

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÜSTÜN ZEKALİ VE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ
PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ OLUP ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN TANILANMASI VE
DESTEKLENMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ:
ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BURÇİN YILMAZ

SEZEN CAMCI

İSTANBUL 2023

T.C.

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Öğrencinin Adı Soyadı:	Burçin Yılmaz
Tezin Adı:	Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanınması ve desteklenmesine yönelik görüşleri: Ölçek uyarlama çalışması
Tez Savunma Tarihi:	9 Eylül 2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

.....

Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Tez Danışmanı:			
2. Üye (Kurum İçi):			
3. Üye (Kurum Dışı):			



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad :

İmza

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ OLUP ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN TANILANMASI VE DESTEKLENMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI

Yılmaz, Burçin

Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Öğr. Üyesi Sezen Camcı

Eylül 2023, 162 sayfa

Bu yüksek lisans tez çalışmasının amacı Yasir Alsamiri tarafından Suudi ilkokul öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini ölçmek için geliştirilmiş olan ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Türkiye koşullarında yapmaktır. İngilizce hazırlanmış olan orijinal ölçek, uyarlama çalışması sırasında önce Türkçe'ye çevrilmiştir, sonrasında dil ve içerik alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların verdiği öneriler doğrultusunda ölçekte gerekli değişiklikler yapılarak, İngilizce ve Türkçe ölçek formunun aynı anlamı taşıyıp taşımadığını uygulamada belirlemek için, iki hafta ara verilerek İngilizce bilen öğretmen grubuna uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçeğin Türkçe formu, 429 ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonucunda, tez konusu olan ölçeğin ilkokul öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki Kere Farklı, Üstün Yetenek, Üstün Zekâ, Özel Öğrenme Güçlüğü, Özel Yetenek

ABSTRACT

THE OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON THE DIAGNOSIS AND SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL ABILITIES AND LEARNING DISABILITIES: A SCALE ADAPTATION STUDY

Yılmaz, Burçin

Master's Program in Education of Specially Talented
Individuals

Supervisor: Doç. Dr. Öğr. Üyesi Sezen Camcı

September 2023, 186 pages

The aim of this master's thesis, conducted by Yasir Alsamiri, is to carry out a validity and reliability study of a scale developed to measure the attitudes of Saudi primary school teachers towards the identification and support of twice-exceptional children, who are both gifted and have learning difficulties, under Turkish conditions. During the adaptation process of the original scale, which was prepared in English, it was first translated into Turkish and then presented to experts in the field of language and content. Necessary modifications were made to the scale based on the experts' suggestions, and to determine whether the English and Turkish versions of the scale carry the same meaning, it was administered to a group of English-speaking teachers with a two-week interval. The Turkish version of the scale, which achieved linguistic equivalence, was applied to 429 primary school teachers. As a result of the validity and reliability analyses, it was concluded that the scale is a valid and reliable tool that can be used to determine the attitudes of primary school teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Turkey towards the identification and support of twice-exceptional children.

Keywords: Twice-Exceptional, Giftedness, Specific Learning Difficulties, Talented

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
Bölüm 1: Giriş	15
1.1 Teorik Çerçeve	15
1.2. Problem Durumu	17
1.3 Çalışmanın soruları.....	19
1.4 Çalışmanın Amacı ve Önemi	19
1.5 Tanımlar	22
Bölüm 2	24
2.1. Üstün Zekâ ve Özel Yetenek Kavramı	24
2.1.1 Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	30
2.1.2 Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması.....	35
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü	38
2.2.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri.....	43
2.2.1.1 Okuma güçlüğü (Disleksi).....	43
2.2.1.2 Yazılı anlatım güçlüğü (Disgrafi).....	44
2.2.1.3 Sayısal (Matematik) güçlüğü (Diskalkuli).	45
2.2.1.4 Sosyal öğrenme güçlüğü.	45
2.2.2 Öğrenme Güçlüğü'nün Seviyeleri.....	46
2.2.3 Öğrenme Güçlüğü'nün Sebepleri.....	47
2.2.4 Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması.	53
2.2.5 Öğrenme Güçlüğü'nün Etkileri.....	57
2.2.6 Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Özellikleri..	59
2.3 İki Kere Farklı	64
2.3.1 İki Kere Farklı Tanımının Tarihçesi..	64
2.3.2 Özel Yetenekli Olup Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler.	65
2.3.3 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tipleri.....	68
2.3.4 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri.	71
2.3.5 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılanması	77
2.3.6 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi.	86

2.3.7 Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere bakış açısı	92
2.3.8 Türkiye’de Özel Eğitim ve Özgül Öğrenme Güçlüğü	92
2.3.9 Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi.	95
2.3.10 Türkiye’de İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimi.	98
2.4 İlgili Araştırmalar	99
Bölüm 3: Yöntem	106
3.1 Araştırma Modeli.....	106
3.2 Orijinal Ölçek	106
3.3 Araştırma Grubu	107
Bölüm 4: Bulgular	119
4.1 Ölçeğin Geçerlik Analizleri	120
4.1.1 Ölçeğin Yapı Geçerliği Analizi.	120
4.1.2 Açıklayıcı Faktör Analizi.	122
4.1.3 Doğrulamalı Faktör Analizi.	125
4.1.4 Madde ayırıcılık gücü.	128
4.2 Ölçeğin Güvenilirlik Analizleri	129
4.2.1.İç Tutarlılık Düzeyleri.	130
4.2.2 Dil Eşdeğerliği.	132
4.2.3 Test ve Tekrar Test.	133
Bölüm 5: Sonuç Ve Öneriler	135
5.1 Sonuç	135
5.2 Öneriler.....	137
KAYNAKÇA	138
EKLER	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
A. Veri Toplama İzin Formu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
B. Meb Araştırma Başvuru İzin Taahhütnamesi.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
C. Gönüllü Bilgilendirme Ve Onam Formu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
D. Etik Kurul Başvuru Formu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
E. Yasir Alsamiri’den Alınan İzin	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
F. Orijinal Ölçek	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
G. Uyarlama Çalışması Sonucunda Nihai Ölçek ...	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.



Tüm iki kere farklı çocuklara

TEŞEKKÜR

Beni evrende bir yerlerden izleyen babama, hep yanımda olan anneme, ablama, ve eşime destekleri, ikizlerime sabırları, tez danışmanım Doç. Dr. Öğr. Üyesi Sezen Camcı'ya tüm süreçteki desteği ve bana olan inancı için teşekkür ederim.



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1 Öğrenme Güçlüğü Olan Özel Yeteneklilerin Özellikleri.....	76
Tablo 2 MEB 2021-2022 İlkokul seviyesi istatistikleri.....	93
Tablo 3 Millî Eğitim Şûralarının özel yetenekliler üzerine tavsiyeleri	97
Tablo 4 Araştırma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	109
Tablo 5 Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanınması ve desteklenmesine yönelik görüşleri ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler	119
Tablo 6 Ölçeğe ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları	124
Tablo 7 Doğrulamalı Faktör Analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri	126
Tablo 8 Modele ilişkin regresyon katsayıları	127
Tablo 9 Ölçeğe ilişkin alt ve üst %27'yi oluşturan madde ayırt edicilik analizleri	128
Tablo 10 Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi sonuçları.....	131
Tablo 11 Test tekrar-test sonuçlarının incelenmesi	133

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Bilgi İşleme Modeli (Kirk vd., 2009).....	41
Şekil 2 Atkinson- Shiffrin Hafıza Modeli (Atkinson ve Shiffrin 1968, akt. Dere ve Dinç, 2020).....	52
Şekil 3 2E için lens metaforu (Baum, Shader ve Owen (2017, s.45)	71
Şekil 4 İki Kere Farklı Bireylere Yönelik yıllara göre yayın sayısı (Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021)	100
Şekil 5 Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) ilişkin model	125

KISALTMALAR LİSTESİ

2E	Twice Exceptional (İki kere farklı)
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AD	Aşırı Duyarlılık
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
APA	American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
ASCA	American School Counselor Association
BEP	Bireysel Eğitim Planı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
CA	Cronbach Alfa
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
ÇÖZGER	Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu
DEHB	Dikkat Eksikliği ve/veya Hiperaktivite Bozukluğu
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DLD	Developmental Learning Disorders (Gelişimsel Öğrenme Bozuklukları)
DSM	The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)
GLSLD	Gifted learners with severe learning disabilities (Kritik seviyede ÖÖG yaşayan özel yetenekli çocuklar)
ICD	International Classification of Diseases (Uluslararası Hastalık Sınıflaması)
IDEA	Individuals with Disability Education Act (Engelli Çocuklar Eğitimi Yasası)
IG	Özel yeteneği gizli olanlar

IPM	Information Processing Model (Bilgi işleme modeli)
IQ	Intelligence Quotient (Zeka Bölümü)
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAGC	National Association for Gifted Children
NFI	Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities (ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi)
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖG	Öğrenme Güçlüğü
ÖGT	Öğrenme Güçlüğü Testi
ÖÖG	Özel Öğrenme Güçlüğü
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYÖG	Özel Yetenekli olup Öğrenme Güçlüğü Yaşayan
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezleri
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşım Hatasının Kareli Ortalamasının Karekökü)
SGLD	Students With Giftedness And Learning Disabilities (Özel Yetenekli olup Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenci)
SGMLD	Students with giftedness and mild learning disabilities (Hafif derecede ÖÖG yaşayan özel yetenekli çocuklar)
TDK	Türk Dil Kurumu
TLI	Tucker-Lewis İndeks
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
WHO	World Health Organization (Dünya Sağlık Teşkilatı)
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği)

n	Frekans
Sd	Standard sapma
α	Cronbach Alfa değeri



Bölüm 1

Giriş

1.1 Teorik Çerçeve

Batı toplumunda zekâ ele alınırken, yaratıcılık ve akademik başarıya odaklanan analitik yetenek üzerinde durulurken, Doğu toplumunda erdem gibi değerler kullanılarak zeka tanımlanır (Sak, 2008). Bümen'e (2005) göre zekâ bir testten alınan yüksek puan, çevreye uyum sağlayabilme yeteneği ya da problem çözebilme yeteneği ile tanımlanmıştır. Hala geçerliliğini koruyan bir tanım da Columbus araştırmacı grubuna (1991) ait olan “Üstün zekâ, üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmışın dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim” tanımı geçerliliğini korumaktadır. Harrison'ın (2016, s.15) zekâ tanımlamasına göre özel yetenekli bir çocuk, ait olduğu akran grubundan daha üst düzeyde performans gösteren, eşsiz yetenek ve özellikleri olan; toplumdan, aileden ve eğitim kurumlarından akranlarına kıyasla daha özel duygusal ve sosyal destek alma ihtiyacında olan çocuktur .

Üstün yeteneklilik sadece üstün genel zekâ potansiyeline sahip olma ile sınırlı olmadığı için, “üstün zekalı” yerine “üstün yetenekli” ya da “özel yetenekli” kavramlarının kullanılması tercih edilmektedir. Nitekim MEB aldığı güncel kararlar “üstün zekalı” ya da “üstün yetenekli” terimleri yerine “özel yetenekli” teriminin kullanımını kabul etmiştir. Bu tez çalışması kapsamında “özel yetenekli” tabiri, “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” tanımlarını da kapsayacak şekilde kullanılacaktır.

