

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN İKİ  
KERE FARKLI ÖĞRENCİLER HAKKINDAKİ BİLGİ VE  
ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SAİDE NUR DUYAR**

**ANKARA  
AĞUSTOS, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN İKİ  
KERE FARKLI ÖĞRENCİLER HAKKINDAKİ BİLGİ VE  
ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SAİDE NUR DUYAR**

**DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞEYDA DEMİR**

**ANKARA  
AĞUSTOS, 2020**

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

  
Saide Nur DUYAR

## ÖZET

### BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN İKİ KERE FARKLI ÖĞRENCİLER HAKKINDAKİ BİLGİ VE ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

DUYAR, Saide Nur

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Şeyda DEMİR

Temmuz, 2020, xv+115 Sayfa

Alanyazında “iki kere farklı” öğrenciler olarak gruplandırılan ve hem özel yetenek hem de öğrenme güçlüğü olmak üzere ikili tanı alan öğrencilere ilişkin mevcut araştırmaların sınırlılığı, bu öğrencilere özgü değerlendirme araçlarının olmaması ve bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerinin sınırlı olması müdahaleler geliştirilmesi ve sonuçlarının değerlendirilebilmesinde zorluklara neden olmaktadır. Bu çalışmada hem özel yetenekli hem öğrenme güçlüğü olan “iki kere farklı” öğrencilerle karşılaşma olasılığı yüksek olduğu düşünülen Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya Türkiye’deki BİLSEM’lerde çalışan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 752 öğretmen dahil edilmiştir. Öğretmenlerin hepsi demografik bilgi formunu doldurmuş ve 752 öğretmenin hepsine bu araştırma için geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş olan İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi (İFBT) ve İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (İFÖÖ) uygulanmıştır. Google Form’lar yoluyla elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek öncelikle araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş daha sonra araştırma amaçları doğrultusunda analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada a) BİLSEM öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri nedir? b) BİLSEM öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik öz yeterlik düzeyleri nedir? c) BİLSEM öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında ilişki var mıdır? ve

d) BİLSEM öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri farklı değişkenler açısından değişmekte midir? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtını bulmak için BİLSEM öğretmenlerinin İFBT'den aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmış ve öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtını bulmak için BİLSEM öğretmenlerinin İFÖÖ'den aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtını bulmak için Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ile öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve bilgi ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzey ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın son sorusunun yanıtını bulmak için öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi ve öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından a) öğretmenlik deneyimlerine ( i) 1-10 yıl, ii) 11-20 yıl, iii) 21 yıl ve üzeri), b) eğitim düzeylerine ( i) lisans, ii) yüksek lisans, iii) doktora), c) lisans mezuniyetlerine ( i) öğretmenlik mezunu, ii) diğer bölümler), d) özel yeteneğe ilişkin eğitim alıp almama ve e) öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alıp almamaya göre değişip değişmediği incelenmiştir. İki değişkenli olan analizler bağımsız örneklem t testi, üç değişkenli olanlar ise ANOVA ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; a) BİLSEM öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerine göre bilgi ve öz yeterlik düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. b) BİLSEM öğretmenlerinin doktora mezunu olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bilgi düzeyi ve öz yeterliğe sahip olduğu bunun yanı sıra lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında bilgi ve yeterlik açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. c) BİLSEM öğretmenlerinin lisans mezuniyet bölümlerine göre öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi ve öz yeterliklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. d) BİLSEM öğretmenlerinin özel yeteneğe ilişkin eğitim alma durumlarına göre öğretmenlerin bilgi ve öz yeterliklerinin eğitim alanlar lehine farklılaştığı görülmüştür. Son olarak e) öğrenme güçlüğünden eğitim alan ve almayan öğretmenlerin de bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı fakat öz yeterliklerinin eğitim alanların lehine farklılaştığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme güçlüğü, özel yetenek, iki kere farklı öğrenci, bilgi, öz yeterlik, BİLSEM öğretmeni.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF KNOWLEDGE AND SELF-EFFICACY OF SCIENCE AND ART CENTER TEACHERS ABOUT TWICE-EXCEPTIONAL STUDENTS**

DUYAR, Saide Nur

Master Thesis, Department of Special Education

Supervisor: Assistant Prof. Şeyda DEMİR

July, 2020, xv+115 Pages

The fact that the number of the studies in the literature regarding “twice-exceptional students,” who are both gifted and have learning disabilities, is scarce, there are not any specific assessment and evaluation tools, as well as the knowledge and efficacy of teachers who are working with these students, are limited present challenges and obstacles in developing and assessing the consequences of interventions for this group of students. This study aims to examine the knowledge and self-efficacy regarding twice-exceptional students of teachers working in the Science and Art Centers (SAC), who have a higher possibility to encounter twice-exceptional students. The participants of this study are the teachers working at the SACs and who were selected by purposive sampling. All teachers filled in a demographical form as well as the Twice Exceptional Students Knowledge Test (TESKT) and Twice-Exceptional Students Teacher Self-Efficacy Scale (TESTSS), both of which were developed for this study and reliability and validity studies were conducted. Data collected from Google Forms were entered into the SPSS package program and then firstly the validity and reliability studies of the TESKT and TESTSS were conducted and then data were analyzed in terms of the research questions. The research questions were as follows: a) How is the knowledge levels of SAC teachers about twice-exceptional students? b) How is the self-efficacy levels of SAC teachers about twice-exceptional students? c) Is there a relationship between knowledge and self-efficacy of SAC teachers about twice-exceptional students?, and d) Do knowledge and self-efficacy of SAC teachers differ according to different variables?

To answer the first question of the study, mean scores of SAC teachers on TESKT were calculated and it was seen that SAC teachers’ knowledge levels about

twice-exceptional students were medium level. For the second question of the study, mean scores of SAC teachers on TESTSS were calculated and the results showed that self-efficacy of SAC teachers was high regarding twice-exceptional students. As to answer the third question of the study the relationship between TESKT and TESTSS scores of SAC teachers was examined by Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated, and it was seen that the relationship between knowledge and self-efficacy of SAC teachers regarding twice-exceptional students was significantly positive but low.

The last question of the study examined whether the knowledge and self-efficacy of SAC teachers differed according to different variables as a) year of teaching experience ( i)1-10 years, ii) 11-20 years, iii) 21 years and more), b) the results showed that a) educational level ( i) undergraduate, ii) master's degree, iii) Ph.D. degree), c) undergraduate department ( i) education department, ii) other departments), d) having training/ education on giftedness, and e) having training/ education on learning disabilities. For the variables which contain two levels a t-test, for variables of three levels ANOVA was conducted. The results showed that a) SAC teachers' knowledge and self-efficacy did not significantly differ according to year of teaching experience. b) Knowledge and self-efficacy of SAC teachers who hold a Ph.D. degree were significantly higher than that of teachers with a master's or undergraduate degree. However, teachers holding an undergraduate degree or a master's degree did not significantly differ in terms of knowledge and self-efficacy regarding twice-exceptional students. c) Knowledge and self-efficacy of SAC teachers regarding twice-exceptional students did not significantly differ in terms of undergraduate department, i.e., being a graduate of faculty of education or not. d) Having training/ education on giftedness significantly increased knowledge and self-efficacy of SAC teacher regarding twice-exceptional students. Lastly, e) Having training/ education on learning disabilities did not significantly affect knowledge; however, it significantly increased self-efficacy of SAC teachers regarding twice-exceptional students.

**Keywords:** Learning disabilities, gifted and talented, twice exceptional students, knowledge, self-efficacy, science and art center teacher.



## ÖNSÖZ

“Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın gerçekleştirilmesi pek çok kişinin katkılarıyla mümkün olmuştur. Öncelikle lisans ve yüksek lisans eğitim hayatım boyunca kıymetli bilgi, birikim ve tecrübelerini benimle paylaşan, tez çalışmam boyunca sabah akşam demeden motive edip ilgi ve sevgi ile yol gösteren, meslek ahlakı ve etik konusunda örnek aldığım çok sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR’e saygı ile teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez yazım süresince bilgi birikimiyle desteğini hiç esirgemeyen Hasan AKDENİZ’e, veri toplama sürecinde destek ve değerli katkılarından dolayı Oktay KILIÇ’a, tez yazım süresince beni motive eden değerli mesai arkadaşlarıma, araştırmaya katılan tüm BİLSEM öğretmenlerine,

Süreç içerisinde bilgi birikimleri ile destek olan bölüm hocalarıma ve destekleri ile yanımda olan dönem arkadaşlarıma, değerli bilgileriyle çalışmaya katkı sağlayan jüri üyeleri Dr. Öğretim Üyesi Zeynep BAHAP KUDRET ve Doç. Dr. Çağlar ÇETİNKAYA’ya,

Tez yazım süresince gösterdiği sevgi, sabır ve yardımlarıyla beni hiç yalnız bırakmayan ve her zaman cesaretlendiren sevgili eşim Tugay Rifat DUYAR’a, varlığıyla bana güç veren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tüm aileme teşekkürlerimi sunarım.

*Cumhuriyetimizin ve Üniversitemizin kurucusu Baş Öğretmen Mustafa Kemal*

*ATATÜRK'e...*



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY.....	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
İki Kere Farklı Öğrenciler.....	2
İki Kere Farklı Öğrencilerin Özellikleri.....	7
Maskeleye Kavramı.....	11
İki Kere Farklı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Fark Edilmesi.....	14
İki Kere Farklı Öğrencilerin Tanılanması.....	16
Erken Müdahale.....	21
İki Kere Farklı Öğrencilerin Eğitimleri Nasıl Olmalıdır?.....	22
Problem.....	32
Araştırmanın Amacı.....	34
Araştırmanın Önemi.....	34
Sayıtlar.....	35
Sınırlılıklar.....	36
Tanımlar.....	36
BÖLÜM 2.....	38
YÖNTEM.....	38
Araştırmanın Modeli.....	38
Çalışma Grubu.....	38
Veri Toplama Araçları.....	40
Öğretmen Bilgi Formu (ÖBF).....	41
Öğretmen İzin Formu (ÖİF).....	41
İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi (İFBT).....	41
İFBT Pilot Geçerlik Çalışmaları.....	44
İFBT Pilot Güvenirlik Çalışmaları.....	45
İFBT Asıl Geçerlik Çalışmaları.....	45
İFBT Asıl Güvenirlik Çalışmaları.....	49
İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (İFÖÖ).....	50
İFÖÖ Pilot Geçerlik Çalışmaları.....	52
İFÖÖ Pilot Güvenirlik Çalışmaları.....	52

İFÖÖ Asıl Geçerlik Çalışmaları .....	53
İFÖÖ Asıl Güvenirlik Çalışmaları .....	59
Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği .....	60
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği (ÜYEÖÖ) .....	60
Verilerin Toplanması .....	61
Verilerin Analizi .....	61
BÖLÜM 3.....	64
BULGULAR VE YORUMLAR .....	64
1.BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgileri Ne Düzeydedir? .....	67
2.BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Öz Yeterlilikleri Ne Düzeydedir? .....	70
3.BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Arasında İlişki Var mıdır? .....	72
4.BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Farklı Değişkenler (Öğretmenlik Deneyim Süresi, Eğitim Düzeyleri, Mezun Olunan Bölüm, Özel Yetenek ve Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Eğitim Alma Durumu) Açısından Değişmekte midir? .....	73
BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Öğretmenlik Deneyimlerine Göre Değişmekte midir? .....	73
BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Değişmekte midir? .....	76
BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Lisansta Mezun Oldukları Fakültelere Göre Değişmekte midir? .....	78
BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Özel Yeteneğe Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Değişmekte midir? .....	78
BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Değişmekte midir? .....	81
BÖLÜM 4.....	84
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	84
Sonuçlar .....	84
Öneriler .....	86
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	86
Uygulamalara Yönelik Öneriler .....	87
KAYNAKLAR.....	88
EKLER .....	104
EK 1. Öğretmen Bilgi Formu .....	105
EK 2. Öğretmen İzin Formu .....	106

EK 3. Etik Kurul Onayı .....	108
EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni .....	109
EK 5. İki kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Bilgi Testi .....	108
EK 6. İki kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği .....	1119
EK 7. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği Kullanım İzni .....	112
EK 8. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Kullanım İzni.	113
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....	114
ÖZGEÇMİŞ .....	115



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. Araştırma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Bilgileri.....	39
Tablo 2. İFBT Madde Analizi Sonuçları .....	46
Tablo 3. İFBT Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	47
Tablo 4. İFÖÖ Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Maddelerin Faktör Yükleri ....	55
Tablo 5. DFA Sonucu İFÖÖ'nün Model Uyum İndeksleri.....	56
Tablo 6. İFÖÖ, ÜYEÖÖ ve ÖGÖYÖ Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	58
Tablo 7. Etki Büyüklüğü Değerleri .....	63
Tablo 8. BİLSEM'lerde Çalışan Öğretmenlerin İFBT'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	65
Tablo 9. BİLSEM'lerde Çalışan Öğretmenlerin İFÖÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 10. İFBT ve İFÖÖ'ye İlişkin ANOVA Sonuçları .....	75
Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	77
Tablo 12. İFBT ve İFÖÖ'de Mezun Olunan Fakülte ve Özel Yetenek ile Öğrenme Güçlüğünden Eğitim Alma Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	79

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Ronksley-Pavia'nın (2015) iki kere farklı öğrenciler modeli .....	4
Şekil 2. İFBT geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.....	43
Şekil 3. İFBT'nin birinci düzey DFA sonuçları .....	49
Şekil 4. İFÖÖ geçerlik ve güvenirlik çalışmaları .....	51
Şekil 5. İFÖÖ AFA'ya göre ilk yamaç birikinti grafiği .....	54
Şekil 6. İFÖÖ'nün birinci düzey DFA sonuçları.....	57
Şekil 7. Öğretmenlerin İFBT'den aldıkları ortalama puan ile bilgi testinden alınabilecek en yüksek puan .....	68
Şekil 8. Öğretmenlerin İFÖÖ'den aldıkları ortalama puan ile ölçekten alınabilecek en yüksek puan .....	71

## KISALTMALAR

BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
İFBT	İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi
İFÖÖ	İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
WISC-R	Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği
ZB	Zekâ Bölümü
DSM-IV	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-IV
DSM-5	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-5
ÜYEÖÖ	Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi



# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Her çocuk özeldir ve her çocuk mizaç ile karakter bakımından diğerlerinden farklı birçok özelliğe sahiptir. Çocuklara verilen eğitim onların bireysel farklılıklarını göz ardı etmeksizin, farklılıkları olan çocukların özelliklerine göre bireyselleştirilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantıları ile kasıtlı ve istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1979). Öğrenme ise yaşantılar sonucu kişide ve kişinin sergilediği davranışlarda meydana gelen, genel olarak sürekli ve kalıcı olan değişikliklerdir (Özden, 2005). Bir bakıma öğrenme kişinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlama sürecidir. Her çocuğun bireysel farklılıkları vardır ve her çocuk bireysel farklılıklarına göre uygun eğitimi alarak mutlaka öğrenebilir. Bireysel farklılıklar göz önüne alındığı zaman özel gereksinimli çocukların öğrenme şekillerinin de farklı olduğu görülebilir. Tıpkı özel yetenekli çocuklarda olduğu gibi her çocuk birbirinden farklı şekillerde farklı yöntemler ve tekniklerle daha iyi öğrenebilir ve var olan performansını en üst düzeyde sergileyebilir.

Özel yetenekli bireyler; yaşları, deneyimleri veya çevreleri ile karşılaştırıldıklarında oldukça yüksek başarı seviyelerinde performans sergileyen veya üstün başarı potansiyelini gösteren kişilerdir (İlkokul ve Ortaokul Eğitim Yasası [Elementary and Secondary Education Act-ESEA], 2002). Bu bireyler zihinsel, yaratıcılık ve/veya sanatsal açıdan yüksek performans sergilerler, olağandışı liderlik kapasitesine sahiptirler veya belli başlı bazı akademik alanlarda akranlarına kıyasla üstün başarılar sergilerler. Yeteneklerinin ve var olan potansiyellerinin geliştirilebilmesi için genel eğitim okulları tarafından sağlanamayan hizmet veya etkinliklere gereksinim duyarlar (Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler Eğitim Yasası, 1998 akt.; Eckes, 2008). Özel yetenek alanları çocukların sahip oldukları yeteneklere göre sanatsal ve/veya zihinsel olarak farklılıklar gösterir. Özel yetenekli bireyler gelişim basamaklarında genellikle takvim yaşları aynı olan akranlarından farklı bir şekilde ilerlemektedirler. Çünkü özel yetenekli oldukları alanlarda daha hızlı şekilde gelişim sergileyebilirler. Bir kişinin sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel ve yaratıcı becerileri yaşa göre belirlenen normların dışında ve düzensiz bir şekilde geliştiğinde bu gelişim asenkron olarak

tanımlanır. Özel yetenekli bireyler de genellikle akranlarına ve takvim yaşlarına kıyasla asenkronize gelişim gösterebilmektedirler. Çoğunlukla bu bireylerde, zihinsel beceriler oldukça ileridir ancak ince motor veya sosyal beceriler zihinsel becerilere oranla biraz daha gecikebilmektedir (Özel Yetenekli Çocuklar Ulusal Birliği: National Association for Gifted Children [NAGC], 2017).

Özel yetenekli olan öğrenciler var olan yeteneklerinin yanı sıra bir veya birden fazla alanda yetersizlik yaşayabilir. Bu öğrenciler için alanyazında “iki kere farklı (twice-exceptional-2e)” terimi kullanılmaktadır. Bu terim 1990’lı yılların ortasında ortaya atılmış (Beckley, 1998) ancak günümüze kadar sınırlı sayıda araştırma ile incelenen bir grup olmuştur. Bir sonraki bölümde iki kere farklı öğrencilerin tanımı ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

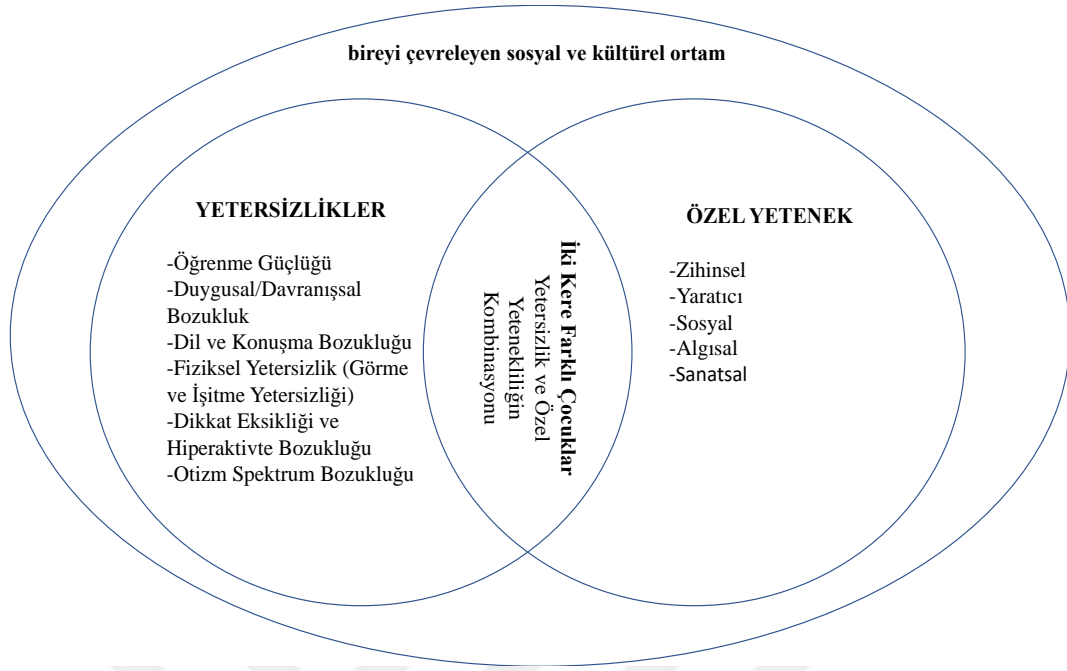
### **İki Kere Farklı Öğrenciler**

Bir ya da birden fazla alanda özel yeteneğe sahipken aynı zamanda farklı bir ya da birden fazla alanda da yetersizlik ya da güçlük yaşayan çocuklar alanyazında “iki kere farklı çocuk” olarak adlandırılırlar (Nielsen, Higgins, Hammond ve Williams, 1993; Reis, Baum ve Burke 2014; Winebrenner, 2003). İki kere farklı çocukların hem özel yetenekleri ve üstün sayılabilecek düzeyde zekâları hem de yetersizlik yaşadıkları yönleri ve çeşitli ihtiyaçları vardır. Bu çocukların alanyazında okullarda en az hizmet alabilen öğrenciler arasında oldukları belirtilmektedir (Assouline, Foley-Nicpon ve Whiteman, 2010).

Özel yetenekli çocuklardaki asenkron gelişim daha önce de belirtildiği gibi bir alanda özel yetenekli olup başka bir alanda yetersizlik yaşama şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Diğer bir deyişle bu çocuklar genellikle farklı becerilerde farklı performanslar sergilerler ve beceri düzeyleri birbirinden çok farklı ve eş zamanlı olmayan bir şekilde gelişebilir (Silverman, 1997). Buna ek olarak iki kere farklı çocuklar özel yetenekli çocuklar arasında gelişim açısından en asenkron gelişen çocuklardır (NAGC, 2017). Bu çocuklar bir alanda takvim yaşı aynı olan akranından çok ileri bir seviyedeysen diğer bir alanda akranlarının çok gerisinde kalabilmektedirler. Örneğin yedi yaşında iki kere farklı bir çocuk matematikte üstün seviyelerde olup 10 yaş becerileri sergilerken, henüz okuma yazmayı öğrenememiş olup sözel becerilerde daha zayıf olabilmektedir.

İki kere farklı olan öğrenciler zihinsel, müzik ya da görsel sanatlar gibi alanlarda akranlarına kıyasla özel yeteneğe sahip olmanın yanı sıra öğrenme güçlükleri, duygusal ve davranışsal bozukluklar, fiziksel yetersizlikler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi diğer bozukluklara sahip olan çocukları içerir. Engelli Çocuklar Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997: [IDEA], 1997) tanımlanan 13 farklı yetersizlik kategorisinden biri olan zihinsel yetersizlik (intellectual disability) dışındaki tüm yetersizlik grupları bilişsel ve akademik olarak özel yetenekli bir öğrencide var olabilir (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck ve Stinson, 2011). Bu durumda iki kere farklı olma durumu a) özel öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli birey, b) Asperger sendromu ya da OSB olan özel yetenekli birey, c) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan özel yetenekli birey, d) dil konuşma yetersizliği olan özel yetenekli birey, e) işitme yetersizliği olan özel yetenekli birey, f) görme yetersizliği olan özel yetenekli birey, g) fiziksel yetersizliği olan özel yetenekli birey, h) duygu durum bozuklukları olan özel yetenekli birey ve i) davranış bozuklukları olan özel yetenekli birey olarak yetersizlik yaşadığı alanlara göre farklı kategorilere ayrılmaktadır. Fakat iki kere farklı çocuklar alanyazını incelendiği zaman özel yetenek ile birlikte en sık karşılaşılan üç grubun (a) OSB; (b) IDEA'da "Diğer Sağlık Bozukluğu" kategorisine giren DEHB ve (c) Öğrenme güçlüğü olduğu görülmektedir (Foley-Nicpon vd., 2011; Foley-Nicpon ve Kim, 2018).

Ronksley-Pavia (2015) iki kere farklı öğrencileri kapsamlı olarak Şekil 1'deki gibi ele almıştır. Şekil 1'e göre yetersizlik ve yetenek alanları bir küme olarak düşünülürse iki kere farklı olan öğrenciler bu iki kümenin kesişimlerini temsil eder. Başka bir deyişle iki kere farklı öğrenciler farklı yeteneklere ve aynı zamanda yetersizliklere sahip olabilirler. Bir sonraki paragrafta iki kere farklı öğrencilerin farklı yetersizlik gruplarına sahip olma durumlarına göre alanyazından bilgiler sunulmuştur.



Şekil 1. Ronsley-Pavia'nın (2015) iki kere farklı öğrenciler modeli

a) OSB olup aynı zamanda özel yetenekli olan öğrenciler, sosyal iletişimdeki eksikliklerinin yanı sıra, çeşitli alanlarda bilgi ve üst düzey beceriler edinme konusunda özel yeteneklere sahip bireylerdir (Ulusal Eğitim Birliği [National Education Association-NEA], 2006). İki kere farklı öğrenciler alanyazınında özellikle Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı-IV'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-4), (American Psychiatric Association [APA], 2000) göre OSB'nin alt kategorisi olan Asperger Sendromuna sahip öğrencilerin özel yetenek tanısı alabildiği vurgulanmaktadır (Lovecky, 2004; Neihart, 2000). Asperger Sendromu DSM-IV'te (2000) normale yakın dil gelişimi ile birlikte üstün bilişsel becerilere eşlik eden sosyal iletişimdeki sınırlılıklar ve tekrarlayan davranış biçimleri veya ilgi alanları ile karakterize olan OSB şemsiye terimi altında yaygın bir gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmıştır (APA, 2000). Ancak 2014 yılında son sürümü yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) Asperger Sendromu kategorisi OSB başlığı altından kaldırılmış eskiden Asperger Sendromu tanısı alan bireylere artık OSB tanısı verilmeye başlanmıştır (APA, 2014). Önceden Asperger Sendromu olarak tanımlanan çocukların üst düzey bilişsel becerileri olan otizmlili çocuklar olarak gruplandırılması ve bu gruba "yüksek işlevli OSB" denmesinin daha uygun olacağının alanyazında vurgulandığı

belirtilmektedir (de Giambattista vd., 2019). Bu öğrenciler bilişsel ve akademik olarak özel yetenekli akranlarına benzeyebilirler, ancak sosyal ortamlara uyum ve iletişim becerileri bakımından önemli ölçüde farklılık gösterirler (Assouline, Foley-Nicpon ve Doobay, 2009). Assouline, Foley-Nicpon ve Dockery (2012) yaptıkları bir çalışmada özel yetenekli öğrencilerde OSB'nin en yaygın görülen yetersizliklerden biri olduğunu ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarının, özel yetenekli öğrencilerden veya diğer farklı yetersizlikler yaşayan öğrencilerden belirgin şekilde farklı olduğunu belirtmişler ayrıca bu öğrenciler için yüksek yeteneğin başarıyı öngördüğü varsayımının doğru olmadığını söylemişlerdir.

*b) DEHB'e sahip olup aynı zamanda özel yetenekli olan öğrenciler, dikkatlerini odaklama, verilen görevleri tamamlama, yönergeleri takip etme ve okul gereçlerini düzenleme konusunda güçlük çekerler (Kaufmann, Kalbfleisch ve Castellanos, 2000). Bunların yanı sıra özellikle ilgi ve yeteneklerinin olduğu zorlu görevlerde yüksek düzeyde performans gösterme yeteneğine sahiptirler (NEA, 2006). Özel yetenekli öğrencilerin dikkatsizlik ve sosyal alanda yaşanan zorluklar gibi bazı davranışsal özellikleri DEHB tanısı olan bireylerle benzerlik gösterir. Dikkat eksikliği DEHB'den kaynaklı değil, müfredatın öğrencinin seviyesine ve özelliklerine uygun olarak uyarlanmamasından kaynaklanabilir. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları sosyal zorluklar yine özel yetenekli öğrencilere özgü asenkron olabilen gelişimlerinden kaynaklanabilir. Özel yetenekli olarak tanılanacaklarken bu öğrencilerin DEHB olarak etiketlenerek yanlış tanılanmaları mümkündür (Wood, 2012). Buna karşılık özel yetenekli öğrencilerin ilgilendikleri bir göreve aşırı odaklanma özellikleri hem DEHB hem de yüksek düzeyde zekâ belirtilerinin fark edilmesini engelleyebilir. DEHB'in özel yetenekli öğrencilerde belirlenmesi zor olabilir ve bu da üstesinden gelinmesi gereken ama belirlenemeyen bir DEHB tanısına ve aynı zamanda özel yetenekli bir öğrencinin tanılanmasının engellenmesine de neden olabilir (Sansom, 2015).*

*c) Fiziksel yetersizliği olup aynı zamanda özel yetenekli olan öğrenciler; görme, işitme ya da bedensel yetersizliklerine rağmen bu dezavantajlarının yanı sıra üst düzey zihinsel işlevler sergileyerek yaşlılarına göre çok daha ileri düzeyde performans gösteren bireylerdir. Yine bu öğrencilerin de sahip oldukları yetersizlikler, özel yeteneklerini sergilemelerini engelleyebilir. Öğrenciler sadece yetersizlikleri doğrultusunda tanı alıp özel yetenekleri göz ardı edilebilmektedir (Montgomery, 2003).*

*d) Duygusal/davranışsal bozukluğu olup aynı zamanda özel yetenekli olan öğrenciler, yüksek düzey test kaygısı ve genel kaygı düzeyi, somatizasyon (ruhsal*

sıkıntı ve stresin bedensel ifadesi [Katon, Kleinman ve Rosen, 1982]) ya da depresyonun eşlik ettiği özgüven eksikliği ve de DEHB gibi ek bozukluklara sahip olup aynı zamanda akranlarına kıyasla özel yeteneklere sahip olan bireylerdir (Eren, Ömerelli-Çete, Avcil ve Baykara, 2017).

e) *Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ise;* okuma, matematik, imlâ veya yazılı anlatım gibi belirli bir akademik alanda performans düzeylerinde akranlarına kıyasla önemli derecede gerilik sergileyen fakat aynı zamanda görsel, sanatsal, müzik ve/veya zihinsel alanlarda yaşıtlarına kıyasla oldukça yüksek performans gösteren özel yetenekli bireylerdir (Baum, 1990). Akademik performansları, genel zihinsel yeteneklerine göre beklenen performansın oldukça altında olabilmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan diğer bireylerde olduğu gibi, yaşanan bu tutarsızlık durumu o akademik alanda eğitim imkânı bulunamamasından ya da diğer sağlık problemlerinden kaynaklanmamaktadır.

İki kere farklı öğrencilerin hem özel yetenekleri ve üstün sayılabilecek düzeyde zekâları hem de yetersizlik yaşadıkları özellikleri ve bu nedenlerle de benzersiz ihtiyaçları vardır. Bu öğrenciler okullarda kendi özelliklerine uygun hizmeti en az düzeyde alabilen öğrenciler arasındadır (Assouline vd., 2010). Bir başka deyişle özel yetenekli birey özellikleri ve davranışları sergileyen aynı zamanda da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler alanyazında genellikle “iki kat risk altında” olarak görülmekte (Robinson, 1999) çoğu zaman fark edilmeleri güç olduğu için genel eğitim sistemi tarafından göz ardı edilebilmektedirler (Newman, 2004). Bu nedenlerle de akademik açıdan bazı alanlarda öğrenme güçlüğü ve öğrenme problemleri yaşayan öğrencilerin, eğitim hayatlarında sahip oldukları potansiyele uygun seviyelerde başarılı olamamaları çok sık rastlanan bir durumdur (Reis, 2005). Baum (1989), ilk yıllarda akademik anlamda okulun bu öğrenciler için daha kolay olduğunu ancak müfredat konuları ilerlediği ve konular zorlaştığı zaman, bu öğrencilere üst düzey görevler verilmeye başlandığında öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin kendileri için yarattığı zorluklara hazırlıksız olduklarını belirtmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlükleri akademik olarak ilerlemelerini büyük derecede zorlaştırabilmektedir. Reis (2005), öğrenme güçlüğüne sahip iki kere farklı öğrencilerin, üstün yeteneklerine karşı önemli derecede öğrenme problemleriyle karşılaştıkları zaman bu farklı öğrenme özelliklerinin uyumsuzlukları nedeniyle akademik, sosyal ve duygusal açıdan oldukça risk altında olan ve özel destek gerektiren bir grup haline geldiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak gerekli müdahale yapılmadığı sürece ilerleyen

zamanlarda yaşanan bu sorunların çözülmemiş sosyal ve duygusal sorunlara yol açabildiğini, aynı zamanda özel yetenekli bu öğrencilerdeki yeteneklerin ortaya çıkmasını ve/veya gelişmesini engelleyebildiğini, bunun da birçok yetenekli gencin başarısızlığına neden olabileceğini de eklemiştir.

