurmaktadır. Kurumların iş birliği yapması, çocukların karakter gelişimleri için faydalı olabilir.”

Üçüncü alt temada, katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde karakter eğitimine ilişkin görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Uzaktan Eğitimde Karakter Eğitimi

Kodlar	f	Katılımcılar
Sosyalleşme ve etkileşim olmadığı için etkili olmaz	8	K4, K5, K7, K8, K10, K11, K13, K14
Aile katılımı ile mümkün olabilir.	3	K8, K9, K14
Web 2.0 araçlarıyla yapılabilir	3	K3, K6, K12
Online psiko-eğitim çalışmaları faydalı olabilir	2	K2, K15

Tablo 10’da görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin çoğu (8/15) sosyalleşme ve etkileşim olmadığı için uzaktan eğitimde karakter eğitiminin etkili olmayacağı yönünde görüş bildirmektedir. K10’un bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“İnsan birebir görmeyince bir şeyler eksik oluyor. Yüz yüze görmenin verdiği his farklı, bir araya geldiğinde yaptığı tartışmalar vs. Uzaktan eğitimde araya bir ekran girmiş oluyor. İnsanların uzaktan eğitimde motivasyonları çok çabuk düştü. Çocuklar kamera bile açmazken siz orada nasıl bir karakter eğitimi yapacaksınız?”

K7 ise karakter eğitiminin didaktik bir ifade olduğunu, bunun karakter gelişimi anlayışı ile uyuşmadığını belirterek uzaktan eğitimde karakter eğitiminin mümkün olamayacağını şu şekilde ifade etmektedir:

“Eğitim denilince benim aklıma hep didaktik taraf geliyor. Okul aynı zamanda sosyalleşme demek, aynı zamanda karakter gelişimindeki en önemli şey çevre. Dersten ziyade ben teneffüs, sınıftan ziyade koridorun daha geliştirici olduğunu düşünüyorum. Hâlbuki uzaktan eğitimde bu etkileşim mümkün gözüküyor.”

K8, K9 ve K14, uzaktan eğitimde karakter eğitiminin aile katılımıyla mümkün olduğunu vurgulamaktadır. K8’in bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitimde karakter eğitimi zannediyorum daha çok ailenin desteği ve motivasyonu ile mümkün olabilir. Burada ailenin okulun yapıştıklarını, gerçekleştirmek istediklerini perçinlemesi her zamankinden daha önemli bir hal almaktadır.”

K3, K6 ve K12 uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının karakter gelişimini desteklemek için kullanılmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. K3’ün bu konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Web 2.0 araçlarıyla karakter gelişimi konusunda öğrenciler desteklenebilir. Çünkü Web 2.0 uygulamalarıyla çocuklarının ilgisini çekmek daha kolay olacaktır. Böylece, karakter eğitimi daha etkili olacaktır. Çünkü bu çocuklar nutuk verilmesinden veya öğüt verilmesinden hoşlanmıyorlar.”

K2 ve K15, online psiko-eğitim çalışmalarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karakter gelişimi için faydalı olabileceğini ifade etmektedir. K2’nin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Pandeminin başında MEB tarafından psiko-eğitim çalışması yapıldı. Sınıf öğretmenleri öğrencilere, rehber öğretmenler de velilere uyguladı. Uzaktan eğitim sürecinde bazı duygusal olarak zorlanma alanları var ya, öğrenci için bu problemlerle nasıl başa çıkabiliriz diye birkaç tane teknik önerilmiş... Bence faydalı oldu. Bu çalışmaların devamının gelmesi, öğrencilerin karakter gelişim süreçlerini destekleyecektir.”

Tartışma

Karakter eğitimi, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimini desteklemek için gösterilen çabaları içeren bir disiplindir (Berkowitz & Hoppe, 2009). Etik değerler, küresel bilinç ve hoşgörü gibi kavramları içeren karakter eğitim programlarının okullarda uygulanması, üstün yeteneklilerin ahlaki gelişimlerini destekleyip gelecekte küresel boyuttaki sorunları çözmek ve onları etik değerlere sahip etkili liderlere dönüştürmek açısından faydalı olduğu kabul edilmektedir (Gibson & Landwehr-Brown, 2009). Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimleri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın ilk alt amacı kapsamında, katılımcı öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri hakkında görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme ve yaratıcı düşünme becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, literatürdeki bilgilerle benzerlik göstermektedir (Bloom, 1982; Clark, 2002; Cutts & Moseley, 2004; Davis & Rimm, 2004; Louis & Lewis, 1992; Lovecky, 1993; Pufal-Struzik, 1999; Renzulli & Reis, 1985; Renzulli vd., 2010; Robinson vd., 1979; Silverman, 1993; Sisk, 1987; Terman & Oden, 1947). Buna göre “üstün yetenekli” kavramını katılımcı öğretmenler daha çok gelişmiş bilişsel öğrenme becerileri açısından kabul etmektedir. Üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal özelliklerinde ise duygusal hassasiyetin öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, literatürdeki araştırmaların bir kısmıyla benzerlik göstermektedir (Clark, 2002; Neihart, 2006; Saranlı & Metin, 2012; Webb vd., 1982). Buna karşın yapılan bazı araştırmalarda (Angela & Caterina, 2020; Zeidner, 2018), duygusal hassasiyetin bir kişilik özelliği olarak üstün yeteneklilerin tümü için genellenmenin doğru olmadığı belirtilmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların bir kısmı, üstün yeteneklilerin yaşlarına göre adalet algısının gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, literatürdeki bilgilerle benzerlik göstermektedir (Clark, 2002; Ekici & Erdoğan, 2019; Gross, 1993; Jost, 2006; Passow, 1988; Roeper, 1988; Silverman, 1993; Silverman & Ellsworth, 1980; Ward, 1985). Adalet algısı gelişmiş olan üstün yetenekliler; sosyal yardım ve akran çalışmalarına, günlük hayatta karşılaşılan sıkıntılar ile küresel sorunlar hakkında düşünmeye ve etik dışı davranışların nasıl çözülebileceği ile ilgili çözüm önerileri üretmeye yönlendirilebilir (Berkowitz & Hoppe, 2009). Buna göre üstün yeteneklileri sosyal problemler ve günlük sorunlar hakkında düşünmeye ve çözüm üretmeye teşvik etmenin onların karakter gelişimleri için faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacında, katılımcı öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olan faktörler arasında ailenin tutumunun öne çıktığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası, ailelerin çocuklarına karşı tutumunu eleştirmiş ve çocukların davranış sorunlarının sebebinin ebeveyn tutumlarıyla ilişkilendirmiştir. Çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkisinin kalitesi ve ebeveynin tutumu, üstün yeteneklilerin hedeflerine ulaşması için önemlidir (Işık & Metin, 2020). Ailelerin çocukları ile ilgili yüksek ve gerçekçi olmayan beklentilere sahip olması, üstün yetenekli çocukların ciddi sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Roedell, 1984). Bu şekilde kendisini baskı altında hisseden çocukların sosyal uyumları zor olmaktadır (Yılmaz & Tortop, 2018).

Bu araştırmanın üçüncü alt amacında, katılımcı öğretmenlerin üstün yeteneklilerin karakter gelişim süreçleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı üstün yeteneklilerin karakter gelişiminde akranlarından daha yavaş olduğunu, katılımcıların bir kısmı ise daha hızlı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olmaları, üstün yeteneklilerin eş zamanlı olmayan gelişim örüntülerinin bir sonucu olduğu söylenebilir (Berkowitz & Hoppe, 2009; Bickley, 2001; Roedell, 1984). Karakter gelişiminde etkili faktörler incelendiğinde ise katılımcıların bir kısmı aile tutumunun, katılımcıların bir kısmı ise öğretmen tutumunun üstün yeteneklilerin karakter gelişiminde etkili olduğunu ifade etmektedir. Pfeiffer ve Stocking (2000) tarafından ifade edildiği üzere üstün yetenekli çocukların kendilerine özgü özellikleri, onları psikolojik ve sosyal açıdan hassas hale getirmektedir. Sağlıklı bir karakter gelişiminin, çocukların hoşgörü ve empati gibi etik değerleri edinmesine bağlı olduğu söylenebilir (Pala, 2011).

Araştırmanın dördüncü alt amacında, katılımcı öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere değerler eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Görüşmelerde, okullarda verilen değerler eğitiminin istenildiği oranda etkili olmadığı katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu bulgunun, literatürdeki bazı çalışmaların bulgularıyla aynı doğrultuda olduğu ancak bazı çalışmaların bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Örneğin Çelikkaya ve Filoğlu (2014), Ergin ve Karataş (2014), Kurtulmuş ve diğerleri (2014), Yalçın (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, farklı nedenlerle okullarda değerler eğitimi çalışmalarının etkili olamadığı belirlenmiştir. Buna karşın değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen Bayırlı ve diğerleri (2020), Gürhan ve Çiftçi (2017), Yiğittir ve Keleş (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, okullardaki değerler eğitimi programının öğrenciler için faydalı olduğu tespit edilmiştir. Turgut-Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada ise BİLSEM'lerin değerler eğitimi konusunda farklı uygulamalara sahip olduğu; bazı BİLSEM'lerde değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak uygulandığı belirtilirken, bazı BİLSEM'lerde ise böyle bir uygulamanın yapılmadığı ifade edilmiştir. Buna göre mevcut karakter eğitimi programları konusunda öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır; bu çalışmada da katılımcıların mevcut değerler eğitimi programlarını yeterli görmeme sebebi, katılımcı öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitim gördüğü bir okulda görev yapmaları olabilir.