Powell ve Haden'e (1984) göre üstün zekâ/özel yeteneğin seviyesi ile sosyal uyum ve psikolojik sorunları yaşama riski arasında doğru orantı vardır, biri artınca diğerrinin de artma riski vardır. Bu sorunlarla en çok maruz karşılaşılabilecek üstün zekalı/özel yetenekli çocukların, Betts ve Neihart'ın (1988): (a) Başarılı, (b) Farklı Yetenekli, (c) Yeteneği Gizli Kalan, (d) Riskli, (e) Otonom Öğrenen, (f) İki Kere Farklı (2E) olarak altı gruba ayırdığı özel yeteneklilerdeki son grup olan iki kere farklı çocuklar olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu çocuklar bir ya da birden fazla özel yeteneğe sahip olmakla beraber, zihinsel ve/veya fiziksel olarak zorlandıkları alanlar olduğu için, iki kez tanı alan çocuklardır (Coleman ve Roberts, 2015), bu sebeple alan yazında iki kere farklı, *2E*, *twice exceptional* olarak isimlendirilmişlerdir. Montgomer'e (2009) göre fiziksel sınırlılıklar görme, işitme

veya diğerk bedensel olabilirken; zihinsel zorlanmalar özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), iletişim becerileri, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteyi (DEHB) içerir (akt. Bekler, 2016).

Bilişsel dezavantajları olan 2E çocuklar yüksek zekaya sahip olmanın yanında (DEHB), Otizm/Asperger sendromu ve ÖÖG gibi zihinsel güçlüklerin bir ya da birkaçını (çoklu farklı/*multi exceptional*) aynı anda yaşayabilirler. Bu dezavantaj türlerine Karşıt Olma Karşıt Gelme Bozukluğu (KOKGB) ve Kaygı Bozukluğu da eklenebilir (Baum vd., 1984, s.43). Betts ve Neihart (1988) iki kere farklı çocukları “özel yetenekleri; öğrenme, davranış ve fiziksel engelleri ile gölgelenmiş” çocuklar olarak tanımlamışlardır.

Son yıllarda, iki kere farklılık ve bu özellikteki bireylere olan ilgi giderek artıyor olsa da, bu durum hakkında bilgi fenomenin karmaşıklığı ve grubun heterojenliği sebebiyle oldukça sınırlıdır. Bununla beraber “İki kere Farklılık” olgusunun anlaşılabilmesi, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerinin önünde büyük bir engeldir (Morrison ve Rizza, 2007; Nielsen, 2002).

Yeni Zelanda’da Eğitimden Sorumlu Bakanlık, iki kere farklı çocukların ortak özelliklerini aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Ng, Hill ve Rawlisson, 2017):

- Farklı görevlerde gösterilen performansta, dikkate değerk değışkenlik
- Görsel/işitsel zorluk
- Kısa odaklanma süresi
- Zayıf hafıza becerisi
- Düşük öz benlik saygısı
- Bozuk bir yazı ve organizasyonel becerilerde zorlanma
- Gelişmiş kelime hazinesiyle sözlü ifade
- Özel alanlarda yoğun ilgi (yaratıcı ve soyut düşünce ile bağlantılı olabilir).

İki kere farklı tanısı henüz konulmamış olan özel yetenekli çocuklar, kendini yormak istemeyen, kendilerinden beklenenin altında başarı gösteren çocuklar olarak etiketlenebilirler. Çocuğun zihinsel olarak 2E olduğunu anlamak, fiziksel olarak 2E olan çocuğu tanılamaktan daha zordur, çünkü mevcut zihinsel zorlanma, özel yeteneği ya da özel yetenek, mevcut zihinsel zorlanmayı örtebilir, buna “Maskeleye” denir (Emir, 2017). 2E çocukların gerçek potansiyellerini yaşamalarına çoğu zaman engel olan bu durum, yardıma ihtiyaç duydukları ciddi bir sorundur. 2E çocukların akademik

başarısını ve kişilik gelişimini etkileyebilecek ve desteğe ihtiyaç duyabilecekleri temel duygular başarısızlık korkusu, kızgınlık, aşırı kontrol ihtiyacı, düşük öz benlik algısı (Strop ve Goldman, 2011), değersizlik duygusu ve depresyon ve bu duyguların dışa vurulması sonucunda hiperaktivite ve agresiflik olabilir (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck ve Stinson, 2011).

Araştırmacılar dezavantajlı olarak tanılanan çocukların %5-6'sının aynı zamanda özel yetenekli olabileceğini belirtmişlerdir (*National Education Association*, 2006). 2012–2013 yıllarında, çeşitli engelleri olan 3 milyondan fazla öğrencinin aynı zamanda özel yetenekli olduğu tahmin edilmiştir (Kena vd., 2015). Assouline ve Whiteman (2011) okul çağı çocuklarının, %7'sinin 2E öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber 2E hakkında düşük farkındalık (Foley-Nicpon, Assouline ve Colangelo, 2013) ve tanılamada karşılaşılan zorluklar (Bees, 2009; Brody ve Mills, 1997), nüfustaki yaygınlığını sağlıklı ölçmenin önünde engel teşkil etmektedir.

1.2. Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü, 2E çocuklarda en sık görülen bilişsel zorluklardan biridir. Bu konu özelinde son yıllarda yapılan araştırmaların sayısı artmış olsa da özel eğitim ve üstün zekâ/özel yetenek uzmanlarının, birbirlerinin alanları ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmaları, bu çocukların tanı almasını zorlaştırmakta, yanlış tanı almaya ve yanlış müdahale yöntemleri uygulanmasına sebep olabilmektedir. 2E çocuklar, sergiledikleri davranışsal problemler ve yaşadıkları akademik zorluklar sebebiyle içinde bulundukları ortamdan soyutlanabilirler; bu durum yaşadıkları sosyal sorunları daha da zorlaştırabilir ve daha büyük ve yaşam boyu sürebilecek sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilir.

573 sayılı kanun hükmündeki kararnamede, ÖÖG aşağıdaki gibi tanımlanmıştır: “Yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade eder”. Genel algı, özel yetenekli bir çocuğun öğrenme güçlüğü yaşayamayacağı yönündedir, yakın zamana kadar alan uzmanları arasında dahi bu önyargı ile karşılaşmak mümkündür. Tannenbaum (1992) özel yetenekli çocuğun özelliklerini sıralarken “Çok güçlü uzun dönemli ve kısa dönemli

hafızaya” sahip olduğunu belirtmiştir; buna karşın Demir’in (2005) belirttiği gibi “Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde daha çok kısa süreli bellek sorunu görünür” bu da özel yetenekli ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun tüm hafıza alanlarının yaşatlarının üzerinden performans göstermeyebileceğine işaret eder. Alan uzmanları arasında bile birbiri ile çelişen bilgi ve yaklaşımlar mevcut iken, eğitimcilerin bu çocukların varlığından haberdar olması, sorunlarını ve gerçek ihtiyaçlarını fark edip onlara yardımcı olması daha da zorlaşmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli çocukların saptanmasında eğitimcilerin bu çocuklar konusundaki bilgi, düşünce ve tutumlarının büyük rolü vardır; çünkü eksik bilgiler ve stereotip inanışlar, özel yetenekli çocuğun her alanda çok iyi olması gerektiği yönünde bir inanışa yol açmıştır (Šuligoj, 2014).

Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayanların da içinde yer aldığı 2E çocuklar geleceğin hatta günümüz dünyasının sorunlarını çözebilmek için, yaratıcılıklarına, özel yeteneklerine, farklı görüşleri ve sıra dışı düşünme tarzlarına ihtiyaç duyduğumuz çocuklardır. Bu değerli potansiyelin ortaya çıkabilmesi için iki kere farklılığının tanınması ve ihtiyaç duydukları eğitimsel ve psikolojik desteği en iyi şekilde almaları, 2E çocukların en doğal hakkıdır. Gereken desteğin verilmesinde aileleri ve öğretmenlerinin rolü büyüktür. Avustralya Parlemontosu 2001 yılında yaptığı bir araştırma sonucunda, özel yetenekli çocukların %75'inin okulda başarısız olduğunu ve okulda 12 yılını tamamlamadan %40'ının okulu bıraktığını tespit etmiştir (Kaplan-Sayı, 2018b). Bu çocukların büyük bir çoğunluğunun 2E çocuklardan oluşmuş olduğunu kabul etmek gerçekçi bir tahmin olacaktır. Araştırmalar öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitim ve gelişimlerdeki önemini ortaya koymuştur (Kaplan-Sayı, 2018b), yaşadıkları zorluklarla büyük bir ikilem yaşayan özel yetenekli iki kere farklı çocuklar için öğretmen desteği daha da kritik hale gelmektedir. Çocuklarla uzun zaman geçiren öğretmenler onların güçlü yönlerini ve özel yeteneklerini keşfetmelerine ve yaşadıkları engeller ile mücadele etmeyi öğrenmelerine destek olabilirler. Morris (1987); Nicely, Small ve Furman (1980); Kiley ve Jensen (1998), öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara karşı tutumlarının, bilgileri ile pozitif korelasyona sahip olduğunu paylaşmışlardır (akt. Kaplan-Sayı, 2018a).

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışma olmadığı

saptanmıştır. Konu üzerine ülkemizde henüz bir ölçek geliştirilmediği veya dilimize ve kültürümüze uyarlanmadığı için bu amaçla yapılacak ölçek uyarlama çalışmasının özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların fark edilmesi ve ihtiyaç duydukları desteği alabilmeleri için önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş olan ölçeklerin kullanılması, sonuçların güvenilir çıkması ve ileride yapılacak çalışmalarda kolaylık sağlaması açısından önem teşkil etmektedir. Tez kapsamında yürütülen çalışmada, burada sözü geçen önem ve amaç doğrultusunda özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini ölçmek için geliştirilen ölçeğin (Teachers' perspectives of the identification and support of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities (SGLD)) dil ve kültürümüze uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir.

1.3 Çalışmanın soruları

Gerçekleştirilen tez çalışmasının amacı, Yasir Alsamiri (2016) tarafından doktora tezi kapsamında Suudi ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini ölçmek için geliştirilen ölçeğin, Türkiye'deki ilk okul sınıf öğretmenlerine uygulayarak Türk diline uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmektir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1) Türkçe'ye uyarlanan 'Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine öğretmen görüşleri ölçeğinin geçerlik düzeyi nedir?
- 2) Türkçeye uyarlanan 'Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine öğretmen görüşleri ölçeğinin güvenilirlik düzeyi nedir?

1.4 Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışma ülkemizdeki 1-4. sınıflara eğitim veren sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi ile ilgili görüşlerini tespit edebileceği düşünülen, orijinali İngilizce olan ölçeğin, Türkçe'ye çevrilerek dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasını amaçlamaktadır.

Özel yetenekli çocuklar duygusal sorunları açısından risk altında olan çocuk grupları arasında yer alırken, 2E çocuklar için bu risk daha kritik bir sorun haline gelebilmektedir (Emir, 2017). İki kere farklı çocuklar başarı potansiyelleri yüksek olmalarına rağmen, özel yetenek ve öğrenme güçlüğü arasındaki tutarsızlıkla başa çıkmakta zorlanırlar ve birçoğu bu sebeple hüsrana uğrar (Tüzün, 2021). Yılmaz'ın (2015) belirttiği üzere 2E çocukların erken tanı alması, uygun şekilde gereksinimlerinin saptanması ve gerekli şekilde bir müdahale planı yaratılması ve bu planın uygulanması, çocukların hayatlarını olumlu yönde değiştirebilir ve kolaylaştırabilir. Baum, Olenchak ve Owen'ın (1998) araştırmalarında vurguladığı üzere, çocukların yaşadığı DEHB gibi zihinsel zorlanmalar üzerine çalışan araştırmacılar ve profesyonellerin birçoğunun özel yetenekli çocukların duygusal ve sosyal sorunları üzerine odaklanmış olan uzmanlara çok az teması vardır. Bu durumun günümüzde de geçerliliğini koruduğunu, Asperger ve ÖÖG gibi durumları da kapsadığını söylemek yerinde olacaktır.