İki kere farklı öğrenciler yukarıda açıklandığı gibi farklı yetenek ve yetersizliklere sahip olabilmektedirler. Bu çalışmada ise iki kere farklı öğrenciler içerisinde öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli öğrenciler konusu ele alınarak bu bölümden sonra sadece öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilerin ayrıntılı olarak özelliklerine, sınıf içerisinde fark edilmelerine, tanılanmalarına ve eğitimlerine yönelik alanyazın bilgileri sunulacaktır.

### **İki Kere Farklı Öğrencilerin Özellikleri**

İki kere farklı öğrenciler sahip oldukları iki ayrı tanının da yani hem özel yetenek hem de öğrenme güçlüğü tanılarının özelliklerini gösterebilen bireylerdir. Yalnızca özel yetenekli tanısı alanlara benzer olarak özel ilgi alanlarına, yüksek düzeyde yaratıcılığa, soyut düşüncede üstün kapasiteye, lider olma ve iyi derecede problem çözme becerisine sahip olabilirler. Yalnızca öğrenme güçlüğü tanısı alanlara benzerlikleri ise; sık sık okuma, yazma, matematik, hafıza, organizasyon veya dikkatini sürdürme gibi alanlardan bir veya daha fazlasında zorluklar yaşamalarıdır (Baum, Cooper ve Neu, 2001; NAGC, 1998). Genellikle bu öğrencilerin yaşadıkları problemler sadece okul ortamında ve akademik becerilerde kendini gösterir, hobileri ve diğer ilgi alanlarını evde ya da başka bir ortamdayken sergilemek için oldukça aktiftirler ve yüksek motivasyon gösterirler (The Understood Team, 2019). Sadece özel yetenek ve sadece öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler ile hem özel yetenekli hem öğrenme güçlüğü olan başka bir deyişle iki kere farklı öğrenciler grubunu birbirinden ayırmak oldukça zor bir iştir. Özellikle iki kere farklı öğrenciler grubu bünyesinde özel yetenek ve öğrenme güçlüğü gruplarından oldukça fazla özellik barındırmaktadır. Bu da iki kere farklı öğrencilerin doğru tanıyı alabilmelerinin önünde engel teşkil edebilmektedir.

İki kere farklı öğrencilerin öğrenme özellikleri; entelektüel, yaratıcı, sosyal veya duyu motor alanlarda akranlarına oranla üstün sayılabilecek yeteneklere sahip olmanın yanı sıra bu öğrenciler öğrenme, düşünme, hatırlama veya algılama ile ilgili süreçlerde zorluklar yaşayabilirler (Rogers, Wormald ve Vialle, 2011). Lovecky (2004) bu öğrencilerin spesifik olarak iletişim, sözel olmayan beceriler, dikkat ve hafıza gibi

alanlarda büyük problemlerle karşı karşıya kalabildiklerini vurgulamaktadır. İki kere farklı öğrenciler, okul dışında kendi ilgi alanları olan etkinliklerde olağanüstü iyi performanslar sergilerken aynı başarıyı okulla ilişkili becerilerde gösteremeyebilirler. Ayrıca bu öğrenciler okuma, yazma gibi konularda yetersizlik yaşayabildikleri için çoktan seçmeli testlerde çok iyi performanslar sergilerlerken yazılı, uzun cevaplar vermeleri gereken açık uçlu soruları cevaplarırken ciddi zorluklar yaşayabilirler.

Duygusal özellikleri ise güçlük yaşadıkları yönlerinin bilincinde olmalarından dolayı düşük benlik algısına sahip olabilmeleri ve kendileri için gerçekçi hedefler belirleyememeleridir. Özellikle de ilk önce özel yetenek tanısı alan öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin bu öğrenciler için yüksek beklentiler geliştirmeleri de öğrencilerdeki düşük benlik algısını tetikleyebilmektedir. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri sahip oldukları öğrenme güçlüğünden dolayı yaşadıkları hayal kırıklığını fazlasıyla artırabilmektedir (Bailey ve Rose, 2011). Bu öğrenciler sosyal açıdan sınıf içerisinde izole olabilir ve sık sık agresiflik, çabuk öfkelenme, dağınıklık, dikkatsizlik, hafızada zayıflık, algılamada yetersizliğin eşlik ettiği durumlarda bazen umutsuzluk ve genel motivasyon kaybı gibi davranış problemleri sergileyebilmektedirler (Baum ve Owen, 1988; Ruban, 2005). Ayrıca bu öğrencilerin birbirinden çok farklı özellikleri öğrenci için ikilem yaratarak çocuğu duygusal olarak hayal kırıklığına itebilir (Nielsen ve Higgins, 2005). King (2005) yaptığı çalışmada iki kere farklı öğrencilerin akran gruplarından farklı olan sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının sebeplerini ele almış ve bu öğrencilerin yaşadıkları akademik zorluklar ile sahip oldukları güçlü özellikler arasında sürekli bir mücadele yaşadıklarına değinmiştir. Araştırmacı aynı zamanda bu öğrencilerin duygusal açıdan sadece özel yetenek tanısına sahip akranlarına oranla daha fazla zorluklarla karşılaştıklarını da vurgulamıştır. Wellisch ve Brown (2012) ise çalışmalarında, iki kere farklı öğrencilerin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunlar ile güdülenme problemlerini değerlendirmişler ve sonuç olarak yaşadıkları bağlanma zorluklarının ve bebekken yaşanan depresyonun bu sorunların nedeni olabileceğini ve bunun akademik başarısızlığa yol açabileceğini öne sürmüşlerdir.

İki kere farklı öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının ele alınması kadar duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının da ele alınması öğrencilerin ilerleme kaydedebilmeleri için oldukça önemlidir. Öğrenciler gerekli müdahaleyi almadığı sürece kendi koydukları akademik hedeflere ulaşamadıklarında karşı karşıya kaldıkları hayal kırıklıklarına ek olarak, sınıflarındaki diğer öğrencilere uyum sağlayabilmek ve onlarla aynı düzeylerde



başarılı olabilmek için devamlı mücadele ederler. Özel yetenekli öğrenciler için sahip oldukları yüksek zekâ, yaşanan sosyal-duygusal problem durumlarında bir tampon görevi üstlenebilir, ancak yine de özellikle küçük yaşlardaki iki kere farklı öğrenciler kendilerini aynı şekilde sosyal sorunlardan koruyamayabilirler (King, 2005). Yapılan bazı araştırmalar, sahip olunan özel yetenek ve yaşanan öğrenme güçlüğünün etkileşiminin yanlış tanılamalara neden olabileceğini ve bu yanlış tanılamaların öğrencilerde duygusal problemler yaratabileceğini, özellikle akranları ve öğretmenleri ile aralarında sosyal ve duygusal problemler yaşanabileceğini göstermektedir (Foley-Nicpon vd., 2011; Reis ve Colbert, 2004; Vespi ve Yewchuk, 1992; Wood ve Estrada-Hernández, 2009). Bu durum öğrencilerin sosyal/duygusal durumlarını, akademik olarak ilerlemelerini ve okul içi yaşantılarını etkileyebilmektedir. Olumsuz okul deneyimlerinin ayrıca iki kere farklı öğrencilerin stres, kaygı ve olumsuz ilişkiler yaşamalarına yol açtığı da araştırma sonuçlarındandır (Nielsen, 2002; Reis ve Colbert, 2004). Yapılan çalışmalar iki kere farklı birçok öğrencinin öfke, hayal kırıklığı, intihar düşüncesi, depresyon, utanç, düşük benlik saygısı ve olumsuz benlik algılarını içeren olumsuz deneyimler yaşadığını göstermiş ve de öğrencilerin bu deneyimlere karşı yüksek düzeyde hayal kırıklıkları sergiledikleri görülmüştür (Foley-Nicpon vd., 2011; Reis ve Colbert, 2004). Ayrıca zaman yönetimi becerilerini, kendilerine yönelik uygun hedefler belirleme becerilerini ve çalışma becerilerini organize edememek de bu öğrencilerin okul deneyimleri hakkında sınırlı ve olumsuz hissetmelerine neden olabilmektedir (Rimm, 1997). Kendi özelliklerine uygun hedef belirlemede zorlukları olan bu öğrenciler kendileri için son derece yüksek hedefler belirleme eğiliminde olmaktadır ve bu hedeflere ulaşamadıkları zaman ise kendilerini suçlayabilmektedirler (Baum 1989; Conover 1996). Başka bir deyişle hedef belirleme konusundaki yetersizlikleri, kendileri için gerçekçi olmayan beklentilere, bunun sonucunda da belirledikleri üst düzey hedeflere ulaşamamalarına neden olur (Willard-Holt, 1999). Bu öğrencilerin akademik benlik kavramının tam gelişmemiş olması ve sosyal çevre ile etkileşimde yaşadıkları zorluklar baş etmeleri gereken ekstra özel bir sorun haline gelebilmektedir (Yssel, Prater ve Smith 2010). Öğrenciler bir yandan akademik zorluklarla boğuşurken bir yandan da sosyal ve duygusal problemlerle baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Baum ve diğerleri (2001) bu öğrencilerin sosyal olarak yalnızlık çekme ya da problem davranışlar sergileme ihtimallerinin olduğunu belirtmişler ve akademik öz yeterliklerini artırabilmek için, iki kere farklı öğrencilerin buldukları akademik ve sosyal ortamlarda yetenekli oldukları alanlar aracılığıyla

başarılı olma fırsatları ile desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sebeple öğrencilere desteklenebilecekleri bir ortam sunmak, bu ortamda duygusal destek ve başarıyı sık sık tadabilecekleri imkânlar sağlamak, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenebilmelerini, duygusal yönden olumlu deneyimler yaşayabilmelerini, benlik saygısı kazanabilmelerini ve motivasyonlarını artırabilmelerini sağlar (Brody ve Mills, 2004).

Olumsuz sosyal/duygusal özellikleri olmasına karşın iki kere farklı öğrenciler, uygun eğitimle doğru bir şekilde desteklendikleri zaman öz motivasyonları, güven duyguları ve başarıları için büyük kapasiteye sahip olduklarını keşfedebilirler (Vespi ve Yewchuk, 1992). Bunun yanı sıra iki kere farklı öğrenciler okulda karşılaştıkları stres ve hayal kırıklığıyla başa çıkabilmek için önemli başa çıkma mekanizmalarına sahiplerdir. Fakat hepsi bu stratejileri aynı düzeyde kullanamayabilir ve bu nedenle yardıma ihtiyaç duyabilirler (Coleman, 1992). Dole (2001) çalışmasında pozitif öz kimliğe sahip iki kere farklı üniversite öğrencilerinin kendilerini duygusal olarak savunma ve kendi telafi stratejilerini geliştirebilme becerilerine sahip olduklarını gözlemlemiştir. Bir başka çalışmada ise ebeveynlerden ve iki kere farklı öğrencinin hayatındaki diğer önemli kişilerden (kardeş, büyükanne, büyükbaba gibi) gelen duygusal desteğin iki kere farklı öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak güçlenmesinde çok etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Trail, 2006). Bu yüzden bu öğrencilerin evde aileleri tarafından akademik ve sosyal-duygusal açıdan desteklenmesi de oldukça önemlidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının, ailesi ve öğretmenleri tarafından tanınması ve karşılanması onlar için çok önemlidir. Doğru tanılama ve uygun müdahale başarıya götürür, bu da iki kere farklı öğrencilerin daha kolay uyum sağlamalarına, duygusal problemlerle baş etmelerine ve benlik kavramı edinmelerine yardımcı olur (Wellisch ve Brown, 2012). Baum ve diğerlerinin (2001) yaptıkları çalışmaya göre, öğrencilerle yetenekleri ve ilgi alanlarıyla ilgili akademik çalışmalar yapılması durumunda, sürekli olarak odaklanmaları ve herhangi bir dikkat ve davranış problemi yaşamamaları mümkün olmuştur. Buna göre öğrencilere kendi ilgi ve yeteneklerinden yola çıkarak eğitim verilmesi davranış sorunları yaşamalarını ve sınıf içerisinde problem davranış sergilemelerini de büyük oranda engelleyebilmiştir. Akademik müdahalelerin yanı sıra öğrencileri sosyal ve duygusal yönlerden desteklemek gereklidir. Çünkü iki kere farklı öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını ele almak, akademik ihtiyaçlarını ele almak kadar önemlidir (King, 2005). Bir bakıma öğrencileri duygusal yönden desteklemek akademik yönden de desteklemek anlamına gelebilmektedir. Öğrencilerin birbirinden

tamamen farklı tanımlara sahip olmaları ve onların sadece yaşadıkları öğrenme güçlüğüne odaklanmak da duygusal sorunlar yaşayabilme ihtimallerini artırabilir. Sadece güçlük yaşadıkları yönlerine değinmek, bu öğrencilerin başarılı olabilmesine yardımcı olmak için yeterli değildir ve aynı zamanda yaşadıkları duygusal sorunları daha da kötüleştirebilir. Bu sebeplerle öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanmak özgüvenlerini artırabilir ve daha fazla başarı elde etmelerini sağlayabilir (King, 2005). Bu öğrenciler paylaşılacak fikirlere ve bilgilere sahiptir ancak sınıflarda genel olarak geleneksel yollarla eğitim yapıldığı için bildiklerini ve yapabileceklerini ifade etmekte zorluklar yaşarlar. Bu durum da zamanla dersten sıkılmalarına ve davranış problemleri geliştirmelerine yol açabilir (Baum vd., 2001). Kısacası öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı yaşadıkları akademik ve duygusal problemler aynı zamanda davranış problemleri yaşamalarına da yol açabilmektedir.

Öğrencilerin özel yetenek ve öğrenme güçlüğüne benzer özellikler göstermeleri öğrencilerin ikinci tanıyı alabilmelerini zorlaştırmakta, aynı zamanda davranış problemleri de tanı alabilmelerini ve sınıf içerisinde fark edilebilmelerini güçleştirebilmektedir. Bunun yanı sıra bir sonraki bölümde bahsedilen “maskeleye” kavramı da öğrencilerin doğru tanıyı alabilmelerinin önünde büyük engel teşkil edebilmektedir.

### **Maskeleye Kavramı**

Maskeleye kavramı; özel yeteneğe sahip birçok çocuğun, yeteneklerini sergilemelerini engelleyen ve ortalama yetenek ya da başarıya sahiplermiş gibi gösteren; özel yetenekli tanısı almak için yeterli özelliklere sahip olmadığını ifade eder. Bu nedenle maskeleye, bu öğrencilerin hem özel yetenekli hem de öğrenme güçlüğü olarak tanılanmasını engelleyebilir (McCoach, Kehle, Bray ve Siegle, 2004). Günümüzde maskeleye sebebiyle iki kere farklı öğrencilerin çok azı iki yönüyle de tanılanıp eğitim alabilmektedirler. Tanı alamayan öğrenciler ise üç farklı grup şeklinde karşımıza çıkmaktadırlar (Neihart, 2008);

*Birinci grupta*, sahip oldukları güçlü dil becerileri sayesinde okuldaki ilk yıllarında başarılı olabilen ancak özellikle güçlük yaşadığı alanlarda akademik anlamda kendisinden beklenen hedef ve ödevler arttıkça başarıları düşmeye başlayan öğrenciler yer alır. Bu öğrencilerin akademik beklentileri karşılayabilme becerileri zorluk yaşadıkları yönlerini zamanla gölgede bırakır, diğer bir deyişle sınıf düzeyi ilerledikçe

güçlü yönleri kendileri ve öğretmenleri için daha belirgin hale gelir. Bunlar özel yetenekleri öğrenme güçlüklerini maskeleyen öğrencilerdir. Bu öğrenciler sadece özel yetenek tanısı alırlar. Yani özel yetenekleri fark edilir fakat “tembel”, “unutkan”, “motivasyonu düşük” veya “isteksiz” gibi olumsuz bazı tabirlerle nitelendirilirler ve öğrenme güçlüğü tanısı almazlar.

*İkinci grupta*, öğrenme güçlüğü yaşadığı erken yaşlarda belirlenebilen, ancak yetenekleri fark edilemeyen, çünkü yaşadıkları güçlükler yeteneklerini neredeyse tamamen gizleyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler özel eğitim hizmetlerine yönlendirilirler, ancak ilgilerinden ötürü yeteneklerini geliştirmek için değil, eksik olduğu yönleri iyileştirme ve akranlarının seviyesine ulaşabilmeleri için özel eğitim almaları sağlanır. Bu öğrencilerin diğer özel yetenekli öğrencilerle etkileşimleri sınırlıdır ya da güçlük yaşadıkları alanlarda kendilerine daha hızlı öğrenme fırsatları sağlayamazlar. Bu gruptaki öğrenciler öğrenme güçlükleri, özel yeteneklerini maskeleyen öğrencilerdir. Bu öğrenciler genellikle öğrenme güçlüğü tanısı alırlar ancak özel yetenek tanısı alamazlar. Başka bir deyişle sahip oldukları yeteneklerini geliştirme adına herhangi bir hizmetten faydalanamazlar.

*Üçüncü grupta* ise ne özel yeteneğini de öğrenme güçlüğü tipik olarak gösteremeyen öğrenciler vardır. Bu öğrenciler öğretmenleri için sınıf içerisinde normal gelişim gösteren, sıradan bir öğrenci olarak görülürler. Başka bir deyişle bu gruptaki öğrenciler, yetersizlikleri yetenekli olduğu yönlerini, yetenekleri ise zorluk yaşadıkları yönleri maskeleyen için ortalama bir öğrenci gibi görünen/algılanan öğrencilerdir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin sınıf içerisinde diğer öğrencilerden olumlu ya da olumsuz anlamda farklı bir yönlerinin olduğunu fark edebilmesi de oldukça zordur. Bu öğrencilerin herhangi bir alanda tanı almadan akademik hayatlarına devam etme olasılıkları çok yüksektir. Diğer bir deyişle ne özel yetenekli ne de öğrenme güçlüğü tanısı alabilirler. Bu nedenle de bu gruplardaki öğrencilere sağlanan hizmetlerden de faydalanamazlar. Ayrıca bu öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları ergenliğe veya sonrasına kadar göz ardı edilebilir ve yaşamları boyunca hiçbir zaman tanılanamazlar (NEA, 2006).

İki kere farklı öğrenciler bu üç grupta da maskeleyen maruz kalabilmektedirler fakat görüldüğü üzere en yoğun maskeleyen üçüncü grupta olanlar yaşamaktadırlar. Üçüncü gruptaki öğrencilerin iki tanısı da fark edilememektedir. Bu nedenle iki kere farklı öğrencilerin bu üç grup içinde en büyük kısmını üçüncü gruptaki öğrenciler oluşturmakta olup özel yetenekli ve aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan

öğrencilerin tanınıp özel eğitime yönlendirilme oranları oldukça düşük olabilmektedir (Brody ve Mills, 1997).

Maskeleme aynı zamanda iki kere farklı öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüğü sebebiyle zekâ testlerinden yüksek puan almalarını engelleyebilir ve böylece bu öğrencilerin özel yetenekli veya öğrenme güçlüğü olarak tanınmalarının önüne geçmiş olur (McCoach vd., 2004). Waldron ve Saphire, (1990) yaptıkları araştırmada bu konuya değinmişler ve iki kere farklı öğrencilerin özel yeteneklerini tanılamak için yapılan zekâ testi ile ilgili yaşanabilecek temel sorunun, öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüğü'nün zekâ puanlarını ciddi şekilde düşürebileceği olduğunu belirtmişlerdir. Silverman (2009) ise çalışmasında özel yeteneğin öğrenme güçlüğü'nü maskeleymesini veya başka bir deyişle telafi etme becerisini ele almış ve iki kere farklı öğrencilerin beyinlerinde bu olayın nasıl işlediğini açıklamıştır. Araştırmacı, bu öğrencileri yetenekli veya öğrenme güçlüğü yaşıyor olarak tanılamamanın zor olduğunu, çünkü bir özelliğin diğerini telafi edebildiğini öne sürmüştür, bu telafi etme becerisinin ise beynin bir problemi (öğrenme güçlüğü) farklı bir şekilde çözme yeteneği olduğunu vurgulamıştır. Özel yetenekli bireyler problem çözme konusunda mükemmellerdir ve özel yetenekli öğrencilerin problem çözme yeteneği, öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmek için farklı stratejiler üretmelerine izin vererek, öğrencilerin sınıf çalışmalarında ve test puanlarında yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan birine göre daha iyi performans sergileyebilmelerini dolayısıyla da sınıfta ortalama bir öğrenci olarak görünmelerini sağlamaktadır.

İki kere farklı öğrencilerin yaşadıkları maskelemenin yanı sıra öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin özel yetenekli olabileceğini düşünmek bu grubu ve özelliklerini bilmeyenler için zor olmaktadır, benzer şekilde oldukça zeki bir çocuğun yetersizlik yaşadığı alanları fark etmek ve belirlemek de çok zor olabilmektedir (Silverman, 2009). Bu nedenle iki kere farklı bir öğrenciyi fark etmek ve yönlendirmek özellikle sınıf ve okul rehber öğretmenleri açısından kolay olmayabilir. Bu sebepten ötürü de bu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu konuda bilgi ve yeterliliğe sahip olmaları oldukça önemlidir. Özellikle bu öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin, öğrenci davranışlarını sistematik olarak gözlemlene ve yetenekli öğrencilerin özelliklerini anlama konusunda eğitim almaları gerekmektedir (Conover, 1996). Çünkü ne yazık ki öğretmenler iki kere farklı pek çok öğrencinin, bu iki farklılık durumunun nasıl etkileşimde bulunduğunu ve güçlü-zayıf yönlerinin birbirini maskeleyebileceğini fark edememektedirler; bu nedenle de bu öğrencilerin çoğunluğu teşhis edilemeyerek

yetersiz ve uygun olmayan hizmetler almaktadırlar (Brody ve Mills, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerinin bu öğrencileri sınıf içerisinde fark edebilmeleri için iki kere farklılık kavramı hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Bir sonraki bölümde öğretmenlerin iki kere farklı öğrencileri sınıf içerisinde nasıl fark edebilecekleri konusunda alanyazından bilgiler sunulmuştur.

### **İki Kere Farklı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Fark Edilmesi**

İki kere farklı öğrenciler özel yetenek ve öğrenme güçlüğüne benzer birçok özellik gösterebildikleri için sınıfta iki tanılarının da fark edilmesi zor olabilmektedir. Bunun yanı sıra bazı farklı özellikleri ve davranışlarıyla sınıfta öğretmenlerinin dikkatini çekebilmektedirler. Örneğin Trail (2006), bu konuda öğrencinin sınıf içerisinde akademik olarak yetenekleri ve yetersizlikleri dolayısıyla tutarsız performanslar sergilemesinin; eksik ödevleri, sınıf içerisinde dağınık olmaları ve davranış problemlerinin, üstün kabiliyetlerinin yanı sıra yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin göstergesi olabileceğini vurgulamıştır. Stewart (2003) ise günlük hayatını, düşüncelerini ve görevlerini planlama anlamına gelen organizasyon becerilerinin bu öğrenciler için özellikle yetersizlik yaşayabildikleri bir alan olduğunu ve iki kere farklı öğrencilerin genellikle planlama eksiklikleri nedeniyle öne çıkabildiklerini ve ayrıca günlük hayatlarını organize edememenin düşük ders notları, yetersiz düzeyde başarı ve düşük motivasyon gösterme ile sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Bu konuya ilişkin Willard-Holt (1999) sayısal alanlarda, bu öğrencilerin ölçü birimleri dönüşümleri, çarpım tablosu gibi becerilerde problemler yaşayabileceğini ve sıklıkla ezber yapma becerisi gerektiren temel hesaplamalarda yetersiz olabilecekleri belirtilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıf içerisinde akademik ve/veya sanatsal olarak bazı alanlarda akranlarına kıyasla üstün sayılabilecek yetenekleri olsa da özellikle okuma, yazma ve matematik becerilerinde yaşadıkları zorluklarla bu öğrenciler öğrenme güçlüğüne sahip olabildiklerini düşündürtebilirler. Bunların yanı sıra iki kere farklı öğrenciler zekâ testlerinden elde ettikleri puanlardan bekleneceği üzere mükemmel sayılabilecek iletişim becerilerine ve sözel dil yeterliliğine, ortalamanın üzerinde sözcük dağarcığına ve yaratıcı ifade yeteneğine sahip olabilirler. Tüm bu beceriler, iki kere farklı öğrencinin sınıf içerisinde akranlarına kıyasla üst düzey yetenekler sergilemesine izin verirken yazılı ifade ve hesaplamalar ile yapılan çalışmalarda performansı beklendik düzeyde

olmayabilir (Willard-Holt, 1999). Bu durum da öğretmenlere ve ailelere öğrencinin iki kere farklı olduğunu gösteren kanıtlar sunabilir.

Brody ve Mills (2004) iki kere farklı olan öğrencilerin tespit edilmesinde göz önünde bulundurulması gereken tanımlayıcı özellikleri şöyle belirtmişlerdir:

- a) Bireyin akranlarına kıyasla olağanüstü bir veya birden fazla yeteneğe sahip olması,
- b) Beklenen ve sergilenen başarı arasında belirgin bir tutarsızlık olması ve
- c) Bu tutarsızlığın sebebi olan bir ya da daha fazla alanda yaşanan öğrenme güçlüğünün olması.

Özellikle beklenen ve sergilenen başarı arasındaki tutarsızlık öğrencilerde iki kere farklılık durumunun belirlenebilmesi açısından çok önemlidir. Buna karşın çocuğun yetenek-başarı tutarsızlığı, özel yetenekli bir öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşıyor olabileceğine ilişkin kanıt sunuyor olsa da iki kere farklı tanısı konması için yeterli olmayabilir. Çünkü çocuğun yaşadığı tutarsızlık birçok farklı sebepten kaynaklanıyor olabilir (Silverman, 1989). Örneğin, bu tutarsızlık alınan kötü eğitimden, öğretmenin yetersizliğinden veya yaşanan ailesel, duygusal ve sosyal problemlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle yaşanan tutarsızlığın altında yatan sebepler öğrenciyle çalışan öğretmenler tarafından en doğru şekilde tespit edilip var olan farklı bir yetersizlik durumunun kanıtlanması, öğrenme güçlüğünün bu diğer yetersizlik türlerinden ayırt edilmesine yardımcı olabilir (Brody ve Mills, 2004). Ayrıca bazı araştırmacılar daha önce de belirtildiği gibi özellikle Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeğinin (WISC-R: Wechsler Intelligence Scale for Children) öğrencilerin bilişsel güçlü ve zayıf yönleri tanımlamak için çok iyi bir araç olduğunu, sergilenen Sözel Zekâ Bölümü (ZB: Intelligence Quotient-IQ) ve Performans ZB puanları arasındaki farkın çok fazla olması durumunda (örneğin, 20 veya daha fazla puan farkı) belirli bir öğrenme güçlüğünden şüphelenilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Webb vd., 2005).

Akademik olarak öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli öğrencilerin zekâ bölümleri yüksek olduğundan akademik başarıları, ortalama akademik potansiyele sahip öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler kadar düşük olmayabilir. Bu nedenle bu öğrencilerin tanılama için hastanelere ve zekâ testlerini uygulayan merkezlere yönlendirilme ihtimalleri de daha düşük olabilmektedir (Brody ve Mills, 1997). Bunun tersine öğrencilerin ilgilerini çeken akademik alanlarda ya da farklı konularda içsel motivasyonları yüksek olmasına rağmen özellikle yetersizlik yaşadıkları akademik

alanlarda motivasyonları düşük olabilir, bu durum da öğrencilerin özel yetenekli olarak fark edilebilmelerinin önünde engel teşkil edebilir (Munro, 2002).

İki kere farklı öğrencilerin sınıf içerisinde fark edilememesi, tanı alabilmelerinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu öğrencilerin geç fark edilmesi ya da fark edilememesi kapatılması güç öğrenme eksikliklerine ve yeteneklerinin geliştirilememesine yol açabilir. Bu konuya Türkiye açısından bakıldığında bu öğrencileri tanılamada kullanılması gereken test ve araştırma-inceleme yöntemlerinin yetersizliği gibi pek çok sebep tanılama yönünden sınırlılıklara yol açan etmenlerdir. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar öğretmenlerin yetenek programlarına yerleştirilme açısından öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli öğrencilere oranla öğrenme güçlüğü olmayan yalnızca özel yetenek tanısı almış öğrencilerin gönderilme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Minner, 1990). Çünkü araştırmalara göre özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler çok nadir olarak akademik anlamda yüksek başarı gösterebilirler; genellikle özel yetenekli öğrenciler için açılan/sunulan özel programlar için uygun görülmezler (Baum, 1989; Beckley, 1998; Brody ve Mills, 1997; Ruban, 2005). Lovett (2013) de iki kere farklı öğrencilerin hem özel yetenekli hem de öğrenme güçlüğü olarak iki tanıyı da almalarının, her iki tanı için sunulan hizmetlerden yararlanmalarına ve eğitimlerinin özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacağı için çok önemli olduğunu vurgulamıştır. İki kere farklı öğrencileri tanılamak için daha kapsamlı bir model olması, öğrencilerin doğru tanıyı almasıyla yalnızca güçlük yaşadıkları yönlerine odaklanan eğitimler yerine güçlü yönlerine de odaklanan eğitimlere erişimleri sağlanabilir.

Bundan sonraki bölümde öğretmenlerin öğrencileri sınıf içerisinde fark ettikten sonra tanılamaya yönlendirmeleri ve tanılanma süreçleri hakkında alanyazından bilgiler sunulacaktır.