Bu çalışmada, karakter eğitimi programlarının uzaktan eğitimde mümkün olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının uzaktan eğitimde karakter eğitiminin etkili olamayacağı görüşünde oldukları görülmektedir. Levent ve Şallı (2022) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin etik problemler yaşadığı belirlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitimde etik ilkelerin oluşturulması ve karakter eğitimi programlarının uzaktan eğitime uyumlu hale olmasını sağlayacak modellerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Berkowitz ve Hoppe (2009), okullarda etkili karakter eğitiminin uygulanabilmesi için kurumsal olarak karakter eğitimi konusunda vizyon belirlenmesi, çok yönlü profesyonel programların geliştirilmesi, interaktif akran etkileşimi sağlayacak programların yapılması, öğrencilere örnek rol model olunması, etkili aile katılımı, öğrencilerin sosyal hizmet faaliyetlerine katılması gibi önerilerde bulunmaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitiminde öneriler ile ilgili bulgular incelendiğinde, katılımcıların sosyal aktivitelerin önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, üstün yetenekli öğrencilere yönelik drama etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Drama etkinlikleri, üstün yetenekli öğrencilerin duygularını özgürce ifade edebildikleri destekleyici ortamı sunabilir ve onların karakter gelişimine katkı sağlayabilir. Keser ve Erdem (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, dramının üstün yeteneklilerin yaratıcılıklarını desteklemesinin yanı sıra hoşgörü, sorumluluk, iş birliği, benlik saygısı gibi konularda da faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayırlı ve diğerleri (2020) ve Uzuner (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da değerler eğitiminde öğretmenlerin drama etkinliklerine sık sık yer vermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çoban (2018) tarafından yapılan çalışmada ise üstün yeteneklilerin karakter eğitiminde dramının yanı sıra belgesel, müze gezisi, tiyatro gibi etkinliklerin kullanılmasının faydalı olduğu belirtilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına ve karakteristik özelliklerine uygun şekilde hazırlanmış karakter eğitimi programlarının uygulanması önerilebilir. Okullarda BİLSEM'lerin karakter eğitimi konusunda koordineli çalışmalar yürütmesinin de önemli olduğu söylenebilir. Okullarda bakanlık merkez örgütü tarafından üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitimine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik farkındalık kazandırıcı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu çalışmada katılımcılar, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişim süreçlerinin desteklenmesi konusunda aile tutumunun önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimlerini ebeveynlerin tutumu açısından inceleyen çalışmaların yapılması faydalı olabilir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin karakter eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan bir ölçek geliştirilebilir ve konuyla ilgili hem nicel hem de nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma yöntem çalışmaları yapılabilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

A. Faruk LEVENT, çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması bölümlerinde görev almıştır. Şeyda BAŞ-DOĞAN, veri toplama, veri analizi ve çalışmanın raporlanması bölümlerinde görev almıştır.

Kaynaklar

- Altıntaş, E., & Ilgun, S. (2016). The term "gifted child" from teachers' view. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2762>
- Bakioğlu, A. (1996, 18-20 Eylül). *Öğretmenlerin kariyer evreleri: Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma* [Sözlü bildiri]. 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2018). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (5. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/56216/775110>
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a New Era in Character Education*, 508, 43-63. https://www.hoover.org/sites/default/files/uploads/documents/0817929622_43.pdf
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs* [Doctoral dissertation, University of Connecticut]. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI3034004/>
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521. <https://doi.org/10.1177/001440298204800607>
- Chamberlin, M. T., & Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381-416. <https://doi.org/10.1177/016235321003300305>
- Chandra-Handa, M. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roeper Review*, 41(2), 102-118. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585213>
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6402>
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). Prentice Hall.
- Clarke, V., & Braun V. (2014) Thematic analysis. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947-1952). Springer.
- Collins. (n. d.). *Collins dictionary*. Retrieved November 14, 2020, from <https://www.collinsdictionary.com/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Curren, R. (2017). Why character education? *Impact - Philosophical Perspectives on Education Policy*, 24, 1-44. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/2048-416X.2017.12004.x>
- Çelikkaya, T., & Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimi ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1605>
- Çoban, Ö. (2018). *Üstün yeteneklilere yönelik geliştirilen karakter eğitimi programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 543702) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Dai, D. Y. (2019). Toward a new era of gifted education: Principles, policies, and strategies. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 9(1), 2-15. <https://www.acarindex.com/turk-ustun-zeka-ve-egitim-dergisi/toward-a-new-era-of-gifted-education-principles-policies-and-strategies-374656>
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Pearson Education Press.
- Duska, R., & Whelan, M. (1975). *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. Paulist Press.
- Eakin, J. R. (2007). *How regular classroom teachers view the teaching of gifted students* (Publication No. 3283604) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ekici, G., & Erdoğan, E. (2019). Perception of peace in gifted students (Case of Kırıkkale). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 196-216. <https://doi.org/10.35675/befdergi.465783>
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29200/312609>
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research: A realist approach*. Sage Publishing.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Gaczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>
- Erdem, Ş., & Baloğlu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin bazı psikolojik belirtilerinin betimlenmesi ve genel ergen popülasyonu ile karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 53-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/477519>
- Ergin, E., & Karataş, S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jedus/issue/16125/168709>
- Gibson, K. L., & Landwehr-Brown, M. (2009). Moral development in preparing gifted students for global citizenship. In D. Cross & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 301-312). Springer.
- Godor, B. P. (2019) Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roepers Review*, 41(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1553219>
- Grant, B. (2009). Character problems: Justifications of character education programs, compulsory schooling, and gifted education. In D. Cross & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 327-344). Springer.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gürhan, E., & Çiftçi, S. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 230-246. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1510>
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepers Review*, 26(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Işık, E., & Metin, E. N. (2020). Üstün yeteneğin güçlükleriyle baş etmede aileye düşen sorumluluklar. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(10), 297-317. <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.212>
- Jost, M. (2006). *İleri zekâlı çocukları tespit etmek ve desteklemek* (A. Kanat, Çev.). İlyâ Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2003)
- Jovanovic, M. M., & Vukić, T. M. (2018). Types of support gifted students receive in school. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 2(2), 125-135. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1802125J>

- Keser, S. C., & Erdem, P. (2019). The effectiveness of plastic arts education weighted creative drama in the education of gifted/talented children. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(1), 32-37. <https://doi.org/10.18844/cej.v9i1.3856>
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17. baskı). Altın Kitaplar.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R., & Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29172/312400>
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168133>
- Levent, F. (2020a). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum* (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levent, F. (2020b). Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim: Mevcut durum ve politika önerileri. *İLKE Politika Notu*, 70, 1-24. https://ilke.org.tr/images/yayin/pn_16/ilke_pn_16.pdf
- Levent, F., & Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291. <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/237>
- Levent, F. A., & Şallı, D. (2022). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan etik sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 15(1), 1-41. https://isahlakidergisi.com/content/6-sayilar/29-15-cilt-1-sayi/5-m3437/tjbe_15_1_3437.pdf
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/388/2669>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31. <https://doi.org/10.1177/001698629203600107>
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Love Publishing Company.
- Lumpkin, A. (2013). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598134>
- Mohajan, H. K. (2017). Two criteria for good measurements in research: Validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University: Economic Series*, 17(4), 59-82. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=673569>
- Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing services and programs for high ability learners: A guidebook for gifted education* (pp. 112-124). Corwin Press.
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110. https://documento.uagm.edu/cupey/ijee/ijee_padilla_diaz_1_2_101-110.pdf
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/257330>
- Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roepers Review*, 11, 13-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198809553152>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Piirto, J., & Heward, W. L. (2003). Giftedness and talent. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: Introduction to special education* (pp. 526-566). Merrill/Prentice Hall.

- Poole, R. (1991). *Morality and modernity*. Routledge.
- Pufal-Struzik, I. (1999). Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 44-47.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. W., Gavin, M. K., Reis, S. M., Siegle, D., & Systma-Reed, R. E. (2010). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior student: Technical and administration manual* (3rd ed.). Creative Learning Press, Inc.
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03057240701194738>
- Robinson, H. B., Roedell, W. C., & Jackson, N. E. (1979). Early identification and intervention. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development* (pp. 138-154). The University of Chicago Press.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130. <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>
- Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review*, 11, 12-13. <https://doi.org/10.1080/02783198809553151>
- Saranlı, A., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-164. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Sayı, A. K. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180288>
- Silverman, L. K. (Ed.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing.
- Silverman, L. K., & Ellsworth, B. (1980). The theory of positive disintegration and its implications for giftedness. In N. Duda (Ed.), *Theory of positive disintegration: Proceedings of the Third International Conference* (pp. 179-194). University of Miami School of Medicine.
- Sisk, D. (1987). *Creative teaching of the gifted*. McGraw-Hill Book Company.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: The gifted child grows up*. Stanford University Press.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'ni (PİOO) Türkçe'ye uyarlama: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/237-published.pdf>
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. In A. Gajewski (Ed.), *Ethics, equity, and inclusive education* (pp. 239-257). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010>
- Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin etik ikilemler karşısındaki durumları: ÜYÜKEP programı örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5(2), 112-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/40757/494948>
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>

- Turgut-Yıldırım, D. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerde değerler eğitiminin idareci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 575606) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. 4 Kasım 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Umami, İ., Gani, A., & Waskito, T. (2019). Proposal of character and moral education for gifted young scientists in Indonesia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 377-387. <https://doi.org/10.17478/jegys.579560>
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 42-58. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.2.01>
- Van Manen, M. (2015). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Left Coast Press.
- Ward, V. S. (1985). Giftedness and personal development: Theoretical considerations. *Roeper Review*, 8, 6-10. <https://doi.org/10.1080/02783198509552918>
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Psychology Publishing.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/0261429416649047>
- Yalçın, M. (2019). *Değişen (2017) 5. sınıf sosyal bilgiler müfredatındaki değerler eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Sivas örneği)* (Tez Numarası: 589412) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., & Tortop, H. S. (2018). Değerler eğitimi ve üstün yetenekliler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(1), 10-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/40757/492891>
- Yiğittir, S., & Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimiyle ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşleri. *Milli Eğitim*, 40(189), 144-155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442625>
- Zeidner, M. (2020). "Don't worry-be happy": The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 32(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>



The Opinions of Teachers Regarding the Character Development and Character Education of Gifted Students

A. Faruk Levent ¹

Şeyda Baş-Doğan ²

Abstract

Introduction: One of the objectives of the schools is to support character development of students and provide them with character education. Character education positively affects social and emotional well-being of gifted students who have different characteristics and needs from their peers. The objective of this study is to examine the opinions of teachers regarding the character development and character education of gifted students.