Çağdaş eğitimcilerin öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili gerekli olan bilgi, strateji ve donanıma sahip olmadığını söylemek hata olmayacaktır (Baum, Olenchak ve Owen, 1998). Son 20 yılda özel yetenekli ve ÖÖG'ye sahip olma ihtimali uluslararası alanyazında ve eğitim pratiğinde daha fazla kabul edilmeye başladığı halde (Brody ve Mills, 1997), ülkemizdeki öğretmenler çoğunlukla bu durum hakkında bilgi sahibi değildir (Duyar; 2020; Keskin-Demir, 2019). Oysa Porter'ın (2005) belirttiği gibi ebeveynlerin bilgiye ve destek almaya ihtiyaç duyduğunda ilk başvurdıkları kurum okuldur (akt. Altun, 2015). Bu benzersiz öğrenci grubu ile başarılı bir şekilde çalışmak, alanında uzmanlaşmış akademik eğitim ve devam eden mesleki gelişim gerektirir (Baldwin, Baum, Pereles ve Hughes, 2015, s. 212–213).

Öğretmen sadece ders vererek bilgi aktaran ve değerlendirmeleri yapan kişi olmaktan öte; eğitim-öğretim sürecini gerektiği gibi planlayan, sınıfında yer alan öğrencilerini motive ederek yönlendiren, kendisi de öğrencilerine iyi örnek olarak doğru davranışları kazanmaları yönünde onlara rehber olacak bir yapıya sahip olmalıdır (Sarar, 2018). Bu tez çalışması çocukların hayatında önemli bir zamana ve öneme sahip olan sınıf öğretmenlerine, 2E çocukların farklılıklarının sebeplerini daha iyi anlayarak onları doğru şekilde desteklemek için, yetkinlikler edinme motivasyonu kazandırmayı ve ihtiyaç duydukları eğitimin sağlanması için gerekli farkındalığı

yaratmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın hedeflerinden biri araştırmacıları ve eğitim bilimcileri, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli çocuklar alt başlığından yola çıkarak, 2E çocuklarla ilgili eğitim almaları konusunda desteklemeleri için cesaretlendirmeyi ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine bu konuda dersler konulması gerektiğine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Alanda çalışma sayısının artması bu tür düzenlemelerin yapılabilmesine ön ayak olabileceği için çalışmanın bu ihtiyaca dikkat çekmesi hedeflenmektedir.

Ülkemizde her çocuğa ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetinin verilmesi, anayasa ve kanunlar ile güvence altına alınmıştır, fakat bu gruptaki öğrenciler için henüz bir yasal düzenleme yapılmamıştır (Şentürk, Kefeli ve Emercan, 2022). 2E çocukları topluma kazandırmayı hedefleyen eğitim sisteminin başarısı için, uygulanan programın hedeflerine ulaşmasını sağlayabilecek öğretmenlerin mesleki ve kişisel bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Tek bir öğretmen bir öğrencinin sınıftaki eğitim deneyimine yön verebilecek kadar önemlidir ve öğretmenin donanımı öğrencinin başarısı açısından kritiktir; bununla birlikte öğretmenlerin çocuklar için ideal öğrenme ortamını sağlayabilmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2015).

Genel görüş olarak, öğretmen eğitiminin, iki kere farklı öğrencileri belirleme veya onlara gerekli desteği verebilme ile direkt ilişkisi olduğu kabul görmektedir (Bianco ve Leech, 2010). Bianco and Leech (2010) öğretmenlerin eğitim altyapılarının çocukların özel yetenek programlarına önerirken seçimlerini etkilediğini, çocukların dezavantaj yaşadığı alanlara odaklanan öğretmenlerin bu programlar için 2E çocukları seçme ihtimallerin daha az olduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul çağındaki özel yetenekli çocuklar için ülkemizde bazı araştırmalar yapılmış olsa da, 2E çocukların, sınıf öğretmenleri tarafından saptanması ve desteklenmesi konusunda görüşlerin yönelik günümüze kadar bir tez çalışması gerçekleştirilmemiştir. “Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” (Şakar ve Köksal, 2022) adlı makale ve “Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi” (Duyar, 2020) adlı tez çalışması ülkemizde konuya ilişkin en yakın bulunan çalışmalardır. Bu tez kapsamındaki çalışmayı gerçekleştirebilmek için, 2014 yılında Avusturalya’da “*Teachers’ Perspectives Of The Identification And Support Of Saudi Primary Students With*

Giftedness And Learning Disabilities (SGLD)” ismiyle, doktora tezi çalışması kapsamında geliştirilmiş öğretmen tutum ölçeği, Türk diline ve kültürüne uyarlanmıştır. Konu üzerine ülkemizde henüz bir ölçek geliştirilmediği veya dilimize ve kültürümüze uyarlanmadığı için alanında bir ilk olması, sonraki çalışmalar için kaynak oluşturması ve benzer çalışmaların yapılması için önayak olması amaçlamaktadır.

Çalışmanın amaçlarından biri de eğitim, çocuk gelişimi, özel yetenek ve özel eğitim alanında çalışan araştırmacıları ve eğitimcileri güncel veri ve bilgilerle desteklemek, bu sayede onları sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli iki kere farklı çocuklarla çalışırken kullanabilecekleri araçlarla ve yetkinliklerle donatacak disiplinler arası eğitim programlarını düzenlemeye teşvik etmektir. Gari ve diğerlerinin (2015) paylaştığı üzere, iki kere farklı çocuklar zorlukların üstesinden kendi başına gelmekte zorlanmaktadırlar, bu sebeple onları anlayacak, güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini fark edebilecek, onlarla doğru şekilde etkin iletişim kurabilecek öğretmenlerin varlığı kritik önem taşımaktadır. Bu öğrencilerine eğitim verebilmek için eğitimciler, 2E öğrenci özellikleri, öğrenmeyi yapılandırmaya yönelik esnek yaklaşımlar ve okul personeli ile veliler arasındaki iş birliği gibi temel bilgi ve becerileri edinmelidir (Rubenstein, Schelling, Wilczynski ve Hooks, 2015). Bunun yanında iki kere farklı öğrencilere karşı öğretmen tutumları ve görüşleri, bilgi ve beceriler kadar önemlidir (Lee ve Richotte, 2018).

Bu tez çalışması kapsamında Türkiye’de ilkökul seviyesinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü sorunları yaşayan iki kere farklı çocukları fark edebilmeleri ve destekleyebilmeleri üzerine kendi görüşleri ve yeterliliklerini değerlendirebilmek ve bunları etkileyen faktörler varsa bunları ayrıştırabilmek için geliştirilmiş olan bir ölçeğin, Türk kültürü ve diline uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir.

1.5 Tanımlar

Özel Yetenek: Liderlik kapasitesi, zekâ, yaratıcılık, sanat veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına kıyasla yüksek düzeyde performans gösterme durumudur. Özel yetenekli birey, alan uzmanları tarafından belirlenir ve yetenek ya da yeteneklerinin geliştirilmesi için, çoğunlukla okulları tarafından sağlanamayan hizmet ve etkinliklere ihtiyaç duyarlar (Colangelo ve Davis, 2002; akt. Altun, 2015).

Asenkronize gelişim (eş zamanlı olmayan, *asynchronous development*): Bireyin gelişim alanlarının aynı hızda ve düzeyde olmaması durumudur. Özel yetenekli bireyde genellikle zihinsel alandaki gelişimi ile duygusal, sosyal ve fiziksel alandaki gelişimleri arasındaki uyumsuzluk ile kendini gösterir (Kearney, 1992).

Aşırı Duyarlılık (*Overexcibility*): Özel yeteneğe sahip bireyin bazı uyaranlara karşı yüksek seviyede tepki göstermesini ve gelişmiş bir farkındalığa sahip olmasını ifade eder (Silverman, 2007).

İki Kere Farklı (*Twice Exceptional*) - Çift Tanılı (*Dual Diagnosis*): Özel yetenekli tanısı almanın yanı sıra DEHB, öğrenme güçlüğü gibi bir tanı daha alma durumudur (Lupart ve Toy, 2009; akt. Altun, 2015).



Bölüm 2

Öğrenme güçlüğü olan özel yeteneklileri bireylerin doğasını anlamak için, özel yeteneğin doğasını ve öğrenme güçlüğüünün doğasını ayrı ayrı ve daha sonra ikisini birlikte anlamak gerekir.

2.1. Üstün Zekâ ve Özel Yetenek Kavramı

Colombus araştırmacı grubu (1991), üstün zekâyı “Üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmışın dışında deneyimler yarattığı eşzamanlı olmayan gelişim” olarak tanımlamıştır. Roeper (1982) zekâyı bir süreç olarak tanımlamıştır, çevresel (Sak, 2010) ve kalıtsal (Galton, 1869) faktörlerin bu süreç üzerinde etkisi vardır. Harrison (2016, s.15) özel yetenekli çocuğu, kendi akranlarından ileri düzeyde performans sergileyen, eşsiz yetenek ve özellikleri olan; aileden, toplumdan ve eğitim kurumlarından özel duygusal ve sosyal destek alma ihtiyacında olan çocuktur.

Alan yazında üstün zekâ ve özel yetenek kavramları bazen birbirini ikame edebilmekte ve net sınırlarla birbirinden ayrılmamaktadır. Zekâyı sahip olunan potansiyel; yeteneği ise bu potansiyelin kullanılması ile ortaya çıkan performans olarak düşünen yaklaşımlar mevcuttur (Kaplan Sayı, 2018a). Yabancı alanyazında doğum ile gelen özel yeteneği ifade eden “*giftedness*”, eğitim alınarak kazanılan ve belirli bir ya da daha fazla alandaki yetenekliliği ifade eden “*talent*” kavramları kullanılmaktadır (Gagne, 2004:120). Literatürde bu iki kavramın sıklıkla birbirini ikame ettiği ve çoğunlukla özel bir alandaki yeteneğin “*talent*”, genel zihinsel yeteneğin ise “*giftedness*” olarak ifade edildiği görülmektedir (Davis ve Rimm, 2004: 18-30). “*Talent*” kavramını akademik olmayan sanat ve spor gibi yetenekleri ifade etmek için kullanan araştırmacılar vardır, fakat çocuklar arasında ayrımcılığa neden olabilir düşüncesi ile özel yetenekli olmayı tanımlarken, kavramları ayırtırmaya karşı çıkmışlardır (Callahan, 2009; akt. Altun, 2015). Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) üstün zeka yerine, özel yetenek kavramını kullanmayı uygun gördüğü için bu çalışmada üstün zeka ile özel yetenek eş anlamlı kavramlar olarak kullanılacaktır.