### **İki Kere Farklı Öğrencilerin Tanılanması**

İki kere farklı öğrencilerin tanılanmasında maskeleyme kavramı, öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüğüne zekâ puanlarını olumsuz etkileyebilmesi ve henüz iki kere farklı tanılama konusunda uygun bir araç olmaması gibi sebeplerden dolayı güçlükler yaşanabilmektedir. Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü tanısının birlikte verilmesi uzun yıllar boyunca kabul görmemiş ancak iki kere farklı öğrencileri doğru tanılamadaki zorluklar bu öğrencilerin özel yetenekleri mi olduğu yoksa öğrenme



güçlüğü mü yaşadıkları konusunda eğitimciler ve aileler için büyük bir ikilem oluşturmuştur (Winebrenner, 2003). Araştırmacılara göre herhangi bir ülkede iki kere farklı öğrenci yaygınlığı hakkında sistematik bir değerlendirme yapılmamıştır ancak bazı ön tahminlere göre araştırmacılar bu öğrencilerin yeterince tanılanmadığı konusunda hemfikirdirler (Gilman vd., 2013). İki kere farklı öğrenciler yaşadıkları yetersizliklerden dolayı özel yeteneklerini gösteremeyebilirler bu nedenle de alanyazında var olan tanılama yöntemleri iki kere farklı öğrencileri belirleme konusunda yetersiz olabilir. Bu durum da iki kere farklı öğrencilerin yaygınlığının belirlenebilmesini engellemektedir (McCallaum vd., 2013).

Günümüzde özel yeteneğe, parlak zekâyâya sahip olma ve buna rağmen öğrenme güçlüğü yaşayabilmenin bir arada düşünülmesi oldukça zor olabilmektedir. Aileler özel yetenek tanısı almış olan çocuklarının aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşıyor olabildiğini kabullenmekte büyük zorluklar yaşayabilmektedirler (Leana-Taşçılar, 2012). Son 20 yılda özel yetenekli ve aynı zamanda öğrenme güçlüğüne sahip olma ihtimali yurt dışında daha fazla kabul görmeye başlarken (Brody ve Mills, 1997) Türkiye’de bu durum öğretmenler tarafından halen pek bilinmemektedir (Duyar ve Demir, 2019a). Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü’nün bir arada aynı bireyde görülebileceği gerçeği daha fazla kabul görmeye başlamış olsa da daha önce de belirtildiği gibi bu öğrencileri sınıflarda öğretmenlerin fark etmesi ve diğer özel gereksinimli akranlarından ayırt etmesi yine de oldukça zor olabilmektedir. Çünkü bazı öğrenciler öncelikle öğrenme güçlüğü tanısı alarak özel yetenekleri farkedilmeyebilmekte bazıları ise önce özel yetenek tanısı aldığından güçlük yaşadığı alanlar göz ardı edilebilmektedir. Bu nedenle öğrenci ya ilgileri doğrultusunda yönlendirilememekte ya da akademik anlamda sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Winebrenner, 2003).

Diğer bir yandan da iki kere farklı öğrenciler genellikle özel yetenekleri ya da güçlü yanlarından ziyade güçlük ya da yetersizlik yaşadığı yönleriyle fark edilebilmektedirler (Schultz, 2012). Öğrencilerin sınıf içerisindeki yetersiz performansları veya davranış problemleri onların öncelikle öğrenme güçlüğü ya da DEHB tanısıyla dikkat çekmelerine sebep olabilmektedir. Ayrıca çoğu zaman öğrenme güçlükleri ile özel yeteneğin bir arada belirlenmesi de daha önce de belirtildiği gibi zor olabilmektedir. Çünkü genel olarak öğrencilerde özel yetenek ya da öğrenme güçlüğü tanılarından birinin belirtileri daha belirgin olmaktadır ve bu öğrenciler konulan ilk teşhislerinin ardından tekrar değerlendirilip ikinci bir tanıyı alamayabilmektedirler. Ya

da özel yetenek ve öğrenme güçlüğü tanımlarının belirtileri birbirini gizleyebilmektedir ve çocuğun ortalama akademik performans sergilemesine neden olabilmektedir (Sansom, 2015). Böylelikle çocuğun doğru tanılama için yönlendirilmesi çok daha zorlaşabilmektedir.

İki kere farklı öğrencilerin doğru tanılanmamaları ve uygun hizmet alamamaları bu öğrencilerin akademik başarısızlık yaşamaları yönünden yüksek risk altında olduklarını göstermektedir. İki kere farklı öğrenciler doğru tanılanmadığında sahip oldukları yüksek potansiyellerini gerçekleştiremeyecekleri ve öğrenme güçlüklerinin daha belirgin hale geleceği kuvvetle muhtemeldir (Lupart, 2004). Yalnızca yapılan zekâ testleri ve öğrencilerin aldığı ZB puanlarına odaklanarak bu bireyleri doğru bir şekilde tanılamak imkânsızdır (Reis, 2005). Müfredat temelli yapılan değerlendirmeler, özel yeteneklere ve öğrenme güçlüklerine sahip olan öğrencileri belirlemeye yardımcı olabilir, ancak kapsamlı değerlendirmeler öğrencilerin karmaşık ihtiyaçlarını belirleyebilmek için en iyi uygulamalardır (Foley-Nicpon ve Kim, 2018). Öğrencilerin güçlük yaşadığı yönleri ve hangi alanlarda yetenekleri olduğunu belirleyebilmek için çocuğa ilişkin birden fazla kaynaktan bilgi alınmalıdır (Brody ve Mills, 1997). Öğrencilerin performanslarını görmek için hem nicel hem de nitel bilgilerin kullanılması, bu özel öğrenci popülasyonunun özellikleri ile ilgili daha derin bilgi sağlayabilir, yeteneklerini ve yetersizlik yaşadığı alanları belirlemeye daha kapsamlı bir şekilde yardımcı olabilir. Doğru bir değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin başarıya nasıl ulaştıklarını, sınıf içi kendilerine verilen görevleri tamamlamak için gereken zamanı telafi etmek için kullandıkları stratejileri, okulda veya evde zihinsel olarak yetenekleri ile performansları arasındaki uyumsuzluğu ölçmek ve elde edilen verileri belgelemek gerekir. Ayrıca sınıf içerisindeki performanslarını ve kendi hazırladıkları ürünleri değerlendirerek belirli yeteneklerin ortaya konması sahip oldukları özel yeteneklere ilişkin ipuçları sağlayabilir (Newman, 2004). Öğrencileri değerlendirebilmek için özellikle, onlarla bire bir çalışan öğretmenler ve evde devamlı zaman geçiren ebeveynler iki kere farklı bireylerin özellikleri hakkında bilgilendirilmelidirler (Ruban, 2005).

Tüm bunların da açıkça işaret ettiği gibi iki kere farklı öğrencilerin tanılanması için tek bir yöntem yetersizdir (Reis vd., 2014). Birden fazla tanılama aracı kullanmak daha sağlıklı olmaktadır. Tanılama sürecinde WISC-R gibi zekâ testlerinin yanı sıra güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmek için çok boyutlu bir yaklaşımla ek olarak bazı araçların da kullanılması gereklidir (Brody ve Mills, 1997; Krochak ve Ryan, 2007;

Lazarus, 1989; McCoach vd., 2001; Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013; Pemberton, 2004). Tanılamada kullanılacak ek yöntemler de; detaylı aile öyküsü, portfolyo tipi değerlendirmeler, başarı testleri, yaratıcılık testleri, öğrenciden beklenen ve sergilediği başarı arasındaki farkın yani performans ve potansiyel arasındaki farklılıkların belirlenmesi, bilgiyi işleme süreçlerindeki bozulmaların değerlendirilmesi ve özel yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerini belirleyebilen test bataryalarını kullanma gibi yöntemleri içerebilir. Buna ek olarak iki kere farklılığı belirlemeye yönelik öğretmenler, veliler ve öğrencilerle görüşmeler de gerçekleştirilebilir (Lupart, 2004).

McCoach ve diğerleri (2004) iki kere farklı öğrencilerin en doğru şekilde tanımlanabilmesi için aşamalı ve kapsamlı bir sistem önermiş ve bu öğrenciler için müdahaleleri tanımlamak ve planlamak amacıyla eksiksiz bir değerlendirme aracı kullanmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Brody ve Mills (1997) de yine benzer şekilde yapılacak değerlendirmenin, öğrencinin sınıf içi veya dışı davranışsal gözlemlerini, zekâ testlerini, bilişsel beceriyi işleme becerisini ve öğrenciyi doğru tanımlayabilmek için değerlendirmenin tam başarı sağlayan bir bataryadan oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlama, ödevlerini tamamlama ve sınıftaki diğer öğrencilere yetişme konusunda zorluk yaşayıp yaşamadığını değerlendirmek aynı zamanda da öğrenciyle çalışan öğretmenlerden ve velilerden öğrenciyle ilgili akademik konularda bilgiler talep ederek tüm bu bilgileri analiz etmek de çok önemlidir. Elbette ki aileler ve öğretmenler bu öğrenciler hakkında derinlemesine bilgi alınabilecek kişilerdir. Öğrenciyi değerlendiren eğitimci, başta öğrencinin özellikle yetersizlik yaşayabileceği alan ya da alanlarında olmak üzere öğrenciyle çalışan tüm eğitimcilere yönelik algısını ve eğitimcilere yönelik tutumunu değerlendirmek için öğrenciyle bire bir görüşme yapması gereklidir (Brody ve Mills, 1997).

Yaptığı bir çalışmada çok boyutlu bir yaklaşım kullanılması gerektiğini vurgulayan Al-Hroub (2013) yalnızca standart testler kullanıldığı zaman öğrencilerin akademik ve sosyal faaliyetleri hakkında ebeveynlerden, öğretmenlerden ve okullardan da önemli bilgiler elde edilemediğini belirterek çok boyutlu yaklaşım kullanmanın gerekçesini vurgulamış ve yaptığı çalışmada çok sayıda değerlendirme aracı kullanarak öğrencinin var olan yetenekleri ve aynı zamanda yaşadığı yetersizlikler hakkında daha eksiksiz bir tabloya ulaştığını belirtmiştir. Sonuç olarak çok boyutlu yaklaşım sayesinde farklı değerlendirme araçlarından elde edilen bilgiler analiz edilerek var olan yetenek ve yetersizlikler hakkında en doğru bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Baum ve Owen (2004), öncelikle sadece öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerde özel yetenekli olabilme potansiyellerini fark edebilmeleri için bu öğrencilerle çalışan eğitimcilerin genel olarak tanılama sürecine iki şekilde yaklaşmaları gerektiğini: (a) öğrenciler hakkında daha önceden yapılan test sonuçlarının ve öğrenciyle yapılan görüşme bilgilerinin toplanması ve analiz edilmesi (b) öğrencilerle yaratıcı yanıtlar ortaya çıkaracak etkinlikler hazırlayıp uygulamak ve öğrencinin olası yetenek alanlarını belirleyebilmek için özel olarak tasarlanmış faaliyetlerin kullanımını içeren dinamik tanılama uygulamalarının kullanılması şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmacılar bunları uygulayarak öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencinin var ise yeteneğini ortaya çıkarılabileceğini belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra McCoach ve diğerleri (2004) çalışmalarında çok boyutlu bir değerlendirme sistemine ek olarak özel yetenekli öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin doğru bir şekilde taranmasına ve tanılanmasına yardımcı olmak için değerlendirmeyi yapan eğitimcilerin, öğrencinin başarısını ve akademik performansını boylamsal olarak incelemelerini önermişlerdir.

Türkiye’de iki kere farklı öğrenciler yapılan zekâ testi sonucu akranlarına kıyasla üstün performans göstererek özel yetenek tanısı almanın yanı sıra, öğrenme güçlüğü tanısı da almak üzere Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilirler. RAM’lardaki uzmanlar tarafından kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim sınıflarına devam edebilmeleri ve özel eğitim hizmeti alabilmeleri için raporları çıkarılır. Özel eğitime yönlendirilen bu öğrenciler sahip oldukları iki alanda da eğitim alabilirler (MEB, 2018). Başka bir deyişle güçlük yaşadıkları alanlar geliştirilmeye çalışılırken; sahip oldukları özel yetenek alanları ilgileri doğrultusunda geliştirilir. Fakat ülkemizde hem özel yetenek hem öğrenme güçlüğüne ilişkin müdahaleler tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Türkiye’de özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel yetenekli tanısı olan ve öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilere ve eğitimlerine yönelik ayrı ayrı maddeler bulunurken (MEB, 2018) iki kere farklı öğrencilere ve eğitimlerine yönelik herhangi bir madde bulunmamaktadır. Aynı zamanda iki kere farklı olan öğrencilerin güçlü yönleri fark edilmediğinden genellikle zorluk yaşadıkları alanlarda destek eğitimlere yönlendirilmektedirler. Alanyazında da ifade edildiği gibi bu öğrencilerin, yaşadıkları çeşitli yetersizlikler sebebiyle güçlü yönlerini ön plana çıkarabilecekleri zenginleştirme programlarına çok fazla dahil edilemedikleri düşünülmektedir (Vaidya, 1993). Öğrenme güçlüğü olan üstün zekâyâ ve yeteneğe sahip, yani bu iki tanının bir arada bulunduğu öğrenciler her ne kadar onlar için hazırlanmış iki özel gereksinimlerini de ele alan özel

programlara ihtiyaç duysalar da maalesef bu tür programların sayısı dünyada çok az olmakla birlikte ülkemizde hiç yoktur. Bu sebeple bu öğrencilere verilebilecek en uygun eğitim her okulda uygulanması mümkün olabilen özel sınıflar uygulaması veya genel eğitim sınıflarında aldıkları eğitimlerin yanı sıra bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim programları eşliğinde destek eğitim alabilmelerinin sağlanması olabilir (Brody ve Mills, 1997).

İki kere farklı öğrencilerin tanınması ile ilişkili uygulamalar tam anlamıyla hem özel yetenek hem de öğrenme güçlüğü alanlarından alınan farklı uygulamaların birleşimini içermektedir (Lupart, 2004). Fakat iki farklı tanının da belirlenebilmesi için bu öğrencilerin yeteneklerini, bilişsel özelliklerini, başarı düzeylerini ve sosyal-duygusal özelliklerini ölçen kapsamlı bir test bataryasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Uygun tanılama araçlarıyla tanılanmanın en erken yaşta yapılması da oldukça önemlidir. Bir sonraki bölümde ele alındığı gibi iki kere farklı öğrencilerin erken yaşta fark edilmesi, tanılanmanın mümkün olan en erken yaşta yapılması ve öğrencilere erken müdahale sağlanmasının yeteneklerinin geliştirilmesi ve yetersizlik yaşadıkları alanların iyileştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Erken Müdahale**

Özel eğitime ihtiyacı olan her öğrencide olduğu gibi iki kere farklı öğrencilerde de erken teşhis ve müdahale çok önemlidir (Dole, 2000). Öğrenciler tanı alır almaz müdahaleye başlanması, ileride daha büyük sorunlar yaşanmasının önüne geçilmesi açısından oldukça önemlidir (Stile ve Hudson, 1993). Çünkü erken teşhis ve müdahale olmadan iki kere farklı öğrenciler, sınıf arkadaşlarının çok gerisinde kalabilirler ve üstesinden gelemeyecekleri akademik yetersizliklerle karşı karşıya kalabilirler (Webb vd., 2005). Daha da önemlisi, öğrenciler için eğitimlerinde uygulanan birçok müdahale stratejileri küçük yaştaki öğrenciler için daha etkilidir, bu nedenle bu öğrencileri erken yaşlarda fark etmek ve erken müdahale edebilmek oldukça önemlidir. Böylelikle öğrencilerin ileri yaşlarda okul müfredatlarının da ilerlemesi ve müfredat taleplerinin artmasıyla sahip oldukları beceriler ile öğrenmeleri gereken beceriler arasındaki uçurum en aza indirgenmiş olur (Brody ve Mills, 2004). Örneğin müzik enstrümanları en iyi ve kolay erken yaşlarda öğrenilir. Öğrenciler yeteneklerini geliştirmeye küçük yaşlarda başlarsa ilerleyen senelerde olağanüstü yeteneklere sahip olabilirler (Güven ve Sezginsoy, 2009).

Erken müdahale konusunda yapılan araştırmalar da iki kere farklı öğrencilerin okul öncesi dönemde her iki tanılarını için de erken teşhis ve uygun programlamanın öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir (Baum, Emerick, Herman ve Dixon, 1989; Dole, 2000). Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi bu öğrenciler sahip oldukları öğrenme güçlükleri sebebiyle duygusal açıdan olumsuz şekilde etkilenebilmektedirler ve düşük benlik algısı, zayıf motivasyon, depresyon, kaygı, disiplin sorunları gibi çeşitli davranışsal ve duygusal problemler geliştirme riski altındadırlar. Erken yaşlarda uygun müdahale sağlanması aynı zamanda bu öğrencilerin ileride yaşayabilecekleri sosyal ve davranışsal sorunların, yıllarca hayal kırıklığı yaşamalarının, düşük özgüven oluşturmalarının ve aynı zamanda ikincil yetersizliklerin oluşumunun önlenmesine de yardımcı olabilir (Webb vd., 2005). Genel olarak, yaşanan yetersizliklerle baş etmede küçük yaşlarda başlayan müdahalelerle daha fazla başarı sağlandığından erken dönemde müdahalenin öneminin daha çok vurgulanması gerektiği düşünülmektedir. Bunun sebebi daha büyük çocuklarda, yaşanan akademik yetersizliklerin düzeltilme olasılığının daha düşük olmasıdır (Brody ve Mills, 2004). İki kere farklı öğrenciler, müdahaleler için en uygun zamanlar kaçırıldığında ve eğitim ihtiyaçları uygun şekilde karşılanmadığında yıllarca hayal kırıklığı yaşayabilmektedirler ve bu nedenle de genel eğitim sınıflarında özel yetenekleri gerileyebilir. Çünkü kendileri için uygun eğitimi almadan geçen her yıl yaşadıkları yetersizlikleri telafi edebilmek onlar için bir kat daha zorlaşabilmektedir (Trail, 2012). Bu öğrenciler için erken müdahale ve uygun eğitimin önemi her iki özel gereksinim alanı (özel yetenek ve öğrenme güçlüğü) açısından da oldukça önemlidir. Uygun tanıyı almaları uygun eğitimi alabilmelerinin ilk adımı sayılabilir. Bir sonraki bölümde iki kere farklı öğrencilerin eğitimlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### **İki Kere Farklı Öğrencilerin Eğitimleri Nasıl Olmalıdır?**

İki kere farklı öğrencilerin eğitimleri için bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda bireysel eğitim ya da özel sınıfların olması; bunun mümkün olmadığı durumlarda ise genel eğitim sınıflarında uygulanabilecek, öğrencilerin eksikliklerini telafi edici ve aynı zamanda yeteneklerini ortaya çıkarabilecek stratejiler önerilmektedir (Baldwin, Omdal ve Pereles, 2015; Beckley, 1998; Brody ve Mills, 1997; Pemberton, 2004; Pereles, Omdal ve Baldwin, 2009). Herhangi bir alanda yetersizliği ya da özel yetenekleri olan öğrenciler tanılarına uygun

eğitim alırlar, bu öğrenciler ise iki farklı tanlarına yönelik olacak şekilde eğitim almalıdırlar. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçları yetersizlik derecelerine göre bireyden bireye değişiklik göstermektedir. İki kere farklı öğrencilerin ihtiyaçları da öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebilmektedir. Bu ğrencilerin aldığı eğitimlerin yoğunluğu, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinden etkilenme oranlarına göre de farklılık gösterebilir. ğrenme güçlüğünden hafif düzeyde etkilenen iki kere farklı öğrencilerin gereksinimleri, özel yetenek konusunda uzman eğitimcilerin desteği ile genel eğitim sınıflarında karşılanabilir; daha ağır düzeyde öğrenme güçlüğünden etkilenen özel yetenekli öğrenciler için ise bir kaynak odada özel eğitim ve özel yetenekliler eğitim programlarının bir kombinasyonu ihtiyaçlarını karşılamak için en iyi sonucu verebilir. Buna karşılık, öğrenme güçlüğünden orta ila daha şiddetli düzeyde etkilenen özel yetenekli öğrenciler için, özel eğitim uzmanı eşliğinde daha yoğun bir özel eğitim hizmeti gerekebilir (Newman, 2004).

Her zel gereksinimli ğrenci için olduğu gibi iki kere farklı öğrenciler için de tek bedene uyan bir program yoktur ve yalnızca öğrenme güçlüğüne ya da özel yeteneğine hitap etmeye çalışmak yetersiz, başarısız ve uygun olmayan eğitimle sonuçlanacaktır (Baldwin, Omdal ve Pereles, 2015; Reis, 2005; Sansom, 2015). Öğrenciler için hazırlanan bireysel eğitim planlarında yetersizlik yaşadıkları alanlara yönelik iyileştirme yapılmasının yanı sıra yeteneklerine ve ilgilerine yönelik zenginleştirme yapılmasının da oldukça gerekli olduğu belirtilmektedir (Reis, 2005; Sansom, 2015). Tomlinson (2001) ğrenme güçlüğü olan veya olmayan özel yetenekli öğrenciler için genel eğitim sınıflarında, öğretimin farklılaştırılmasının olumlu sonuçlarına vurgu yapmıştır. Böylelikle zel yetenekli öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadıkları alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamak için müfredatta onların lehine değişiklikler yapılabilir. Çünkü bu öğrenciler başarıya ulaşabilmek için, yetersizlik ya da güçlük yaşadıkları alanlarda iyileştirmelere gereksinim duyarken, aynı zamanda özel yeteneklilik alanlarındaki kabiliyetlerini ve güçlü yanlarını geliştirmek için de fırsatlara ihtiyaç duyarlar (Beckley, 1998). Okul müfredatları iki kere farklı öğrencilerin ilgilerine göre derse aktif olarak katılımlarını sağlayabilmek için geliştirilip uyarlanmalıdır; bu öğrencilerin “mevcut bilginin pasif tüketicilerinden yeni bilginin aktif yaratıcılarına dönüşmesi” ancak bu şekilde mümkün olabilir (Baum vd., 2001). Başka bir deyişle bu öğrenciler için hem kişisel hem de kültürel düzeyde, her öğrencinin öğrenme şekillerini ve yeteneklerini dikkate alan en uygun öğrenme deneyimlerinin sağlanabilmesi için farklılaştırılmış ğretim gereklidir (Munro, 2002).

İki kere farklı öğrencilere en iyi nasıl yardım edileceği konusunda birçok fikir vardır ancak neredeyse her uzmanın kabul ettiği nokta, öğrencilerin günlük yaşadığı ve yetersiz olduğu alanlara destek olurken güçlü olduğu alanlara ve yeteneklerine de odaklanan, ikili bir eğitim yaklaşımına uygun program hazırlamaktır (Assouline ve Whiteman, 2011; Baum vd., 2001; Berninger ve Abbott, 2013; McCoach vd., 2001; Foley-Nicpon vd., 2011; Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler ve Shevitz, 2002; Willard-Holt, Weber, Morrison ve Horgan, 2013). Çünkü öğrenme güçlüklerinin iyileştirilmesini ve akademik yönden yaşanan eksiklerinin giderilmesini beklemek, güçlü yönlerinin geliştirilmesi yerine hayal kırıklığı yaşamalarına ve düşük özgüven geliştirmelerine neden olabilir. Bunun tam tersi bir durumda da yaşadıkları öğrenme güçlüklerini görmezden gelmek ve sadece yeteneklerine odaklanmak, günlük yaşadıkları konular iyileştirilmediği için yine hayal kırıklığı, başarısızlık ve stres yaşamalarına neden olacaktır. Bu nedenlerle eğitimciler iki kere farklı öğrencilere hem güçlü yönleri hem de gereksinimlerini ele alan öğrenme ortamları sunmalıdırlar. İkisini bir arada yapmak yeteneklerinin geliştirmenin yanı sıra günlük yaşadığı alanların üstesinden daha hızlı gelmelerini de sağlayacaktır (Robinson, 1999). Bu da öğrencilerin ilgilerinden yola çıkarak öğrenme güçlüğü yaşadıkları alanlar desteklenerek en uygun şekilde gerçekleştirilebilir. Fakat öğretmenler iki kere farklı öğrenciler için iki tanısını da ele alan bir eğitim hazırlarken bu iki tanı için yapılan plan ve programlar birbirini etkilememelidir. Örneğin, öğretmen matematiksel olarak yetenekli bir öğrencinin yazmada yaşadığı zorlukları, öğrencinin matematikte hızlanmasına engel olmasına izin vermemelidir (Brody ve Mills, 2004). Diğer bir deyişle öğrenci için destek sınıfı uygulamaları yetenekli oldukları derslerden, o derslerde zaten ileri seviyede olduğu düşüncesiyle alınarak yapılmamalı, eksiklikleri tamamlanırken yeteneklerinin de ilerlemesi hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir.

Her bir öğrencinin yeteneklerini ve aynı zamanda akademik ihtiyaçlarını, sınıf düzeyine veya yaşadığı öğrenme güçlüğü'nün derecesine bakılmaksızın eşzamanlı olarak ele almak çocuğu akademik olarak ileri bir seviyeye taşıyacaktır (Weinfeld vd., 2002). İdeal olarak, özel gereksinimli her öğrenci için bu öğrencilerle birebir çalışan öğretmenler tarafından bireysel olarak güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve başarı seviyelerini ayrı ayrı dikkate alan bir eğitim programı hazırlanmalıdır (Brody ve Mills, 2004). Newman'a (2004) göre iki kere farklı öğrenciler çoğunlukla okuma, yazma, heceleme ve matematik alanlarında temel beceriler konusunda özel eğitime ve iyileştirmelere ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple bu öğrenciler için hazırlanacak programlar



öğrencilerin öğrenme güçlüklerini iyileştirmeye uygun olmalıdır. Genel eğitim sınıflarındaki mevcut hizmetleri bu öğrencilere göre uyarlamak, yetenekli oldukları yönere, ilgilerine, meraklarının ve zihinsel kapasitelerinin gelişimine odaklanmak; öğrenme güçlükleri yaşadıkları alanları, telafi stratejilerini öğretmek ve bu stratejileri kullanmayı teşvik ederek güçlüklerinin üstesinden gelmelerini aynı zamanda özel yeteneklerini kullanabilmelerini ve geliştirebilmelerini sağlamak gerekmektedir (Brody ve Mills, 1997; Özkardeş, 2004). Başka bir deyişle öğretmenler temel beceriler ve telafi edici stratejiler sunmanın yanı sıra, yeteneklerini geliştirmelerini ve soyut düşünme ve yaratıcılıklarını geliştirerek üretkenliklerinin artırmalarını sağlayacak teşvik edici bir eğitim ortamı sunmalıdırlar. Daha önce de belirtildiği gibi yapılan araştırmalarda iki kere farklı öğrencilere sadece zayıf yönlerinin ele alındığı müdahaleler uygulandığı zaman, öğrencilerde kızgınlık, hayal kırıklığı, düşük benlik saygısı, motivasyonda azalma ve hatta depresyon gibi olumsuz durumların ortaya çıktığı görülmüştür (Baum, 1984; Baum vd., 2001). Fakat buna karşılık Baum'un (1988) bir çalışmasında bu öğrencilere yeteneklerini keşfetme ve sergileme fırsatı verildiği zaman; benlik saygısı, öğrenme becerileri ve yaratıcılıkta artış gibi olumlu kazanımlar gösterdikleri görülmüştür.

Baldwin, Baum, Pereles ve Hughes'e (2015) göre iki kere farklı öğrenciler için en iyi ve uygun eğitimin şunları kapsamaması gerekmektedir;

- İki farklı özel gereksinimin olası etkileşimini dikkate alan, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılarken ilgi alanlarını, yeteneklerini geliştiren zenginleştirilmiş/geliştirilmiş eğitim fırsatları,
- Öğrencinin akademik başarısını, çevresiyle uyumunu ve aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimini sağlayan eşzamanlı destekler ve
- Farklı özelliklerin bir arada görüldüğü bu grupla başarılı bir şekilde çalışabilmeleri için öğretmenlere uzman akademik eğitim ve sürekli mesleki gelişim fırsatları gerekmektedir.

Baldwin, Omdal ve diğerleri (2015) bu öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları alanlara yönelik problem çözme sürecinin, öğrenciler için en iyi sonuçları verecek şekilde planlanması gerektiğini ve sürecin şunları kapsamaması gerektiğini vurgulamışlardır;

- Öğrencilerin iki tanısı açısından da öncelikli ihtiyaçlarını açıkça tanımlamak,

- Öğrencilerin yaptığı çalışmalarla ilgili veriler toplamak ve bu verileri analiz etmek,
- Öncelikli ihtiyaçlarına yönelik bireysel eğitim planı geliştirip uygulamak ve
- İlerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek.

İki kere farklı öğrenciler, bazı şeylerin kendileri için çok kolay olduğunu görürken, diğer bazı şeylerin ise çok zor olduğunu fark ederler (Brody ve Mills, 2004). Diğer bir deyişle bazı konularda akranlarından üstünken bazı konularda onların gerisinde kalmak onlar için zor bir ikilemdir. Bu mücadele benlik saygılarını azaltabilir ve ebeveynleri, kardeşleri, öğretmenleri ve akranlarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle iki kere farklı öğrencilerin en uygun şekilde var olan potansiyellerine ve yüksek seviyelere ulaşabilmeleri için hem akademik hem de duygusal gelişimlerini ele alan bireyin tüm özelliklerine yönelik kapsamlı, özelleştirilmiş, esnek ve özgün bir eğitim planları olmalıdır (Baldwin, Omdal ve Pereles, 2015; Baum ve Owen, 2004; Reis, Neu ve McGuire, 1995). Bu öğrencilere eğitimlerinin yanı sıra okul rehber öğretmenleri tarafından ihtiyaçlarına uygun sosyal ve duygusal açıdan danışmanlık ve aynı zamanda kişisel gelişimleri için destek sağlanmalıdır (Reis vd., 1995). Ayrıca pozitif akran destek programları kapsamında, öğrenme güçlüğü olan ve akademik olarak yetenekli ve başarılı öğrencilerin benzer profilli genç öğrencilere mentörlük (akıl hocalığı) yapması sağlanabilir. Bu sayede öğrencilerin okulda hayal kırıklığı veya zorluklar yaşadıklarında duygularını tartışmalarına ve olumsuz sonuç alma ihtimallerini azaltmalarına yardımcı olunabilir (Reis, 2005). Çünkü mentörlük, bir kişiden daha deneyimli ve bilgili birinin o kişiye hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve yeteneklerini geliştirebilmesi için yardım edip, deneyimlerini paylaşmasıdır (Goff ve Torrance, 1999). Ayrıca iki kere farklı öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğrencilere ders dışında da başarılı olabilecekleri ve sosyal anlamda tatmin olabilecekleri fırsatlar verilmelidir. Örneğin mentörler eşliğinde okul sonrası sosyal aktivite kulüplerine, ilgi duydukları alanlardaki bağımsız projeler gibi farklı faaliyetlere ya da yapmaktan zevk aldıkları ve yeteneklerini sergileyebildikleri etkinliklere katılabilmeleri için gerekli ortamlar sağlanmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilerin başarılı olma fırsatları, sadece ders programları kapsamında değil, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler ile de sağlanmalıdır (Reis, 2005).