Method: The main phenomena of the current study are teachers' opinions on the character development and character education of gifted students; thus, phenomenological research was designed. The participants were purposely selected based on their experience. The participants were selected among teachers working in a state school in Istanbul that provides education to gifted students. Data was collected through semi-structured interview, and the interviews were conducted with 15 teachers. Content analysis technique was used to analyze the data.

Findings: As a result of content analysis of data, three themes (i) characteristics and needs of the gifted, (ii) character development of the gifted, and (iii) character education of the gifted were developed. Fast learning/grasping is detected as a prominent trait in the first theme according to the opinions of the participants. As to the second theme, some participants stated that the character development of the gifted is slower than their peers while the other participants supported the idea that the character development of the gifted is faster and more improved compared to their peers. In the third theme, the majority of the participants criticized values education program applied for character development of the students by Ministry of National Education (MoNE) by stating that it is barely adequate for the gifted students. Lastly, nearly every participant regarded character education as inadequate during distance education.

Discussion: The majority of the participant teachers criticized the fact that character education of gifted students is underestimated in schools. Based on the findings of the study, it may be recommended that character education programs should be produced by taking the needs and characteristics of gifted students into consideration. Furthermore, in-service trainings on the character education of gifted students could be organized to raise awareness of teachers and school administrators by the central organization of the MoNE.

Keywords: Gifted education, character education, values education, character development, distance education.

To cite: Levent, F. A., & Baş-Doğan, S. (2022). The opinions of teachers regarding the character development and character education of gifted students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(4), 911-930. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.951346>

¹Assoc. Prof., Marmara University, E-mail: faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

²**Corresponding Author:** PhD Student, Marmara University, E-mail: bas.seyda@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1218-6327>

Introduction

Character is defined as the uniqueness of an individual, the set of characteristics that determine individuals' behavior patterns (Turkish Language Association, n.d.). The word is originated from 'charassein' that means 'embroidery' in Greek, and 'kharaktēr' that means 'distinctive mark' in Latin (Collins, n.d.). Character is also analyzed through the process of evaluations of human behaviors as good or bad based on social or universal norms, and reflections on humans' personality as an observable indicator (Ekşi & Katmış, 2016). Family, school, and environment are the main determinants in the formation of character and moral structure (Koknel, 2005). The concepts "character education" and "values education" are usually used interchangeably in the character development literature. "Character education" is explained through behavioral approaches while "values education" is defined through theoretical and empirical approaches (Berkowitz, 2002). Character education approach supports the fact that character development process of students should be facilitated by schools by basing the assumption that students' character cannot be developed without the impact of society (Revell & Arthur, 2007).

As technology has been developing, traditional interaction starts to be replaced with virtual interaction. The change in the means of interaction leads to negative effects on the link between individuals and the society they live in (Gibson & Landwehr-Brown, 2009). Therefore, the concepts character, morality and value have been attached more attention in the 21st century (Berkowitz & Hoppe, 2009; Poole, 1991). Technological developments also affecting the field of education requires character education that supports the moral development of students (Berkowitz & Hoppe, 2009). Character education programs are designed to educate students as good citizens, to have them acquire universal values, leadership skills, and sense of responsibility (Duska & Whelan, 1975).

Japan, South Korea, and Singapore are among the countries that have been successful in PISA in recent years. Education programs of these countries emphasize concepts such as character development and moral education (Bakioğlu, 2018; Levent & Gökkaya, 2014; Levent & Yazıcı, 2014). Similarly, such important decisions were made regarding the moral development of students in National Education Council in Turkey in 2009 that moral values should be developed cognitively to promote altruistic behaviors preliminary to morality, and students should be supported to acquire values such as respect, responsibility, and cooperation through curricular and extracurricular activities during academic years (Ekşi & Katmış, 2016).

Character Education

The concept 'values education' is used more widely in European cultures, and the concept 'character education' is more widely used in the USA when the related literature is examined from a conceptual and historical perspective. Thus, the history of the concept "character education" usually refers to the history of the USA that has integrated character education to its education system for three hundred years (Ekşi & Katmış, 2016). Throughout the history, there are articles related to character and values education in the educational policies of most countries.

In the trends of 21st century, character education can be depicted as deliberate efforts to develop characters of students in order to promote students' ethical and prosocial motivations and abilities (Berkowitz & Hoppe, 2009). In other words, studies and practices related to character education are based on the idea that moral values of individuals can go further in the deliberate direction through education (Ekşi & Katmış, 2016).

The schools, where the formal part of education is performed, mainly aims to integrate students who are academically successful and have certain values into society (Ekşi, 2003). However, some studies indicate that schools pay more attention to students' academic success, rather than their character development (Levent, 2020a; Tortop, 2018; Umami et al., 2019; Zeidner, 2020). Moreover, most of the current values education programs are far from being efficient since they are limited in superficial learning level, they fail to achieve the objectives of such programs, and there is no consistency between values and objectives of the programs (Grant, 2009). Besides developing students academically, schools also have such other missions as preparing students for the changes and adverse conditions of the 21st century and meeting their needs (Ekşi, 2003). One of the preliminary missions is to contribute to the character development of students.

Character Education of Gifted Students

The concept "gifted" was mostly defined based on the concepts "creativity" and "intelligence" especially in studies in the past (Piirto & Heward, 2003). Instead, recent studies underscore the need for a paradigm shift towards preparing the gifted for 21st century conditions, and, thus, adapting and improving gifted educations

programs based on different challenges of 21st century (Dai, 2019). These discussions regarding the paradigmatic shift of “gifted” also focus on cultural aspect of the concept by emphasizing that cultural values should also be taken into account as theoretical principles are not enough to conceptually frame the concept “gifted” (Smedsrud, 2020).

New developments and challenges in the 21st century have led to paradigm shift discussions for gifted education (Dai, 2019). Effective education programs are beneficial for character development of children, so is children's well-being (Curren, 2017). The concept “well-being” is categorized as subjective and psychological well-being (Telef, 2013). Subjective well-being is described as the individuals' pleasure and happiness, and psychological well-being is defined as a state of well-being based on the individuals' awareness of their own nature (Huppert, 2009). Designing character education programs for gifted children is beneficial for their psychological well-being by helping them be aware of their own talents (Berkowitz & Hoppe, 2009).

There are a few studies in the literature about the characteristics of the gifted (Altintas & Ilgun, 2016; Berkowitz & Hoppe, 2009; Ekici & Erdoğan, 2019; Erdem & Baloğlu, 2018; Levent, 2020a; Saranlı & Metin, 2012; Tirri & Laine, 2017; Tortop, 2018). The gifted may experience social and emotional challenges due to their distinctive features different from their peers (Levent, 2020a). Moreover, the changing perception of socialization in the 21st century, in which the nature of social interactions has dramatically changed and shifted to virtual environments, is prone to adversely affecting gifted people who are highly sensitive to social issues (Gibson & Landwehr-Brown, 2009). One of the reasons why gifted students experience psychosocial problems is the fact that their cognitive and emotional developments do not occur simultaneously (Levent, 2020a). In other words, gifted students who are cognitively ahead of their peers may have difficulty communicating and interacting with their peers, and this may have negative impact on their emotional development (Saranlı & Metin, 2012).

When gifted children are not adequately and effectively supported, their self-esteem may suffer, and they may experience high levels of stress and existential depression (Berkowitz & Hoppe, 2009). This may occur because of differentiated curricula designs, which are designed for gifted by means of acceleration, curriculum compression and enrichment based on their highly developed mental competencies, abilities, and interests (Jovanovic & Vukić, 2018; Piirto & Heward, 2003). For example, children who experience grade skipping as a form of academic acceleration may isolate themselves from their peers and have difficulty adapting to their new classes (Jovanovic & Vukić, 2018). Thus, it is necessary to place importance not only to acquisition of cognitive skills, but also acquisition of behavioral and social skills through educational processes (Elias et al., 2003). When the gifted are not supported with effective formal and informal training, it is increasingly difficult for them to fulfil their potential, acquire universal values, develop the sense of responsibility, and leadership skills (Levent, 2020a).