Colangelo ve Davis’e (2003) göre zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, spor ve özel akademik alanların biri veya birkaçında, akranlarının üzerinde performans gösteren kişiler, özel yetenekli olarak tanımlanır. Feldman (1984), Terman’ın

boylamsal araştırmasında yer alan Zekâ Bileşeni (IQ) yüksek ve normal olan grupların mesleki başarılarını değerlendirerek dehanın kendi başına zekanın bir çıktısı olmadığını, kişilik, motivasyon ve çevresel faktörlerin de bunda rol oynadığı sonucunu elde etmiştir (akt. Kirk vd. , 2009). Özbay (2013) özel yeteneğin yüksek IQ puanı ile sınırlı olmadığını belirtmiştir. Betts ve Neihart (1998), uzun yıllarını alan gözlemleri ve alan yazın üzerinde gerçekleştirdikleri incelemeleri sonucunda özel yetenekli çocukları aşağıda listelenen altı ana gruba ayırmışlardır:

- a) Başarılı: Eğitim sistemini öğrenmiş, öğretmen ve ailelerini iyi anlamış, evde ve okulda içe yarayacak yöntemle göre davranmayı öğrenmiş çocuklardır. Okulda özel yetenekli tanısı alan çocukların %90'ı bu gruba dahildir. Çok nadir olarak davranış problemleri sergilerler ve genelde özel yeteneklilere verilen eğitim için aday gösterilen öğrenciler bu gruptan seçilirler. Kendileri hakkındaki öz benlik algıları olumludur ve arkadaş ortamlarında kabul görürler. Yaratıcılıkları ve bağımsız hareket etme yetenekleri zayıftır. V. Goerzel ve M. Goerzel (1965), bu çocukların sınıfta en parlak ve rekabetçi çocuklar olabilecekleri halde, yetenek ve zekâ potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeyen, hayal güçleri zayıf çocuklar olarak kalabilecekler paylaşmışlardır (Betts ve Neihart,1988). Yaşamlarının ileri dönemlerinde potansiyellerinin altında başarı gösterme ihtimalleri vardır, çünkü hayatın devamlı değişen koşullarına uyum sağlamakta zorluk yaşamaları olasıdır.
- b) Farklı yetenekli: İnatçı, patavatsız ve iğneleyici olabilirler. Otoriteyi sorgulayabilir ve bu şekilde öğretmenlerini sınıf ortamında zor duruma sokabilirler. Becerikli grup gibi sistemi yararları için kullanmazlar, ev ve okuldaki ilişkilerinde çoğunlukla çatışma yaşarlar. Farklı yetenekli çocuklar, okulda yetenek ve zekâları onaylanmadığı için hayal kırıklığı yaşarlar, öz benlik algıları ile ilgili sorunları olur. Yaratıcılıkları ve espri anlayışları yüksektir ve yaşıtları için ilgi çekici olurlar, buna rağmen sosyal ortamlarda zor kabul görürler. Okulu bırakma riski yüksek olan riskli gruptaki çocukların, okul öncesi ve ilkokul döneminde bu gruba dahil oldukları görölmüştür.
- c) Yeteneği gizli kalan: Daha çok ortaokul dönemindeki özel yetenekli kız çocuklarının bu gruba dahil oldukları görülür. Kerr (1991) bu dönemde kız çocuklarının aidiyet ihtiyaçlarının arttığını ve tipik gelişim gösteren yaşıtları tarafından kabul görebilmek için onlar gibi görünme ihtiyaı duyduklarını

paylaşmıştır (akt. Yılmaz, 2015). Endişelidirler ve davranışları kendilerini gizleme yönünde gelişince, öğretmen ve aileleri yeteneklerini ortaya çıkarmak için baskı yapsa dahi buna karşı dirençli olurlar.

- d) Riskli: Sistem ihtiyaçlarını karşılamadığı ve reddedildikleri için kendilerine ve yetişkinlere karşı kızgın olabilirler. Okul müfredatının dışında kalan ilgi alanlarına sahip olabilir, bu sebeple sıra dışı ilgi alanlarına olan yetenekleri konusunda yeterli desteği alamazlar. Yetenekleri daha çok lise döneminde anlaşılabilir.
- e) Otonom öğrenen: Başarılı özel yetenekliler grubundakiler gibi, bu öğrenciler de başarılı olmak için okul sistemini iyi anlamaya gayret ederler ve gayret göstermek istemeyen ilk tipin aksine, kendilerine yeni imkanlar yaratmak amacıyla sistemi kendi yararlarına uygun şekilde kullanabilirler. Başarılı olabilirler, ihtiyaçları karşılanır ve öz benlik algıları olumlu gelişir. Yetişkinler ve yaşlıları tarafından takdir görürler , okulda ön plana çıkarlar. Risk alabilir, kendi hedeflerini seçebilirler.
- f) İki kere farklı: Fiziksel ve/veya duygusal olarak zorluklar yaşayan ya da ÖÖG, dikkat eksikliği gibi zihinsel zorlanmaları olan özel yetenekli çocuklar olarak tanımlanmışlardır. Verilen görevlerini bitirmelerine engel olan dağınık davranışları olabilir, akademik açıdan düşük olan performansları sebebiyle kendileri de kafa karışıklığı yaşarlar. Stres, hayal kırıklığı, cesaretsizlik, acizlik, reddedilmişlik veya çevreden izole olmuşluk duygularını hissedebilirler.

Özel yetenekli çocukların zaman içinde gruplar arasında hareket etmeleri mümkündür. Doğru eğitim ve desteği aldıklarında, daha olumlu deneyimler yaşayan gruplara geçiş yapabilirler; olumsuz koşullar ve deneyimler ile daha dezavantajlı olan bir gruba dahil olabilirler.

Özel yetenekli başlığı altında “Her şeyi kolayca anlayan, öğrenen yaşlılarından bir veya birçok alanda ileride olan, desteğe nadiren ihtiyaç duyan, kendine başına birçok sorunun ve işin üstesinden gelen çocuk” tanımlaması akıllara gelebilir. Oysa özel yetenekli olmak birçok zorluk ve ikileme birlikte gelebilmektedir. Powell ve Haden’a (1984) göre, zekâ/yetenek seviyesi arttıkça, psikolojik/sosyal uyum sorunları yaşama riski de artar. Bunun yanında zorlukları en çok yaşayabilecek özel yetenekli

çocukların, Betts ve Neihart'ın (1988) beşinci grubunda yer alan 2E çocuklar olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Zekâ ve yetenek kavramlarını anlatırken Howard Gardner'ın *Çoklu Zekâ* modelinden bahsetmek gerekir. Gardner (1993) zekayı, “Bir problemi çözme ya da farklı kültürel ortamlarda bir ürüne şekil verme yeteneği” olarak tanımlamış ve zekanın yedi farklı farklı beceriden oluştuğunu savunmuştur: Dil (sözel), mantık-matematik, müzik, görsel/uzamsal, bedensel / kinestetik, öze dönük/içsel ve sosyal zekâ. Daha sonra varoluş ve doğa zekasını da ekleyerek dokuz beceri tanımlamıştır. Her bireyin bu alanlardan bir ya da birden fazlasında iyi olması mümkünken, bazı bireyler bunlarda sıra dışı başarılar gösterebilir. Çoklu zekâ kuramının tanımladığı zeka çeşitleri aşağıdaki gibidir (Altan, 2012; Demirel, 2005, s. 3-11):

- Dil Zekâsı: Dili yazılı/sözlü olarak etkili ve doğru bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Yabancı dil öğrenme, hikayelerle anlatım yapma, insanları ikna etme konusunda iyi performans olarak kendini gösterebilir.
- Mantık/Matematiksel Zekâ: Akıl yürütebilme ve eleştirisel düşünebilme, tümünden gelim / tüme varım yapabilme, birbiriyle bağlantılı kavram / düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlayabilme ve somut problemleri çözebilme yeteneğidir.
- Görsel/Uzamsal Zekâ: Resim ve şekiller, desenler, çizgiler ve dokular, renkler ve görsel sembolleri bu zekâ çeşidinin kapsamına girmektedir.
- Müzik Zekâsı: Sesleri tanıyabilme ve kullanabilme, muzik ritmlerini algılayabilme ve kullanabilme yeteneğiyle ilgili zekadır.
- Bedensel/Kinestetik Zekâ: Vücut, hareketler, spor ve ellerle ilgili zeka türüdür. İyi koordinasyon, yüksek esneklik, hızlı ve iyi bir dengeye sahip olma olarak kendini gösterebilir.
- Sosyal Zekâ: Çevredeki insanlarla etkili iletişim kurabilme ve onların ruhsal durumlarını, istek ve ihtiyaçlarını anlayabilme ve yorumlayabilme, güçlü ve güçsüz yönlerini tanıyabilme becerilerini kapsayan zeka türüdür.
- Özedönük/İçsel Zekâ: Bireyin kendini iyi tanıması ve hissettikleri duyguların sebeplerini bilmesi, güçlü ve güçsüz yönlerini bilmesi ve kendi hislerine karşı duyarlı olması öze dönük zeka türü kapsamındadır.

- Doğa Zekâsı: Doğayı ve dengesini tanıma, anlama ve onunla ilgilenerek ona katkıda bulunma, canlıları tanıma ve sınıflandırma yeteneği ile ilgili zeka türüdür.
- Varoluşsal Zekâ: Tüm duyuşsal verilerin ötesindeki soruların/olguların üzerine düşünme yeteneği olarak tanımlanabilecek zeka türüdür. Varoluş ile ilgili sorulara ilgi duyma ve bunları çözmeye çalışma becerisi ile açıklamaktadır.

Gardner'dan daha önce Sternberg (1999), tanımladığı zekâ kuramı ile analitik, pratik ve yaratıcı olmak üzere üç tür zekâ türü olduğunu savunur. Pratik ve yaratıcı zekâ, yeni ve alışılmadık durumlara uyum sağlama becerisini, günlük yaşam sorunlarına yaratıcı çözümler üretebilmeyi içerir. Sözü geçen iki zekâ türünün düzeyinin, geleneksel zekâ testleri ile ölçülmesi zordur. Buna karşın analitik zekâ, geleneksel zekâ testleri ile ölçülebilir; okuduğunu anlama, mantıksal düşünme ve akıl yürütme becerilerini kapsamaktadır. Stenberg'e göre farklı alanlarda başarı gösteren birçok özel yetenekli birey, okul yıllarında gözden kaçarak tanımlama alamamıştır.

Renzulli'nin (1999) üçlü halka (*three-ring conception*) modeli, yaratıcı olan ve üstün düzeyde başarı gösteren yetişkinlerin yaşam hikâyeleri incelenerek geliştirilmiştir. Renzulli (2005), özel yetenekli bireylerin üç temel özellik kümesine sahip olduklarını paylaşmıştır: (a) Yaratıcılık, (b) Ortalamanın üzerinde genel ve özel yetenek, (c) Yüksek motivasyondur ve toplumda iki tip özel yetenekliliğin var olduğunu savunmuştur (akt. Altun):

- a) Akademik özel yetenekli (*Schoolhouse giftedness*): Okulda yüksek başarı elde eden ve sıklıkla öğretmenlerinin gözdesi olarak nitelendirilen akademik alanda özel yeteneklileri çocukları kapsar. Geleneksel zekâ testleri ile tanılanması kolaydır.
- b) Yaratıcı-Üretken özel yetenekli (*Creative productive giftedness*): Orijinal ve sanatsal fikir ve ürünlerin ortaya çıkmasında rol oynayan yaratıcı-üretken bireylerdir. Bu gruba girenlerin tanılanabilmesi yaratıcılıklarını ortaya koydukları çalışmalarla mümkün olabilmektedir. Renzulli'ye (2005) göre yetişkin bireylerde, akademik özel yeteneklilerden ziyade yaratıcı-üretici özel yetenekli bireyler kendilerini gösterirler.