Diğer bir yandan öğrencinin her iki alanına yönelik eğitim vermenin önemli olduğu fakat iki kere farklı öğrencilerin eğitiminde yaşadıkları yetersizlikleri ele almadan önce öğrencinin güçlü yönlerine odaklanmanın da alanyazında destek gördüğü

görülmektedir (King, 2005; Olenchak, 2009; Reis vd., 2014). Öğretmenler iki kere farklı öğrencilerinin zayıflık yaşadığı alanları ön plana çıkarıp vurgulamak yerine öğrencilerin yeteneklerinin gelişimine odaklanan uygun müdahaleler sunarlarsa, bu öğrencilerin toplum tarafından “risk altında” değil “umut vadeden” olarak görülmelerini sağlayabilirler (Nielsen, 2002). Yeteneklerinin gelişimi, öğrencilere iki kere farklı olmanın duygusal yönleriyle de başa çıkmaları için çok önemli fayda sağlar (Newman, 2004). Fakat bu elbette ki sadece özel yeteneğe odaklanıp yetersizliklerini görmezden gelmek demek değildir. Çünkü bu durum öğrencilere yardımcı olmaktan daha fazla zarar verebilir (Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Farklı bakış açıları olmasına karşın iki kere farklı öğrencilerin eğitimindeki en önemli nokta, onlara en uygun şekilde eğitim verebilmek için hazırlanacak planlarda ele alınması gereken üç kritik hedefdir. Bunlar güçlü yanları, akademik gereksinimleri ve sosyal ve duygusal gereksinimleridir. Öğretmenlerin, iki kere farklı öğrencilerin başarısını en iyi şekilde destekleyebilmeleri için her birinin nasıl ele alınabileceğini, nasıl daha iyi hale getirebileceğini bilmesi çok önemlidir (Baldwin, Omdal ve Pereles, 2015). Öğrencilerin üç ayrı yönü eğitim planında ayrı ayrı ele alınmalıdır. Öğretmenlerin bu konularda öğrenciyi tanıması ve duygusal açıdan anlayabilmesi ve ona göre davranması çok önemlidir. Bu öğrenciler, ancak öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı olduğu ve onları gerektiği zaman ödüllendirdiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl elde ettikleri ve ilettikleri konusunda farklılıklara sahip olduklarını bildikleri zaman, öğrenmeye teşvik edici stratejiler uygulanan genel eğitim ortamlarında kendilerinden beklenen başarıyı yakalayabilirler (Newman, 2004).

Müdahalelerin uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi için en önemli husus bu öğrencilerin ihtiyaçlarının yeterli şekilde karşılanabilmesi için, sahip oldukları yeteneklerin ve yetersizliklerin tam olarak tanımlanmasıdır (Sansom, 2015). İki kere farklı öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını tanımanın en büyük amacı ikili bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için uygun stratejiler ve uyum programları hazırlayıp uygulamaktır. Doğru tanılama yapıldıktan sonra iki kere farklı öğrencinin tüm özelliklerine ve gereksinimlerine yönelik kapsamlı, bireyselleştirilmiş, esnek bir plan geliştirilmelidir (Reis, 2005). Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin bu konudaki bilgileri ve yeterli eğitimi almış olmaları da en az öğrencinin doğru tanımlanması kadar önemlidir (Sansom, 2015).

Baum ve diğerleri (2001) araştırmalarında özel yetenekli öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan ikili özelliklerini inceledikleri zaman öğrencilerin güçlü yönlerinden

ziyade yaşadıkları öğrenme güçlükleri ele alındığı için akademik potansiyellerine nadiren ulaşabildiklerini bildirmişlerdir. Aynı zamanda özel yetenekli oldukları alanlara yönelik öğrencilerin yüksek ilgi, üst düzey yetenek ve yaratıcılık gibi karakteristik davranışlarının öğrenme güçlüğü giderilmeye çalışılırken göz ardı edildiği ortaya çıkmıştır. Schultz'a (2012) göre eğitimciler genelde öncelikle öğrencilerin yaşadığı akademik güçlükleri iyileştirmeye ilgili olan hedeflere odaklanmakta öğrencilerin mezuniyet için gerekli notlara sahip olabilmeleri için hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim planlarında (BEP) sadece eksikliklerini tamamlamaya yönelik hedefler koymaya çalışmaktadırlar. Genel olarak okullarda, bu öğrenciler için eğitimin odak noktası bu şekilde eksikliklerini gidermek olduğu için öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli öğrencilere genel eğitim sınıflarında yeteneklerini gösterebilmeleri için çok az fırsat sunulmaktadır (Dole, 2000). Bu nedenle bu öğrenciler genel eğitim sınıfları dışında yeteneklerini geliştirmeye yönelik ek bir eğitime de ihtiyaç duyarlar. Türkiye'de RAM'larda yapılan değerlendirmeler sonucu yalnızca öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler buldukları okullarda ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sınırlı süre ve içerikte özel eğitim desteği alırken, yalnızca özel yetenek tanısı alan öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinden (BİLSEM) yetenekleri doğrultusunda eğitim alabilmektedirler (MEB, 2019). BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye yönelik yoğun çalışmalar yapılmaktadır.

BİLSEM; Türkiye'de ilkokula devam eden 1, 2 ve 3. sınıflardaki özel yetenekli öğrencilerin iki aşamalı (1. aşamada tablet tarama uygulaması, 2. aşamada görsel sanatlar ve müzik yetenek alanları için bireysel yetenek sınavı ve/veya genel zihinsel yetenek alanı için zekâ ölçekleri uygulaması) değerlendirmeyle tespit edilerek örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerinin yanı sıra bireysel yeteneklerini ortaya çıkarmak ve sahip oldukları kapasitelerini geliştirerek yeteneklerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla MEB'e bağlı olarak açılmış olan ve öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimleri boyunca eğitim alabilecekleri özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2019). BİLSEM'lerde öğrencilerle çalışmak üzere sınıf öğretmenleri ve farklı branşlardan öğretmenler görev yaparlar. BİLSEM'e kayıtları yapılan öğrenciler hazır bulunuşluk düzeyleri ölçüldükten sonra bu merkezlerde; “a) Uyum (Oryantasyon), b) Destek Eğitim; 1) İletişim Becerileri, 2) Grupla Çalışma Teknikleri, 3) Öğrenme Yöntemleri, 4) Problem Çözme Teknikleri, 5) Bilimsel Araştırma Teknikleri, 6) Yabancı Dil, 7) Bilgisayar, 8) Sosyal Etkinlikler, c) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme, ç) Özel Yeteneklerini Geliştirme, d) Proje Üretimi ve Yönetimi” alanlarında düzenlenen

eğitimlerden faydalanırlar (MEB, 2019). Fakat bu kurumlarda da özellikle iki kere farklı öğrencilerin tek bir alanına yani özel yetenek alanına yönelik eğitim verildiği için çoğunlukla öğrenme güçlüğü yaşadığı alanların göz ardı edildiği düşünülmektedir. Buna rağmen bu öğrencilerin BİLSEM gibi programlardan eğitim alması özel yeteneklerini geliştirebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Brody ve Mills (2004) de çalışmalarında iki kere farklı öğrenciler için genel eğitim sınıflarında aldıkları eğitimlerin yanı sıra sadece özel yetenek ile ilgili bir programa kabul edilmeleri ve oradaki uygulamalara dahil olmalarının, öğrenme güçlüğü nedeniyle yeteneklerinden şüphe edilen özel bir öğrencinin benlik saygısı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceğini ifade ederek bu öğrencilerin özel yetenek için açılan okul ya da kurumlarda sunulan eğitimleri almalarının önemini vurgulamışlardır.

İki kere farklı öğrencilerin verilen eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için, öğrencilerle birebir çalışan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin oluşturduğu ekiplerin iş birliği içerisinde, öğrenci hakkında bilgi alışverişi yaparak bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekli görülmektedir (Kennedy, Higgins ve Pierce, 2002; Lupart, 2004; Reis, 2005; Robinson, 1999; Schultz, 2012). Çünkü bu öğrencileri doğru desteklemek, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin yanı sıra çocuğa sağlanacak özel akademik eğitimi ve de öğrencilerle çalışan profesyoneller arası iş birliğini gerektirmektedir (Lee ve Ritchotte, 2018; Newman, 2004). Programlama açısından çocuğun yaşadığı yetenek ve yetersizlik dengesi için doğru uyumu sağlamak, sadece bir öğretmenin değil bir uzman ekibin sorumluluğunda olmalıdır (Yssel vd., 2010). Aynı zamanda öğrenciler bu ekip dışında akranları tarafından da sınıf ya da okul içerisinde desteklenebilirler. Daha önce de belirtildiği gibi mentörlük uygulaması özel yetenekli öğrenciler için sıkça karşılaşılan uygulamalardan biridir. İki kere farklı öğrenciler için de bu uygulama önemli olabilir. Yapılan araştırmalar mentör yardımı alan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla akademik olarak daha başarılı olduklarını, okula karşı daha olumlu tutumlar sergileyebildikleri için daha az devamsızlık yaptıklarını ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Siegle, 2005; Torrance, 1984).

İki kere farklı öğrenciler için başarılı tanılama ve uygun program hazırlama, hem eğitimcilerin özel yeteneklilik ve öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgilerine hem de bu iki tanının birbirlerini ne derece etkilediğine başka bir deyişle maskeleyen duruma bağlıdır (Reis vd., 2014). Bu nedenle eğitimciler, iki kere farklı olma duruma işaret edebilecek özel yeteneklilik ve öğrenme güçlükleri özelliklerine aşina olmalıdırlar. Özel

eğitim üretmenleri de dahil olmak üzere öğrenciyle çalışan tüm eğitimcilerin, bu öğrencilerle günlük olarak etkileşim kurduğundan dolayı iki kere farklı öğrencilerin özelliklerini tanınası ve onları anlaması çok önemlidir. Brody ve Mills (2004) alışmalarında sınıf retmenlerinin iki kere farklı olan bu öğrencilerin ikili özelliklerini tanımak için eğitim almadıkları takdirde öğrencilerin sergiledikleri davranışları yanlış yorumlayabileceklerini ve bunun da yanlış müdahalelere sebep olabileceğini ifade ederek retmen eğitimlerinin önemine değinmişlerdir.

Türkiye’de Duyar ve Demir (2019a) tarafından 10 sınıf retmeniyle görüşme şeklinde yapılan bir araştırmada sınıf retmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı, bu öğrencileri sınıflarında fark edebilmenin, yeterli tanı kriterlerinin olmamasından ve bu öğrencilere yönelik herhangi bir değerlendirme aracı bulunmamasından dolayı onlar için oldukça güç olduğu görülmüştür. Aynı zamanda retmenlerin bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları bu yüzden de böyle bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda ne yapacaklarını bilemedikleri dolayısıyla eğitime ihtiyaç duydukları açıkça görülmüştür. Bianco ve Leech (2010) da benzer şekilde araştırmalarında iki kere farklı öğrencilerin yetersiz tanımlanmasının ve gerekli tanıyı alamama nedenlerinin yetersiz retmen eğitimi olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca zel yetenekliler eğitimi konusunda eğitim almış retmenlerin, iki kere farklı öğrencilerin belirlenmesinde en iyi performansı sergiledikleri ve özel eğitim retmenlerinin ise bu konuda daha kötü olduklarını çünkü onların odak noktasının güçlü yanları tanımlamaktan ziyade beceri eksikliklerinin ve akademik yetersizliklerinin düzeltilmesi olduğunu vurgulamışlardır. Türkiye’de iki kere farklı öğrencilerle küçük yaşlardan itibaren birlikte çalışmaya başlayan ve en kritik yaşlarda eğitim veren sınıf ve diğer branş üretmenleri hem özel yetenek hem öğrenme güçlüğü konusunda lisans derecelerinde yeterli eğitimi alamamaktadırlar. retmenler her iki alana yönelik de eğitim almadığı takdirde öncelikle sınıfta bu öğrencileri fark etme ve sonrasında öğrencilere uygun eğitimi verebilme konusunda güçlük yaşayabilirler. Bianco ve Leech (2010) retmenlerin bu konuda daha iyi eğitim almaları gerektiğini, bu öğrencilerin özelliklerini tanımaları ve öğrenciler üzerinde kişisel önyargılarının ğrenci tanılmasını ve uygun programlamaya erişimi nasıl etkilediğinin farkında olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Bunun yapılmaması retmenlerin sadece öğrenme güçlüklerinin iyileştirilmesine odaklanmaya ve kendileri tarafından bu öğrencilere yönelik beklentilerin düşmesine neden olacaktır. retmenlerin zel yetenek ve öğrenme güçlüklerin bir araya gelmesinin sonuçları hakkındaki bilgi eksiklikleri, birçok ğrenci

için yanlış veya eksik tanımlanma ve en düşük düzeyde hizmet alabilmeleri ile sonuçlanacaktır (Ruban, 2005). Çünkü iki kere farklı öğrencilerle ilgili olarak müdahalelere başlamadan önce, öğrencilerin güçlü yanlarının ve yetersizlik alanlarının açık ve net bir şekilde tanımlanması çok önemlidir (Foley-Nicpon ve Assouline, 2015). Bu nedenle de öğretmenlerin özel yetenek ve öğrenme güçlüğü'nün yanı sıra iki kere farklı öğrenciler konusunda da eğitim almaları çok önemlidir. Öğretmenlerin farkındalığının ve bilgisinin artması, öğrencilerin hayal kırıklıkları yaşamasını azaltacak ve ilerleyebilmesine en üst düzeyde yardımcı olacaktır (Ritchotte ve Matthews, 2012).

Sonuç olarak iki kere farklı öğrenciler, kendilerine özgü eğitim müdahaleleri gerektiren bireylerdir (Assouline, Foley-Nicpon ve Huber, 2006). Bu öğrenciler gerçek potansiyellerini ancak ihtiyaçları, kendilerini ve özelliklerini en iyi tanıyan öğretmenler tarafından uygun şekilde karşılandığında ortaya çıkaracaklardır (Sansom, 2015). Bu öğrenciler için en iyi müdahale programları, genel eğitim programlarının aksine bireysel olarak öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenerek uygulanan programlardır (Lupart, 2004). Başka bir deyişle öğrenciye genel eğitim müfredatının istediğini değil, kendi ihtiyaçları olan eğitimi vermek öğrenci için en uygun öğretimin yapılabilmesi ve çocuğun gerçek performansına en üst düzeyde ulaşabilmesi anlamına gelmektedir.

İki kere farklı öğrenciler için eğitsel müdahale çok önemlidir ancak müdahale için öncelikle öğrencileri fark etmek ve değerlendirmek gerekir. Bu sürecin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve farkındalıkları çok önemlidir, çünkü hem değerlendirmeye yönlendiren hem bizzat değerlendiren hem de müdahalede bulunan kişiler öğretmenlerdir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi Türkiye'de öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgilerinin ve farkındalıklarının yetersiz olduğu görülmektedir (Duyar ve Demir, 2019a). Bu öğrencilerin gelişmelerini ve ilerlemelerini desteklemede en önemli unsurun öğretmen bilgi ve farkındalıklarını artırmak olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerle en çok karşılaşan öğretmen grubunun BİLSEM öğretmenleri olduğu ve iki kere farklı öğrencilerle karşılaşma olasılıklarının oldukça yüksek olduğu aşikardır. Bu nedenle BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler konusundaki bilgi ve öz yeterliklerinin belirlenmesi önemlidir.

Öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci grubuna ilişkin bilgilerinin belirlenmesi öğrencilere yönelik uygun müdahalenin sağlanıp sağlanmadığının göstergesi olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrenci grubu hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öz yeterliklerinin belirlenmesi de öğrencilere

uygun eğitimi verebilme konusunda kendilerini ne kadar hazır ve yeterli hissettiklerinin göstergesi olabilir. Öz yeterlik kavramını Bandura (2010) "kişinin olası durumları yönetmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları" olarak tanımlamıştır. İki kere farklı öğrenciler kavramı Türkiye’de çok yeni bir kavram olduğu için öğretmenlerin bu öğrencilerle karşılaşmaları durumunda sınıf içinde veya dışında olası durumları yönetebilme durumlarına olan inançlarının yüksek düzeyde olmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenlerle özellikle özel yetenekli öğrencilerle çalışan BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve gerekli durumlarda eğitim ihtiyacının varsa ortaya çıkarılıp bu konuda hizmetiçi eğitim talep edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar çok sınırlı olmakla birlikte, bu çalışmalar genellikle iki kere farklı öğrencilerin özelliklerine yönelik bilgi verme amaçlı kitap bölümü, makale vb. şeklinde hazırlanan çalışmalardır (Gök, Baş ve Avşar Tuncay, 2018; İlker, 2017; Kaplan Sayı, 2018; Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013; Leana-Taşçılar, 2012; Mermeroğlu, 2018; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019; Özkardeş, 2004; Yalçın, 2019). Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü hakkında hazırlanan kitapların bölümlerinde iki kere farklı öğrencilerin özellikleri ve tanılanmalarıyla ilgili bilgiler verilmiştir (İlker, 2017; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019; Yalçın, 2019). Bu alanda yazılan bazı makalelerde de iki kere farklı öğrencilerin özelliklerine yönelik alanyazından bilgiler sunulmuştur( Leana-Taşçılar, 2012; Özkardeş, 2004). Yine Türkiye’de yapılan bir çalışma özel yetenekli öğrencilerde öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması amacıyla yapılmıştır (Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013). Nitel araştırma şeklinde yapılan bir çalışmada ise öğretmen adaylarının iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri belirlenmiştir (Mermeroğlu, 2018). Türkiye’de yapılan diğer bir çalışma ise depresyon tanısı alan özel yetenekli bir öğrencinin vaka çalışmasıdır (Gök, Baş ve Avşar Tuncay, 2018). Yine bu alanda yazılan bir makalede ise üstün zekâlı çocuklarda DEHB sorunları ele alınmıştır (Kaplan Sayı, 2018).

### **Problem**

İki kere farklı öğrenciler üzerine yapılan mevcut araştırmaların yetersizliği, bu alana özgü değerlendirme araçlarının olmaması, öğretmenlerin sadece öğrenme güçlüğü etiketine dayalı olarak eğitim vermeleri ve bu nedenlerle öğrencilerin tanılanmasında ve



eğitimlerine yönelik uygun müdahaleler geliştirilmesinde zorluklar olduğu görülmektedir (Winebrenner, 2003). Reis ve diğerleri (2014) öğretmenlerin, ikili tanıya sahip olmaları nedeniyle bu öğrencilere bireysel olarak uygun eğitimi sunmakta isteksiz olduklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin yalnızca özel yetenekli olan, yalnızca öğrenme gücünü yaşayan ve iki kere farklı öğrenciler grubunu birbirinden ayırt etmede güçlük yaşamaları, onlara gereken eğitimi verebilmelerinin önünde büyük bir engel oluşturmaktadır. Hatta bu öğrencilerle çalışan öğretmenler, bu öğrencileri fark etseler dahi genel olarak bir özel eğitim bilgisine sahip değillerse öğrencilere bireysel eğitim verme konusunda zorluklarla karşılaşabilmektedirler.

İki kere farklı öğrenciler hakkında dünya çapında yapılan çalışmalar zamanla artmış fakat Türkiye’de bu konuya ilişkin araştırma ve uygulamalar yetersiz kalmıştır. Günümüzde hala ulusal alanyazında iki kere farklı öğrenciler ile ilgili araştırmalar sınırlı kalmakta ve hatta bu konuda neredeyse yok denecek kadar az çalışmaya rastlanmaktadır (Gök, Baş ve Avşar Tuncay, 2018; İlker, 2017; Kaplan Sayı, 2018; Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013; Mermeroğlu, 2018; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019). Araştırmaların az olması, gereken tanı araçlarının olmaması, öğretmenlerin sınıfta bu öğrencileri fark edip, tanı almalarını sağlamasının mümkün olmaması anlamına gelmekte ve aynı zamanda öğrencilerin bireysel eğitim almalarının önünde bir engel oluşturmakla birlikte maalesef bu durum öğrenmeye en açık olabilecekleri dönemlerde onlara büyük bir zaman kaybı yaşatılabileceğini de göstermektedir. Bu araştırma öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin belirlenmesi ve bu öğrencilerin fark edilebilmesi açısından önemlidir.

Birçok sınıf ve branş öğretmenleri özel eğitim konusunda yeterli eğitim alamadıkları, bu nedenle gerekli bilgi birikimine sahip olamadıkları için farklılıkları olan öğrencilere karşı uygulama konusunda çoğu zaman yetersiz kalabilmektedirler. Öğretmen yetiştiren fakültelerdeki programların (örneğin, sınıf öğretmenliği gibi) son sınıflarında Yükseköğretim Kurumu’nun (YÖK, 2018) belirlediği şekilde özel eğitim ve kaynaştırma adında bir ders bulunmakta ancak bu ders saat ve uygulama bakımından yetersiz kalmaktadır. Ayrıca öğretmenliğe hazırlık ve sonrasında özellikle iki kere farklı öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitimin olmaması bu araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra özel yetenek ve öğrenme gücüne yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeklerinin alanyazında var olması (Tortop, 2014; Keskin, Korkut ve Can, 2016) fakat iki kere farklı öğrencilere ilişkin herhangi bir öğretmen ölçeğinin olmamasının alanyazında önemli bir eksiklik olduğu

düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra özel yetenekli öğrencilerle özellikle BİLSEM öğretmenlerinin daha çok karşılaşılıyor olması, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayabildiği konusunda bilgi ve öz yeterliklerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı BİLSEM’lerde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve farklı branşlarda olan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda her an karşılaşabilecekleri özel gereksinimleri olan iki kere farklı öğrenciler konusunda bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
2. BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin öz yeterlikleri ne düzeydedir?
3. BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri farklı değişkenler (öğretmenlik deneyimi, eğitim düzeyi, lisans mezuniyeti, özel yeteneğe ilişkin eğitim alıp almama, öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alıp almama) açısından değişmekte midir?

### **Araştırmanın Önemi**

İki kere farklı öğrenciler kavramı Türkiye’de çok yeni bir kavram olmakla birlikte henüz standart tanı kriterleri olmadığı için öğrenme güçlüğü ve özel yetenekle karıştırılabilen bir kavramdır. Araştırmaya başlamadan önce sınıfında iki kere farklı öğrenci olan bir sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmış ve bir sınıf öğretmeni olarak sınıfında bulunan bu öğrencinin eğitiminde kendini ne kadar yeterli hissettiği, sınıfta öğrencinin iki alanına yönelik uyguladığı eğitim düzenlemeleri ve stratejiler hakkında bilgi alınmış ve bu görüşme sonucunda kendini yetersiz hissettiği, bilgi konusunda eğitim eksikliğinden dolayı yetersizlikler yaşadığı sonucuna varılmıştır (Duyar ve Demir, 2019b). Sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenlerinin bu öğrencilere karşı

bireysel olarak ne yapmaları gerektiği konusunda yetersizlik yaşamaları ve iki kere farklı öğrencilerin tanı almalarını kolaylaştırmak, eksikliklerinin giderilmesi, yeteneklerinin ortaya çıkarılması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu öğrencilerin gelişmelerini ve ilerlemelerini desteklemede en önemli unsurun öğretmen bilgi ve farkındalıklarını artırmak olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın, sınıf ve branş öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi ve öz yeterliklerini değerlendirmek, Türkiye’de bu öğrencilerin eğitimiyle ilgili bir çalışmanın eksikliğinden dolayı hem bir farkındalık yaratmak, öğretmenleri ve öğretmenler aracılığıyla aileleri böyle bir kavramın varlığından haberdar etmek, bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıflarında bulunan bu öğrencileri fark etmesini sağlamak hem de bu öğrencilerin hak ettikleri bireysel eğitimi almalarına ön ayak olma yönünden önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerle yoğun bir şekilde çalışan BİLSEM öğretmenlerini özel yeteneğin yanı sıra öğrencilerin yetersizlik yaşayabileceği konusunda bilgilendirmek ve bu öğrencilere yönelik farkındalıklarını artırmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlere yönelik öğrenme güçlüğü ve özel yetenek tanısını birlikte ele alan yani iki kere farklı öğrencilere yönelik bir ölçek çalışması olmadığından dolayı alanyazına iki ayrı bilgi ve öz yeterlik aracı kazandırması ve Türkiye’de iki kere farklı öğrenciler konusunda öğretmen bilgi ve öz yeterliklerini ölçen ilk çalışma olması yönünden de alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenlerinin daha önceki eğitim öğretim dönemlerinde ya da şu anda görev yaptıkları sınıflarda iki kere farklı olan bir öğrenci bulunması şartı aranmamıştır. Çünkü geçmişte ya da bugün sınıfında bu gruptan bir öğrencinin olmaması demek öğretmenlerin bu grupta hiç karşılaşmayacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle araştırmada genel olarak çalışma grubundaki BİLSEM’lerde görev yapan tüm sınıf ve branş öğretmenlerinin verdikleri yanıtların samimi olduğu varsayılarak bu yanıtlar doğrultusunda bilgi ve öz yeterlikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye'deki BİLSEM'lerde şu anda görev yapmakta olan, mezun olduğu bölüm ve çalıştığı alan fark etmeksizin, ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 752 öğretmenden oluşan bir çalışma grubuyla sınırlıdır. Araştırma nicel olduğu için katılımcılardan ölçek maddeleriyle sınırlı olacak şekilde bilgiler alınmıştır. COVID-19 pandemisi sebebiyle ölçek öğretmenlere online olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin bilgisayar kullanımında hata yapabilme ihtimalleri de araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

## Tanımlar

**Özel yetenekli birey:** Zekâ, yaratıcılık, liderlik kapasitesi, sanat ve/veya bazı akademik alanlardan bir ya da birden fazlasında yaşıtlarına oranla kendisinden beklenenden daha üst seviyelerde performans sergileyen ve bu yeteneklerini geliştirmek için genel eğitim sınıfları tarafından sağlanamayan bazı hizmet veya etkinliklere ihtiyaç duyabilen bireylerdir (MEB, 2019).

**Öğrenme güçlüğü olan birey:** Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA, 2014) son tanı ölçütlerine göre (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]-5) gerekli girişimlerde bulunmuş olmasına karşın sözcük okumalarda hatalı ya da yavaş olan ve çok çaba sarfetmesi gereken, okuduğunu anlama, harf söyleme ve yazma, yazılı anlatım, sayı algısı, sayısal hesaplama ve sayısal akıl yürütme gibi becerilerin en az birinde altı aydan fazla süredir güçlükler yaşayan ve bu becerilerin kronolojik yaşına oranla beklenenden oldukça önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altında olmasıyla tanısı konulan nörobiyolojik bozukluğa sahip birey.

**İki kere farklı birey:** Kronolojik yaşına göre akranlarına kıyasla üstün zekâ düzeyinde olmasına rağmen, akademik performans olarak okuldaki sergilediği başarı kendi kapasitesinin altında olan, görsel, müzik ve zihinsel gibi bazı alanlarda özel yetenekleri veya özel ilgileri olmasına rağmen özellikle akademik alanlarda ortalama veya ortalamanın altında başarı gösteren bireylerdir. Bu grubu bazı alanlarda özel yetenek tanısı olmasına rağmen bazı alanlarda öğrenme güçlüğü yaşayan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan, fiziksel yetersizlikleri olan veya otizm tanısına sahip olan öğrenciler oluşturmaktadır (William and Mary School of Education, 2018).

**Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM):** Yapılan zekâ testleri sonucu akranlarına kıyasla yüksek performans gösterip özel yetenek tanısı alan öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında aldıkları eğitimi engellemeyecek şekilde var olan bireysel yeteneklerinin bilincine varmalarını ve sahip oldukları kapasitelerini geliştirerek en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimleri boyunca devam eden Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan özel eğitim kurumudur (MEB, 2019).



## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanan çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma İki Kere Farklı Öğrencilerin Özellikleri Bilgi Testi (İFBT) ve İki Kere Farklı Öğrenciler-Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (İFÖÖ) kullanarak iki kere farklı öğrencilerle çalışan BİLSEM öğretmenlerinin bilgi ve öz yeterliklerinin bazı değişkenlere (öğretmenlik deneyimi, eğitim düzeyi, lisans mezuniyeti, özel yetenek veya öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alma) göre değişip değişmediğini araştıran nedensel-karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel-karşılaştırma araştırmaları birbirinden farklı özelliklere sahip bireyler arasındaki var olan bir durumun sebeplerini ve bu sebepler üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenleri ve de bunun sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi hedefleyen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırma aynı zamanda öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştıran korelasyonel araştırmadır. Korelasyonel karşılaştırma araştırması iki ya da daha fazla değişkenin kendi arasında birlikte değişip değişmediğini veya değişkenlerin değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlayan veya değişkenler arasında olan ilişkinin ayrıntılı biçimde analizinin yapıldığı araştırmalardır (Karasar, 2005).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bulunan BİLSEM’lerde görev yapmakta olan 752 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarını belirlerken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, belirlenen nitelikte ulaşılabilen katılımcılar araştırmada yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu amaçla Türkiye’deki ulaşılabilen BİLSEM öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

*Araştırma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Bilgileri*

	Değişken	Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	396	52.7
	Erkek	356	47.3
	<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100</b>
Yaş	21-30	70	9.3
	31-40	382	50.8
	41-50	272	36.2
	51-60	27	3.6
	61-70	1	.1
	<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100</b>
Öğretmenlik Deneyimi	1-10 yıl	202	26.9
	11-20 yıl	400	53.2
	21-30 yıl	141	18.8
	31-40 yıl	9	1.2
	<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100</b>
Çalıştıkları Bölgeler	Akdeniz	89	11.8
	Doğu Anadolu	59	7.8
	Ege	92	12.2
	Güneydoğu Anadolu	48	6.4
	İç Anadolu	136	18.1
	Karadeniz	65	8.6
	Marmara	190	25.3
	Belirtilmemiş	73	9.7
<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100</b>	
Lisans Bölümü	Öğretmenlik	475	63.2
	Diğer	185	24.6
	Belirtilmemiş	92	12.2
<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100</b>	
Öğretmenlik Branşı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	54	7.2
	İngilizce Öğretmenliği	47	6.3
	Türkçe / Türk Dili Edebiyatı /Edebiyat	52	6.9
	Matematik Öğretmenliği	62	8.2
	Resim Öğretmenliği	80	10.7
	Sınıf Öğretmenliği	112	14.9
	Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)	82	10.9
	Bilgisayar Teknolojileri (BÖTE)	41	5.5
	Üstün Yetenekliler Öğretmenliği	5	.6
	Özel Eğitim Öğretmenliği	2	.2

*Devam ediyor*

Tablo 1 (Devam)

*Araştırma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Bilgileri*

	<b>Değişken</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>
	Sosyal Bilgiler (Tarih / Coğrafya / Felsefe)	59	7.8
	Müzik Öğretmenliği	54	7.2
	Diğer (Beden Eğitimi, Finansman Öğretmenliği, Aile Bilimleri ve Tüketici Eğitimi Bölümü)	44	5.9
	Belirtilmemiş	58	7.7
	<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100</b>
<b>Öğrenim Düzeyi</b>	Lisans	399	53.05
	Yüksek Lisans	315	41.9
	Doktora	38	5.05
	<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100</b>
<b>Özel Yeteneklilere İlişkin Eğitim Almış Olanlar</b>	Evet	555	73.8
	Hayır	197	26.2
	<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100.0</b>
<b>Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Eğitim Almış Olanlar</b>	Evet	327	43.5
	Hayır	425	56.5
	<b>Toplam</b>	<b>752</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazla bölümünü (%53.2) 11-20 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %63'lük kısmının Eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Tabloda öğretmenlerin farklı branşlara göre dağılımı da görülmekte ve bu branşlar içerisinde diğerlerine göre çoğunluğu (%14.9) sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %53'ü lisans mezunuyken, %41.9'u yüksek lisans mezunu, %5'i ise doktora mezunudur. Farklı bölgelerden öğretmenler araştırmaya katılım sağlamıştır ve bu bölgeler içerisinde büyük çoğunluğu Marmara Bölgesi (%25.3) oluşturmuştur. Ayrıca BİLSEM öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%73.8) özel yeteneğe ilişkin eğitim almıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %43.5'i ise öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim almışlardır.