Teachers' Role in Character Education of Gifted Students

One of the effective role models on the character and moral development of the students is teachers who mainly undertake the education of the children (Lumpkin, 2013). Teachers' value perceptions (Balcı & Yelken, 2010), their attitudes towards the gifted (Godor, 2019; Troxclair, 2013), and pedagogical approaches they apply in the classroom are effective in students' character development. Since teachers have a critical role in the education of gifted students, their opinions on character development and character education of gifted students are crucial. There are few studies on character development in the education of gifted students in related literature (Tortop, 2018; Umami et al., 2019). The studies on character development of the gifted mainly focus on their cognitive development, and the ones examining their socio-emotional development mostly focus on behavioral problems of gifted students (Zeidner, 2020). Studies examining teachers' opinions regarding gifted students focus on teachers' perceptions and attitudes towards the gifted (Akgül, 2021; Altintas & Ilgun, 2016; Chandra-Handa, 2019; Godor, 2019; Kadioğlu Ateş, 2018; Olthouse, 2014; Ryumshina & Sudarkina, 2019; Tirri & Laine, 2017; Yuen et al., 2016), characteristics and needs of the gifted (Altıntaş & Ilgun, 2016; Berkowitz & Hoppe, 2009; Gibson & Landwehr-Brown, 2009; Harrison, 2004), differentiated educational programs for gifted students (Akgün, 2021; Eakin, 2007; Laine, 2016; Stephens, 2019), and pre-service and in-service teacher training programs (Chamberlin & Chamberlin, 2010; Sayı, 2018). Teachers' opinions on character development and character education of gifted students are identified a research gap in the related literature. Thus, this study aims to examine character development of gifted students and teachers' opinions regarding character education, which may make an important contribution to the literature. To achieve the research objective, this study investigated following questions:

1. How do teachers observe characteristics and needs of gifted students?

2. How do teachers observe educational needs of gifted students?
3. What are processes of character development that gifted students go through from the perspectives of teachers?
4. What are teachers' opinions on current practices applied for character education of gifted students?

Method

Research Design

The main phenomena of the current study are teachers’ opinions on the character development and character education of gifted students. Therefore, phenomenological research was designed to answer the research questions of the current study. The phenomenology design focuses on the analysis of the phenomena that people are familiar with but need to explore what and how further (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Participants

Phenomenological research enables researchers to form a holistic perspective on phenomena through interpreting the experiences of the participants (Van Manen, 2015). Thus, participants are selected based on their experiences related to the phenomena investigated so that they can reflect their experiences on the phenomena in phenomenological research (Yıldırım & Şimşek, 2016); therefore, participants are purposely selected based on their experience. In this study, participants were determined by criterion-based sampling method, in which criteria were determined based on research problems before selecting participants (Padilla-Díaz, 2015). The criterion-based sampling method enhances reliability of the results even in studies with few participants (Emmel, 2013). The criterion for sampling in this study was the fact that teachers have at least 5 years of professional experience and have taught gifted students for at least one year. Bakioğlu (1996) proposes “Teachers' career stages model” in which teachers with 1 to 5 years of teaching experience typically experience "reality shock" and have some problems with internalizing teaching roles. The model assumes that teachers improve communication and interaction skills with students after they have taught for at least 5 years, which is the first career stage of the model. The participants were selected among teachers working in a state middle school in Istanbul that provides education to gifted students. In the study, interviews were conducted with 15 teachers who met these criteria. The demographic information of the participant teachers is provided in Table 1.

Table 1

Profile of Participant Teachers

Participant	Gender	Education background	Teaching subject	Years of teaching experience	Years of experience in teaching gifted
P1	Female	Bachelor’s degree	English	11 years	2 years
P2	Female	Bachelor’s degree	English	6 years	4 years
P3	Female	Bachelor’s degree	Educational counselor	13 years	1 year
P4	Female	Masters’s	English	5 years	1,5 years
P5	Female	Bachelor’s degree	Physical education	5 years	1,5 years
P6	Female	Masters’s	Science	15 years	3 years
P7	Male	Bachelor’s degree	Educational counselor	11 years	5 years
P8	Female	Masters’s	English	13 years	3 years
P9	Female	Masters’s	Turkish	12 years	4 years
P10	Female	PhD	Educational counselor	9 years	1 year
P11	Male	Masters’s	Science	12 years	2 years
P12	Female	Masters’s	English	6 years	1 year
P13	Female	Masters’s	English	5 years	1 year
P14	Female	Masters’s	Mathematics	11 years	5 years
P15	Female	Bachelor’s degree	Mathematics	10 years	2 years

As can be observed in Table 1, the majority of the participant teachers (9/15) have graduate degrees. The participant teachers’ profiles differentiate in terms of subjects and years of teaching experience while their experience in teaching the gifted ranges from 1 year to 5 years.

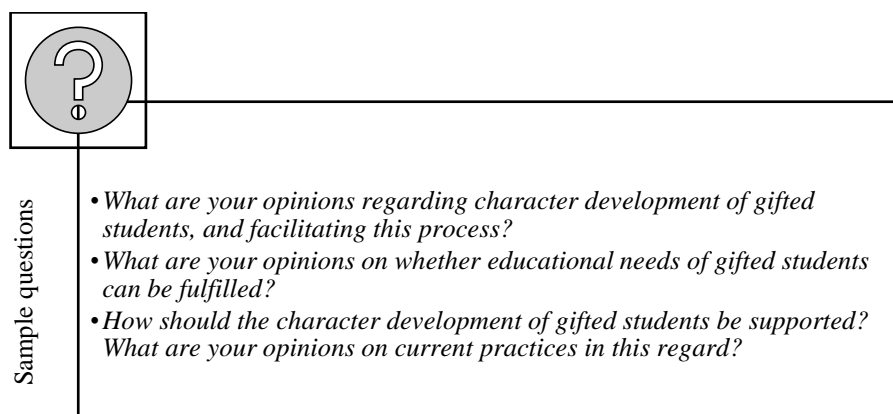
Data Collection Procedure

Data was collected through semi-structured interview in the current study. Semi-structured interview technique is efficient to revise sub-questions of the interview form based on participants’ statements, that is why,

it was determined as a main data collection tool of the research (Creswell, 2007). Interview questions were developed in line with the related literature, and experts and professionals from the related field were consulted for drafting the interview questions. The interview form consists of nine questions which are designed to deal with research problems of the study. The sample questions are provided in Figure 1.

Figure 1

Interview Form: Sample Questions



The pilot study was designed to evaluate questions, and in the pilot study, interviews were conducted with two teachers satisfying the criteria to select participants. Based on the pilot study, interview questions were revised, and some minor changes were made. Afterwards, consent form to participate in the study that consists of the purpose of the study and information about data collection process was sent to prospective participants. The interviews were planned for the participants who had agreed to voluntarily involve in the study, and the participants were interviewed through video-conference due to unfortunate conditions due to COVID-19 pandemic. The interview form consists of nine open-ended questions to explore the participant teachers' opinions relating to character development and education of gifted students. The researcher conducting the interviews had experience in teaching the gifted, and she was qualified for carrying out quantitative studies with her previous research experience and educational background. The span of the interviews varied from 35 minutes to 60 minutes. The interviews were audio tape recorded, and transcribed verbatim by the researchers to prepare the data for the analysis.

Ethics Committee Report

Research and Publication Ethics Committee decided that the current research was ethically appropriate with its decision numbered 3-32 on 05.04.2021 and notified the ethics committee's approval with the document numbered 20857.

Validity and Reliability of the Data Collection Tool

Validity and reliability are among the most crucial standards to evaluate the research, especially for data collection and analysis processes (Mohajan, 2017). However, alternative criteria are used to judge the soundness of qualitative research since the nature of qualitative research is different from quantitative research from numerous perspectives. That is, internal validity is replaced with credibility, external validity is replaced with transferability, internal reliability is replaced with dependability, and, lastly, external reliability is replaced with confirmability (Lincoln & Guba, 1985). Some measures were taken to enhance the quantitative validity and reliability of the study throughout the research process.

Credibility

To enhance the credibility of the results, experts and professionals from the related field were consulted for drafting the interview questions throughout the data collection and analysis processes. Furthermore, participants statements were quoted in the Results section for the credibility of the research.

Transferability

To establish the transferability of the research, the profile of the participants was provided in detail; moreover, the school where the participant teachers were working was described; that is, it was a state middle-school specially providing education for gifted students. Lastly, participants statements were directly quoted, and frequencies of codes were granted to indicate the number of the participants having the same opinions.

Dependability

Consistency analysis was conducted to enhance the dependability of the research. The purpose of this analysis is to determine whether the researcher is consistent and dependable throughout the research process (Yıldırım & Şimşek, 2016). The data were first coded separately by the researchers, then the codes, sub-themes, and themes developed following the analysis were compared, and the data analysis was ended after a great deal of agreement was reached.