Altun'un (2015) çalışmasında aktardığı üzere Gagne ve Tannenbaum gibi bazı araştırmacılar çevre ve kişiliğin özel yetenek gelişimi üzerindeki etkisini

vurgulamışlardır. Gagne'ye göre özel yetenekli birey sosyal-duygusal, zihinsel ve psiko-motor alanların bir/birkaçında veya yaratıcılıkta, akranlarının %90'ından daha yüksek yeteneğe sahip olmalı ve çevresel faktörlerin de etkisiyle yeteneğini geliştirerek üst düzey başarı sergilemelidir. Gagne'nin (2005) Farklılaştırılmış Üstün Zekâ ve Özel Yeteneklilik Model'inde (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*), özel yetenekli olmaya etki eden etkenleri iki kümeye ayırmıştır. Birinci kümede yer alan zihinsel, yaratıcı, sosyal-duygusal ve psiko-motor olarak sıralayabileceğimiz doğal yetenekler özel yetenekliliğin temelini oluştururlar. Özel yetenekli kişinin ebeveynleri, içinde yetiştiği çevre ve zaman, karşısına çıkan fırsatlar, şans faktörünü oluşturur ve doğal yeteneklerin ortaya çıkmasına ortam hazırlar. Katalizörler olarak tanımlanan doğuştan getirilen yeteneklerin beslendiği gelişim süreci ise Gagne'nin modelindeki ikinci kümeyi ifade eder. Gagne'nin modeli özel yetenekliliğin dinamik yapıda olduğunu kabul eder, bu demektir ki kişinin potansiyel yetenekleri özel yeteneğe dönüşebilir ya da körelebilir.

Tannenbaum'a (1992) göre özel yeteneklilik, başarılı bir ürün ortaya koyabilmektir ve toplumun özel yetenekliliğe atfettiği değerleri dikkate alan dört farklı yetenek türünden bahsedilmektedir:

- (a) Ender yetenek (*scarcity talent*): Sayı olarak az, topluma katkıları ile iz bırakan mucit, politikacı gibi bireyler.
- (b) Artık yetenek (*surplus talent*): İnsanların duygusal ve duygusal dünyalarına hitap eden eserler ortaya koyan sanatçı, filozof, edebiyatçı gibi bireyler.
- (c) Kotalı yetenek (*quota talent*): Kamu hizmeti veren ve yüksek düzeyde hizmetleri ile toplumun belirlediği üst kotalarda olmaya hak kazanabilen bireyler.
- (d) Tuhaf yetenektir (*anomalous talent*): Tanımlaması zor, Guinness rekorlar kitabına girme hakkı kazandırabilen yetenekler.

Kaplan-Sayı ve İçen'in (2019) aktardığı üzere özel yetenekliliği iki ayrı bakış açısı ile değerlendirilen gizem ve ustalık (*mystery and mastery*) modelinde (Matthews ve Foster, 2006) iki tür üstünlükten bahsedilir: Birincisi doğuştan gelen ve değişmeyen, zeka testleri ile ölçülebilen, üstün bireyin çabuk öğrenebildiğini, çaba sarfetmeden de başarılı olacağına inanılan; ikincisi uygun koşullar olduğunda gayret ile ortaya çıkan; değişebilen ve testlerin başarısını öngöremediği, başarının tutarlı

çalışma ile elde edilebildiğini savunan (Fulsom ve Matthews, 2009, s.21) üstünlük türüdür.

2.1.1 Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri. Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları özellikler bakımından hem yaşlılarından hem de birbirlerinden farklılaşırlar ve tamamen homojen bir grup oluşturmazlar, kendi aralarında içe dönük /dışa dönük, mükemmeliyetçi/ disiplinsiz ve düzensiz, pür dikkat / dikkati dağınık gibi karşıt özellikler taşıyabilirler (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 168). Alanyazında geçmişten bugüne üstün zekalı /özel yetenekli çocukların özellikleri üzerine birçok tanım yapılmıştır. Bu bölümde alanyazında özel yetenekli çocuklar üzerine paylaşılan özelliklere yer verilecektir. Bunların bir kısmı iki kere farklı özel yetenekli çocukların özellikleri ile uyumsuz gözükse de özel yetenekli çocukla ilgili stereotip kabul gören özelliklerin bilinmesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli çocukların yaşlılarına göre avantajlı olmalarını sağlayan özellikleri olduğu gibi, sosyal ilişkilerini, kendilik algılarını, motivasyon ve başarılarını olumsuz yönde etkileyebilecek, günlük yaşamlarını zorlaştırabilecek özelliklerinin de olması yaygın görülen bir durumdur. Özel yeteneklilerin sosyal, bireysel ve akademik alanda yaşadıkları zorlukların bir kısmı sahip oldukları özel yeteneğe ya da yeteneklere özgü özelliklerden kaynaklanabilmektedir. Mükemmeliyetçilik, eş zamansız gelişim ve aşırı duyarlılık bunların başlıcaları arasında yer almaktadır.

Eş zamansız gelişim (asenkrone gelişim, *asynchronous development*) özel yetenekli çocuklarda sık görülen bir durumdur (Silverman ve Gilman, 2002). Zihinsel alandaki gelişimleri ile duygusal, sosyal ve fiziksel alandaki gelişimleri birbirine uyumsuz olan çocuk, eş zamansız gelişim gösteriyor demektir (Kearney, 1992). Eş zamansız gelişim, hem çocuğu hem de çocuğun yakın çevresini duygusal ve sosyal olarak olumsuz etkileyebilmektedir. Özel yetenekli bireylerin gelişim alanlarındaki düzensiz dağılım, hem öz benlik algılarını hem de çevreyle kurdukları ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Webb, 1994). Özel yetenekli çocuklarla ilgili yaygın olan yanlış bir bilgi, çocuğun her alanda yaşlılarından ileride gelişim gösterdiğinin düşünülmesidir. Bu beklenti hem çocuk üzerinde baskı yaratır, hem de zorlandığı alanların olabileceği ve desteğe ihtiyacı olduğu kabulünü zorlaştırır. 5 yaşında bir çocuk okuma yazmayı kendi kendine öğrendiyse, bunun yanında oyuncağı kaybolunca kendi yaşlıları gibi bir tepki verip ağlıyorsa, bu eş zamansız gelişim örneği

ailenin kafasını karıştırabilir. Bu durum çocukta da yetersizlik hissine sebep olabilmektedir. Mekanik ve dil becerileri gibi yetenek alanları arasındaki uyumsuzluk eş zamansız gelişime örnek teşkil edebilir (Coleman ve Cross, 2000).

Hollingworth (1942) zekâ puanı yükseldikçe eş zamansızlığın yoğunluğunun arttığı gözlediğini paylaşmıştır, bunun yanında Roedell (1984), özel yeteneklilerin eş zamansız gelişimlerinin içsel dünyalarını karmaşık ve daha hassas hale getirdiğini öne sürmüştür (akt. Altun, 2015). Bu çocuklar gelişmiş bilişsel kapasiteleri sayesinde erken çocukluk döneminde varoluşsal konuları sorgulayabilirler, bir yandan da dil ifade yetenekleri yaşlıları seviyesinde ise bu konulardaki düşüncelerini ifade edemezler ve kaygılar sebebiyle ortaya çıkan duygusal sıkıntılarla başa çıkmakta zorlanırlar (Akarsu ve Mutlu, 2017). Bir veya daha fazla alanda zihinsel olarak yaşlılarından önde gelişim gösteren özel yetenekli çocuklar, yetişkinler gibi düşünüp kendilerine yetişkin standartları koyma eğiliminde olabilir; zaman geçtikçe bu standartlara göre yaşamaya çalıştıkları sosyal iletişim, yaşlıları ile ilişkilerini olumsuz etkileyebilir (Çağlar ve Bingöl, 2017).

Eş zamansız gelişim durağan değildir; aksine özel yeteneklilerin gelişim alanları arasındaki farklılıklar sürekli değişim içinde olabilen dinamik bir yapı göstermektedir (Silverman, 2013). 8 yaşındaki bir çocuğun 13 yaşındaki gibi bir zekâ olgunluğuna sahip olması ile aynı çocuğun 12 yaşındayken 20 yaşındaki birinin zihinsel olgunluğunu göstermesi arasında farklılıklar vardır. Bu çocukların ergenlik gibi, kronolojik yaşlarının gerektirdiği gelişim dönemlerine ait sorunları yaşamaları durumu daha da karmaşık hale getirebilir. Eş zamansız gelişimin belirtileri bazen aileler tarafından fark edilmeyebilir ve normal gelişim özellikleri olarak değerlendirilebilir. Buna karşın özel yetenekli çocuklarda görülen eş zamanlı olmayan gelişimin belirtileri çoğu anne-baba tarafından çok erken yaşlardan itibaren fark edilir (Cross, 2011). Kearney (1992), ailelerin çocuklara karşı sergilemeleri gereken tutumun hangi gelişim düzeyine uygun olması gerektiği konusunda sık sık sorun yaşamakta olduklarını paylaşmıştır. Sadece yaşı dikkate alarak yapılan uygulamaların, bu çocukların sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir ve asenkronize gelişim düzeyleri dikkate alınarak, farklılaştırılmış hizmetlerin sunulması önemlidir.

Mükemmeliyetçilik özel yetenekli çocuklarda yaygın olarak görülen özelliklerden biridir (Kirk vd., 2009). Kirk ve diğerlerinin (2009) tanımına göre mükemmeliyetçilik kişinin kendi performansı için yüksek standartlar veya yüksek

beklentilerle ilişkili düşünce ve davranışların birleşimidir. Mükemmeliyetçilik dışarıdan gelen, yani aile, okul gibi çevreden bireye dayatılan mükemmel olma baskısı ve bireyin kendi içinden gelen mükemmel olmalıyım düşüncesi olmak üzere ikiye ayrılabilir. Burada söz konusu olan mükemmeliyetçilik, özel yetenekli çocukların özelliklerinden bahsedildiği için, kendisinin koyduğu mükemmellik standartlarına erişmek zorunda olduğu fikrini ifade eder. Roberts ve Lovett (1994), Parker ve Adkins (1995), Baker'ın (1996) araştırmaları bu çocuklardaki mükemmeliyetçilik seviyesinin akranlarından yüksek olduğu göstermiştir. Mükemmeliyetçi olan özel yetenekli bireyin kendisini aşırı derecede eleştirerek, olumsuz bir öz benlik kavramı geliştirme eğilimi vardır (Bencik, 2006); bunun karşın Silverman (1993) mükemmeliyetçiliğin bireylerin gelişim ve başarılarını destekleyebileceğini ileri sürmüştür; Schuler (2000) ise mükemmeliyetçilik özelliklerinin yaş ilerledikçe artış gösterdiğini ve ergenlik döneminde olumsuz etkilerinin daha çok görüldüğünü saptamıştır. Özel yetenekleri bağlamında yaptığı şeylerin de mükemmel olmasını amaçlayan özel yetenekli çocuk, sosyal ilişkilerinde “mükemmel” başlıklı konularla, “mükemmel” iletişimi başlatmayı ister (Çağlar ve Bingöl, 2017). Sosyal ilişkilerde hata yapmaktan korkma, hataya tahmin edemeyince gelen yoğun stres duygusu, bu stres ile nasıl başa çıkacağını bilememek ve sonuç olarak stres yaratan sosyal ilişki kurmadan kaçınmak özel yetenekli çocuklarda sık gözlemlenebilen durumlardır (Çağlar ve Bingöl, 2017). Mükemmeliyetçilik, çocuğun yeni bir keşif yapmasını ve yeni insanlarla tanışmasını engelleyebilir çünkü arkadaşlık ilişkilerinde aşırı seçici olup, iletişim sorunu yaşayabilirler (Karakuş, 2010).

Polonyalı Kazimerz Dabrowski tarafından oluşturulan “Aşırı Duyarlılık” (*Overexcitibilities*, AD) kuramı, özel yeteneğe sahip bireylerin bazı uyaranlar karşısında üst düzeyde tepki vermelerini, gelişmiş bir farkındalığa sahip olmalarını ifade eder ve entelektüel, psikomotor, duygusal, duygusal ve hayal gücü olarak beş alandan oluşur (akt. Altun, 2015).