### Veri Toplama Araçları

İki kere farklı öğrencilere yönelik BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlerin bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada veri toplamak amacıyla Öğretmen Bilgi Formu (ÖBF), Öğretmen İzin Formu (ÖİF), İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi (İFBT) ve İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği (İFÖÖ) kullanılmıştır. İFBT ve İFÖÖ bu araştırma için geliştirilmiştir. İFBT ve İFÖÖ'nün



geçerlik çalışmalarında kullanılmak üzere Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği (ÜYEÖÖ) kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan her bir araca ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

### **Öğretmen Bilgi Formu (ÖBF)**

ÖBF, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, görevde çalışma süresi gibi demografik bilgilerini içermiştir. Bu bölümde öğretmenlerin lisans bölümlerini, lisansta ve sonrasında özel yetenek ve öğrenme güçlüğü hakkında bir ders ve/veya hizmet içi eğitim, kurs, e-konferans ya da seminer gibi bir eğitime katılıp katılmadıkları hakkındaki bilgiler de yer almaktadır (Bkz. Ek 1).

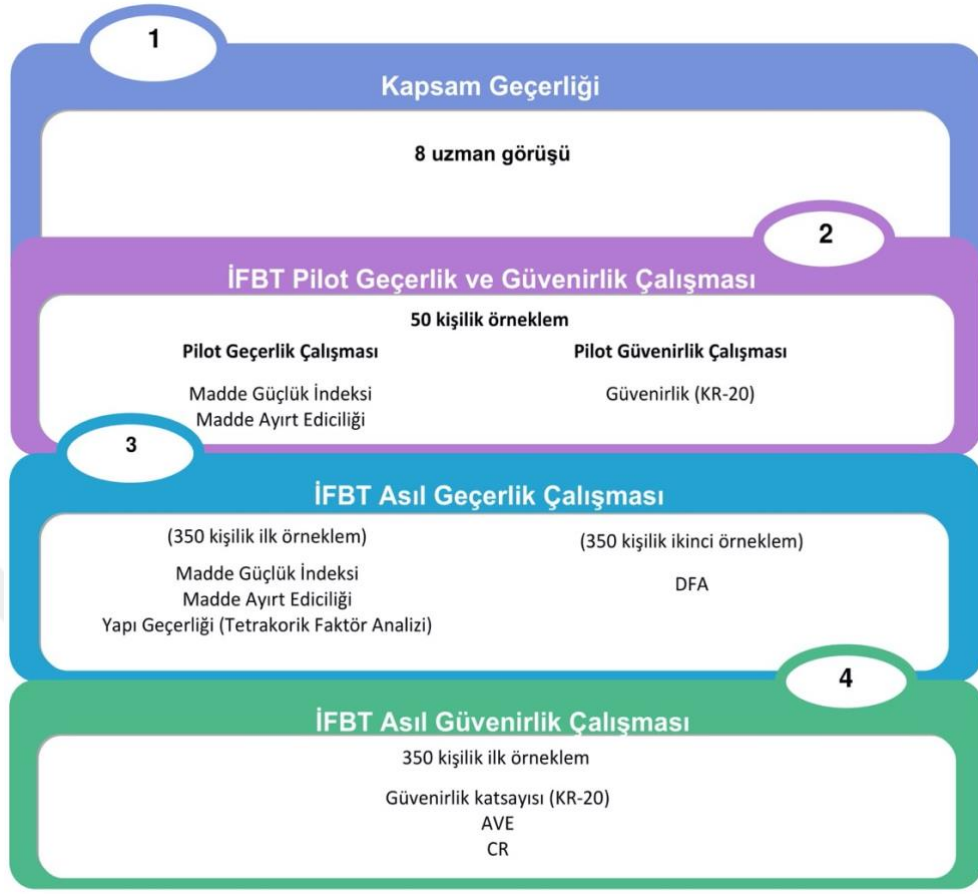
### **Öğretmen İzin Formu (ÖİF)**

Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve içeriği hakkında kısa bir bilgi notu içeren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını belirten bir izin formu geliştirilmiştir. Bu izin formu Google Form olarak öğretmenlerin onayına sunulmuştur. Bu formu onaylamayan öğretmenlerin ölçme araçlarını görmeleri ve maddeleri doldurmaları mümkün olmamıştır. Öğretmenlerin isimlerini yazmaları zorunlu olmamış ancak isteyenler kimlik bilgilerini de vermişlerdir (Bkz. Ek 2).

### **İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi (İFBT)**

İFBT, öğrenme güçlüğü ve özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir araçtır. Bu araç alanyazında benzer bir araç olmadığı için BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bu araştırma için geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesi sırasında öncelikle konuyla ilgili olarak iki kere farklı öğrencilerin özelliklerini içeren çalışmalar, kitap bölümleri vb. incelenmiş, alanyazın taraması yapılmıştır (Baum, 1988; Baum, 1989; Beckley, 1998; Brody ve Mills, 1997; Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013; Lazarus, 1989; Lovett ve Lewandowski, 2006; Maker ve Udall, 1985; McCoach vd., 2001; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019; Özkardeş, 2004; Robinson, 1999; Whitehead, 2009). Yapılan alanyazın taraması sonucu öğretmenlerin

iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin düşük ve bu alanda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Bianco 2005; Bianco ve Leech, 2010; Foley-Nicpon vd., 2011; Gari, Mylonas ve Portešová, 2015; Krausz, 2018; Lewis, 2004; Mermeroğlu, 2018; Šuligoj, 2014; Webster, 2015; Wormald, 2011). Özellikle öğretmenlere yönelik öğrenme güçlüğü ve özel yetenek tanısını ayrı ayrı ele alan bilgi ve yeterlik ölçeklerine rastlanmış fakat ikisini birlikte ele alan bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Alanyazındaki eksikliklerden dolayı öğretmenlere yönelik iki kere farklı öğrencilerle hakkında bilgi testi geliştirilme çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin madde havuzu oluşturulmadan önce araştırmacılar tarafından yapılan 10 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler konusundaki bilgilerinin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir (Duyar ve Demir, 2019a). Bu nedenle maddeler öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler konusunda kapsamlı olmayacak şekilde temel bilgilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. İFBT’de öğretmenlerin bu öğrencilerin özellikleri, ne şekilde tanılanabilecekleri ve öğrencileri sınıf içerisinde nasıl fark edebildiklerini hakkındaki sorularla öğretmenlerin bilgilerini ölçmek hedeflenmiştir. Maddeler hazırlandıktan sonra kapsam geçerliğini ölçmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Şekil 2’de İFBT’nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sürecini kapsayan şema verilmiştir.



Şekil 2. İFBT geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

### ***Kapsam Geçerliği***

Ölçeğin ilk hali 23 maddeden oluşmuş, 5’li likert tipi olarak geliştirilmiştir (1= hiç katılmıyorum – 5 = tamamen katılıyorum). Oluşturulan 23 maddelik ölçeğin kapsam geçerliliği için bilimsel açıdan ve yazım kuralları açısından değerlendirilmek üzere özel eğitim alanında uzman 3 öğretim üyesi, 2 uzman özel eğitim öğretmeni, 1 ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı, 1 eğitimde program geliştirme alanı uzmanı ve de yine alanında uzman 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmak üzere toplam 8 kişiye sunularak konu bütünlüğünü kapsayıp kapsamadığı, maddelerin anlaşılabilirliği ve yazım hataları konusunda görüşler alınmıştır. Uzman görüşlerine göre bazı maddelerin birbirine benzediği belirtilmiş, bazı maddelerde de anlaşılabilirliği artırmak için düzenlemeler önerilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda yapılan düzenlemelerden sonra ölçeğin 14 maddeden oluşmasına ve maddeler bilgiyi ölçtüğünden doğru-yanlış olmak üzere ikili puanlanmasına karar verilmiştir.

## İFBT Pilot Geçerlik Çalışmaları

İFBT'nin geçerlik çalışması olarak öncelikle kapsam geçerliği ardından madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi ile yapı geçerliği için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Aşağıda her bir geçerlik çalışması ayrıntılı olarak verilmiştir.

### *Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Ediciliği*

Kapsam geçerliği sonrasında diğer geçerlik analizleri olarak *madde güçlük indeksi* ve *madde ayırt edicilik indeksi* hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar ücretsiz bir yazılım programı olan Test Analizi Programı (Test Analysis Program: TAP: <https://people.ohio.edu/brooksg/#TAP>) ile gerçekleştirilmiştir. 50 kişilik bir örnekleme İFBT'nin geçerliği pilot olarak test edilmiştir sonrasında 350 kişiden toplanan verilerle asıl geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Madde güçlüğü ( $P_{jx}$ ), testteki maddelerin, doğru yapılma oranına ilişkin bir analizdir. Madde güçlük indeksi hesaplamaları sonucu her bir maddenin güçlük derecesi 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Madde güçlük indeksi sonucu ( $P_{jx}$ ) 0'a yaklaştıkça maddenin zorlaştığını ve grup tarafından doğru verilen yanıtların azaldığını 1'e yaklaştıkça ise maddenin grubun çoğunluğu tarafından doğru yanıtlandığını ifade eder. Bir testin geçerli olarak kabul edilebilmesi için madde güçlük indeksinin .50 olması beklenmektedir.

Madde ayırt ediciliği ( $R_{jx}$ ), testteki her bir maddenin ölçülmek istenen bilgiyi bilenler ile bilmeyenleri ne kadar ayırt edebildiğini gösteren bir analizdir. Madde ayırt ediciliği hesaplamaları sonucu her bir maddenin ayırt ediciliği  $\pm 1$  arasında bir değer almaktadır. Maddenin eksi değer alması istenmedik bir durumken .30 ve üzeri ayırt ediciliği olması istendik bir durumdur. Maddenin ayırt ediciliği .20-.29 arasında ise maddenin düzeltilmesi gerekmekte, .19'un altında değer alan maddeler ise testten çıkarılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

İFBT'nin 50 kişiyle pilot uygulaması sonucunda  $P_{jx}$  ve  $R_{jx}$  değerleri uygun olmayan 4 madde olduğu belirlenmiştir. Buna göre Madde 1 ( $R_{jx} = .16$ ) ve Madde 11 ( $R_{jx} = .20$ ) ayırt edicilikleri .20'nin altında bulunmuş; Madde 13 ( $P_{jx} = .92$ ,  $R_{jx} = .10$ ) ve Madde 14 ( $P_{jx} = .98$ ,  $R_{jx} = .06$ ) ise hem ayırt edicilikleri .20'nin altında olduğu görülmüş

bu maddeler sorunlu olarak işaretlenmiştir. Testin asıl örnekleme analizler için 14 maddesinin de dahil edilmesine karar verilmiştir.

### **İFBT Pilot Güvenirlik Çalışmaları**

İFBT'nin güvenilirliği için test bir başarı testi olduğundan Kuder Richardson-20 (KR-20) hesaplaması gerçekleştirilmiştir. KR-20 doğru (1) ve yanlış (0) olarak puanlanan testlerde, testin güvenilirlik analizini gerçekleştirmek amacıyla kullanılabilir (Kuder ve Richardson, 1937). İFBT'nin 50 kişi ile pilot uygulamada 14 maddelik hali için KR-20 değerinin .50 olduğu belirlenmiştir. Geçerlik analizleri sonucunda sorunlu olduğu belirlenen 4 maddenin atılmasıyla 10 maddelik testin KR-20 değerinin .58'e yükseldiği görülmüştür. Buna karşın asıl analizlere 14 maddenin girmesi kararlaştırılmıştır. Pilot uygulama ön çalışma olarak maddelerin uygun olup olmadığını sınamak için gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında teste son hali verilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları daha büyük bir örnekleme gerçekleştirilmiştir.

### **İFBT Asıl Geçerlik Çalışmaları**

İFBT'nin 14 maddelik son hali için 350 kişiden toplanan verilerle geçerliği sınanmıştır. Testin geçerliği için madde gücü ( $P_{jx}$ ) ve madde ayırt ediciliği ( $R_{jx}$ ) pilot uygulamadaki gibi TAP programıyla incelenmiştir. Güvenirlik için ise yine KR-20 değeri hesaplanmıştır. Madde 14 (“İki kere farklı öğrencilere gerekli ve uygun eğitimin verilebilmesi için doğru tanılama ve yönlendirme çok önemlidir.”) madde ayırt ediciliği düşük olduğundan ( $R_{jx} = .18$ ), Madde 1 (“Özel yeteneği olan bireyin öğrenme gücü düşük olması alma ihtimali çok düşüktür.”) ve Madde 2 (“Öğrenme gücü olan bireyin müzik, görsel sanatlar ya da zihinsel performans alanlarında başarıları yüksekse özel yetenek tanıma ihtimali çok yüksektir.”) ise çıkarıldıklarında ölçeğin KR-20 değeri yükseldiğinden ölçekten çıkarılmışlardır. Madde ayırt ediciliği .29 olan Madde 13'ün (“İki kere farklı öğrencileri tanılamak için birden fazla tanılama yöntemi kullanılmalıdır.”) ise testte kalmasına karar verilmiştir. İFBT'de böylece 11 madde yer almıştır. Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Testte yer alan maddelerin ortalama gücü .60, ortalama ayırt edicilik indeksleri .50 bulunmuştur.

Tablo 2

*İFBT Madde Analizi Sonuçları*

Madde	Madde Güçlüğü ( $P_{jx}$ )	Madde Ayırt Ediciliği ( $R_{jx}$ )	Üst Grupta Doğru Yanıtlayanlar (n)	Alt Grupta Doğru Yanıtlayanlar (n)
Madde 1	.81	.36	125	62
Madde 2	.49	.63	102	15
Madde 3	.55	.73	117	17
Madde 4	.33	.52	82	11
Madde 5	.41	.55	92	16
Madde 6	.77	.52	125	45
Madde 7	.81	.50	129	51
Madde 8	.47	.52	95	21
Madde 9	.48	.44	89	25
Madde 10	.56	.40	99	37
Madde 11	.89	.29	131	74

***Yapı Geçerliği***

İFBT'nin 11 maddelik son hali için AFA ve DFA ile yapı geçerliği çalışmaları yapılmış, sonuçları aşağıda yer almıştır.

***Açımlayıcı Faktör Analizi***

İFBT'de Madde 1, 2 ve 14 çıkarıldıktan sonra kalan 11 maddelik son hali için madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği çalışmalarının gerçekleştirildiği 350 kişiden toplanan verilerle yapı geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği soyut bir olguyu bir aracın ne düzeyde doğru ölçtüğünü göstermektedir (Tavşancıl, 2002). Bunun için İFBT doğru-yanlış olarak ikili olarak puanlanabildiğinden Tetrakorik Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Tetrakorik korelasyon ikili veriler (doğru-yanlış gibi) üzerinden hesaplanabilen başarı testlerine ilişkin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılması için uygun olan analiz türüdür (Uebersax, 2008). Bu amaçla internette Rovira i Virgili University tarafından geliştirilen ve ücretsiz olarak kullanımına sunulmuş olan FACTOR (<http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/Download.html>) programı kullanılmıştır. Programda 350 kişiden toplanan veriler ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi tek faktörlü yapıya göre tetrakorik korelasyona dayalı

olarak gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu 0.63 ile örneklemin orta düzeyde faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bartlett testi sonucu da 1929.0 (sd = 55;  $p < .01$ ) verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*İFBT Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Madde</b>	<b>Faktör Yük Değerleri</b>	<b>Ortak Faktör Varyansı</b>
Madde 1	.40	.16
Madde 2	.53	.28
Madde 3	.69	.48
Madde 4	.43	.18
Madde 5	.48	.23
Madde 6	.76	.58
Madde 7	.80	.64
Madde 8	.45	.20
Madde 9	.35	.12
Madde 10	.41	.17
Madde 11	.74	.55

İFBT'nin tek faktörlü yapısının varyansın %38'ini açıkladığı belirlenmiştir. Goodness of Fit İndeks (GFI) = 0.91, modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir (değer 1'e ne kadar yaklaşırsa model o kadar iyi uyum göstermektedir). Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.097 ile yine modelin orta düzeyde uyumuna işaret etmektedir (0.080 ile 0.100: orta düzeyde uyum). Tek faktörlü yapının öz değeri 3.658 bulunmuştur.

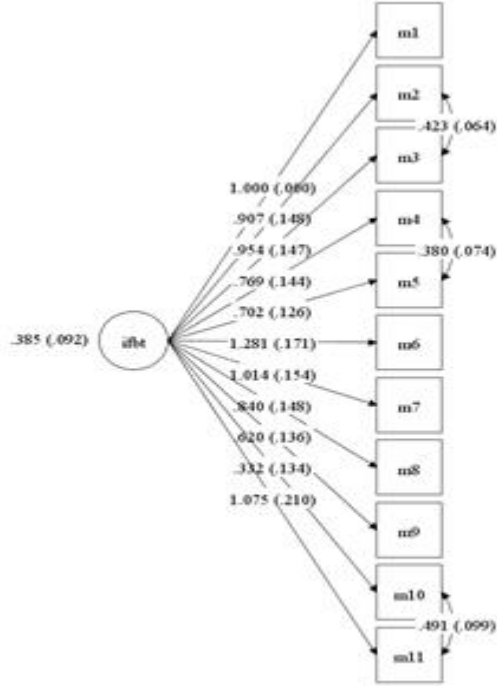
*Doğrulayıcı Faktör Analizi*

Yapı geçerliği için yapılan AFA'dan sonra 350 kişilik diğer bir gruptan toplanan veriler ile İFBT'nin 11 maddeli ve tek faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, daha önce ölçek faktör yapısının belirlendiği ölçeklerin bu yapısının test edilmesi için gerçekleştirilmektedir. Farklı değişkenlerin oluşturduğu yapının eldeki verilerle test edilme derecesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir faktör analizidir (Büyüköztürk vd., 2004).

DFA için de AFA'daki gibi öncelikle veriler incelenmiştir. AFA'ya benzer şekilde maddelerin normal dağılım gösterip göstermedikleri çarpıklık-basıklık katsayıları, bar ve histogram grafikleri ile maddelerin ortalama ve ortancaları incelenerek belirlenmiştir. Maddelerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldıktan sonra verilerin kategorik olması nedeniyle standart hata, ortalama ve varyansların düzeltildiği ağırlıklandırılmış en küçük kareler (Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted: WLSMV) yöntemi (Muthén ve Muthén, 2004) kullanılarak Mplus 7 programında DFA gerçekleştirilmiştir.

İlk analiz sonucunda DFA'da bazı değerlerin modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmesine karşın tüm değerlerin ( $\chi^2=196.309$ ,  $p=.00$ ,  $sd=44$ ,  $\chi^2/sd=4.46$ ,  $TLI=.74$ ,  $CFI=.79$ ,  $WRMR=1.579$ ,  $RMSEA=.09$ ) modelde iyileştirmeye gereksinim olduğunu gösterdiği belirlenmiştir. Uyum indekslerinin modelin iyi uyum göstermesi için iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmesi nedeniyle, analiz sırasında üretilen düzeltme (modification) indeksleri incelenmiştir. Modele en çok katkı yaptığı belirlenen 3 düzeltmenin modele eklenmesine karar verilmiştir. Buna göre, Madde 2-3, 4-5 ve 10-11'in hata varyansları birleştirilerek analize eklenmiş ve DFA yinelenmiştir. Bu analiz sonucunda göre tüm uyum indekslerinde düzelmeler olduğu ( $\chi^2= 89.509$ ,  $p=.00$ ,  $sd=41$ ,  $X^2/sd=2.18$ ,  $TLI=.91$ ,  $CFI=.93$ ,  $WRMR=1.039$ ,  $RMSEA=.06$ ) ve modelin iyi uyum gösterdiğine ilişkin bulgulara ulaşıldığı belirlenmiştir. İFBT'nin DFA analizi sonucu elde edilen model yapısı Şekil 3'te verilmiştir.





Şekil 3. İFBT'nin birinci düzey DFA sonuçları

### İFBT Asıl Güvenirlik Çalışmaları

İFBT'nin güvenilirlik çalışması olarak KR-20 hesaplaması madde güçlük indeksi, madde ayırt ediciliği ve açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilen gruptan toplanan verilerle KR-20 katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. İFBT'nin 11 maddeli yapısının KR-20 değeri .69 bulunmuştur. .70 güvenilirlik için kabul edilebilir bir düzey olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

KR-20 değerinin hesaplanmasının yanı sıra İFBT'nin DFA analizlerinden elde edilen bulgularından uyum iyiliği değerleri olan ayıklanmış ortalama varyans (average variance extracted-AVE) ve bileşik/kompozit güvenilirlik (composite reliability-CR) değerleri de hesaplanmıştır. Bu değerler hem uyum geçerliği hem de güvenilirlik analizi olarak kullanılmaktadır. AVE, faktördeki maddelerin kovaryanslarının (faktör yüklerinin) karelerinin toplamının faktörde yer alan toplam madde sayısına bölünmesi ile hesaplanır, başka bir deyişle faktör yüklerinin karelerinin ortalamasıdır. CR ise birbirine benzeyen ancak heterojen ve birden fazla ifadenin genel güvenilirliğini ölçme amacıyla gerçekleştirilir "faktör yüklerinin toplamının kareleri / (faktör yüklerinin toplamının kareleri) + (1- faktör yüklerinin karelerinin toplamı) formülüyle hesaplanır (Raykov, 1998). Analiz sonuçlarına göre İFBT'nin AVE değeri .41, CR değeri ise .82

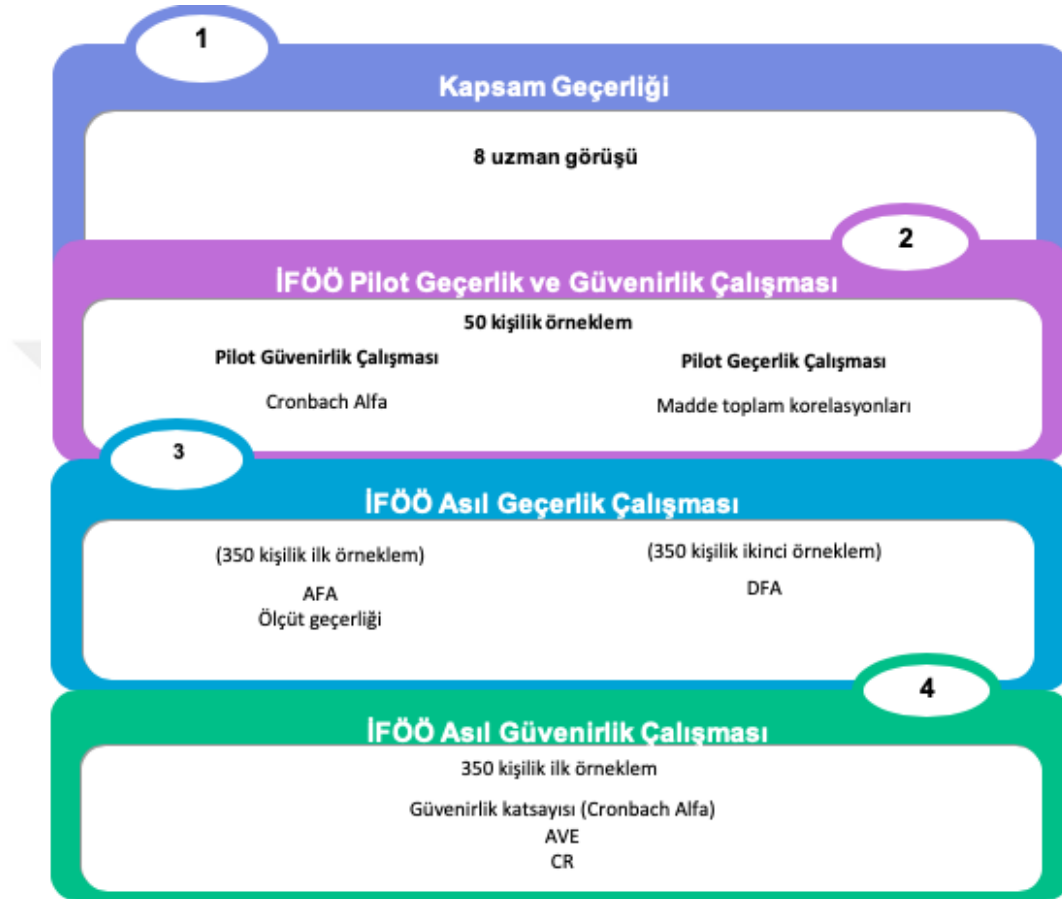
bulunmuştur. Alanyazında AVE değerinin .50'nin üzerinde CR'nin ise .70'in üzerinde olması beklenmektedir. Ancak Fornell ve Larcker'a (1981) göre AVE .40'ın üzerindeyse ve CR ise .60'ın üzerindeyse bu değerler kabul edilebilirdir ve ölçeğin uyum geçerliği olduğundan bahsedilebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri İFBT'nin BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir araç olduğunu göstermiştir. İFBT EK6'da verilmiştir. İFBT'den alınabilecek maksimum puan 11, minimum puan ise 0'dır. Puanların yükselmesi öğretmenin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgisinin de fazla olduğunu göstermektedir.

### **İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (İFÖÖ)**

İFÖÖ, öğrenme güçlüğü ve özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışmaya yönelik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla bu araştırma için geliştirilmiş bir araçtır. Bu araç alanyazında benzer bir araç olmadığı için BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesi sırasında ilk olarak konuyla ilgili iki kere farklı öğrencilerin özelliklerini içeren çalışmalar, kitap bölümleri vb. incelenmiş ve bu alanda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Baum, 1988; Baum, 1989; Beckley, 1998; Brody ve Mills, 1997; Buică-Belciu, Popovici, 2014; Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013; Lazarus, 1989; Lovett ve Lewandowski, 2006; Maker ve Udall, 1985; McCoach vd., 2001; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019; Özkardeş, 2004; Robinson, 1999; Whitehead, 2009). Özellikle öğretmenlere yönelik öğrenme güçlüğü ve özel yetenek tanısını ayrı ayrı ele alan yeterlik ölçeklerine rastlanmış (Tortop, 2014; Keskin vd., 2016) fakat ikisini birlikte ele alan bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Alanyazındaki eksikliklerden dolayı öğretmenlere yönelik iki kere farklı öğrenciler hakkında öz yeterlik ölçeği geliştirilme çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin madde havuzu oluşturulmadan önce araştırmacılar tarafından sınıfında iki kere farklı öğrenci bulunan bir sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmış ve öğretmenin iki kere farklı öğrenciler konusunda eğitim alamadığından ötürü uygulama konusunda kendini yetersiz hissettiği bulgusuna varılmıştır (Duyar ve Demir, 2019b). Yapılan görüşme ve alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin, iki kere farklı öğrencilerin yeteneklerini ve yetersizliklerini fark etmeleri, yönlendirme yapmaları, iki yönlerine uygun eğitim

verme ve onları yetenekleri doğrultusunda destekleme konularındaki yeterliklerini ölçmek amacıyla madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler hazırlandıktan sonra kapsam geçerliğini ölçmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Şekil 4'te İFÖÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin süreci kapsayan şema verilmiştir.



Şekil 4. İFÖÖ geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

### ***Kapsam Geçerliği***

Alanyazın taramasının ardından 32 maddelik bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 32 maddenin kapsam geçerliliği için bilimsel açıdan ve yazım kuralları açısından değerlendirilmek üzere İFBT'nin kapsam geçerliği çalışmasının yapıldığı özel eğitim alanında uzman 3 öğretim üyesi, 2 uzman özel eğitim öğretmeni, 1 ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı, 1 eğitimde program geliştirme alanı uzmanı ve de yine alanında uzman 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmak üzere toplam 8 kişiyle İFÖÖ'nün de kapsam geçerliği incelenmiştir. Uzmanlara ölçek maddeleri sunulurken konu bütünlüğünü kapsayıp kapsamadığı, maddelerin

anlaşılabilirliği ve yazım hataları konusunda görüşler alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda birbirine benzer maddeler ölçekten çıkarılmış ve yapılan düzenlemelerden sonra 23 maddeli 5’li Likert tipi (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum) ile değerlendirilen 23 maddeden oluşan ölçek ile pilot çalışma yapılmıştır.

### **İFÖÖ Pilot Geçerlik Çalışmaları**

İFÖÖ’nün geçerlik çalışması olarak kapsam geçerliği ile yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Öncelikle maddelerin çalışıp çalışmadığını görebilmek için 50 kişi ile pilot bir çalışma gerçekleştirilmiş sonrasında 350 kişiden toplanan verilerle AFA, diğer bir 350 kişiden toplanan verilerle de DFA gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA asıl geçerlik çalışmaları kısmında yer almıştır.

### **İFÖÖ Pilot Güvenirlik Çalışmaları**

İFÖÖ’nün kapsam geçerliği sonrası kalan 23 maddesi ile pilot çalışma olarak 50 kişiden veri toplanmış ve pilot olarak ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği incelenmiştir. 50 kişiden toplanan verilerle ölçeğin öncelikle güvenirlilik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alfa değerleri hesaplanarak madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Buna göre 23 maddenin Cronbach Alfa değeri .78 olarak belirlenmiştir. 23 madde içerisinde Madde 3 (Özel yetenekli olabileceğini düşündüğüm bir çocuk herhangi bir derste akademik olarak başarısızlık yaşıyorsa bu çocukta öğrenme gücü olabileceğini düşünürüm.), Madde 4 (“Özel yeteneği olan bir çocuk aynı zamanda bir derste öğrenme gücü yaşıyorsa bu çocuğun tanınarak etiketleme yapılmasına gerek olmadığını düşünüyorum.”), Madde 6 (“Özel yetenekli çocuklarda varsa sahip oldukları öğrenme gücünü fark edebilirim.”) ve Madde 16’nın (“İki kere farklı çocukların ihtiyaçlarına göre ZEP (Zenginleştirilmiş Eğitim Programı) ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlayıp uygulayabilirim.”) madde toplam korelasyonlarının .30’un altında olduğu belirlenmiş ancak asıl uygulama için bu maddelerin ölçekte kalmasına ve asıl analizler için tekrar değerlendirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin asıl geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları için ölçekte 23 madde yer almıştır.

## **İFÖÖ Asıl Geçerlik Çalışmaları**

İFÖÖ'nün 50 kişiyle yapılan pilot uygulamasından sonra asıl geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İFÖÖ'nün asıl geçerlik çalışmaları aşağıda yer almıştır.

### ***Yapı Geçerliği***

İFÖÖ'nün 23 maddelik hali için AFA ve DFA ile yapı geçerliği çalışmaları yapılmış, sonuçları aşağıda yer almıştır.