Confirmability

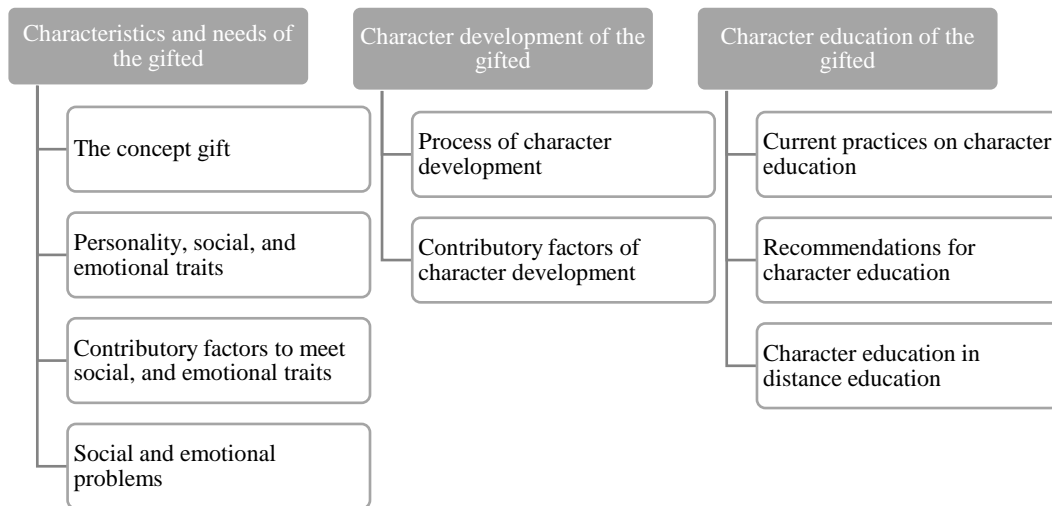
All studies and data during the research process are preserved to ensure the confirmability of the research so that they could be submitted for reviewing when necessary.

Data Analysis

Content analysis technique was used to analyze the data. In the coding process, codes were developed from transcribed data, similar code were reduced into categories, and, lastly, themes were created by combining related categories (Strauss & Corbin, 1990). In the content analysis technique, researchers develop codes analytically and thoroughly based on the conceptual understanding of the phenomenon (Clarke & Braun, 2014). The data analysis was completed after both researchers worked on themes, sub-themes, and codes thoroughly. Initially, some disagreements arose on the codes and sub-themes; nevertheless, the absolute agreement was reached after discussions from holistic perspectives of both the conceptual understanding of the phenomenon of the researchers and the one in the literature. The themes and sub-themes are provided in Figure 2.

Figure 2

Themes and Sub-themes



As can be observed in Figure 2, three themes, namely, characteristics and needs of the gifted, character development of the gifted, and character education of the gifted were developed as a result of content analysis of data.

Findings

The results based on content analysis of data were presented under three titles in parallel with the themes developed.

Characteristics and Needs of Gifted Students

The sub-themes (i) the concept gift, (ii) personality, social, and emotional traits, (iii) personality, social, and emotional traits, and (iv) social and emotional problems were developed under the theme “characteristics and needs of gifted students”. The participant teachers’ statements on the sub-theme “the concept gift” were indicated in Table 2.

Table 2

Opinions on the Concept “Gift”

Codes	f	Participants
Fast learning/grasping skills	6	P2, P4, P5, P10, P12, P15
Different/creative thinking	4	P5, P7, P9, P10
Innate talent/high potential	4	P8, P11, P13, P14
Disadvantaged group needing special attention	3	P1, P2, P3
High degree of skill	2	P6, P8

In Table 2, it is indicated that the code fast learning/grasping skills stands out in the characteristics and needs of gifted children. P2 stated that she defines “gift” as individuals who learn quickly but need special attention since they are a disadvantaged group:

“They can learn faster and potentially better than their peers. On the other hand, there are some myths. That is, gifted people can achieve in every field by their own nature. Because of such myths, it is harder to identify giftedness, which is unfortunate. They are defined in the frame of a disadvantaged group; it can be understood from the fact that gifted education is a part of special education.”

P10, on the other hand, emphasized different and creative thinking styles of the gifted, as well as their fast learning and grasping skills:

“They (the gifted) are individuals who make more progress in a different and creative way in any field, than their peers and their level of development. ... Also, the gifted are faster at learning things than their peers, especially in subjects they are interested in. They know much better about a subject than you present during the class.”

P11 defined the concept of "gifted" in terms of innate potential and talent:

“It is a set of potentials possessed by innate.”

P3, on the other hand, defined the concept of "gift " as a disadvantage:

“I think being gifted makes gifted students disadvantaged in society.”

The findings on the second sub-theme “personality, social, and emotional traits” were indicated in Table 3.

Table 3

Opinions on the Personality, Social, and Emotional Traits of the Gifted

Codes	f	Participants
Emotionally sensitive	7	P2, P3, P5, P7, P10, P13, P15
Questioning decisions	3	P1, P3, P12
Being more mature than your peers	3	P8, P9, P14
Enhanced empathy skills	2	P6, P11
Enhanced sense of justice	2	P6, P7
High self-confidence	2	P1, P14
Maladaptive behavior	2	P4, P13
Perfectionism	1	P11
Leadership spirit	1	P5

Table 3 indicated that the participant teachers described the gifted by many different characteristics, such as being emotionally sensitive, questioning, and more mature than their peers. The majority of the teachers (7/15) described gifted people as emotionally sensitive individuals. P5’s opinion is as follows:

“They are thinking about everything thoroughly. They have different perspectives. Therefore, they are more emotional. Some express it freely, while others prefer to hide it.”

P1 emphasized that gifted students are likely to question decisions as a characteristic of being gifted:

“The fact that they are critical and questioning students is the most basic feature that distinguishes them from their peers. They are students who question information more than other students. So, it is very important for teachers to prepare their lesson plan carefully by researching beyond the lesson material and plan further questions that they may encounter about it.”

P14, on the other hand, underscored that gifted students are more mature than their peers:

“The social and emotional needs of the gifted may differ from those of their peers. They may act like they are older than their peers. They're a little different. They want to get along with adults, not with their peers.”

P6 pointed out that gifted students have enhanced empathy skills and sense of justice:

“Morally, it's like they can empathize better. They are more sensitive about justice; they can react more to injustice.”

P13, on the other hand, stated that some gifted students exhibit maladaptive behaviors in society:

“There are gifted students who are very troubled: The ones who never get along with their friends, cry all the time, throw themselves on the ground, want to do everything in their own way, and undermine their friends.”

K1 stated that gifted children have a higher level of self-confidence than their peers:

“I think gifted children are more self-confident than their peers. This affects them mostly positively, on the other hand, sometimes, it does affect them negatively, too.

In the third sub-theme, the findings related to the factors that have impact on meeting the social and emotional needs of the gifted are provided in Table 4.

Table 4

Opinions on The Contributory Factors to Meet Social and Emotional Traits

Codes	f	Participants
Families' attitude	7	P3, P7, P9, P11, P12, P13, P14
Exclusive educational settings	5	P2, P4, P6, P8, P15
Inclusive educational settings	3	P3, P5, P10
Teachers' attitude	3	P1, P3, P7

Table 4 indicated that the codes of "families' attitude" and "exclusive educational settings" are preliminary factors on meeting the social and emotional needs of the gifted according to the participant teachers. P11 underscored the importance of families' attitude towards the gifted children for their social and emotional needs:

“The most important responsibility for meeting needs of the gifted in terms of emotional and social dimensions rests on the shoulders of their families. They are supposed to be careful enough to identify their children's giftedness at an early age, and their approach should be shaped by the characteristics of gifted people, one of which is emotional vulnerability. Otherwise, they may lead to negative character traits.”

P7, on the other hand, criticized both families and teachers for the fact that they fail to meet the needs of the gifted:

“... I think social needs of gifted people are not understood enough by families or teachers. You can sometimes observe this from behaviors of the children. The gifted children are sometimes emotionally pushed as well because of tremendous expectations in terms of academic or creativity. I think teachers do so.”

The teachers have different opinion on whether gifted students should be educated in exclusive educational settings or inclusive educational settings. The opinions of P8, who supports the former, are as follows:

“Nearly 8 years ago, I had a gifted student at the institution I worked for. The boy was like a bomb, as if he had been ready to explode in the classroom. I think the reason was the fact that there was no

differentiated education for him. He was labeled as 'misfit' and was excluded by many of his friends. He resorted to violence even more. If we had been able to provide education to this child with gifted children like him, the child would have felt valued; this is exactly what BİLSEMs do.”

P3 stated that it could be beneficial for gifted students to study with students like themselves in the short term while she expressed her concern about negative effects of this in the long term:

“Sometimes they should interact with their ‘normal’ peers. Differentiating them all the time is not good. For example, at the school I work, the children are very happy because they have friends who can understand them. They say that their former schoolmates cannot understand them. ... But of course, real life can't be like that. Differentiated instruction, therefore, may be a disadvantage for them in the future.”

P2 stated that it would be beneficial for gifted people to be together with their peers, but argued that this is not possible taking the current education system and teacher competencies into account, therefore, gifted people should receive education in exclusive educational setting so that their social and emotional needs can be met:

“I wish that all of the teachers ... could differentiate the curriculum for the gifted students, or it were possible to individualize the course material. But I think teachers need theoretical, theoretical, practical experience and training on giftedness. Therefore, exclusive education for gifted students, makes more sense to me considering the competence of teachers in our country.”

In Table 5, the findings regarding the social and emotional problems experienced by the gifted, which is the fourth sub-theme, are indicated.

Table 5

Opinions on Social and Emotional Problems the Gifted Experience

Codes	<i>f</i>	Participants
Not being understood	5	P2, P6, P7, P13, P14
Exclusion	3	P4, P5, P10
Loneliness	3	P1, P2, P6
Inability to socialize	3	P1, P8, P15
Negative self-perception	1	P1

As observed in Table 5, the problem of not being understood stands out as a critical social and emotional problems experienced by the gifted. P2 thought that such problems derive from failing to understand the needs of gifted people:

“These children are emotionally exhausted since they haven’t been provided appropriate education from a very young age, so I think they are quite worn out until they participate in BİLSEM. This is not actually the child's emotional disorder, but the problem may be because of adults around them.”