Davis ve Rimm (2004, s.130), psikomotor AD ile aşırı enerji olarak ortaya çıkabileceğini ve bunun da aşırı konuşma, yoğun duyguları fiziksel olarak ifade etme ve mükemmel olmak için yoğun bir duygu olarak kendini gösterebileceğini; zor uykuya dalmak ya da uyumama isteğinin psikomotor AD'nin bir göstergesi olabileceğini ve psikomotor aşırı duyarlılığa sahip olan özel yetenekli bireyin, yoğun bir hareket ihtiyacı duyduğunu, çok hızlı konuştuğunu ve dürtüsel olabileceğini

belirtmiştir .Bu özellikleri sebebiyle söz konusu bireyler nörolojik olarak DEHB'e sahip olmadıkları halde, bu özellikleri DEHB belirtilerine benzediği için yanlış tanı alınması mümkündür.

Duyusal AD'ye sahip birey; koklama, duyma, görme, tat alma deneyimlerinden aşırı zevk alır ve bu tür uyarıların algılama becerisi çok gelişmiştir. Kötü olan kokular, tatlar ile giysilerin etiketleri, kumaşların dokusu onları çok rahatsız edebilir. Tieso'nun (2007) paylaştığı üzere imgesel AD, metaforlarla düşünme becerilerini, görselleştirme yeteneği ve zengin hayal gücünü temsil eder. Entelektüel AD, teorik analizler, bilgi arama, soru sorma ve keşfetme konusunda aşırı istekli olmak demektir. Tieso (2007) ve Silverman (2013), duygusal AD'nin kendini, ileri derecede empati yapabilme, başka insanlara ve toplumda meydana gelen olaylara karşı duyarlılık, alışılmışın dışında duygu yoğunluğu ile gösterebileceğini belirtmiştir.

Silverman (2013) entelektüel, imgesel ve duygusal aşırı duyarlılıkların özel yetenekli bireylerde erken çocukluktan yetişkinliğe kadar tutarlı şekilde gözlemlendiğini belirtmiştir. Piechowski'nin (2018) aktardığı üzere aşırı duyarlılık, Dabrowski'ye göre özel yeteneklilere yüksek enerji, hassasiyet, duygusal yoğunluk ve daha bir çok sıra dışı özellik sağlayarak kendilerini geliştirmelerine hizmet edebilecek zengin deneyimler yaşamalarını sağlarken, Lewis, Kitano ve Lynch'e (1992) göre bu bireylerin aşırı duyarlılıkları yaşadıkları duygusal sorunlar, stres ve yüksek kaygı seviyeleri ile ilişkili olabilir ve diğer insanlardan farklı olmanın hoş görülmediği ortamlarda, özel yetenekliler aşırı duyarlılık yaşadıklarını gizlemek için yoğun çaba sarf edebilirler. Duygusal AD'ye sahip olanlar depresyon, suçluluk, korku ve kaygı gibi duyguları çok daha yoğun hissederek (Silverman, 2013). Sahip oldukları yüksek hassasiyet ve yoğun duyguların farkında olan özel yetenekliler kendilerinde sorun olduğunu düşünebilir, hatta akranları tarafından dışlanabilirler. Lind'e (2000) göre imgesel ve duygusal AD kendini güçlü ve irrasyonel korkular, gündüz düşleri, çok canlı ve yoğun rüyalar, varoluşsal depresyona yatkınlık ve yüksek kaygı seviyesi ile gösterebilir (akt. Fonseca, 2011). Oğurlu ve Yaman'ın (2013) paylaştığı üzere Türkiye'de ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçların araştırıldığı çalışmalar; bu çocuklarda kurallara aşırı bağlılık, mükemmeliyetçilik ve aşırı duyarlılık konularının sıralamada ilk sıralarda olduğunu göstermiştir. Tannenbaum'a (1992) göre özel yetenekli çocukların özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Çok güçlü uzun- ve kısa- süreli hafızaya sahiptir

- Dikkati sürdürebilme süresi uzundur
- Akranlarından daha önce ortaya çıkan zengin kelime hazinesi vardır
- İfadelerinde, çizdiği resimlerde, -mış gibi oyunlarında ve başka etkinliklerde kendini gösteren yüksek hayal gücüne sahiptir
- Her şey veya bazı ilgi alanları hakkında doyumsuz bir merak sahibi olur
- Arkadaş seçiminde yaşça daha büyükleri veya emirlerine uyacak daha küçükleri tercih eder
- Akranlarına göre daha fazla enerjiye, sabır ve gayrete sahiptir.

Özel yetenekli çocuklarda yaygın görülen özellikler her çocukta aynı şekilde bulunamayacağı gibi, bu çocuklar aile, eğitim, insanlarla ilişkiler, yaşadıkları ülkenin koşulları ve kendi kişilik yapıları sebebiyle kendi aralarında da ayrışır. Tek tip özel yetenekli çocuktan bahsetmek mümkün değildir ve “özel yetenekli olmak” birçok kişisel özelliğin de içinde olduğu bir kavramı anlatır (Kaplan-Sayı, 2018a). Roeper’a (1982) göre duygular, entelektüel farkındalık ve fiziksel gelişimden ayrı tutulamaz ve hepsinin birbirini etkilediğini göz önünde bulundurarak, özel yetenekli çocuklar duyguları ile başka çıkma şekillerine göre beş gruba ayrılır: (a) Mükemmeliyetçi, (b) Yetişkin gibi çocuk, (c) Rekabeti kazanan, (d) Kendini eleştiren, (e) İyi uyum sağlamış.

Özel yetenekli çocuklar, akranları tarafından kabul görmek ve sosyal ortamlarda olumsuz deneyimlerden kaçınmak için, özel yeteneklerini saklamak amaçlı bazı sosyal başa çıkma (*social coping*) teknikleri kullanabilirler. Özel yeteneklerini inkâr etmek ya da gizlemek, başkalarına yardım ederek itibar kazanmak gibi stratejiler bu tekniklere örnek verilebilir (Foust, Rudasill ve Callahan, 2006). Bu çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla karşılaştırıldığında, problem çözmeye dönük stratejileri daha çok kullandıkları görülmüştür (Preuss ve Dubow, 2004).

Mueller’e (2009) göre yüksek farkındalıkları ve ileri bilişsel özellikleri ile özel yetenekli çocuklar, strese yol açabilecek durumları önceden kestirebilir ve yaşlılarına kıyasla daha sağlıklı şekilde uyum sağlayabilirler. Araştırmalar, özel yetenekli çocukların kendilerine ait ev ortamlarında, insanlarla karşılıklı etkileşime daha açık olduklarını ve iletişimlerinde karmaşık cümleler kurduklarını, benzetmeleri ve mizah yeteneklerini daha etkin şekilde kullandıklarını göstermiştir (Weissler ve Landau, 1993).

Bu çocuklarda, özel yeteneklerinin tanınmadığı, ilgi alanlarına göre müfredat programlarının oluşturulmadığı okul ortamında, okula yönelik olumsuz tutum ve duygu geliştirme, motivasyonsuzluk ve okulu terk etme gibi problemler gözlenebilmektedir (Hansen ve Toso, 2007). Özel yetenekli öğrenciler arasında içsel motivasyon farklılık gösterebilir. Bu motivasyon farklılıkları onların bilişsel kapasiteleriyle bağlantılı olabilir ve bu durum öğrenciler ders çalışırken kritik şekillerde ortaya çıkma eğiliminde olabilir. Van Tassel-Baska'nın (1981) paylaştığı üzere özel yetenekli öğrenci diğeriyle aynı değildir, bu nedenle kavramlara veya becerilere hakimiyetleri de belirli alanlarda farklılık gösterir. Kaplan-Sayı'nın (2018) belirttiği gibi özel yetenekli çocukların büyük çoğunluğu kendini yönetme becerilerini edinmede zorlanırlar, bunun sebebi okulun ilk yıllarında derslerde zorlanmamaları, sahip oldukları güçlü hafıza ve yüksek işlem hızı sayesinde dersi dinleyerek not alma ve benzeri ders çalışma tekniklerini yeteri kadar kullanmak zorunda kalmamaları ve sonuç olarak bu becerileri geliştirmek için gerekli koşulların oluşmamasıdır. Çoklu alanda potansiyele sahip (*multipotentiality*) olabilen bu çocuklar, ilgi duydukları ve başarılı oldukları alanlardan sadece birine yönelmede isteksiz olabilirler, ve akranlarına kıyasla daha geç meslek tercihi yapabilirler (Silverman, 2013).

2.1.2 Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması. Özel yetenekli çocukları tanılamak: Yaratıcılık, zekâ ve başarı gibi bireysel özelliklerle ilgili bilgilerin toplandığı, bu bilgiler doğrultusunda çocukların zihinsel kapasiteleri/potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreci kapsamaktadır (Sak, 2013). Her jenerasyonda özel yetenekleri anlaşılmadan eğitimi tamamlayan çocuklar olmaktadır (Kirk vd. , 2015). Özel yeteneğin tanılanması özel yeteneğin kabul edilen tanımının hangisi olduğuna göre farklılık göstermektedir.

20. yy.'ın başına kadar özel yeteneklilik, bireylerin topluma sağladığı yararlılık ve başardığı işlerle ölçülmüştür, 1905 yılında Stanford-Binet kendi ismini taşıyan zeka ölçeğini geliştirdi ve zekanın tanımı değişmiş oldu ve bu testler 70 yıl boyunca etkin şekilde kullanılmıştır. Değerlendirme yöntemi olarak testler gibi objektif değerlendirme araçlarının yanında, sınıftaki davranışlar, materyalleri organize etme ve kullanma ile bilgiyi işleyebilme becerilerini değerlendirebilecek (Kirk vd. , 2015) öğretmen gözlemleri de tanılamamanın önemli bir bileşeni olmuştur.

Gardner'ın (1993) “Çoklu Zekâ Kuramı” baz alındığında hangi alanda özel yeteneğin değerlendirileceği, tanılamada kullanılacak özel yetenek metodunun

seçimine yn vermelidir. Örneğin matematik alanında özel yeteneği tanılamak ile doğa alanında özel yeteneği tanılamak için kullanılacak değerlendirme yöntemleri aynı olamaz.

Tez kapsamında yapılan literatür taramasından özel yetenekli çocukların tanılanmasına dair uluslararası kabul görmüş bir standart ve özel yeteneğin tanımı üzerinde bir fikir birliğine henüz varılamadığı görülmüştür. Bunun yanında özel yetenekliliğin üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımına duyulan ihtiyaç, Barrington (2014), Baudson (2016) ve Gagn (2011) gibi çok sayıda bilim insanı tarafından vurgulanmıştır (akt. Alsamiri, 2016).