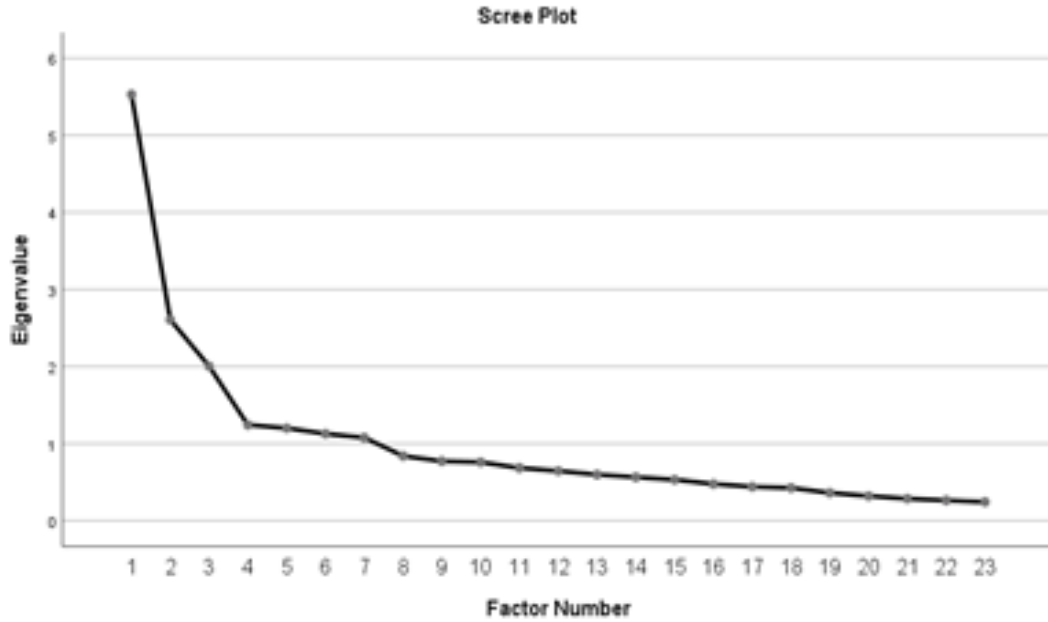
### ***Açımlayıcı Faktör Analizi***

Ölçeğe 23 maddelik son hali verildikten sonra 350 kişiden toplanan veriler ile ilk önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki maddelerin normal dağılım gösterip göstermediği merkezi eğilim ölçüleri olan ortalama, ortanca ve modların birbirine yakınlıkları; çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 2$  aralığında olması (George ve Mallery, 2010), bar ve histogram grafikleri incelenerek belirlenmiştir. Maddelerin ortalama ve ortancalarının birbirine yakın olduğu, Madde 16 (“İki kere farklı çocukların normal sınıflarında aldıkları eğitim dışında bir eğitime ihtiyaçları yoktur.”) (çarpıklık=1.880, basıklık=2.783) hariç çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 2$  aralığında olduğu ve bar ve histogram grafiklerine göre de normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. 350 kişilik örneklem ile AFA gerçekleştirilmiştir.

AFA birbiriyle ilişkili pek çok sayıda değişkenin bir araya getirilerek daha az sayıda anlamlı değişken oluşturmasını sağlamak için gerçekleştirilen bir analizdir (Büyüköztürk, 2020). İFÖÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk olarak maksimum olabilirlik (maximum likelihood) analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin KMO ve Bartlett Testi sonucu .81 bulunmuş ( $>.70$ ) anlamlılık değeri .00 olduğundan ( $p<.05$ ) bu sonuçlar örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Maddelerin ortak yük değerlerinin (communalities) .10'dan büyük olduğu belirlenmiştir.

İlk analiz sonuçlarına göre ölçeğin önce dört faktörlü yapısı, sonra üç ve sonrasında iki faktörlü yapısı için alt faktörler birbiriyle ilişkili olabileceğinden “Direct Oblimin” yöntemiyle döndürme yapılarak faktör yapıları incelenmiştir. Ancak her üç

yapı için de çok fazla maddenin birden fazla faktörde faktör yük değerlerinin binişik (her iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın .10'dan düşük olması) olduğu ve maddelerin çıkarılmasıyla açıklanan varyansın çok düştüğü görülmüştür. İlk AFA'ya göre yamaç birikinti grafiği Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. İFÖÖ AFA'ya göre ilk yamaç birikinti grafiği

İFÖÖ'nün dört, üç ve iki faktörlü yapısının kabul edilebilir bir yapı oluşturmaması üzerine ölçeğin tek faktörlü yapıyla geçerliği test edilmiştir. Tek faktörlü yapıda faktör yük değeri .30'un altında kalan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır (3, 4, 8, 17, 18, 19, 20, 21, 22). Ölçekte kalan 14 maddenin faktör yapısının iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bunun üzerine hemen ölçeğin 14 maddelik yapısıyla iç tutarlılığına bakmak için Cronbach Alfa katsayısı ile güvenilirliği incelenmiş ancak katsayının .64 olduğu ve bu değer ölçeğin orta düzeyde güvenilir olduğunu gösterdiği belirlenmiştir. Madde 9 ile 10'un ölçekten çıkarılmasıyla ölçeğin iç tutarlılığın artacağı belirlendiğinden bu iki maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece İFÖÖ'de 12 madde yer almıştır.

İFÖÖ'nün 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve tek faktörün varyansın %37.40'ını açıkladığı belirlenmiştir. KMO sonucu .82 ( $p=.00$ ) bulunmuştur. Tek faktörlü yapının öz değeri 4.487'dir. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*İFÖÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Maddelerin Faktör Yükleri*

Maddeler	Faktör 1 Yük Değeri	Ortak Faktör Varyansı
M10	.75	.37
M11	.67	.35
M7	.63	.51
M5	.62	.51
M9	.60	.44
M6	.58	.43
M4	.55	.50
M3	.55	.35
M8	.54	.37
M12	.47	.52
M1	.35	.25
M2	.34	.45

Açıklanan Varyans: 37.40  
Tek Faktörlü Yapının Öz değeri: 4.487  
Cronbach Alpha: .82

*Doğrulayıcı Faktör Analizi*

Yapı geçerliği için yapılan AFA'dan sonra 350 kişilik diğer bir gruptan toplanan veriler ile İFÖÖ'nün tek faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, daha önce ölçek faktör yapısının belirlendiği ölçeklerin bu yapısının test edilmesi için gerçekleştirilmektedir. DFA için de öncelikle veriler incelenmiştir. AFA'daki gibi maddelerin normal dağılım gösterip göstermedikleri çarpıklık-basıklık katsayıları, bar ve histogram grafikleri ile maddelerin ortalama ve ortancaları incelenerek belirlenmiştir. Maddelerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldıktan sonra veriler Lisrel 8.71 programında DFA gerçekleştirilmiştir.

İlk analiz sonucunda DFA'da bazı değerlerin ( $\chi^2=416.64$ ,  $p=.00$ ,  $sd=54$ ,  $\chi^2/sd=7.72$ ,  $NFI=.83$ ,  $NNFI=.82$ ,  $CFI=.85$ ,  $IFI=.85$ ,  $GFI=.83$ ,  $RMR=.07$  ve  $SRMR=.09$ ) modelin iyi uyum gösterdiğine işaret eden değerlere yakın olduğu ancak tüm değerlerin (diğer değerler:  $RFI=.79$ ,  $AGFI=.76$ ,  $RMSEA=.14$ ) modelde iyileştirmeye gereksinim olduğunu gösterdiği belirlenmiştir.

Uyum indekslerinin modelin iyi uyum göstermesi için iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmesi nedeniyle, analiz sırasında üretilen düzeltme (modification) indeksleri

incelenmiştir. Modele en çok katkı yaptığı belirlenen 3 düzeltmenin modele eklenmesine karar verilmiştir. Buna göre, Madde 3-4, Madde 1-2 ve Madde 6-7'nin hata varyansları birleştirilerek analize eklenmiş ve DFA yinelenmiştir. Bu analiz sonucunda göre bazı uyum indekslerinde düzeltilmeler olduğu görülmüştür. İkinci analiz sonrasında SRMR (.09) hariç tüm uyum indekslerinde iyileşmeler olduğu ve modelin iyi uyum gösterdiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. İFÖÖ'nün tek faktörlü yapısının DFA sonucu üretilen uyum indeksleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

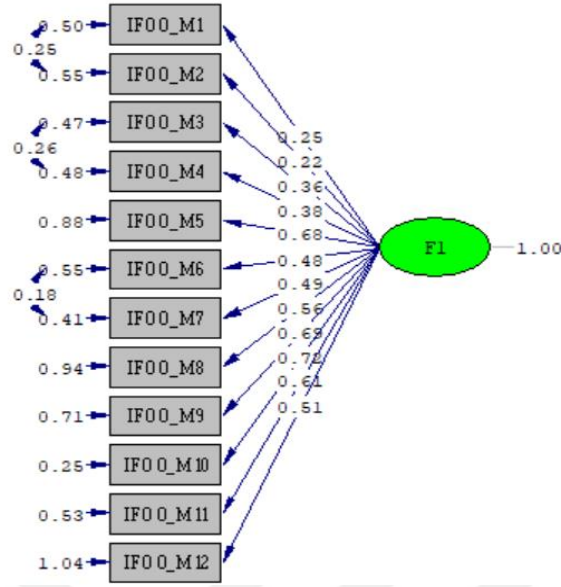
*DFA Sonucu İFÖÖ'nün Model Uyum İndeksleri*

Uyum indeksi	İFÖÖ Model Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum Düzeyi	Mükemmel Uyum Düzeyi
$\chi^2$ (Chi kare), sd, p	160.27, 51, p=.00		
$\chi^2$ /sd	2.75	<4	<3
NFI	.93	$\geq .90$	$\geq .95$
NNFI	.94	$\geq .90$	$\geq .95$
CFI	.95	$\geq .95$	$\geq .97$
IFI	.95	$\geq .90$	$\geq .95$
RFI	.91	$\geq .90$	$\geq .95$
GFI	.93	$\geq .85$	$\geq .90$
AGFI	.89	$\geq .85$	$\geq .90$
RMSEA	.08	$\leq .08$	.000 -<.050
RMR	.05	$\leq .08$	.000 -<.050
SRMR	.09	$\leq .08$	$\leq .050$

Kaynak. Schermelleh, Engel ve Moosbrugger, 2003

İFÖÖ'nün 12 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı söylenebilir. İFÖÖ'nün DFA analizi sonucu elde edilen model yapısı Şekil 6'da verilmiştir.





Şekil 6. İFÖÖ'nün birinci düzey DFA sonuçları

Analiz sonuçlarına göre İFÖÖ'nün yalnızca bir uyum indeksinin düşük olduğu ve 12 maddeli tek faktörlü yapısının genel olarak kullanılabilir ve geçerli bir model olduğu söylenebilir.

### **Ölçüt Geçerliği**

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine ek olarak İFÖÖ'nün ölçüt geçerliği incelenmiştir. Ancak alanyazında benzer yapıyı ölçen bir ölçek bulunmadığından özel yetenekliler ve öğrenme gücüne ilişkin öğretmen öz yeterliklerini ayrı ayrı değerlendiren ölçme araçları incelenmiştir. Tortop (2014) tarafından geliştirilen Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği (ÜYEÖÖ) ile Keskin ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Öğrenme Gücüne Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği (ÖGÖYÖ) ile İFÖÖ'den elde edilen puanların ilişkisi incelenmiştir. AFA için veri toplanan 350 kişilik öğretmen grubunun bu iki ölçeği de doldurması istenmiş ve bu ölçeklerin alt faktörleri ile İFÖÖ'den elde edilen puanlara arasındaki korelasyonlar incelenerek sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*İFÖÖ, ÜYEÖÖ ve ÖGÖYÖ Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları*

	İFÖÖ	ÜYEÖÖ _F1	ÜYEÖÖ _F2	ÜYEÖÖ _F3	ÜYEÖÖ _F4	ÜYEÖÖ _F5	ÜYEÖÖ _F6	ÖGÖYÖ_ F1	ÖGÖYÖ_ F2	ÖGÖYÖ_ F3	ÖGÖYÖ_ F4	ÖGÖYÖ_ F5
SK	1											
ÜYEÖÖ_F1	.38**	1										.72**
ÜYEÖÖ_F2	.44**	.72**	1									
ÜYEÖÖ_F3	.30**	.30**	.40**	1								
ÜYEÖÖ_F4	.47**	.58**	.67**	.33**	1							
ÜYEÖÖ_F5	.46**	.55**	.61**	.26**	.80**	1						
ÜYEÖÖ_F6	.39**	.50**	.59**	.28**	.64**	.69**	1					
ÖGÖYÖ_F1	.45**	.34**	.39**	.23**	.42**	.48**	.39**	1				
ÖGÖYÖ_F2	.41**	.35**	.46**	.26**	.53**	.52**	.44**	.60**	1			
ÖGÖYÖ_F3	.40**	.27**	.36**	.19**	.41**	.43**	.39**	.53**	.61**	1		
ÖGÖYÖ_F4	.48**	.26**	.31**	.22**	.42**	.45**	.37**	.57**	.58**	.78**	1	
ÖGÖYÖ_F5	.43**	.30**	.35**	.19**	.49**	.45**	.36**	.63**	.56**	.65**	.69**	1

\* p<.05; \*\* p<.01, İFÖÖ: İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, ÜYEÖÖ: Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği, ÖGÖYÖ: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 6 incelendiğinde İFÖÖ ile diğer ölçekler arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü anlamlı ancak zayıf ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (ranj .30-.48). Bu durumun beklendiği olduğu söylenebilir. BİLSEM öğretmenleri genel olarak özel yetenekli öğrencilerle çalışan bir öğretmen grubudur. Öğrenme gücü ve özel yeteneğe ilişkin öz yeterlikleri ile iki kere farklı öğrencilere yönelik öz yeterlikleri göz önünde bulundurulunca bu orta düzey ilişki kabul edilebilir düzeydedir.

İFÖÖ'nün geçerliğini test etmek için yapılan açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile ölçüt geçerliği çalışmasının sonuçları incelendiğinde, İFÖÖ'nün BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerle öz yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılacak geçerli bir araç olduğuna karar verilmiştir (Bkz. Ek 7).

### **İFÖÖ Asıl Güvenirlik Çalışmaları**

İFÖÖ'nün güvenirliliğini belirlemek için ölçeğin AFA yapmak için veri toplanan gruptaki 350 kişiyle Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. 12 maddeli tek faktörlü ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak bulunmuş ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Cronbach Alfa katsayısının hesaplanmasının yanı sıra İFÖÖ'nün DFA analizlerinden elde edilen bulgularından uyum iyiliği değerleri olan AVE ve CR değerleri de İFÖÖ'nün güvenirlilik çalışmalarında anlatıldığı şekilde hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre İFÖÖ'nün AVE değeri .45, CR değeri ise .85 bulunmuştur. Fornell ve Larcker'a (1981) göre AVE'nin .40'ın üzerinde olması ve CR'nin ise .60'ın üzerinde olması kabul edilebilirdir.

Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları İFÖÖ'nün BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik öz yeterliklerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarından sonra İFBT ve İFÖÖ'nün tüm örneklem grubu için (752 kişi) güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda İFBT'nin KR-20'si 752 kişi ile .70 olarak belirlenmiş, İFÖÖ'nün ise 752 kişiden toplanan verilerle Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .84 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalarla bu araştırmada İFBT ve İFÖÖ ile toplanan verilerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

## **Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği**

Bu ölçek Keskin ve diğerleri (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliliklerini ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Bu araştırmada İFÖÖ'nün ölçüt geçerliğini belirlemede kullanılmıştır. Ölçeğin dikkate alma, güdüleme, derse odaklama, dikkat toplama, olumlu tutum şeklinde adlandırılan 5 faktörlü yapısı ve toplam 22 maddesi bulunmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 110 minimum puan ise 22'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğretmenlerin kendi yeterliliklerini yüksek düzeyde gördükleri anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucu; 228 öğretmenin yer aldığı ilk çalışma grubu üzerinden elde edilen verilerle Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) kullanılarak AFA yapılmış ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve 5 faktörlü yapının toplam varyansın %59.25'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Toplamda 261 kişinin yer aldığı ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır (GFI değeri 0.86, AGFI değeri 0.85, RMR indeksi değeri 0.04, RMR değeri 0.058). Bu değerler ölçeğin 5 faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Uyum iyiliği indeksleri değerlerinin "kabul edilebilir" düzeyde olduğu ve ölçeğin 5 faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinleri alınmıştır (Bkz. Ek 8).

## **Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği (ÜYEÖÖ)**

Bu ölçek Tortop (2014) tarafından öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu araştırmada İFÖÖ'nün ölçüt geçerliğini belirlemede kullanılmıştır. Ölçek 26 maddeden oluşan 5'li likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Akademik Yeterlik Boyutu, Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu, Sorumluluk Boyutu, Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu, Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu, Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu şeklinde 6 alt faktörde oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 130 minimum puan ise 26'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenlerin öz yeterliliklerinin de yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek ile ilgili AFA sonucu 6 bağımsız faktör yapısını ortaya koymuştur. Güvenirlik için ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, sırasıyla .86, .93, .77, .91, .94 ve .94 ve

açıklanan varyansların sırasıyla 37.56, 14.92, 9.39, 6.85, 5.08 ve 4.30 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinleri alınmıştır (Bkz. Ek 9).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından yapılan çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna dair Etik Kurul onayı alınmıştır (Bkz. Ek 3). Sonrasında Millî Eğitim Bakanlığından (MEB), ölçekleri BİLSEM öğretmenlerine uygulayabilmek için araştırma izni alınmıştır (Bkz. Ek 4). İzinler alındıktan sonra ölçeğin Google Form olarak online şekli oluşturulmuştur.

Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde Özel Yetenekliler Dairesiyle görüşülmüş ve BİLSEM'lerdeki koordinatör öğretmenlere ulaşılmıştır. Koordinatör öğretmenler aracılığıyla da BİLSEM'lerde görev yapan bütün öğretmenlere mail üzerinden, doldurmaları için ölçek linki paylaşılmıştır. Toplam 2700 öğretmene ölçek linki ulaştırılmış, 810 kişiden dönüş sağlanmıştır. Veriler incelenerek iki kez doldurmuş olanlar belirlenmiş ikinci kez girdikleri veriler örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 752 BİLSEM öğretmeninden veri elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

İFBT ve İFÖÖ'yü Google Forms aracılığıyla dolduran ilk 50 öğretmenin verileri ile test ve ölçeğin pilot geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sonrasında test ve ölçeği dolduran 350 öğretmenin verileri ile araçların AFA ve güvenirlik analizleri, daha sonra araçları dolduran 350 öğretmenin verileriyle ise DFA yapılmıştır. Tüm çalışma grubuyla (n=752) ise araştırma sorularına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için TAP, FACTOR, SPSS 25, Lisrel 8.71 ile Mplus 7 programları kullanılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden (n=752) toplanan veriler, bilgisayar ortamında SPSS 25.00 paket programı kullanılarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir. Öncelikle veriler SPSS paket programına girilmiş ve kullanılan bütün ölçekler için ölçek toplam puan hesaplamaları yapılmış, elde edilen tüm veriler analiz için uygun hale getirilmiştir. Çalışmada kullanılan araçlar için analiz

öncesinde Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve sonuç olarak kullanılan araçların güvenilir olduğu belirlenmiştir (Bkz. Veri Toplama Araçları). Daha sonrasında ise belirlenen araştırma soruları doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak araştırmanın birinci ve ikinci soruları olan “1. BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgileri ne düzeydedir?”, “2. BİLSEM öğretmenleri iki kere farklı öğrencilere eğitim verme konusunda kendini ne kadar yeterli hissetmektedirler?” sorularını yanıtlamak için çalışma grubundaki öğretmenlerin İFBT ve İFÖÖ’den aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Daha sonra araştırmanın üçüncü sorusu olan “BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere eğitim verme bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu için İFBT ile İFÖÖ arasındaki korelasyonları incelemek üzere Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları -1 ile +1 arasında değer almaktadır ve bu değerler için  $r (-/+)$  .10-.29 arası küçük,  $r (-/+)$ .30-.49 orta ve de  $r (-/+)$ .50-1.0 yüksek düzeyde ilişki olarak belirtilmektedir (Cohen, 1988). Araştırma bulguları bu bilgiler baz alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri farklı değişkenler açısından değişmekte midir?” sorusu için ise öğretmenlerin bilgi ve öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından a) öğretmenlik deneyimlerine göre ( i) 1-10 yıl, ii) 11-20 yıl, iii) 21 yıl ve üzeri), b) eğitim düzeylerine (i) lisans, ii) yüksek lisans, iii) doktora), c) lisans mezuniyetlerine ( i) öğretmenlik mezunu, ii) diğer bölümler), d) özel yeteneğe ilişkin eğitim alıp almama ve e) öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alıp almamaya göre değişip değişmediği incelenmiştir. İki değişkenli olan analizler bağımsız örneklem t testi, üç değişkenli olanlar ise ANOVA ile incelenmiştir. İFBT ve İFÖÖ’nün bu analizler için normal dağılım ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı incelenmiş tüm analizler için İFBT ve İFÖÖ’den alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği merkezi eğilim ölçüleri olan ortalama ve ortancaların birbirine yakınlıkları; çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 2$  aralığında olması (George ve Mallery, 2010), bar ve histogram grafikleri ile Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk hipotez testlerinin incelenmesi ile belirlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden çözümlenmeler parametrik analizlerle gerçekleştirilmiştir. Gruplamalar sırasında bir grup diğerinin dört katına kadarsa gruplar arasındaki farklar alanyazında belirtildiği gibi örnekleme yoluna gidilmeden (Tabachnick ve Fidell, 2013) karşılaştırılarak incelenmiştir, bu durumun karşılanamadığı durum olduğunda örneklem seçmeye gidilmiştir. Araştırmada doktora

yapan öğretmen sayısı az olduğu için yalnızca lisans-yüksek lisans-doktora grubu için örneklem seçmeye gerek duyulmuştur. Doktora yapan öğretmen sayısı (38) kadar lisans ve yüksek lisans yapan öğretmenlerden de rastgele örneklem seçilmiştir.

Analiz sonuçları anlamlı ise bu anlamlı farklar için etki büyüklüğü hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklükleri iki farklı yolla incelenmiştir. Birincisi eta karedir  $[t_2/t_2+(N-1)]$ . İkincisi ise Cohen'in d katsayısıdır. Cohen d ortalama puanlar arasındaki farkların standart sapma açısından incelenmesini gösteren bir hesaplamadır (Pallant, 2013). Eta kare ve Cohen d için etki büyüklüğü değerleri Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de de görüldüğü gibi Eta kare için .01 küçük, .06 orta, .14 büyük ve Cohen'in d katsayısı için .2 küçük, .5 orta, .8 büyük etki düzeyini gösteren değerlerdir (Cohen, 1988).

Tablo 7

*Etki Büyüklüğü Değerleri*

Eta kare	Cohen d	Etki büyüklüğü
.01	.2	Küçük
.06	.5	Orta
.14	.8	Büyük

Kaynak. Cohen, 1988

## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUMLAR

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde İFBT ve İFÖÖ'ye ilişkin betimsel istatistikler paylaşılmış ve ardından araştırma soruları doğrultusunda yürütülmüş olan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazında yer alan benzer araştırmalarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin İFBT'den ve İFÖÖ'den aldıkları puanlar öğretmenlik deneyimleri, lisans mezuniyetleri, eğitim düzeyleri, özel yeteneklilere ilişkin eğitim alma ve öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alma durumlarına göre ortalama, standart sapma, ranj, minimum ile maksimum puanlar, çarpıklık ve basıklık değerleri paylaşılmıştır. İFBT'ye ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de İFÖÖ'ye ilişkin betimsel istatistikler ise Tablo 9'da verilmiştir.



Tablo 8

*BİLSEM'lerde Çalışan Öğretmenlerin İFBT'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçek	Değişken	Ortalama (SS)	Ranj (Min.-Max.)	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklığın Standart Hatası	
İFBT	Öğretmenlik Deneyimi	1-10yıl (n=202)	6.54 (2.25)	10 (1.-11)	-.49	.17	.34	-.10
		11-20yıl (n=400)	6.63 (2.59)	11 (0-11)	-.51	.12	.24	-.25
		21-30 yıl (n=141)	6.82 (2.39)	11 (0-11)	-.48	.20	.40	.19
		31-40 yıl (n=9)	5.77 (1.48)	4 (4-8)	.48	.71	1.40	-.70
Lisans Mezuniyeti	Öğretmenlik (n=475)	Öğretmenlik (n=475)	6.73 (2.35)	11 (0-11)	-.49	.11	.22	.003
		Diğer Bölümler (n=185)	6.41 (2.64)	11 (0-11)	-.41	.17	.35	-.46
Eğitim Düzeyi	Lisans (n=399)	Lisans (n=399)	6.45 (2.41)	11 (0-11)	-.42	.12	.24	-.18
		YL (n=315)	6.73 (2.51)	11 (0-11)	-.59	.13	.27	-.01
		DR (n=38)	7.71 (2.16)	8 (3-11)	-.29	.38	.75	-.83
Özel Yeteneklilere İlişkin Eğitim Almış Olma	Evet (n=555)	Evet (n=555)	6.75 (2.38)	11 (0-11)	-.54	.10	.20	.03
		Hayır (n=197)	6.30 (2.62)	11 (0-11)	-.33	.17	.34	-.44
Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Eğitim Almış Olma	Evet (n=327)	Evet (n=327)	6.78 (2.43)	11 (0-11)	-.57	.13	.26	.001
		Hayır (n=425)	6.52 (2.46)	11 (0-11)	-.43	.11	.23	-.18
Toplam	n=752	6.63 (2.45)	11 (0-11)	-.49	.08	.17	-.12	

İFBT: İki kere farklı öğrenciler bilgi testi

Tablo 9

*BİLSEM'lerde Çalışan Öğretmenlerin İFÖÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçek	Değişken	Ortalama (SS)	Ranj (Min.-Max.)	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklığın Standart Hatası	
İFÖÖ	Öğretmenlik Deneyimi	1-10 yıl (n=202)	45.28 (6.59)	32 (28-60)	-.06	-.25	.17	.34
		11-20 yıl (n=400)	45.39 (6.73)	35 (25-60)	-.05	-.34	.12	.24
		21-30 yıl (n=141)	45.72 (7.23)	36 (24-60)	-.34	-.13	.20	.40
		31-40 yıl (n=9)	43.77 (9.29)	31 (24-55)	-1.20	1.80	.71	1.40
	Lisans Mezuniyeti	Öğretmenlik (n=475)	45.81 (6.73)	36 (24-60)	-.10	-.37	.11	.22
		Diğer Bölümler (n=185)	44.86 (6.89)	36 (24-60)	-.17	-.10	.17	.35
	Eğitim Düzeyi	Lisans (n= 399)	45.65 (6.71)	36 (24-60)	-.22	-.06	.12	.24
		YL (n= 315)	44.80 (6.85)	34 (26-60)	.04	-.44	.13	.27
		DR (n= 38)	47.86 (7.06)	35 (25-60)	-.92	2.07	.38	.75
	Üstün Yeteneklilere İlişkin Eğitim Almış Olma	Evet (n=555)	45.84 (6.81)	36 (24-60)	-.17	-.19	.10	.20
		Hayır (n=197)	44.16 (6.69)	36 (24-60)	-.07	-.20	.17	.34
	Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Eğitim Almış Olma	Evet (n=327)	47.44 (6.40)	32 (28-60)	-.08	-.42	.13	.26
		Hayır (n=425)	43.84 (6.72)	36 (24-60)	-.14	-.19	.11	.23
	Toplam	n= 752	45.40 (6.81)	36 (24-60)	-.14	-.22	.08	.17

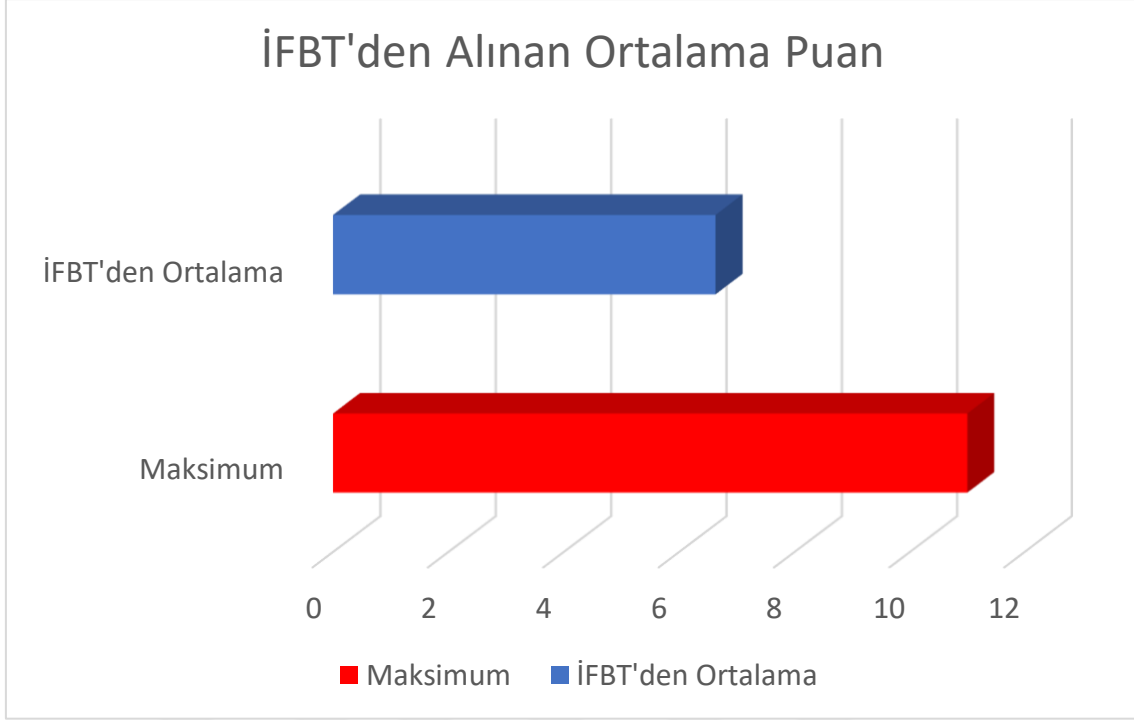
İFÖÖ: İki kere farklı öğrenciler öğretmen öz yeterlikleri ölçeği

Tablo 8’de BİLSEM öğretmenlerinden alınan verilere göre İFBT’den alınan puanların ortalamalarının, standart sapmalarının, ranjlarının, minimum-maksimum değerlerinin ve çarpıklık-basıklık katsayıları görülebilir. Alanyazında değişkenlerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına oranının 1.96’dan küçük olması (Field, 2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise -2 ile +2 arasında olması kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 9’da görüldüğü gibi BİLSEM öğretmenlerinden alınan verilere göre İFÖÖ’den aldıkları puanların ortalamalarının, standart sapmalarının, ranjlarının, minimum-maksimum değerlerinin ve çarpıklık-basıklık katsayıları görülebilir. İFÖÖ’den alınan puanlara bakıldığında da çarpıklık-basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu (George ve Mallery, 2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına oranının 1.96’dan küçük olduğu (Field, 2013) görülmektedir. Dolayısıyla İFBT ve İFÖÖ’den alınan puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

### **1. BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgileri Ne Düzeydedir?**

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenebilmesi için öğretmenlerin İFBT’den aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. BİLSEM öğretmenleri İFBT’den ortalama 6.63 puan (SS=2.46) almışlardır. Testten alınabilecek en yüksek puan 11 en düşük puan ise 0 olduğundan öğretmenlerin 11 sorunun yarısından fazlasına doğru yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin İFBT’den aldıkları ortalama puanlar ile bilgi testinden alınabilecek en yüksek puan Şekil 7’de rapor edilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır.