P3, on the other hand, stated that not being understood, which is among the social and emotional problems of the gifted, stems from their mindscapes and creativity different from their peers:

“These children are unique; they see the world differently. At first, they think that everyone sees the world the same as they do, and they are eager to communicate, but when they notice that is not the case, some give up interacting with others.”

P5 underscored that gifted students are often excluded from the society:

"Children are with their 'normal' peers at school, but I observe that students are excluded at 'normal' schools. Fortunately, they have the opportunity to socialize with children similar to themselves in the BİLSEM environment where they go weekends or after school."

K1, on the other hand, stated that loneliness and inability to socialize are among the social and emotional problems experienced by gifted students, and this get worse as they are getting older:

“I observe that these children become quiet or lonely as they get older, and their communication with their friends and teachers is also affected by this situation. Gifted people sometimes have problems with socialization, and they generally need help with socialization according to my observations.”

Character Development of Gifted Students

The sub-themes (i) process of character development and (ii) contributory factors of character development were developed under the theme “character development of the gifted students.”

Table 6

Opinions on Character Development of the Gifted

Codes	f	Participants
Character development occurs slower than their peers	8	P1, P2, P3, P6, P7, P9, P13, P15
Character development occurs faster than their peers	5	P5, P8, P11, P12, P14
It depends	2	P4, P10

As observed in Table 6, the participants’ opinions regarding the character development process of gifted students differ. While the majority of the teachers (8/15) stated that the character development of gifted students is slower than their peers, some of the participant teachers (5/15) stated that their character development is faster than their peers. K3 attributed the challenging nature of character development process of gifted people to the high level of questioning authority, which is one of the characteristic traits of the gifted:

“Pushing mind leads to too much questioning, which can result in not accepting something that a normal person would accept faster. Because when you ask a gifted person to do something, they ask why... The effect of questioning on character development is as follows: Questioning does not always affect people positively, but also negatively.”

According to P9, some reasons that make the character development of the gifted challenging are too much focus paid on their abilities and cognitive skills. In other words, asynchronous development of the gifted is often ignored, and the fact that they are children other besides their giftedness is often “forgotten”:

“They talk as if they were wisemen while they are vulnerable if they were just babies. They often feel others sometimes ‘forget’ they are still, which is really unpleasant for them.”

P15 also stated that being cognitively advanced makes interaction with their peers difficult for the gifted, which has also adverse effect on the character development process:

“Because they are cognitively advanced, they have difficulty in understanding their peers. So, their empathy skills may not be enough. This is bad news for their character development, and they may perform some behaviors that do not conform to social norms.”

P11, on the other hand, had a different opinion on the character development process of the gifted. K11 stated that the character development of gifted student is more developed than their peers:

“They can form moral values at an early age. It is possible to observe their perfectionism and sense of empathy from an early age in general.”

Contrary to the other participants, P4 stated that it is not logical to make generalizations about the character development process of gifted students since each individual is unique:

“Every child is different from each other; it doesn’t make sense to generalize them just because they are gifted. The character development of a gifted child, let’s say, X can occur quickly, while the development process may work differently for another child, Y. Every individual is different so we should expect varieties.”

In Table 7, the findings regarding contributory factors of character development of the gifted, which is the second sub-theme, are indicated.

Table 7

Contributory Factors of Character Development of The Gifted

Codes	f	Participants
Parents' attitude	6	P2, P4, P7, P8, P10, P13
Characteristic traits of the gifted	6	P1, P3, P5, P6, P11, P15
Teachers’ attitude	3	P7, P10, P12
Quality of education	2	P7, P10

As observed in Table 7, the attitudes of the parents and the characteristics of the gifted seem significant for the character development of gifted students. Parents' attitudes are evaluated by the participant teachers as a potentially negative variable for the character development of gifted students. K4's statement is as follows:

"Most of the problems derived from families. When you meet parents, you understand why the child behaves like this... When the family does not behave appropriately, the child can act like a person who is satisfied with nothing, who regards himself as superior, who has never had to empathize... This dramatically affects the character of the child."

P8 underscored significance of the fact that parents should know how to approach to their gifted children rationally.

"Families do not know how to approach to their children; it causes them to feel different and, in a sense, see themselves as superior to everyone else and not be able to satisfy himself emotionally... Family should be trained on how to discipline the child and how to approach them about their giftedness."

P11 stated that characteristic features of the gifted students make the adolescence period, which is challenging in nature, even worse for them and the number of problems increase as they get older:

"I observe that gifted people experience challenges of puberty more intensely. These children become quiet or lonely as they get older, and their communication with their friends and teachers is also affected negatively by this situation...I observe negative aspects in their character development also grow as they grow."

K7, on the other hand, stated that the attitude of the teacher and the quality of education are significant in the character development of the gifted:

"... When they fail to do something and when they cannot establish a healthy communication ... They may experience a narcissistic break. Thus, it is more important to work on this dimension of character development... I observe that gifted individuals have such an adaptation problem... Families, teachers and environment are also effective. Yes, there may show some disposition, but, actually, the real responsible for the problem is the educators in this field; they make the problem worse."

Character Education of Gifted Students

The sub-themes (i) current practices on character education, (ii) recommendations for character education and (iii) character education in distance education were developed under the theme "character education of the gifted students." The opinions on the current practices in the character education of gifted students, which is the first sub-theme, are provided in Table 8

Table 8

Opinions on Current Practices in Character Education of Gifted Students

Codes	f	Participants
Values education	11	P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
Social responsibility projects	1	P2
Peer mentoring/mentoring practices	1	P10

As observed in Table 8, the majority of the participant teachers (11/15) stated that current practices regarding the character education of gifted students are limited to formal values education. P3 stated that values education by itself cannot be effective on students:

"Values education is planned by MoNE; however, it is so limited that no interactive event is performed, and, for example, students are simply asked to find a poem or a song about the topic, and it is going on like that every single month. There is nothing concrete in MoNE about it. I do not observe any differentiated character education programs specifically for the gifted.

P6 stated that teachers do not internalize the values education program since it is dictated from the top; thus, it is perceived as an extra workload. She also underscored that it is not effective to conduct values education in this way; instead, values should be instructed implicitly:

“MoNE initiated a project “Values Education” and teachers perform events about the topic. Unfortunately, this kind of projects is dictated from the top as an order in Turkey with the official document ... So, teachers have to do that involuntarily while they are trying to catch up with the syllabus ... It is planned with good intentions but only limited on paper.”

P2 stated that social responsibility projects are effective on character education of gifted students on condition that the students should be involved in the process of projects:

“Extracurricular activities and social projects are very important for character development, but which children can participate in such activities including social assistance and social solidarity voluntarily? This kind of extracurricular activities should be definitely organized and performed. However, current extracurricular activities are a little inefficient, I think. This is because the efficiency is about the space given to students by teachers, which means students should be encouraged to take more initiative.”

P10, on the other hand, stated that peer guidance and mentoring can be beneficial in the character education of gifted students:

“We were performing a peer guidance project at school. Students in high school were guiding students in middle school. It was within the scope of the social responsibility project and a lot of students wanted to be guides. Students can be really successful when they are guided properly.”

The recommendations for character education of gifted students, which is the second sub-theme, are provided in Table 9.

Table 9

The Recommendations for Character Education of Gifted Students

Codes	<i>f</i>	Participants
Extracurricular activities	6	P1, P3, P5, P8, P11, P13
Drama activities	5	P1, P3, P5, P12, P13
Psychological counseling and guidance	5	P1, P2, P3, P4, P10
Individualized education programs	3	P6, P7, P11
Parent education programs/parent involvement	3	P2, P4, P14
Social responsibility projects	3	P2, P6, P15
In-service training for teachers	2	P2, P9
Field work	2	P7, P10
Schools and science-art centers cooperation	1	P8

As observed in Table 9, extracurricular activities and drama activities are regarded as vital factors in recommendations regarding character education of gifted students. P1 stated that extracurricular activities and drama activities are beneficial in the character development of gifted students:

“Educating games and drama training programs can be planned to strengthen their bonds. A qualified psychological school counselors can also support students. Extracurricular programs and planning are also required. Character development can be trained implicitly during the classes.... Once, we organized such an extracurricular event that we took the children to camping. We observe that students became closer with their friends. Besides, they became more interested in classes, their attitudes towards the school improved.”

P10 emphasized the importance of guidance and psychological counseling for character development and cooperation between guidance and counseling service, and teachers:

“Guidance and counseling service is the department which is primarily responsible for the social and emotional development of children, so cooperation of other teachers is also required. I guess it is called social and emotional learning ... I believe it is necessary to integrate differentiated education and training processes in this way.”

P7 stated that individualized education programs are important for the character development of gifted students and students' opinions should be also taken into consideration while planning these programs:

“Individualized education plans should be created in a gifted school or in an inclusive school. However, this is not performed just for the sake of conversation, the preparation process should be carried out meticulously. According to the legislation, the child is also a member of the planning commission, but I have never seen a child at the table.”

P2 explained the efficiency and significance of the social responsibility projects for the character development of the gifted with an anecdote:

“Projects based on real-life problems can be useful for character education of the students. ... One of my students talked about a classmate who had been bullying her in the school. A student said, "He is mocking me by calling a “nerd” because I'm taking classes in BILSEM, and I'm a successful student. I'm exposed to bullying all the time". We planned to develop a project and conduct it at the school. These kinds of projects absolutely affect the child in terms of character development. But it is not very desired when the teacher imposes a project topic without asking students.”