Uluslararası kabul gören bir tanım olmamasının yanında ülkelerin kendi içinde de üstün zekâ/özel yetenek kavramları üzerinde fikir ayrılıkları görülebilmektedir. Özel/stn yeteneklilik ağ ve kültürlere göre farklı tanımlanmıştır. in kültürü için itaat ve sadakat gibi özellikler özel yetenek göstergesi olarak görülürken, bizim toplumumuzda mantıksal düşünme ile pratik çözümler bulma gibi beceriler yetenekli bireylerin özellikleri olarak görülmektedir (zdemir ve Demirel, 2012). Özel yetenek kavramı her ülkenin yaşam koşullarına, tarihine, yaşadıkları zorluk, savaş gibi dönemlere ve daha bir çok değişkene göre farklılık göstermektedir (Gari vd. , 2015). Ortak kabul gören bir tanım üzerinde fikir varlığına ülkemizde de ulaşılamadığı düşünürsek, eğitimcilerin özel yetenekle ilgili farklı düşünceleri olması doğaldır. Kabul gören değerler, ihtiyaçlar, değer yargıları, yaşam koşulları kuşaktan kuşağa değişim göstermektedir. Farklı kuşaklardan eğitimcilerin, özel yetenek ve üstün zekâ ile ilgili bilgileri güncellenmediği sürece, zeka ve yeteneği farklı şekilde değerlendirmeleri mümkündür. Özel yetenek kavramı aynı ülke sınırları içinde bölgesel olarak o bölgenin ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilir. Bu sebeple, özel yetenek sosyo-kültürel bağlamda ele alınmalıdır (Alsamiri, 2016). Özel yetenekliliği değerlendirmedeki bu çeşitlilik sonuç olarak özel yeteneği olan çocukların belirlenmesi için izlenebilecek yöntemlerin farklılaşmasına neden olmaktadır ve bu yöntemlerin içinden en çok kullanılanlar, bir norma/puana dayalı zekayı/yeteneği ölçmeye çalışan standart testlerdir (Sternbeg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Stanford-Binet ve Wechsler Zekâ Testleri en yaygın kullanılan testlerdir. Özel yeteneklilerin tanılanmasında dünya genelinde standart zekâ testlerinin başlıca değerlendirme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Alsamiri, 2018).

Yaygın olarak kullanılan Stanford-Binet zekâ testinin beşinci versiyonunda 130-144 arası üstün zekalı, 145 ve üzeri oldukça üstün zekalı olarak tanınır (Roid, 2003). Ülkemizde çok yaygın kullanılan Wechsler Çocuklar için Zekâ Testi (*Wechsler Intelligence Scale for Children-IV*, WISC-IV) ortalamayı 100 puan olarak kabul eder, 130 puan ve üzerini özel yetenekli olarak kabul eder (Flanagan ve Sotelo-Dynega 2009; akt. Altun, 2015).

Gardner (1993), Sternberg (1999) gibi araştırmacılar ile birlikte farklılaşan ve zekaya farklı boyutlardan bakan zekâ kuramlarının ortaya çıkması ve kabul görmeye başlaması ile genel alandaki zihinsel yeteneğin yanında, zihinsel olmayan özellikleri ve özel yetenekleri fark edebilmenin, tanılayabilmenin önemi fark edilmeye başlanmıştır. Buna göre zekâ puanı tanılama sürecinin bir parçasıdır, fakat güncel yaklaşımlarda tek başına yeterli olarak görülmemektedir. Ayrıca yaşadığı öğrenme güçlüğü, dikkat sürdürmemeye gibi dezavantajlar sebebiyle zekâ testi performansları gerçek performanslarını yansıtmayan bireyler olduğu da Kerr (1991), Reis ve McCoach (2000) gibi araştırmacılar tarafından kabul edilmeye başlanmıştır (akt. Altun, 2015).

Grup zekâ testleri, aile/öğretmen/akran görüşlerini içeren değerlendirmeler, yaratıcılık testleri, alana özgü yetenek değerlendirmeleri, çalışma portföyleri gibi çoklu değerlendirme araçlarının kullanımı gittikçe yaygınlaşmaya başlamıştır (Clark, akt. Altun, 2015). Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) örneğinde olduğu gibi, bu tür değerlendirmelere girebilmek için öncelikle bireyin aday gösterilmesi gerekmektedir.

Literatürde Silverman (2013) ve Van Tassel-Baska (2012) gibi araştırmacıların özel yeteneklilerin tanınmasında rehber öğretmenlerin rolünün önemi sıkça vurgulanmıştır. Silverman'a (2013) göre okul rehberlik öğretmenlerinin araştırma teknikleri ve psikometrik ölçümler hakkında yeterlikleri olması beklenmektedir, bu sebeple tanılama sürecindeki en yetkin kişiler arasında yer aldıkları düşünülmektedir. Buna karşın Robertson, Pfeiffer ve Taylor (2011) tarafından yayınlanan araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre: 300 okul psikoloğunun %60'ı 2E kavramına aşina olmadıklarını belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin çoklu yetenek alanları hakkında bilgi sahibi olmaları ve özel yeteneği belirlerken sadece akademik başarıyı dikkate alan bir yaklaşımından kaçınmaları gerekmektedir.

Johnsen'ın (2001) belirttiği üzere öğrencinin özel yeteneğine en uygun olduğu alana yerleştirilmesi için alan uzmanları, elde edilen tüm verileri detaylı bir şekilde

inceleyerek karar verirler. Bu değerlendirme sisteminin daha fazla özelliği ölçmeye imkân verdiği ve çoklu bilgi kaynağından yararlandığı için daha geçerli, tarafsız ve güvenilir olduğu düşünülmektedir ve öğrencinin gösterdiği farklı performansların da soru işareti olup değerlendirilmesi, sorgulanması ayrıca gizli yeteneklerin ortaya çıkabilmesi için önemlidir (Altun, 2015).

Piechowski (2018) aşırı duyarlılık belirtilerinin zekâ puanı ile doğru orantılı arttığını belirtmiştir; Tieso (2007), bu bilginin özel yeteneklilerin tanınması için önemli bir veri olduğuna dair düşüncelerini paylaşmıştır. Bireyler arasında yapılan karşılaştırmalı çalışmaların çoğunda özel yeteneklilerin, tüm aşırı duyarlılık alanlarında, normal zekâ seviyesine sahip gruptakilere kıyasla daha yüksek puan almaları (Yakmacı-Güzel ve Akarsu, 2006) bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim hizmeti sunan kurumların, öğrenci seçiminde birbirinden farklı değerlendirme yaklaşımları kullandığı görülmektedir. Bunun yanında Altun'un (2015) aktardığı üzere bazı kurumlarda hala WICS-R ve Stanford-Binet II gibi güncel olmayan testlerin kullanılması ve Türk kültürüne ve diline uygun tanılama araçlarının yetersiz olması güncel bir tartışma konusudur. Ayrıca zekâ testleri oluşturulurken oluşturulan standardizasyon örneklemeleri evreni tam olarak yansıtamadığı için, testin daha sonraki kullanımlarında toplumdaki bazı alt kültür gruplarındaki bireyler için haksız sonuçlar verdiği görgül çalışmalarla ispatlanmıştır (Sarar, 2018).

Özel yetenekli bireyi tanılamak için Türkiye'de en yaygın olarak kullanılan testler: Foodenough insan resmi çizme testi, çocuklar için Weschsler zeka ölçeği, bireysel zekâ testleri, Stanford Binet zeka testi, Peabody Resimli Alıcı Dil testi, Uluslararası Leiter zeka ölçeği, Columbia zihin olgunluk testi ve Kohs küpleri testleridir.

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü

Yaklaşık iki yüz yıllık geçmişi olan özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) kavramı öğrenme bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve öğrenme yetersizliği gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2009). Ülkemizde henüz gelişim seviyesinde olan bu özel eğitim kategorisinde 1980'li yıllardan başlayarak kayda değer gelişmeler olmuştur; dünyada ise önemli gelişmelerin 1960'lı yıllarda başladığı görülmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2018, s.2). Psikiyatrik bozukluklar için iki temel sınıflandırma

sisteminden biri Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association, APA) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM) diğeri Uluslararası Sağlık Örgütü'nün (*World Health Organization*, WHO) Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması'dır (International Classification of Diseases, ICD).

DSM-V-TR'ye göre, ÖÖG akademik becerileri öğrenme ve kullanmada güçlüklerle karakterize edilir. ÖÖG tanısı, zihinsel engellilik, duyuşal bozukluklar, nörolojik veya tıbbi durumlar, öğrenme fırsatının olmaması veya çevresel faktörlerle daha iyi açıklanamayan bir veya daha fazla akademik başarı alanında kalıcı zorlukların varlığını gerektirir ve DSM-V-TR'e göre müdahale ve desteğe rağmen zorlukların en az 6 ay devam etmiş olması ve standart testlerin ve klinik gözlemlerin kullanımını içeren kapsamlı bir değerlendirmeye dayalı olarak teşhis edilmesi gerekir. Gösterilen her türlü çabaya rağmen, öğrencinin akademik performansının, "ısrarlı ve tutarlı" bir şekilde istenilen seviyeye ulaşamaması ayırt edici bir faktördür (Melekoğlu ve Sak, 2018, s.3).

Alanyazında özgül öğrenme güçlüğü ve özel öğrenme güçlüğü terimleri ile de sık karşılaşılmaktadır. Myers ve Hammill (1990), yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğü ile eş anlamlı sayılabilecek 22 farklı terimin kullandığını belirtmişlerdir (akt. Hammill, 1990). WHO tarafından derlenen ve epidemiyoloji, sağlık yönetimi ve klinik amaçlarla dünya çapında kullanılan bir tanılama aracı olan ICD'nin 11. Revizyonu, Özel Öğrenme Güçlüğü yerine Gelişimsel Öğrenme Bozuklukları (*Developmental Learning Disorders*, DLDs) terimini kullanmaktadır (ICD-11; WHO 2022) ve bununla çocuğun okuma, yazma, matematik ve/veya ilgili akademik becerilerle ilgili becerileri edinme ve kullanma yeteneğini etkileyen bir grup nörogelişimsel bozukluğu ifade etmektedir (Mather ve Schneider, 2023). DSM-V'e göre ÖÖG yaşayan çocuklar, aşağıdaki akademik becerileri kazanmakta zorluk çekmektedirler (APA, 2000):

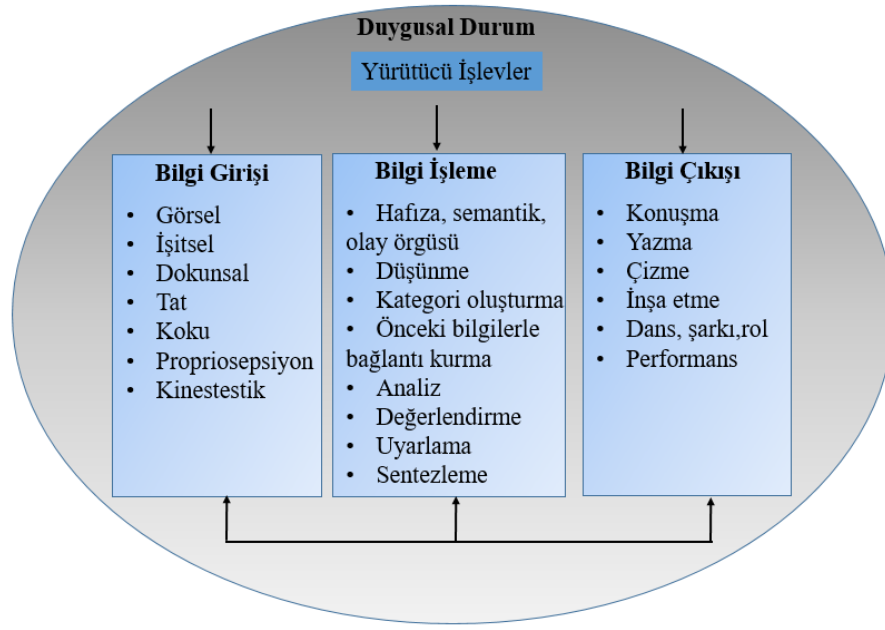
- a) Kelimeleri akıcı ve doğru bir şekilde okuma
- b) Okuduğunu anlayabilme
- c) Yazma ve yazılı anlatım
- d) Aritmetik hesaplama
- e) Matematiksel akıl yürütme

Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımını yaparken öğrenmenin hangi aşamalar ile gerçekleştiğini anlamak önemlidir, böylece öğrenme zorluklarının da bu aşamalara

adreslenmesi mümkün olacaktır. Bilgi işleme modeli (*Information Processing Model*, IPM) öğrenmeyi anlamamızı sağlayabilecek farklı modellerden biridir (Bkz. Şekil 1). Söz konusu model öğrenmeyi uyarıcı/girdi, işleme/düşünme, çıktı ve öğrendiğini paylaşma bileşenlerine ayırır. Bu bileşenlerin üzerinde yürütsel beceriler ve onun da üzerinde duygusal durum etkilidir, çünkü bilginin işlenmesi bunlar tarafından etkilenmektedir (Kirk vd. , 2009). Doğru şekilde öğrenmede bu fonksiyonların hepsi beklendiği gibi işlediğinde gerçekleşecektir.