Şekil 7. Öğretmenlerin İFBT’den aldıkları ortalama puan ile bilgi testinden alınabilecek en yüksek puan

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin bilgi testinden aldığı puanların ortalaması testteki soruların yarısından biraz fazlasına doğru yanıtlar verildiğini göstermektedir. Fakat iki kere farklı öğrencileri doğru şekilde tanılamak, doğru şekilde yönlendirmek ve onlara en uygun eğitimi verebilmek için bu sonuçların kısmen yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Çünkü İFBT öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin genel bilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. Öğrencilerin akademik ve duygusal-davranışsal açıdan spesifik özelliklerine yönelik bilgiler öğretmenlerin bilgi düzeylerinin sınırlı olabileceği düşünüldüğünden (Duyar ve Demir, 2019a, 2019b) araçta yer almamıştır. İki kere farklı öğrenciler hakkında öğretmenlerin ülkemizde alabileceği herhangi bir eğitim olmamasıyla birlikte akademik olarak da sadece birkaç çalışmaya rastlanmıştır (Gök vd., 2018; İlker, 2017; Kaplan Sayı, 2018; Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013; Leana-Taşçılar, 2012; Mermeroğlu, 2018; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019; Özkardeş, 2004; Yalçın, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edinebilmeleri önemli görülmektedir. Alanyazındaki konuyla ilgili yapılan çalışmaların bulguları da öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler ve özellikleri konusunda eğitime ihtiyacı olduğu düşüncesiyle örtüşmektedir (Bianco 2005;

Foley-Nicpon vd., 2011; Gari, Mylonas ve Portešová, 2015; Krausz, 2018; Lewis, 2004; Mermeroğlu, 2018; Šuligoj, 2014; Webster, 2015; Wormald, 2011).

Bianco ve Leech'in (2010) yaptıkları araştırmanın bulgularında ise bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin (özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, özel yetenek öğretmeni vb.) genel olarak iki kere farklı öğrenciler konusunda bilgilerinin yeterli düzeyde olmaması yargısına varılmış olması da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bailey ve Rose (2011) da öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler üzerindeki algılarını incelemiş ve öğretmenlerin eğitim konusunda yetersiz oldukları sonucuna varmışlardır. Alanyazında iki kere farklı öğrencilerin yeterince doğru tanılanmamasının en büyük sebeplerinden biri olarak yetersiz öğretmen eğitimleri gösterilmiştir (Silverman, 2003). Öğretmenlere bu konuda verilecek kurs veya hizmet içi eğitim, öğretmenleri iki kere farklı öğrenciler hakkında bilgilendirmeye ve bu grupta yer alan ancak tanılanmayan öğrencilerin tanılanmaları için yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitimler öğrencilerin özel yetenekliler için yapılan programlara da katılımını artıracaktır (Bianco, 2005). Çünkü özel yetenekli öğrencilerin başarıları ve psikolojik refahı üzerinde öğretmenlerin büyük etkisi vardır (Rowan ve Townend, 2016). Bu sebeple özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü tanısı da alması gereken öğrencilerin gelişimlerini desteklemek performanslarını en üst düzeye çıkarabilmek için önemlidir.

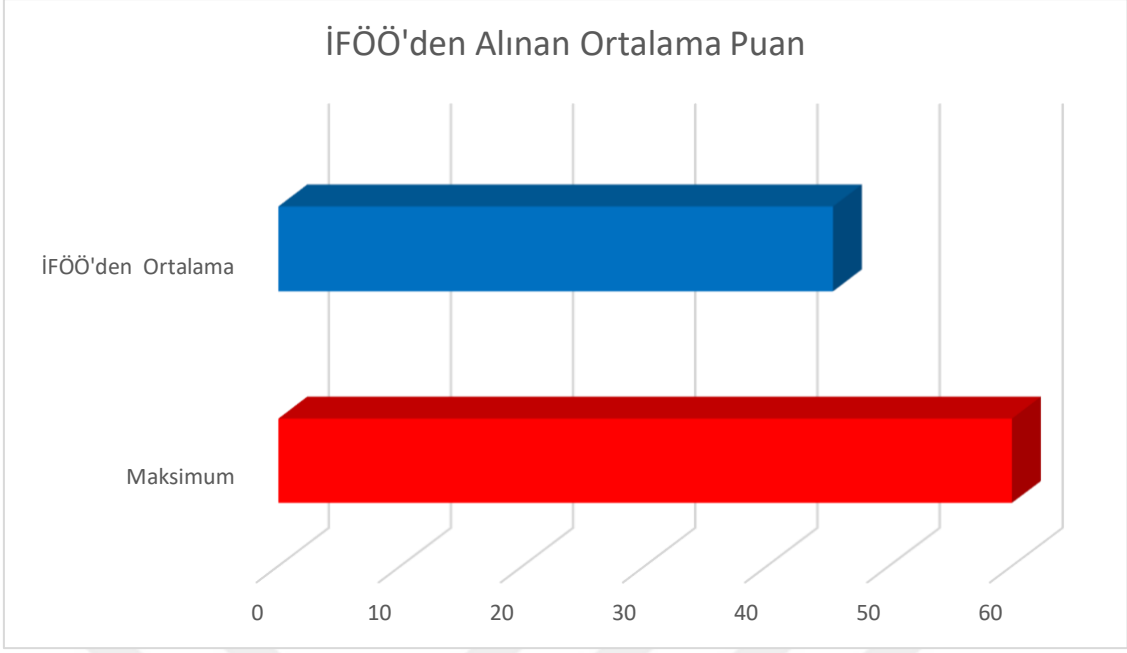
Hopwood (2019) ise anket şeklinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik kendi bilgilerini yetersiz bulduklarını, bu konuyla ilgili daha önce hiç eğitim almadıklarını ve kendilerinin eğitime ihtiyaçları olduklarını belirttiklerini araştırma sonuçlarında sunmuştur. Bu da mevcut çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yine bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Rowan ve Townend'in (2016) yeni mezun olan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini iki kere farklı öğrencilere karşı yapılması gerekenler konusunda yetersiz hissettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Alsamiri (2018) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler hakkında bilgilerini nitel olarak araştırmış ve araştırma sonuçları öğretmen bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğunu göstermiştir.

İki kere farklı öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ve DEHB'e yönelik bilgi ve tutumlarının incelendiği bir çalışmada bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde lisede çalışan öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür (Brook, Watemberg ve Geva, 2000). Alanyazında sadece öğrenme güçlüğü konusunda

yapılan çalışmalar incelendiğinde de farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerinin orta ve düşük düzeyde, diğer bir deyişle yetersiz olduğu sonuçlarına varılmıştır (Alahmadi ve El Keshky, 2019; Altun ve Uzuner, 2016; Aslan, 2016; Ghimire, 2017; Kocsis, 2016; Saludes ve Artenita, 2009; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Sawhney ve Bansal, 2016; Shukla ve Agrawal, 2015). Ayrıca özel yetenek konusunda öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin eğitime ihtiyacı olduğu bilgilerin yetersiz olduğu sonuçlarına varılmıştır (İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Kaya, 2015; Miller, 2009; Şahin, 2013). Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan bir başka çalışmada ise aday sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ve özel eğitime yönelik bilgileri incelenmiş ve oldukça yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır (İzci, 2005). Spesifik olarak özel gereksinimli çocuklara yönelik gerçekleştirilmemiş olmasına karşın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeylerinin incelendiği araştırmalarda da mevcut çalışmayla paralel şekilde kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve eğitime gereksinimleri olduğu belirlenmiştir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalin, 2013; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalin, 2014). Alanyazındaki bu çalışmalara göre mevcut çalışma bulgularının konuyla ilgili araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir.

## **2. BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Öz Yeterlikleri Ne Düzeydedir?**

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin öz yeterliklerinin belirlenebilmesi için öğretmenlerin İFÖÖ'den aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. BİLSEM öğretmenleri İFÖÖ'den ortalama 45.41 puan (SS=6.82) almışlardır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 en düşük puan ise 12'dir. Öğretmenlerin İFÖÖ'den aldıkları ortalama puan ile ölçekten alınabilecek en yüksek puan Şekil 8'de rapor edilmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlerin İFÖÖ'den aldıkları ortalama puan ile ölçekten alınabilecek en yüksek puan

Şekil 8 incelendiğinde öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler konusunda yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında bire bir benzerlikte bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat bu çalışmayla benzer olarak disleksiye sahip öğrencilere yönelik öğretmen yeterliklerinin ve algılarının incelendiği bir çalışmada benzer olarak öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek olduğu bulgularına rastlanmıştır (Muin, Riyanto ve Wibowo, 2020). Sarar'ın (2018) özel yeteneğe ilişkin öğretmen öz yeterliklerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasına bakıldığında öğretmenlerin özel yeteneğe ilişkin öz yeterliklerinin de yüksek düzeyde bulunduğu ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Girgin ve Şahin'in (2019) yaptıkları çalışmada ise öğretmen adaylarının özel yeteneğe ilişkin öz yeterlikleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının yine orta ve yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları gözlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin öz yeterliklerinin incelendiği çalışmalarda da öğretmen öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012). Toy (2015) ise araştırmasında sınıf öğretmenlerin öz yeterliklerini incelemiş ve öğretmenlerin genel öz yeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu bulgularına varmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak özel yetenek ve öğrenme güçlüğüne ilişkin öz yeterliklerinin de kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Tüm bunlar doğrultusunda yapılan bu çalışmanın bulgularının alanyazınla örtüştüğü öğretmenlerin genel olarak

yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca iki kere farklı öğrencilerle karşılaşmaları durumunda öğretmenlerin olası durumları yönetebilme kabiliyetlerine olan inançlarının yüksek düzeyde olduğu ve kendilerini öğrencilere yönelik eğitim verme konusunda yeterli hissettileri belirlenmiştir denilebilir.

### **3. BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlikleri Arasında İlişki Var mıdır?**

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki İFBT ve İFÖÖ'den alınan puanlar normal dağılım ölçütlerini karşıladığı için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Buna göre iki ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon anlamlı ancak çok zayıftır ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ). Diğer bir deyişle öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir değişkendeki varyasyonun ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını belirlenmesini sağlayan belirleme katsayısı ("coefficient of determination") ya da  $r^2$  hesaplaması da oldukça düşüktür ( $r^2= .04$ ).

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bilgi ve öz yeterlikleri arasında zayıf da olsa pozitif yönde ilişki vardır. Bu durumda öğretmenlerin sahip oldukları bilgiler ile kendilerini yeterli hissetmeleri ve başarıya ulaşmalarına olan inançları doğru orantılı olarak artmaktadır denilebilir. Alanyazında bu konuyla ilgili olarak bire bir benzerlikte olan bir çalışmaya rastlanamamış olsa da bu çalışmaya benzer olarak Güneş (2015) çalışmasında öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ilişkin öz yeterlikleri ve tutumlarını incelemiş ve ikisi arasındaki korelasyonun mevcut çalışmayı destekler nitelikte olduğu, başka bir deyişle düşük düzeyde ama anlamlı olduğu sonucuna varmıştır.

Yine alanyazında benzer bir çalışma olarak Sarar'ın (2018) öğretmenlerle yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin algı düzeyleri ve öz yeterlikleri arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş ve bulguların bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür. Fakat aynı çalışmada öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimine yönelik bilgi düzeyleri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ama bu ilişkinin negatif yönde olduğu görülmüştür. Toy (2015) ise araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve



kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki korelasyonu incelemiş ve orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

#### **4. BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlikleri Farklı Değişkenler (Öğretmenlik Deneyim Süresi, Eğitim Düzeyleri, Mezun Olunan Bölüm, Özel Yetenek ve Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Eğitim Alma Durumu) Açısından Değişmekte midir?**

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterliklerinin öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi süresi (yıl), lisansta mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyleri, özel yeteneklilere ilişkin eğitim almış olup olmama ve öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim almış olup olmama değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğine göre ilgili alanyazın çerçevesinde incelenmiş ve sırasıyla aşağıda tartışılmıştır.

İFBT ve İFÖÖ'ye ilişkin BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterliklerinin öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi süresi (yıl), lisansta mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyleri gibi farklı kriterlere ilişkin ANOVA yapılmış ve yapılan analizlerin sonuçları doğrultusunda bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

#### **BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlikleri Öğretmenlik Deneyimlerine Göre Değişmekte midir?**

Araştırma grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi 10'ar yıl olarak gruplandırılmıştır. Gruplama 1-10, 11-20, 21-30 ve 31-40 olarak yapılmıştır. Ancak 31-40 yıl aralığında yalnızca 9 kişi olduğundan bu kişiler analizlerden çıkarılmıştır. Geriye kalan 3 grupta öğretmenlik deneyimine ilişkin analizlerde ANOVA yapılmıştır. Tablo 10'da da görüldüğü gibi öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyi ve öz yeterliğe ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Bu sonuç iki kere farklı kavramının Türkiye'de henüz yeni bir kavram olmasına ve bu alana yönelik herhangi bir eğitimin olmamasına bağlanabilir. Çünkü genel olarak mesleki deneyim doğrultusunda alan bilgisinin artması beklenir.

Bulgulara ilişkin alanyazında yapılan benzer çalışmalarda Sarar (2018) öğretmenlerin özel yeteneğe ilişkin bilgilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından

incelemiş ve öğretmenlerin kıdemlerine göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat aynı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlikleri incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterliklerinin kıdemlerine göre arttığı görülmüştür. Benzer olarak alanyazında öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan çalışmalarda da öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin hizmet yıllarına göre değişmediği görülmüştür (Kamala ve Ramganes, 2013; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Yiğiter, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeylerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin iş deneyimlerine göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmaması da mevcut çalışmayla örtüşmektedir (Sucuoğlu vd., 2014).



Tablo 10

*İFBT ve İFÖÖ'ye ilişkin ANOVA sonuçları*

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Güven Aralığı (%95)	Etki büyüklüğü		
								Cohen d	Eta kare	
İFBT	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	Gruplar Arası	13.44	3	4.48					
		Gruplar İçi	4520.71	748	6.04	.74	.52			
		Toplam	4534.16	751						
	Öğrenim Düzeyi (Lisans-YL-DR)	Gruplar Arası	46.64	2	23.32					
		Gruplar İçi	575.10	111	5.18	4.5	.013	.07 - 2.63	.56	.07
		Toplam	621.75	113						
İFÖÖ	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	Gruplar Arası	40.99	3	13.66					
		Gruplar İçi	34874.49	748	46.62	.29	.83			
		Toplam	34915.48	751						
	Öğrenim Düzeyi (Lisans-YL-DR)	Gruplar Arası	72.33	2	36.16					
		Gruplar İçi	6185.73	111	55.72	.64	.52			
		Toplam	6258.07	113						

YL: Yüksek Lisans, DR: Doktora

## **BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlikleri Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Değişmekte midir?**

BİLSEM’lerde çalışan öğretmenlerin eğitim düzeyleri lisans, yüksek lisans ve doktora olarak gruplandırılmıştır. Ancak doktora grubunda 38 kişi yer almıştır. Lisans ve yüksek lisanslardan gelişigüzel 38 kişi seçilerek öğretmenlerin bilgi ve öz yeterlikleri ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Eğitim düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır. Seçilen 38 kişi için betimsel istatistikler ise yeniden hesaplanarak Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10’da (İFBT ve İFÖÖ’ye ilişkin ANOVA sonuçları) da görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim düzeyleri İFÖÖ’den alınan puanlarda anlamlı farklılığa yol açmazken ( $p > .05$ ), İFBT’den alınan puanlarda anlamlı farklılığa yol açmıştır ( $p < .05$ ). Başka bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyleri öz yeterliklerinde fark yaratmazken, bilgi düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmuştur. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi doktora yapmış olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Fakat yüksek lisans ile lisans mezunları arasında bilgi düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Etki büyüklüğü değerleri Cohen  $d$  .56 ve Eta kare .07 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre etki büyüklüğünün orta ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Sarar’ın (2018) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik bilgi testi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş ve lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerin bilgi düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmada da doktora mezunu öğretmenlerin bilgi düzeylerinin lisans ve yüksek lisans yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olması alanyazınla örtüşmektedir. Bu durumda lisans ve yüksek lisans arası öğretmenlerin bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark olmasa da doktora mezunu öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olması durumu var olduğundan, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça bilgi düzeylerinin de daha yüksek bulunduğu yargısına varılabilir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Değişken	Ortalama	SS	Ranj	Min.-Max.	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklığın Standart Hatası
İFÖÖ	Lisans (n= 38)	46.45	7.46	32	28-60	-.42	.31	.38	.75
	YL (n= 38)	46.00	7.86	27	32-59	-.08	-1.08	.38	.75
	DR (n= 38)	47.87	7.06	35	25-60	-.92	2.07	.38	.75
İFBT	Lisans (n= 38)	6.39	2.25	9	1-10	-.38	-.44	.38	.75
	YL (n= 38)	6.31	2.41	9	1-10	-.68	-.29	.38	.75
	DR (n= 38)	7.71	2.17	8	3-11	-.29	-.83	.38	.75

YL: Yüksek Lisans, DR: Doktora

## **BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlikleri Lisansta Mezun Oldukları Fakülterele Göre Değişmekte midir?**

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülterele göre bilgi düzeyleri ve öz yeterliklerinin değişip değişmediğini bulmak için lisansta mezun olunan fakülte öğretmenlik (eğitim) ve diğer bölümler olarak iki gruba ayrılmıştır. İki grubu karşılaştırmak için analizde bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’de verilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde eğitim fakültesinden ya da diğer fakülterden mezun olmanın öğretmenlerin bilgileri ve öz yeterlikleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa yol açmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Öğretmenlerin lisans mezuniyetlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi ve yeterliklerini değiştirmedeği söylenebilir.

Alanyazında bu bulgularla bire bir benzerlikte olan bir çalışmaya rastlanamamış olsa da özel yeteneklere yönelik öğretmen öz yeterliklerinin incelendiği bazı çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmenlerin lisansta mezun oldukları alanların özel yeteneğe ilişkin öz yeterliklerini değiştirmedeği gibi benzer bulgulara rastlanmıştır (Lassig, 2009; Tortop ve Kunt, 2012). Benzer olarak alanyazında öğrenme gücüne yönelik sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öğrenme gücüne ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Yığıter, 2005). Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin lisans programlarında spesifik olarak iki kere farklı öğrencilere yönelik herhangi bir ders ya da eğitim almadıkları için bilgi düzeyleri ve öz yeterliklerinde bir farklılık olmadığı söylenebilir.

## **BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlikleri Özel Yeteneğe Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Değişmekte midir?**

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterliklerinin özel yeteneğe yönelik eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğini incelerken özel yeteneğe ilişkin eğitim alanlar ve almayanlar olarak iki grup olduğundan gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

*İFBT ve İFÖÖ'de Mezun Olunan Fakülte ve Özel Yetenek ile Öğrenme Güçlüğüden Eğitim Alma Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Ölçek	Değişken	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	Etki büyüklüğü			
							Güven Aralığı (%95)	Cohen d	Eta kare ( $\eta^2$ )	
İFBT	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi (n=475)	6.73	2.35	1.46	658	.11	0.05 - 0.84	.18	.01
		Diğer Bölümler (n=185)	6.41	2.64						
	Özel yeteneğe ilişkin eğitim alma	Evet (n=555)	6.75	2.38	2.20	750	.03			
		Hayır (n=197)	6.30	2.62						
	Öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alma	Evet (n=555)	6.78	2.43	1.44	750	.15			
		Hayır (n=197)	6.52	2.46						
İFÖÖ	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi (n=475)	45.81	6.73	1.61	304.60	.15	0.57 - 2.78	.24	.01
		Diğer Bölümler (n=185)	44.86	6.89						
	Özel yeteneğe ilişkin eğitim alma	Evet (n=555)	45.84	6.81	2.98	750	.00			
		Hayır (n=197)	44.16	6.70						
	Öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alma	Evet (n=327)	47.44	6.40	7.44	750	.00			
		Hayır (n=425)	43.84	6.72						

İFBT: İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi, İFÖÖ: İki Kere Farklı Öğrenciler-Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 12’de de görülebileceği gibi özel yeteneklilere yönelik eğitim almış olmak öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açmış eğitim almış olanlar almamış olanlara göre İFBT’den daha yüksek puanlar almışlardır. Benzer şekilde özel yeteneklilere ilişkin eğitim almış olmak öğretmenlerin öz yeterliklerini de etkilemiştir. Eğitim alanların öz yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklükleri özel yeteneğe ilişkin eğitim alma durumlarının bilgi düzeylerine etkisi için Cohen d değeri .18, Eta kare değeri ise .01’dir, öz yeterliklerine etkisi için Cohen d .24 Eta kare .01 olarak hesaplanmıştır. Cohen’in (1988) ölçütlerine göre öğretmenlerin özel yeteneğe ilişkin eğitim almaları ile bilgi düzeylerinin ve öz yeterliklerinin korelasyonunda etki değerleri küçüktür.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde özel yeteneğe ve özel eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler konusunda bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu onların özelliklerini daha iyi tanıyabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Bianco ve Leech, 2010; Hopwood, 2019). Buna benzer olarak özel yeteneğe ilişkin öğretmen eğitimlerine yönelik çalışmalarda özel yetenek konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin bilgi düzeyleri karşılaştırılmış ve özel yetenek hakkında eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve yeterlikleri eğitim almayanlara göre çok daha yüksek çıkmıştır, ayrıca eğitim alan öğretmenler müdahale konusunda daha başarılı olmuşlar ve özel yetenekli öğrencilere tutumları da daha olumlu bulunmuştur (Bangel, Moon ve Capobianco 2010; Hansen ve Feldhusen, 1994, Megay-Nespoli, 2001). Buna ek olarak öğretmenlerin bu çalışmaya benzer olarak özel yeteneklere ilişkin eğitim alanların tutumlarının da eğitim almamış olanlardan daha yüksek olması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Lassig, 2009; Reis ve Westberg, 1994; Whitlock ve DuCette, 1989). Özel yetenek hakkında eğitim almış uzman öğretmenler ve bu konuda hiç eğitim almamış öğretmenleri karşılaştıran bir çalışmada eğitim alan öğretmenlerin diğerlerine göre kesinlikle gözlemlenebilir ve ölçülebilir düzeyde farklılıkları olduğu, bilgi düzeyleri ve yeterlik olarak daha iyi oldukları gözlenmiştir ve bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Hanninen, 1988). Yine alanyazında özel yetenekle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel yeteneğe yönelik aldıkları eğitimlerin öğretmenlerin bilgi düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüş ve eğitim alma durumu özel yeteneğe ilişkin bilgi düzeylerinde artışa sebep olmuştur (Şahin ve Kargın, 2013; Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeylerinin incelendiği bir çalışmada da kaynaştırmaya



yönelik eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeyleri eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Sucuoğlu vd., 2014).

Sharma ve Sokal'ın (2015) yaptıkları bir araştırmada ise öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitimin öğretmenlerin özel eğitime karşı tutum ve yeterliklerini olumlu düzeyde etkilediğini, eğitim alan öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulguları öğretmenlerin sürekli gelişmeye devam etmesi gerektiğine yönelik bilgiler sunmaktadır (Robinson, Shore ve Enersen, 2006). Özellikle özel gereksinimli öğrenciler konusunda mesleki gelişimin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü meslek hayatları boyunca öğretmenlerin mesleki gelişim almaları, öğrencilerin özelliklerini kapsamlı olarak bilmelerini ve onların gelişimlerini teşvik edebilmelerini sağlar. Bu sebeplerle öğretmenlerin sahip olduğu mesleki gelişim öğrencilerin uygun eğitimi alabilmeleri için oldukça önemlidir (Zuljan, 2018). Sonuç olarak tüm bu çalışmalar öğretmen eğitiminin önemini ve mevcut araştırmanın bulgularının alanyazınla örtüşmekte olduğunu göstermektedir.

### **BİLSEM Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öz Yeterlikleri Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Değişmekte midir?**

BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterliklerinin öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğini incelerken öğrenme güçlüğü eğitimi alanlar ve almayanlar olarak iki grup olduğundan gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12'ye göre öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim almış olmak öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açmazken öz yeterliklerinde anlamlı farklılığa neden olmuştur. Öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim almış olanların öz yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğü sonuçları öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alma durumlarının öz yeterliklerine etkisi için Cohen d .55 ve Eta kare .07 olarak hesaplanmıştır. Cohen'in (1988) ölçütlerine göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alma ile bilgilerinin korelasyonunda etki değeri orta düzeydedir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında iki kere farklı öğrencilere yönelik bu konuda deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat sınıf öğretmenleriyle yapılan bir

çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı diğer bir deyişle öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim almış olmanın öğretmenlerin bilgi düzeylerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı görülmüştür (Sağır ve Bozgün, 2018). Bu çalışma mevcut çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Fakat bunun aksine sınıf öğretmenleriyle yapılan bir başka çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim alma durumuna göre farklılaştığı ve öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim alanların bilgi düzeylerinin daha yüksek bulunduğu görülmüştür (Yiğiter, 2005).

Carreker, Joshi ve Boulware-Gooden (2010), çalışmalarında öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle daha iyi çalıştığını ve öğrencilerin eğitimden daha çok faydalanabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu da kısmen, eğitim alan öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Crispel ve Karsperski (2019) yaptıkları çalışmada da özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı farkındalıklarının ve yeterliklerinin arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar ışığında öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri ve kendilerini bu konuda daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Kaynaştırma konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin öz yeterliklerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada da yine eğitim alanların lehine bir artış görülmüştür (Lancaster ve Bain, 2007). Tüm bu çalışmalar eğitim almanın öğretmenlerin öz yeterliklerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Sadece özel yeteneklilere ilişkin eğitim veren BİLSEM'lerde öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alma oranının da oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın elde edilen tüm bulguları dikkate alındığında BİLSEM öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin düşük olması Türkiye'de bu konuda öğretmenlere yönelik hizmet öncesi veya hizmet içi herhangi bir eğitimin olmamasının bir göstergesi olabilir. Özellikle öğretmenlerin özel yeteneğe ilişkin eğitim almalarının, iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeylerini artırması bu eğitimlerin önemini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öz yeterlikleri yüksek düzeyde olsa da bilgilerinin düşük olması öğrencileri belirleme ve uygun eğitimi verme konusunda eksiklikler yaşanmasına sebep olabilir. Bu nedenle özel yetenek, öğrenme güçlüğü ve bunların yanı sıra iki kere farklı öğrencilere yönelik eğitimlerin iki kere farklı öğrencilerin

belirlenmesi ve eğitimleri yönünden önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de bu öğrencilerin çok fazla tanılanmamasının ve özellikle özel eğitim yönetmeliğinde iki kere farklı öğrencilere yönelik herhangi bir maddenin olmamasının (MEB, 2018) bu öğrencilerin tanınmasına, eğitimlerine ve haklarına yönelik büyük eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın Türkiye’de iki kere farklı öğrencilerin farkedilmelerine ve bu sayede uygun eğitimi alabilmelerine ön ayak olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın Türkiye’de iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen bilgi ve öz yeterliklerini bu araştırma için geliştirilen birer araçla ölçen ilk çalışma olması, yine Türkiye’de bu alanda öğretmenlere yönelik ilk ölçek ve bilgi testinin geliştirildiği bir araştırma olması ve çalışma grubunun büyük olması gibi güçlü yanları bulunmaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenlerden ölçek doğrultusunda sınırlı bilgiler alınması, bütün BİLSEM öğretmenlerine ulaşılabilmesi açısından da sınırlı yanları bulunmaktadır.

## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ve öz yeterlikleri bu araştırma için geliştirilen ölçekler ile ölçülmüş ve öğretmenlerin bilgi ve öz yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler konusunda bilgi düzeylerinin ve öz yeterliklerinin araştırmada ele alınan farklı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde yapılan çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlarla uygulamalara ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

#### Sonuçlar

Sırasıyla araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar:

- Araştırmada BİLSEM öğretmenleri iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgisini ölçmeyi amaçlayan bilgi testi geliştirilmiş ve uygulanan bu testin sonucunda BİLSEM öğretmenleri bilgi testinden ortalamanın biraz üzerinde ( $\bar{X} = 6.63$ , Maksimum Puan = 11 puan) performans göstermişlerdir. Bu da öğretmenlerin bilgi düzeylerinin İFBT açısından yaklaşık %60 olduğunu göstermektedir. İFBT’ye göre BİLSEM’lerde çalışan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.
- Araştırmada ayrıca BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin öz yeterliklerini ölçmeye yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirilmiş ve öğretmenler bu ölçekten ortalama  $\bar{X} = 45.41$  (Maksimum Puan = 60 puan) almışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki öz yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir.
- Araştırmanın bir diğer amacı BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olmuştur. Uygulanan iki araç arasındaki korelasyonun anlamlı ancak zayıf olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile öz

yeterlikleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin bilgi düzeyleri arttıkça öz yeterliklerinin de artabileceği fikrini vermiştir.

- BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterliklerinin öğretmenlerin, öğretmenlik deneyimi süresine (yıl) göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinin ve öz yeterliklerinin meslekteki kıdemlerine göre değişmediği ifade edilebilir.
- BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin öz yeterliklerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinin, eğitim düzeylerine göre farklılaştığı, doktora yapmış olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu görülmüştür. Fakat yüksek lisans ile lisans arasında bilgi düzeylerinde bir farklılık bulunmamıştır.
- BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ve öz yeterliklerinin öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olması iki kere farklı öğrenciler hakkında bilgi düzeylerine ve öz yeterliklerine anlamlı bir etkisi olmamıştır denilebilir.
- BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinin özel yeteneğe ilişkin eğitim almış olmalarına göre değiştiği, özel yetenek konusunda eğitim almış olanların almamış olanlardan iki kere farklı öğrencilere yönelik daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde özel yeteneklilere ilişkin eğitim almış olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin de eğitim almamış olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Özel yetenek konusunda eğitim alan öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler konusunda bilgi düzeylerinin ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.
- BİLSEM öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim almalarının iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Fakat öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almış olan öğretmenlerin öz yeterlikleri eğitim almamış olanlardan daha yüksek

bulunmuştur. Buna göre öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim almış olmak öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerine etki etmezken öz yeterliklerinde pozitif düzeyde anlamlı bir farklılık yarattığı ifade edilebilir.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde geliştirilen öneriler ileride yapılacak olan araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak aşağıda ele alınmıştır.

### İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sadece BİLSEM öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği genel eğitim sınıflarında görev yapan diğer öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin bilgi ve öz yeterliklerini ölçmek için kullanılabilir, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Araştırma ayrıca öğrencilerin tanılmasında büyük görev üstlenen RAM öğretmenlerine de uygulanarak bilgi testi ve öz yeterlik araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri sınanabilir. Ayrıca bu öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgileri ve öz yeterlikleri incelenebilir.
- Öğretmenlik lisans programında okuyan öğretmen adaylarının iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgileri ve öz yeterlikleri incelenebilir.
- Öğretmenlere yönelik iki kere farklı öğrenciler konusunda eğitimler hazırlanıp öğretmenlerin eğitimden sonraki bilgileri ve eğitimin etkileri İFBT ve İFÖÖ ile sınanabilir.
- Öğretmenlere yönelik iki kere farklı öğrenciler konusunda eğitimler hazırlanıp öğretmenlerin eğitimden sonraki bilgileri ve eğitimin etkileri İFBT ve İFÖÖ ile sınanabilir.
- Yeni gruplardan veri toplanarak İFBT ve İFÖÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yenilenip bulguları güçlendirilebilir.
- Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi ve öz yeterlikleri bu araştırmada ele alınmayan farklı değişkenler açısından karşılaştırılabilir. Örneğin iki kere farklı olan öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı kısa öyküler (vinyet) verilerek öğretmenlerin daha önce böyle bir öğrenciyle karşılaşmış mı, karşılaşmamış mı, karşılaşmışsa ne kadar süreyle bu öğrenciye eğitim verdiği sorularak iki kere

farklı öğrencilerle karşılaşan ve karşılaşmayan öğretmenlerin bilgi ve öz yeterlikleri karşılaştırılabilir.

- Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgilerini ve öz yeterliklerini geliştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içinde müdahale programları geliştirilebilir ve etkileri araştırılabilir.

### **Uygulamalara Yönelik Öneriler**

- Okul dönemindeki öğrenciler için tanılamaya yönlendirme ve öğretimde en önemli bireyler öğretmenler olduğundan özel yetenekli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışabilecek tüm öğretmenlere bu öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmaları hem hizmet öncesinde lisans eğitimleri sırasında hem de hizmet içinde yapılabilir.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde özellikle sınıf öğretmenlikleri, özel eğitim öğretmenlikleri gibi bölümlerin lisans derslerinde özel yetenek veya öğrenme güçlükleri gibi derslere ek olarak iki kere farklı öğrenciler ile ilgili eğitim alabilecekleri bir ders eklenebilir.
- RAM'larda çalışan öğretmenler iki kere farklı öğrenciler konusunda ve onları tanılama konusunda bilgilendirilebilirler.
- İki kere farklı öğrencilerin tanılanmalarına ve eğitimlerine yönelik özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine madde eklenerek Türkiye'de bu çocukların daha fazla tanınması ve hakettikleri hizmetlere ulaşabilmesi sağlanabilir.
- İki kere farklı öğrenciler ülkemizde çok az tanınan bir gruptur. Tanılamaya ilişkin çalışmalar artırılarak öğretmenlerin bu konuda farkındalıkları da artırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen Karasu, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Alahmadi, N. A., & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing primary school teachers' knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1), 9-22.
- Al-Hroub, A. (2013). A multidimensional model for the identification of dual-exceptional learners. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 51-69. doi:10.1080/15332276.2013.11678403
- Alsamiri, Y. (2018). How learning disabilities teachers in the Kingdom of Saudi Arabia define students with giftedness and learning disabilities. *Cakrawala Pendidikan*, 267265. Retrieved from <https://media.neliti.com/media/publications/267265-none-a5a9add5.pdf>
- Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th text rev.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı (5. baskı) [Diagnostic and statistical manual of mental disorders] (E. Köroğlu, Çev. ed.). İstanbul: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 237-254.
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Dockery, L. (2012). Predicting the academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1781-1789. doi:10.1007/s10803-011-1403-x
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: a psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105. doi:10.1177/0016986208330565
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling* 10(1\_suppl), 14-24. doi:10.1177/2156759X0601001S03



- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115. doi:10.1177/0016986209355974
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. doi:10.1080/1 5377903.2011.616576
- Bailey, C. L., & Rose, V. C. (2011). *Examining teachers' perceptions of twice exceptional students: Overview of a qualitative exploration*. Retrieved from [http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article\\_x.pdf](http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_x.pdf)
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. doi:10.1177/1076217515597277
- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225. doi:10.1177/0040059915569361
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Bangel, N. J., Moon, S. M., & Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209-221.
- Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roeper Review*, 7(1), 16-19.
- Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 226-230.
- Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 34(1), 11-14.
- Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC Digest #E479). Reston VA: Council for Exceptional Children.
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. doi:10.1002/pits.1036
- Baum, S. M., Emerick, L. J., Herman, G. N., & Dixon, J. (1989). Identification, programs and enrichment strategies for gifted learning disabled youth. *Roeper Review*, 12(1), 48-53. doi:10.1080/02783198909553230
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different?. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 321-326.

- Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Beckley, D., (1998). *Gifted and learning disabled: Twice exceptional students*. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut. Retrieved from <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/spring984/>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. doi:10.1177/0016986213500342
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 285-293.
- Bianco, M., & Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. doi:10.1177/0888406409356392
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296. doi:10.1177/002221949703000304
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (2004). Linking assessment and diagnosis to intervention for gifted students with learning disabilities. In T. A. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 73-93). Boston, MA: Springer.
- Brook, U., Watenberg, N., & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient education and Counseling*, 40(3), 247-252.
- Buică-Belciu, C., & Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 519-523.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi: 10.14527/9789756802748
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(3), 239-265. doi:10.1177/016235329201500304
- Conover, L. (1996). Gifted and learning disabled: Is it possible?. *Virginia Association for the Education of the Gifted Newsletter*, 17(3). Retrieved from <http://www.ldonline.org/article/6068/>
- Crispel, O. & Kasperski, R., (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education, Advance Online Publication*, 1-12. doi: 10.1080/13603116.2019.1600590
- de Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R., & Margari, L. (2019). Subtyping the autism spectrum disorder: comparison of children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 138-150. doi: 10.1007/s10803-018-3689-4
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-96. doi:10.1080/02783190009554074
- Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 103-137. doi:10.1177/016235320102500202
- Duyar, S. N. & Demir, Ş. (Kasım, 2019a). *Sınıf öğretmenlerinin iki kere farklı çocuklar hakkındaki gereksinimlerinin incelenmesi*. International Congress on Gifted and Talented Education, IGATE’te sunulan sözlü bildiri. Malatya, Türkiye.
- Duyar, S. N. & Demir, Ş. (2019b). *Sınıfında iki kere farklı öğrenci bulunan bir öğretmenle görüşme*. Yayınlanmamış araştırma raporu. Ankara Üniversitesi.
- Eckes, S. E. (2008). *Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act. Education Law*. Retrieved from <http://usedulaw.com/352-jacob-k-javits-gifted-and-Talentedstudents-education-act.html>
- Elementary and Secondary Education Act-ESEA (2002) Title IX. Definition 22.* Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg107.html>
- Eren, F., Ömerelli-Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2017). *Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families*. *Nöro Psikiyatri Arsivi*, 55, 105-112. doi:10.5152/npa.2017.12731
- Erişen, Y., Birben, F. Y., Yalın, H. S., & Ocak, P. (2015). Üstün yetenekli çocukları fark edebilme ve destekleme eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 586-602. doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137872

- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed). Los Angeles: Sage Publishing.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. doi:10.1177/0016986210382575
- Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2015). Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 202-211. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00196.x
- Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 349-362). USA: Springer, Cham.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International*, 31(3), 271-286. doi: 10.1177/0261429413511887
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *SAGE Open*, 3(3),1-16. doi:10.1177/2158244013505855
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 143-166. doi:10.29250/sead.545357
- Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering developing & giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3), 14-53. doi:10.1177/107621759902200305
- Gök, B., Baş, Ö., & Tuncay, A. A. (2018). A twice-exceptional child-a case study. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 57-76. doi: 10.29329/ijpe.2018.139.5

- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 12-16.
- Güven, E. ve Sezginsoy, B. (2009). Müzik alanında üstün bir yetenek: İdil Biret *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 123-142.
- Hanninen, G. E. (1988) A study of teacher training in gifted education, *Roepers Review*, 10(3), 139-144. doi: 10.1080/02783198809553109
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hopwood, K. A. (2019). *Twice-Exceptionality: Teachers' Awareness and Training and Their Effects on the Academic, Social and Emotional Outcomes of Students* (Doctoral dissertation). Concordia University, Irvine, California.
- İlker, Ö. (2017). İki kere farklı: Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning disabilities and special ability]* içinde (s. 254-285). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053188049
- İnan, H. Z., Bayındır, N. & Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*. 3(3), 2519-2527.
- Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 [IDEA]* (1997). Retrieved from <https://www.congress.gov/105/plaws/publ17/PLAW-105publ17.pdf>
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kamala, R. & Ramganesh, E. (2013). Knowledge of specific learning disabilities among teacher educators in Puducherry, Union Territory in India. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 168-175.
- Kaufmann, F. A., Kalbfleisch, M. L., & Castellanos, F. X. (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Gifted children and attention deficit disorder/hyperactivity relation. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 54-68. doi: 10.17860/mersinefd.320229
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel.
- Katon, W., Kleinman, A., & Rosen, G. (1982). Depression and somatization: a review: Part I. *The American Journal of Medicine*, 72(1), 127-135. doi:10.1016/0002-9343(82)90599-X

- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74. doi: 10.15390/EB.2015.2885
- Kaya Şekeral, C., & Özkardeş, O. G. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 197-219.
- Kennedy, K. Y., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Collaborative partnerships among teachers of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 38(1), 36-49. doi:10.1177/10534512020380010501
- Keskin, İ., Korkut, A., & Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155. doi: 10.17539/aej.43261
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21. doi:10.1177/004005990503800103
- Kocsis, J. (2016). *Primary teachers' knowledge about learning disabilities* (Doctoral dissertation). Nipissing University, Faculty of Education, North Bay, Canada.
- Krausz, L. (2018). *Understanding the Learning & Advocacy Needs of a Twice-Exceptional Student Through A Strengths-Based Lens: A Case Study in California* (Master's Thesis). Dominican University, California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2018.edu.20>
- Krochak, L. A., & Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-54.
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151-160.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256. doi: 10.1080/10349120701330610.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Lazarus, B. D. (1989). Developing assessment profiles for gifted learning disabled students. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 5(3), 235-246.

- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). İki kere farklı: Üstün zekâlı çocuklarda öğrenme güçlükleri. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 79-84).
- Lee, C. W., & Ritchotte, J. A. (2018). Seeing and supporting twice-exceptional learners. *The Educational Forum*, 82(1), 68-84. doi:10.1080/00131725.2018.1379580
- Lewis, E. (2004). Teaching twice exceptional children: Gifted with learning difficulties: Professional development and provision in a Montessori school. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/504>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, asperger syndrome, and other Learning deficits*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143. doi:10.1080/02783193.2013.766965
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they?. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515–527. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>
- Lupart, J. L. (2004). Unraveling the mysteries of GLD: Toward the application of cognitive theory to assessment. In T. M. Newman & R. J. Sternberg, *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 49-71). *Neuropsychology and Cognition*, vol 25. Boston, MA: Springer.
- Maker, C.J., & Udall, A.J. (1985). *Giftedness and learning disabilities*. The Eric Clearing House on Disabilities and Gifted Education. Eric. Ec. Digest #E427. Retrieved from <http://www.casenex.com/casenex/ericReadings/GiftednessAndLearning.pdf>
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209-222. doi:10.1177/0016986213500070
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411. doi:10.1002/pits.1029
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenging, controversies, and promising practices. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 31-48). New York: Kluwer.
- Megay Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182.

- Mermeroğlu, E. C. (2018). İki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim alan öğretmenleri ile metaforik algı çalışması. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 46-55) içinde. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. ve Ergül, C., (2019). İki gereksinimlilik: Öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek. E. R. Özmen ve A. Ataman (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 151-176). Ankara: Maya Akademi
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergisi, *Tebliğler Dergisi*, 82(2747), 392-419 <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/87> adresinden erişilmiştir.
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 37-39. doi:10.1177/001698629003400108
- Montgomery, D. (2013). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality* (1st ed.). Routledge.
- Muin, J. A., & Riyanto, Wibowo, S. B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904-908. doi: 10.13189/ujer.2020.080322
- Munro, J. (2002). Gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 7(2), 20-30. doi:10.1080/19404150209546698
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2004). *Mplus, user's guide* (Version 3.11). Los Angeles: Author.
- National Association for Gifted Children (NAGC) (1998). *Pre-K-grade 12 gifted program standards [Electronic version]*. Retrieved from <http://www.nagc.org/webprek12.htm>.
- National Association for Gifted Children (NAGC) (2017). *Asynchronous development. [Electronic version]*. Retrieved from [https://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC%20TIP%20Sheet-Asynchronous%20Development-FINAL%20REVISED-OCTOBER%202017\(1\).pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC%20TIP%20Sheet-Asynchronous%20Development-FINAL%20REVISED-OCTOBER%202017(1).pdf)
- National Education Association (NEA) (2006). *The twice-exceptional dilemma*. Washington, DC: Author.



- Neihart, M. (2000). Gifted children with asperger's syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230. doi:10.1177/001698620004400403
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. S. I. Pfeiffer (Ed.), In *Handbook of giftedness in children* (pp. 115-137). Boston, MA: Springer.
- Newman, T. M. (2004). Interventions work but we need more. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities. Neuropsychology and Cognition*, vol 25. (pp. 235-246). Boston, MA: Springer.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. doi:10.1207/S15327035EX1002\_4
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8-15. doi:10.1177/004005990503800102
- Nielsen, M. E., Higgins, L. D., Hammond, A. E., & Williams, R. A. (1993). Gifted children with disabilities. *Gifted Child Today Magazine*, 16(5), 9-12. doi:10.1177/107621759301600503
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164. doi:10.1177/026142940902500205
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özkardeş, O. G. (2004). İki kere farklı: Üstün yetenekli olan çocuklarda özel öğrenme güçlüğü sorunları. A. Kulaksızoğlu, M. R. Şirin ve A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* içinde (ss. 333-347). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (4th ed.). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Pemberton, J. A., (2004). *Identifying and serving gifted students with learning disabilities: challenges and the influence of the school context* (Doctoral dissertation). Miami University, Department of Educational Psychology, Ohio.
- Pereles, D. A., Omdal, S., & Baldwin, L. (2009). Response to intervention and twice-exceptional learners: A promising fit. *Gifted Child Today*, 32(3), 40-51. doi:10.1177/107621750903200310
- Raykov, T. (1998). Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items. *Applied Psychological Measurement*, 22(4), 375-385.

- Reis, S. M. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 148-159. doi:10.1207/s15430421tip4402\_9
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi:10.1177/0016986214534976
- Reis, S. M., & Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156-167.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved* (Research Monograph 95114). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 127-135. doi:10.1177/001698629403800306
- Rimm, S. B. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54(7), 18-22.
- Ritchotte, J. A., & Matthews, M. S. (2012). Gifted and learning disabled: Advocating for the needs of your 2E child. *Parenting for High Potential*, 1(5), 4-7.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide* (pp. 263-271). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-204.
- Rogers, K. B., Wormald, C., & Vialle, W. (2011). Thinking smart about twice exceptional learners: Steps for finding them and strategies for catering to them appropriately. *Dual Exceptionality*, 57-70.
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A Model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. doi:10.1177/0162353215592499
- Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1242458.
- Ruban, L. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 115-124. doi:10.1207/s15430421tip4402\_6

- Sağır, Ş. U., & Bozgün, K. (2018, Kasım). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, 2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies, ISAS2018-winter, Samsun, Türkiye
- Saludes, M. C. & Artenita, D. (2009, November). *The knowledge and perceptions on learning disabilities in the cities of region XI of the Philippines and a region in New York City, NY, USA*. In The 19th Asian Conference on Mental Retardation, 22-26.
- Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus*, 1(1), 5-17.
- Sarar, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saravanabhavan, S. & Saravanabhavan, R. C. (2010). Knowledge of learning disability among pre-and in-service teachers in India. *International Journal of Special Education*, 25(3), 132-138.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Sawhney, N. & Bansal S. (2016). Awareness on Learning Disabilities among Elementary School Teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive Goodness-Of-Fit. *Measures of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schultz, S. M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 119-133. doi:10.1177/0016986212444605
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284.
- Shukla, P. & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38.
- Siegle, D. (2005). Six uses of the internet to develop students' gifts and talents. *Gifted Child Today*, 28(2), 30-37. doi:10.4219/gct-2005-167

- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-41. doi:10.1080/02783198909553228
- Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, (3rd ed.), (pp. 533–543). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130. doi:10.1177/026142940902500203
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Learning disabilities, giftedness, and gifted/LD. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.) *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 17-29). Neuropsychology and Cognition, vol 25. Boston, MA: Springer.
- Stewart, W. (2003). The gifted and learning disabled student: Teaching methodology that works. In D. Montgomery (Ed.), *Gifted & talented children with special educational needs: Double exceptionality* (pp. 25-41). Oxford: David Fulton.
- Stile, S., & Hudson, B. (1993). *Early intervention with children who are gifted: DEC recommended practices*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370268.pdf>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, T., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Šuligoj, A. (2014). Examining teachers' perceptions about specific characteristics of twice exceptional students. *Analecta Cracoviensia. Czasopismo Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie*, (46), 255-277.
- Şahin, F. (2013). Sınıf öğretmenlerine yönelik üstün yetenekli öğrencileri belirleme bilgi testinin geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 20-29.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 1-15. doi:10.1501/Ozlegt\_0000000181

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). USA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- The Understood Team (2019). *All about twice-exceptional students*. Retrieved from <https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/all-about-twice-exceptional-students>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156. doi:10.1177/001698628402800403
- Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 67-86.
- Tortop, H. S., & Kunt, K. (2013). Investigation of Primary School Teachers' Attitudes towards Gifted Education: İlköğretim Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Online Submission*, 5(2), 441-451.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trail, B. A. (2006). Parenting twice-exceptional children through frustration to success. *Parenting for High Potential*, 3, 26-30.
- Trail, B. A. (2012). Improving outcomes for 2E children. *Parenting for High Potential*, 1(5), 8-10.
- Uebersax, J. S. (2008). *Introduction to the tetrachoric and polychoric correlation coefficients*. Retrieved from <http://www.john-uebersax.com/stat/tetra.htm>
- Vaidya, S. R. (1993). Gifted children with learning disabilities: Theoretical implication and instructions and instructional challenge. *Education*, 113(4), 568-574.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 55-72. doi:10.1177/016235329201600107
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 491-498. doi:10.1177/002221949002300807
- Webb, J. R., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD*,

*bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Webster, L. L. (2015). *Today's gifted child: A qualitative case study on the teachers and the twice exceptional student*. USA: Northcentral University (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, San Diego, California. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/2c116ec21da0c7eb79a4b24fc3d4eb72/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> on 17.06.2020.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 24(4) 226-233. doi:10.1080/02783190209554185
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167. doi:10.1177/1932202X12438877
- Whitehead, S., (2009). Some characteristics of children who are gifted and who also have learning difficulties. In C. Bees, (Ed.), *Gifted and Learning Disabled: A Handbook* (pp. 14-17). Vancouver, BC: The Advocacy Group for Gifted/LD.
- Whitlock, M. S., & DuCette, J. P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: a comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 15-21. doi:10.1177/001698628903300103
- Willard-Holt, C. (1999). *Dual exceptionalities*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, the Council for Exceptional Children. ERIC Digest E574. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430344.pdf>
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262. doi:10.1177/0016986213501076
- William and Mary School of Education (2018). *Twice exceptional: Gifted students with learning disabilities considerations packet*. Retrieved from <https://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/twiceexceptional.pdf>
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School And Clinic*, 38(3), 131-137. doi:10.1177/10534512030380030101.
- Wood, S. C. (2012). Examining parent and teacher perceptions of behaviors exhibited by gifted students referred for ADHD diagnosis using the Conners 3 (an exploratory study). *Roeper Review*, 34(3), 194-204. doi:10.1080/02783193.2012.686426
- Wood, S., & Estrada-Hernandez, N. (2009). Psychosocial characteristics of twice-exceptional individuals: Implications for rehabilitation practice. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 40(3), 11-18. doi: 10.1891/0047-2220.40.3.11

- Wormald, C. (2011). What knowledge exists in NSW schools of students with learning difficulties who are also academically gifted? *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(2), 5-9.
- Yalçın, T. (2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli çocuklar. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Ed), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 255-275). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). How can such kid not get it? Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1), 54-61. doi:10.1177/107621751003300113
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.
- Zuljan, M. V. (2018). Factors of teachers' professional development In N., Tatković, F. Šuran, & M. Diković (Eds.), *Reaching horizons in contemporary education* (pp. 9-31). Pula, Croatia: Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences.



**EKLER**



## EK 1. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmene İlişkin Bilgiler	
Cinsiyetiniz:	Yaşınız:
Çalıştığınız Kurumun Adı:	
Lisans Mezuniyetiniz (Okul-Fakülte-Bölüm): .....	
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? .....	
Mezuniyet Durumunuz: Lisans ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora ( ) Diğer ( ) Belirtiniz .....	
Özel yetenekli çocuklar hakkında eğitim aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır Ne tür bir eğitim aldınız? .....	
Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar hakkında eğitim aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır Ne tür bir eğitim aldınız? .....	

## EK 2. Öğretmen İzin Formu

**“Sevgili Öğretmenler,**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı çerçevesinde gerçekleştirmekte olduğum yüksek lisans tezimin amacı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapmakta olan öğretmenlerin özel gereksinimleri olan iki kere farklı öğrenciler konusunda bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında, BİLSEM’lerde görev yapmakta olan öğretmenlerin ekte sunulmuş olan ölçekleri doldurmaları beklenmektedir.”

Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmamıza BİLSEM’lerde öğretmen olarak görev yapan bireyler dahil edilmektedir. Bu çalışma kapsamında hazırlanmış olan “Öğretmenlerin İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Ölçeği” isimli ölçek öğretmenlere objektif olarak değerlendirmeleri talebiyle doldurtulacaktır. Araştırmamıza en fazla 1000 gönüllü öğretmen dahil edilecektir. Her bir gönüllü için ölçeğin doldurulma süresi en fazla 20 dakika olarak öngörülmektedir. Araştırmamıza katılmaları halinde gönüllülerimiz herhangi bir risk ile karşılaşmayacaktır. Ölçekler gönüllü katılımcılarımızın doldurmasının ardından arşivlenecek ve kişisel verileri kesinlikle paylaşılmayacak, yalnızca istatistiksel değerlendirme amacıyla kullanılacaktır. Katılımcılar istediği takdirde araştırmadan çekilebilir ve doldurmuş oldukları belgenin tarafına verilmesini talep edebilir. Katılımcılar araştırmadan çekilmesi halinde herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacaktır.

Araştırmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi siz değerli katılımcılarımızın görüşlerine bağlıdır. Verilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde toplanabilmesi için lütfen ölçeklerde yer alan tüm maddeleri içten, eksiksiz ve objektif bir şekilde yanıtlayınız. Her bir ölçeğin nasıl yanıtlanacağına ilişkin ölçeklerin başında sizlere yön göstermesi için yönergeler yer almaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız, araştırma sırasında ve sonrasında gerekli durumlarda aşağıda yer alan telefon ve e posta adreslerinden iletişime geçebilirsiniz.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın

sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan ekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi zgr irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih

Katılımcının Adı Soyadı

İmza/Tarih

Araştırmacıların Adı Soyadı

### EK 3. Etik Kurul Onayı

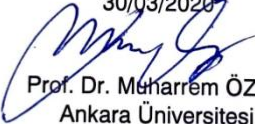
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 30/03/2020  
Toplantı Sayısı : 3  
Karar Sayısı : 57

57- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Saide Nur Duyar**'ın "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Çocuklar Hakkındaki Bilgi ve Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 17/02/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Saide Nur Duyar**'ın "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Çocuklar Hakkındaki Bilgi ve Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
30/03/2020

  
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.5893999  
Konu : Araştırma İzni  
(Saide Nur DUYAR)

26.03.2020

SAYIN Saide Nur DUYAR

(Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Varlık Mahallesi, Tanzimat Cad.,  
N:21, 06170 Yenimahalle/ ANKARA)

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Saide DUYAR'ın Öğrt. Üyesi Dr. Şeyda DEMİR danışmanlığında "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Çocuklar Hakkındaki Bilgi, Tutum ve Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan ölçeklerin Türkiye geneli bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlere uygulama izin talebinde Genel Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemiştir. Ancak söz konusu etkinlik gerçekleştirilirken; düzenlenen ilin/illerin Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmesi, faaliyetin eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde düzenlenmesi, katılımın gönüllülük esasıyla olması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL  
Genel Müdür V.

Adres: MEB Kampüsü A Blok  
Elektronik Ağ:  
e-posta:

Bilgi için: Gürsen VURAL  
Tel: 0 (312) 413 30 13  
Faks: 0 ( ) \_ \_ \_ \_

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 37b8-cc20-30aa-ad40-4516 kodu ile teyit edilebilir.

### EK 5. İki kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Bilgi Testi

Maddeler	Doğru	Yanlış
1. Özel yeteneği olan çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görülebilir.		
2. İki kere farklı çocukların sahip oldukları özel yetenek, yaşadıkları öğrenme güçlüğü'nün fark edilmesini engeller.		
3. İki kere farklı çocukların sergiledikleri öğrenme güçlüğü, özel yeteneğinin fark edilmesini engeller.		
4. İki kere farklı çocukların sınıfta fark edilmesi çok güçtür.		
5. İki kere farklı çocuklar, genellikle öğretmenleri tarafından sıradan bir öğrenci olarak görülebilirler.		
6. İki kere farklı çocuklar, her iki tanının da özelliklerini gösterebilirler.		
7. İki kere farklı çocukların bazı derslerde başarıları normalin üstünde iken bazı derslerde düşüktür.		
8. İki kere farklı çocuklar, öğrenme güçlüğü tanısının özelliklerini daha belirgin şekilde (daha fazla) gösterebilirler.		
9. İki kere farklı çocuklar, özel yetenek tanısının özelliklerini daha belirgin şekilde (daha fazla) gösterebilirler.		
10. İki kere farklı çocuklar, sadece zekâ testleri ile tanılanabilirler.		
11. İki kere farklı çocukları tanılamak için birden fazla tanılama yöntemi kullanılmalıdır.		

## EK 6. İki kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Akademik yönden başarısız olduğu halde farklı alanlara (görsel sanatlar, müzik, zihinsel performans alanında) ilgisi olan çocukları tanılamaya yönlendiririm.					
2. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunduğu halde farklı alanlara (görsel sanatlar, müzik, zihinsel performans alanında) ilgisi olan çocukların özel yetenekli olabileceğini düşünürüm.					
3. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda varsa sahip oldukları özel yeteneği fark edebilirim.					
4. Özel yetenekli çocuklarda varsa sahip oldukları öğrenme güçlüğüne fark edebilirim.					
5. İki kere farklı çocukların sahip oldukları öğrenme güçlüğü ve özel yetenek alanlarına yönelik eğitim verebilirim.					
6. İki kere farklı çocukların sahip oldukları özel yetenekten yola çıkarak, yetersiz oldukları konulardaki eksikliklerini gideririm.					
7. İki kere farklı çocukların öğrenme güçlüğü yaşadıkları dersleri özel ilgi alanlarıyla destekleyerek ilgi çekici hale getirebilirim.					
8. İki kere farklı çocuklara özel ilgi alanlarına göre eğitim verme konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.					
9. İki kere farklı çocukların ailelerine çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği konusunda danışmanlık yapabiliyorum.					
10. İki kere farklı çocukları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda destekleyebilirim.					
11. İki kere farklı çocukların ihtiyaçlarına göre ZEP (Zenginleştirilmiş Eğitim Programı) ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlayıp uygulayabilirim.					
12. Kendimi iki kere farklı çocuklar konusunda yetersiz hissettiğim için sınıfımda böyle bir çocuk olmasını istemem.					

## EK 7. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği Kullanım İzni

22.05.2020

Gmail - Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği hakkında



Nur Duyar <snurmisir@gmail.com>

### Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği hakkında

**Ismail Keskin** <iskeskin@ymail.com>  
Yanıtlatma Adresi: Ismail Keskin <iskeskin@ymail.com>  
Alıcı: Nur Duyar <snurmisir@gmail.com>

20 Aralık 2019 08:34


Merhabalar,

Ölçek ektedir. Kullanabilirsiniz.  
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

**Arş. Gör. İsmail KESKİN**  
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi  
Matematik Eğitimi Anabilimdalı  
Tel:+90 412 241 10 00 /8957  
Dicle Üniversitesi Kampüsü  
21280, Diyarbakır

**Res. Asst. İsmail KESKİN**  
Ziya Gokalp Education Faculty  
Department of Mathematics Education  
Tel: +90 412 241 10 00/8957  
Dicle University Campus  
21280, Diyarbakır

20 Aralık 2019 Cuma 09:31:17 GMT+3 tarihinde, Nur Duyar <snurmisir@gmail.com>şunu yazdı:  
[Alıntılanan metin gizlendi]

 öğrenme güçlüğü --öğretmen yeterlilikleri ölçeği maddeleri.docx  
15K




## EK 8. Üstün Yeteneklilerin Eğitime İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Kullanım İzni

**Konu:** Ölçek Kullanım İzni

İlgili Makama

Sayın Saide Nur Duyar

Üstün Yetenekler Eğitime İlişkin Özyeterlilik Ölçeği'nin kullanım izni tarafımızdan verilmiş olup, çalışmalarınızda başarılar dileriz. 11.02.2020

 **Genç Bilge** Yayıncılık Ltd. Şti.  
Beşyol Mahallesi, Karadeniz Sokak No: 5-7/3  
Küçükçekmece / İSTANBUL Tel.: (0530) 066 02 76  
Küçükçekmece V.D.: 392 049 3834  
Doc.Dr. Hasan Said Toktop



Genç Bilge Yayıncılık Ltd. Şti.  
Beşyol Mh. Karadeniz Sok. No: 5-7/ 3  
Küçükçekmece – İSTANBUL  
Tel: 05300660276  
E-mail: [gençbilgeyayincilik@gmail.com](mailto:gençbilgeyayincilik@gmail.com)  
Web Sitesi: [www.gençbilgeyayincilik.com](http://www.gençbilgeyayincilik.com)

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Rapor Tarihi</b>	: 26.07.2020
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1362284013
<b>Sayfa Sayısı</b>	: 132
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 23021
<b>Karakter Sayısı</b>	: 162314
<b>Benzerlik Oranı</b>	: %6
<b>Savunma Tarihi</b>	: 06.08.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Saide Nur DUYAR

**Tarih:** 26.07.2020

**İmza:** 

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı ve Soyadı** : Saide Nur DUYAR  
**E-Posta Adresi** : snurmisir@gmail.com

### İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Özel Eğitim Öğretmeni	Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi	18.02.2019-Halen
Özel Eğitim Öğretmeni	Sait Ulusoy Özel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	02.09.2016-18.02.2019
Özel Eğitim Öğretmeni	Beykoz Özel Eğitim Meslek Okulu	20.06.2016-01.09.2016
Özel Eğitim Öğretmeni	Mediha Turhan Tansel Özel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	12.09.2012-20.06.2016

### Akademik Bilgiler

#### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2008-2012
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2018-

#### Yayımlar:

Duyar, S. N., & Demir., Ş. (2019, Kasım). *Sınıf öğretmenlerinin iki kere farklı çocuklar hakkındaki gereksinimlerinin incelenmesi*. International Congress on Gifted and Talented Education'da sunulan sözlü bildiri, Malatya, Türkiye.