K8, on the other hand, pointed out that the duality between the school and Science and Art Centers can negatively affect the character development of gifted students and institutions should cooperate in this regard:

“BILSEMs are such a good example that they were designed to meet the needs of these children by branching out in many fields while they need to be improved further. However, in my opinion, the fact that the child receives education both at the school and BILSEM after school creates a duality. Cooperation of institutions can be beneficial for the character development of children.”

The opinions on the character education of gifted students during distance education, which is the third sub-theme, are provided in Table 10.

Table 10
Character Education in Distance Education

Codes	<i>f</i>	Participants
It is not effective because there is no socialization and interaction	8	P4, P5, P7, P8, P10, P11, P13, P14
It can be possible with parent involvement	3	P8, P9, P14
It can be performed through Web 2.0 tools	3	P3, P6, P12
Online psycho-educational training can be helpful	2	P2, P15

As can be observed in Table 10, the majority of the participant teachers (8/15) stated that character education will not be effective in distance education since there is no socialization and interaction online classes. P10's opinions are as follows:

“Something is missing when people don't see each other face to face. In distance education, a screen intervenes the interaction. Motivation in distance education has dropped very quickly. What kind of character education program can you present when the children do not even turn on the camera?”

P7, on the other hand, stated that the concept character education implies didactic paradigm; thus, it does not appropriate to the concept of character development. For this reason, he stressed that character education cannot be possible in distance education:

“Education mainly implies didactic teaching; however, besides education school is also a socialization opportunity for the students. When environment is though is the most important thing in character development, one can understand significance of the school. Rather than lecturing, breaktimes; rather than the interaction in classes, the one in corridors are more beneficial, I think. However, this interaction does not seem possible in distance education.”

K8, K9 and K14 emphasized that character education in distance education is possible with parent participation. K8's opinions are as follows:

“I think character education during distance education can be possible with the support and motivation of families. It becomes more important than ever for the family to reinforce what the school does and wants to achieve.”

P3, P6 and P12 stated that it is beneficial to use Web 2.0 tools to support character development during distance education process. P3's opinions on this subject are as follows:

“Students can be supported in character development with Web 2.0 tools because it will be easier to attract children's attention with Web 2.0 tools. Thus, character education will be more effective. These (gifted) children do not like being lectured or given advice.”

P2 and P15 stated that online psycho-education training can be helpful for the character development of students during distance education process. K2's opinions are as follows:

“A psycho-educational study was carried out by the Ministry of National Education at the beginning of the pandemic. The study was applied to students by teachers, and to parent by school counselor. There are some areas of emotional strain in the distance education process; thus, a few techniques were suggested for the students to see how they can deal with these problems. I think it was useful. Planning this kind of studies will support the character development processes of the students.”

Discussion

Character education is a discipline involving efforts to support the social and moral development of students (Berkowitz & Hoppe, 2009). It is assumed that the character education programs aiming to develop ethical values, global awareness and tolerance are efficient for supporting the moral development of gifted students, and, thus, for handling global problems in the future by turning them into effective leaders with ethical values (Gibson & Landwehr-Brown, 2009). In this study, teachers' opinions on the character development and character education of gifted students were examined.

To achieve the first purpose of the study, the opinions of the participant teachers on the characteristics of gifted students were examined. According to relevant analysis, fast learning and creative thinking skills of gifted students are prominent character traits of the gifted, which supports the finding in the literature (Bloom, 1982; Clark, 2002; Cutts & Moseley, 2004; Davis & Rimm, 2004; Louis & Lewis, 1992; Lovecky, 1993; Pufal-Struzik, 1999; Renzulli & Reis, 1985; Renzulli et al., 2010; Robinson et al., 1979; Silverman, 1993; Sisk, 1987; Terman & Oden, 1947). The concept of “gifted” is mostly described in terms of advanced cognitive learning skills based on the participant teachers. The prominent characteristic trait of social and emotional traits of the gifted based on the participant teachers is emotional sensitivity, which partly similar to the findings of the related studies in the literature (Clark, 2002; Neihart, 2006; Saranlı & Metin, 2012; Webb et al., 1982). Nevertheless, some researchers (Angela & Caterina, 2020; Zeidner, 2018) concluded that it is not logical to regard emotional sensitivity as a personality trait by generalizing all gifted people.

In the current study, some of the participants stated that the perception of justice of the gifted is more developed than their peers, which corresponds to the literature (Clark, 2002; Ekici & Erdoğan, 2019; Gross, 1993; Jost, 2006; Passow, 1988; Roeper, 1988; Silverman & Ellsworth, 1980; Silverman, 1993; Ward, 1985). Gifted people with a developed sense of justice by nature may be guided to social welfare and peer studies on which they are able to ponder on the real-life problems and global problems and come up with solutions on how unethical behaviors could be dealt with (Berkowitz & Hoppe, 2009). Therefore, it could be beneficial to encourage gifted students to think about social and daily problems and to produce solutions for their character development.

To achieve the second purpose of the study, the opinions of the participant teachers on the educational needs of gifted students were examined, and the attitude of the family stands out as an effective factor for meeting the educational needs of gifted students. The majority of the participant teachers criticized the attitudes of the families towards their children and claimed that the root of most of the behavioral problems of the gifted children are about the parenting attitudes. The quality of the relationship between the gifted children and their parents, in other words the parenting attitude, are important for the gifted to reach their goals (Işık & Metin, 2020). The gifted children could experience serious problems due to high and unrealistic expectations of their parents (Roedell, 1984). Thus, the social adaptation of the gifted is tougher when they feel under pressure to be successful (Yılmaz & Tortop, 2018).

To achieve the third purpose of the study, the opinions of the participant teachers regarding character development processes of the gifted were examined. Some of the participant teachers claimed that the character development of the gifted are slower while the others stated that it is faster than their peers. This finding may result from asynchronous development patterns in gifted children (Berkowitz & Hoppe, 2009; Bickley, 2001; Roedell, 1984). Regarding the contributory factors in character development of the gifted, some participants underscored the importance of parenting attitude while the others regard teachers' attitude as a significant factor. As having been stated by Pfeiffer and Stocking (2000), the unique characteristics of gifted children make them

psychologically and socially vulnerable. Thus, acquiring ethical values such as tolerance and empathy is significant for a healthy character development of the gifted (Pala, 2011).

To achieve the fourth purpose of the study, the opinions of the participant teachers regarding values education for gifted students were examined. In most of the interviewees emphasized that the values education in formal education is not as effective as desired, which is in line with the findings of some studies in the literature while it conflicts with the findings of others. The studies conducted by Çelikkaya and Filoğlu (2014), Ergin and Karataş (2014), Kurtulmuş et al. (2014), and Yalçın (2019) concluded that values education studies in schools are not effective for different reasons. On the other hand, the participant teachers appreciated the benefits of values education program for students in the studies conducted by Bayırlı et al. (2020), Gürhan and Çiftçi (2017), and Yiğittir and Keleş (2011). As to values education in Science and Art Centers, Turgut-Yıldırım (2019) found out differences in practice in the different institutions. That is, it was concluded that values education was planned and applied a separate class in some Science and Art Centers whereas there was no separate class specifically occupied for values education. The related studies in the literature suggest that the opinions of teacher regarding character education programs differ. In the current study, the reason why values education programs are barely adequate according to the participant teachers may be the fact that they work in a school where gifted students are educated exclusively.

The current study also aimed to explore the opinions of teachers about whether character education programs are possible in distance education. The majority of the participant teachers supported the idea that character education cannot be effective in distance education. Teachers and students experienced some ethical problems during distance education process according to the findings of the study conducted by Levent and Şallı (2022). Thus, it could be derived that ethical principles should be established in distance education and models should be developed to adapt character education programs to distance education.

Berkowitz and Hoppe (2009) recommended developing institutional vision for character education, multi-faceted professional programs, and programs providing interactive peer interaction; being a role model for students; effective family involvement; and encouraging students to participate in social work activities. The findings of the current study related to the recommendations for character education of gifted students also draw attention to the importance of social activities. Furthermore, drama activities were also suggested for gifted students by the participant teachers. Drama activities could offer a supportive environment in which gifted students are able to freely express their feelings; thus, contributing to their character development. Keser and Erdem (2019) concluded in their study that drama is beneficial for developing tolerance, responsibility, cooperation, and self-esteem, which improves the creativity of gifted people. In the studies conducted by Bayırlı et al. (2020), and Uzuner (2019), it is emphasized that teachers should frequently plan and organize the drama activities in values education. Besides the drama activities, activities such as documentaries, museum tours and theater are also suggested for the character education of gifted people in the study conducted by Çoban (2018).

When the findings of the current study are evaluated in general, it may be recommended to establish and implement character education programs prepared based on the needs and characteristics of gifted students. Collaborative studies on character education by both the schools and Science and Art Centers could be also conducted. In-service trainings to raise awareness of teachers and school administrators on the character education of gifted students could be organized by the central organization of the Ministry of Education. The participants of this study drew attention to the importance of parenting attitude in facilitating the character development processes of gifted students. Thus, it may be recommended future researchers to examine the character development of gifted students in terms of parents' attitudes in future studies. Furthermore, a scale that evaluate the opinions of teachers on the character education of gifted students could be developed, and mixed - method studies may be carried out in which both quantitative and qualitative research methods are used together.

Authors' Contributions

A. Faruk LEVENT took part in determining the subject of the manuscript, research design, data analysis, and reporting of the study. Seyda BAŞ-DOĞAN took part in data collection, data analysis and reporting of the study.

References

- Altıntaş, E., & İlgun, S. (2016). The term “gifted child” from teachers' view. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2762>
- Bakioğlu, A. (1996, September 18-20). Öğretmenlerin kariyer evreleri: Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma [Teachers' career stages: A study on official high school teachers in Turkey] [Paper presentation]. 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, Marmara University, Istanbul, Turkey. <https://www.academia.edu/8550316/>
- Bakioğlu, A. (Ed.) (2018). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA’da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri [Comparative education administration: Education systems of the successful countries in PISA]* (5th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar [Meanings attributed to the concept of “value” by primary school teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 81-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87458>
- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği [Teachers' views on values education: Case of Afyonkarahisar province]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/56216/775110>
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a new era in character education*, 508, 43-63. https://www.hoover.org/sites/default/files/uploads/documents/0817929622_43.pdf
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs* [Doctoral dissertation, University of Connecticut].
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521. <https://doi.org/10.1177/001440298204800607>
- Chamberlin, M. T., & Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381-416. <https://doi.org/10.1177/016235321003300305>
- Chandra-Handa, M. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roeper Review*, 41(2), 102-118. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585213>
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış [Values education at schools and its practice in Turkey]. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6402>
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). Prentice Hall.
- Clarke, V., & Braun, V. (2014) Thematic analysis. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947-1952). Springer.
- Collins. (n. d.). *Collins dictionary*. Retrieved November 14, 2020, from <https://www.collinsdictionary.com/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Curren, R. (2017). Why character education? *Impact - Philosophical Perspectives on Education Policy*, 24, 1-44. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/2048-416X.2017.12004.x>
- Çelikkaya, T., & Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimi ilişkin görüşleri [Attitudes of social studies teachers toward value and values education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1605>

- Çoban, Ö., (2018). *Üstün yeteneklilere yönelik geliştirilen karakter eğitimi programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Investigation of teachers views on character education program for gifted]* (Tez Numarası: 543702) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dai, D. Y. (2019). Toward a new era of gifted education: Principles, policies, and strategies. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 9(1), 2-15. <https://www.acarindex.com/turk-ustun-zeka-ve-egitim-dergisi/toward-a-new-era-of-gifted-education-principles-policies-and-strategies-374656>
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Pearson Education Press.
- Duska, R., & Whelan, M. (1975). *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. Paulist Press.
- Eakin, J. R. (2007). *How regular classroom teachers view the teaching of gifted students* (Publication No. 3283604) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ekici, G., & Erdoğan, E. (2019). Perception of peace in gifted students (Case of Kırıkkale). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 196-216. <https://doi.org/10.35675/befdergi.465783>
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları [Character education programs: An approach for acquiring core human values]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29200/312609>
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi [Values education with examples of practice]*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research: A realist approach*. Sage Publishing.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Gaczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>
- Erdem, Ş., & Baloğlu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin bazı psikolojik belirtilerinin betimlenmesi ve genel ergen popülasyonu ile karşılaştırılması [The description of some psychological symptoms among gifted adolescents and a comparison with non-gifted adolescent population]. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 53-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/477519>
- Ergin, E., & Karataş, S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması [Value education about the opinions of teachers: A case study]. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jedus/issue/16125/168709>
- Gibson, K. L., & Landwehr-Brown, M. (2009). Moral development in preparing gifted students for global citizenship. In D. Cross & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 301-312). Springer.
- Godor, B. P. (2019) Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roepers Review*, 41(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1553219>
- Grant, B. (2009). Character problems: Justifications of character education programs, compulsory schooling, and gifted education. In D. Cross & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 327-344). Springer.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gürhan, E., & Çiftçi, S. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi [The evaluation of values education applications carried out in primary schools according to the views of school administrator and class teachers]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 230-246. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1510>
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepers Review*, 26(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137- 164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>

- Işık, E., & Metin, E. N. (2020). Üstün yeteneğin güçlükleriyle baş etmede aileye düşen sorumluluklar [The responsibilities of gifted children parents' in coping with the challenges of giftedness]. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(10), 297-317. <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.212>
- Jost, M. (2006). *İleri zekâlı çocukları tespit etmek ve desteklemek [Identifying and supporting gifted children]* (A. Kanat, Trans.). İlyâ Yayıncılık. (Original work published 2003)
- Jovanovic, M. M., & Vukić, T. M. (2018). Types of support gifted students receive in school. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 2(2), 125-135. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1802125J>
- Keser, S. C., & Erdem, P. (2019). The effectiveness of plastic arts education weighted creative drama in the education of gifted/talented children. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(1), 32-37. <https://doi.org/10.18844/cej.v9i1.3856>
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik [Personality from anxiety to happiness]* (17th ed.). Altın Kitaplar.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R., & Gündâş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar [The problems encountered by the first stage elementary school teachers in the process of value education]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29172/312400>
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168133>
- Levent, F. (2020a). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum [Understanding gifted children: Perspectives of family, education system and society]* (4th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levent, F. (2020b). Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim: Mevcut durum ve politika önerileri [Education in science and art centers: Current situation and policy recommendations]. *İLKE Politika Notu*, 70, 1-24. https://ilke.org.tr/images/yayin/pn_16/ilke_pn_16.pdf
- Levent, F., & Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291. <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/237>
- Levent, F. A., & Şallı, D. (2022). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan etik sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri [Teacher and student opinions on the ethical problems experienced during distance education and suggested solutions]. *İş Ahlakı Dergisi*, 15(1), 1-41. https://isahlakidergisi.com/content/6-sayilar/29-15-cilt-1-sayi/5-m3437/tjbe_15_1_3437.pdf
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi [Examination of factors affecting success of Singapore education system]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/388/2669>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31. <https://doi.org/10.1177/001698629203600107>
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Love Publishing Company.
- Lumpkin, A. (2013). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598134>
- Mohajan, H. K. (2017). Two criteria for good measurements in research: Validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University: Economic Series*, 17(4), 59-82. <https://www.ceool.com/search/article-detail?id=673569>
- Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing services and programs for high ability learners: A guidebook for gifted education* (pp. 112-124). Corwin Press.

- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110. https://documento.uagm.edu/cupey/ijee/ijee_padilla_diaz_1_2_101-110.pdf
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/257330>
- Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review*, 11, 13-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198809553152>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Piirto, J., & Heward, W. L. (2003). Giftedness and talent. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: Introduction to special education* (pp. 526-566). Merrill/Prentice Hall.
- Poole, R. (1991). *Morality and modernity*. Routledge.
- Pufal-Struzik, I. (1999). Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 44-47.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. W., Gavin, M. K., Reis, S. M., Siegle, D., & Systma-Reed, R. E. (2010). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior student: Technical and administration manual* (3rd ed.). Creative Learning Press, Inc.
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03057240701194738>
- Robinson, H. B., Roedell, W. C., & Jackson, N. E. (1979). Early identification and intervention. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development* (pp. 138-154). The University of Chicago Press.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130. <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>
- Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review*, 11, 12-13. <https://doi.org/10.1080/02783198809553151>
- Saranlı, A., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-164. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Sayı, A. K. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180288>
- Silverman, L. K. (Ed.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing.
- Silverman, L. K., & Ellsworth, B. (1980). The theory of positive disintegration and its implications for giftedness. In N. Duda (Ed.), *Theory of positive disintegration: Proceedings of the Third International Conference* (pp. 179-194). University of Miami School of Medicine.
- Sisk, D. (1987). *Creative teaching of the gifted*. McGraw-Hill Book Company.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: The gifted child grows up*. Stanford University Press.

- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'ni (PİOO) Türkçe'ye uyarlama: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The adaptation of Psychological Well-Being into Turkish: A validity and reliability study]. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/237-published.pdf>
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. In A. Gajewski (Ed.), *Ethics, equity, and inclusive education* (pp. 239-257). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010>
- Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin etik ikilemler karşısındaki durumları: ÜYÜKEP programı örneği [Situations of gifted students to ethical dilemmas: EPGBU program case]. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5(2), 112-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/40757/494948>
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Turgut-Yıldırım, D. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerde değerler eğitiminin idareci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of values education in the case of gifted students according to the opinions of teachers and administrators]* (Tez Numarası: 575606) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu [Turkish Language Association]. (n.d.) *Güncel Türkçe sözlük [Updated Turkish dictionary]*. Retrieved November 14, 2020, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Umami, I., Gani, A., & Waskito, T. (2019). Proposal of character and moral education for gifted young scientists in Indonesia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 377-387. <https://doi.org/10.17478/jegys.579560>
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of primary school teachers about values education]. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 42-58. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.2.01>
- Van Manen, M. (2015). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Left Coast Press.
- Ward, V. S. (1985). Giftedness and personal development: Theoretical considerations. *Roeper Review*, 8, 6-10. <https://doi.org/10.1080/02783198509552918>
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Psychology Publishing.
- Yalçın, M. (2019). *Değişen (2017) 5. sınıf sosyal bilgiler müfredatındaki değerler eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Sivas örneği) [Teacher opinions about values education in changed (2017) social sciences curriculum (Sivas example)]* (Tez Numarası: 589412) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., & Tortop, H. S. (2018). Değerler eğitimi ve üstün yetenekliler [Values education and gifted]. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(1), 10-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/40757/492891>
- Yiğittir, S., & Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimiyle ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşleri [In views of classroom teachers concerning in social studies course the values education]. *Milli Eğitim*, 40(189), 144-155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442625>
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/0261429416649047>
- Zeidner, M. (2020). "Don't worry-be happy": The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 32(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>