Öğrenme Güçlüğü (ÖG) terimini ilk olarak Samuel Kirk 1960'lı yıllarda literatüre sokmuştur ve ÖG'li çocukları ortalama ya da ortalamanın üzerindeki zekâ seviyesine sahip olmalarına rağmen okulda sorun yaşayan çocuklar olarak tanımlamıştır (Coleman ve Neitzel, 2006). O yıllarda bu grubun engel yaşayan çocukların küçük bir kısmını oluşturduğu düşünülse de ABD'de güncel raporlardan birinde *Engelli Bireyler Eğitim Yasası* kapsamında, özel eğitim hizmetleri alan 3 ile 21 yaş arasındaki öğrenci sayısının yedi milyon olduğu, bu öğrencilerin %34'ünde ÖÖG olduğu paylaşılmıştır (McFarland, Hussar, Zhang, Wang, Hein, Dilberti, Cataldi, Bullock Mann, Barner, Nachazel, Barnett ve Purcell, 2019).

ÖÖG tanımı, yaklaşık iki yüzyıllık geçmişi içinde sürekli değişmiş ve gelişmiştir. Amerika Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan ve dünyanın çeşitli ülkelerindeki klinisyenlerin görüşleri alınarak hazırlanan Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, DSM) 2013 yılında tanı ölçütleri güncellenmiş olan son versiyonu olan DSM-V'e göre ÖÖG (eski adı ile Öğrenme Güçlüğü), "Bozukluğun davranış belirtileri ile bağlantılı olan, bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökenlere sahip, nörogelişimsel bir bozukluktur".



Şekil 1 Bilgi İşleme Modeli (Kirk vd., 2009).

Sonraki bölümlerde bahsedileceği gibi özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, belli bir seviyeye kadar yaşadıkları öğrenme güçlüğüne zekâları ve yetenekleri ile maskeleymeyi başarabilirler; fakat artan öğrenme talepleri olan akademik beklenti ile bu çocuklar zorluklar yaşamaya başlayabilirler ve özel öğrenme güçlükleri görünür hale gelebilir. Öğrenme güçlüğüne tanımıyla yer alan önemli bir unsur da ÖÖG’li öğrencilerin zekâlarının normal ya da normalin üzerinde olmasıdır (Büttner ve Hasselhorn, 2011).

İlker ve Melekoğlu’na (2017) göre ÖÖG, dinleme, anlama konuşma, okuma, yazma ve matematik gibi birçok alanda görülebilmekte, her öğrenci için farklı biçimde seyredebilmekte ve çocuğun akademik başarısını etkilemektedir. Semptomlardan en az birinde yaşanan zorlanma ve sınırlılıkların en az 6 ay boyunca gözlenmiş olması gerekir.

ÖÖG’nin son dönemde en fazla kabul gören tanımı, 1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi (NJCLD) tarafından yapılmıştır, buna göre, "Öğrenme bozukluğu genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubudur". ÖÖG genel kapsamlı bir terimdir ve aşağıdaki tipleri içermektedir (Kızılaslan ve Zorluoğlu, 2020, s. 107):

- a) Okuma Bozukluğu (Disleksi): Kelime okuma doğruluğu, okuduğunu anlamakta, okumanın hızı ve akıcılığında yaşanan güçlük,
- b) Sayılar ve Hesaplamalarda Bozukluk / Matematikte Bozukluk (Diskalkuli): Sayı algısında, matematik gerçeklerin ezberlenmesinde, akıcı hesaplama ve sayısal uslamlamada yaşanan zorlanma
- c) Yazma bozukluğu veya Yazılı anlatım bozukluğu (Disgrafi): Harf yazmada, dil bilgisi ve noktalama işaretlerinin kullanımında, yazılı anlatım düzeninde zorlanma.

Bu grupta yer almayan Dispraksi ve Sosyal Öğrenme Güçlüğü de bireyin akademik, sosyal ve fiziksel becerilerini etkileyebilir ve özel yeteneklerini maskeleyebilir. Bazı kaynaklar Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB)'yi de bir tür öğrenme güçlüğü olarak ele almaktadır (Kirk vd., 2009), bunun sebebi DEHB ile ÖÖG için kullanılan destek stratejilerinin ortak olması olarak gösterilmektedir (Cutting ve Denckla, 2003). Bu tez kapsamında DEHB, ÖÖG'nin bir türü olarak ele alınmayacaktır.

Karabulut ve Mertol'un (2020), Alsamiri ve Aljohni (2019)'den aktardığı üzere okul çağındaki çocuklar arasında ÖÖG görülme sıklığı %5-15'tir ve erkeklerde kızlara kıyasla iki katı sıklıkta görülmektedir ve ortalamanın altında zekâ ya da yetersiz eğitim ile ilgili değildir. Gelişmiş beyin görüntüleme yöntemleri sayesinde ÖÖG'nin nörobiyolojisi hakkında önemli bilgiler edinilmeye başlanmıştır. ÖÖG'li bireyler ile diğer bireyler arasında beynin belli alanlarında farklılıklar gözlenmiştir, bununla beraber De Smedt ve diğerlerinin (2009) paylaştıkları üzere bu farklılıkların ÖÖG'nin nedeni mi sonucu mu olduğu henüz netleşmemiştir.

ÖÖG bilgiyi alma ve işleme, saklama ve paylaşma sürecinde zorluklar yaşanmasına yol açar, bununla beraber gözle görünür bir engel olmadığı için genellikle yanlış ya da eksik yorumlanır veya etkileri azımsanır. Buna ek olarak ÖÖG genelde tek başına görülmez, çalışmalar göstermiştir %20-70 oranında diğer davranışsal ve psikiyatrik durumlarla birliktelik gösterdiğini (DEHB, depresyon ve kaygı bozukluğu) ortaya koymuştur (Mayes ve Calhoun, 2006).

2.2.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri. ÖÖG farklı kategorilerden oluşan şemsiye bir terim olarak düşünülebilir (Sarı-Gökten ve Saday-Duman, 2020). Bir birey birden fazla ÖÖG'yi bir arada yaşayabilir. Öğrenme güçlükleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çoğunlukla üç alt başlık altında ele alındıkları görülmektedir: (a) Disleksi (okuma güçlükleri), (b) Diskalkuli (matematik güçlükleri) ve (c) Disgrafi (yazma güçlükleri) (Doğmaz, 2016, s.17). Bazı bilimsel çalışmalarda ise motor koordinasyon güçlüğü (dispraksi) (Saglam ve Çiftçi, 2020) ve uluslararası alanyazında sosyal öğrenme güçlüğü'nün de bu başlık altında ele alındığı görülmüştür (Gresham ve Elliot, 1989). Sosyal öğrenme güçlüğü'nün akademik başarı üzerinde olumsuz etkisi düşünüldüğünde, bu tez çalışması kapsamında ÖÖG'nin bir alt türü olarak ele alınmıştır.

2.2.1.1 Okuma güçlüğü (Disleksi). Zekâ düzeyi ortalama veya ortalamanın üzerinde olan bireyin, okumayı öğrenme hızı, okuma kalitesi, okuduğunu anlama ve anlatma becerisi, yaşıtlarına ve zekasından beklenen performansa göre beklenenin altında olduğunda yaşanan okuma güçlüğüne verilen genel isimdir. Avrupa Disleksi Derneği'nin tanımına göre disleksi: temel olarak “okuma, heceleme ve yazma becerilerini edinmede ciddi zorluklarla karakterize edilen bozukluk” için kullanılan bir terimdir (Balcı, 2017). Rudolf Berlin, okuma güçlüğü'nü ifade eden disleksi kelimesini 1887'de ilk kullanan bilim insanıdır ve disleksi'yi “Yazılı veya basılı sembolleri yorumlamada aşırı zorlanma” olarak tanımlamıştır ve bu terim ile görme bozukluğunun neden olmadığı okuma güçlükleri ifade edilmiştir (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Disleksi terimi ÖÖG terimi yerine kullanılabilir olsa da ÖÖG'nin eşanlamlısı değil sadece belli bir türünü temsil etmektedir.

Okuma; dilsel, çoklu görsel, bilişsel ve dikkat gibi çoklu süreci içermektedir ve okumayı öğrenmek için bu süreçlerin bütünleştirilmesi gerekir. Okuma güçlüğü'nün tek bir nedeni yoktur, daha ziyade kişiden kişiye değişen zayıf yapıların okuma bozukluğuna katkısı olduğu düşünülmektedir (Karabulut ve Mertol, 2020, s.8). Okuma güçlüğü en yaygın görülen ÖÖG tipidir. ABD Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılı verilerine göre ÖÖG'li öğrencilerin %85'i okuma güçlüğü yaşamaktadır. Okul çağındaki çocukların %20'sinin (Shaywitz vd. , 2021) disleksik olduğu düşünülmektedir.

Kapsamlı araştırmalar; sözel yeteneklerin, fonolojik işlemenin, hızlı otomatikleştirilmiş adlandırmanın, imla işlemenin, işleyen bellek ve işlem hızının

disleksi ile ilişkili dilbilimsel risk faktörleri olduğunu göstermektedir (Brady, 2019; Mather ve Jaffe, 2021; Pennington vd. , 2019; Schneider ve Kaufman, 2017; Warmington ve Hulme, 2012). Kirk ve diğerlerinin (2009) aktardığı üzere disleksili kişilerin okuma, imla, yazma ve fonolojik farkındalık gibi dil temelli görevlerde zorlukları olmasına karşın, birçoğunun görsel, mekânsal, motor ve sözel olmayan problem çözme konusunda gelişmiş yetenekleri olabildiği gözlemlenmiştir.

Çakıroğlu'na (2015) göre aşağıdaki bölümlerde açıklanan yazılı anlatım ve matematik bozukluğu çoğunlukla okuma zorluğuna eşlik etmektedir (akt. Melekoğlu ve Sak, 2018). Moll'un (2022) paylaştığı üzere disleksik çocukların %50'si başka bir tür ÖÖG türü daha yaşamaktadırlar. Disleksi konuşma, motor koordinasyon, zihinsel hesaplama, konsantrasyon ve kişisel organizasyon b birlikte ortaya becerilerinde çıkan zorluklar görülebilir, ancak bunlar kendi başlarına disleksi belirteçleri değildir (Mather ve Schneider, 2023). Bütün tanıların ortak noktası çok daha iyi bir okuyucu olacak zekaya sahip bir bireyin okumada beklenmedik bir zorluk yaşamamasıdır.

2.2.1.2 Yazılı anlatım güçlüğü (Disgrafi). Yazılı anlatım güçlüğü, diğer adıyla disgrafi, yazma becerisinde yaşanan zorluklar anlamına gelmektedir, motor beceriler ve el yazısını etkileyen bir öğrenme güçlüğü türüdür. Yazının okunaksız olması, yavaş yazmak ve yazarken zorluk yaşamak, yazım-, noktalama- ve dil bilgisi hataları, açık ifade eksikliği ve paragrafların yeterince düzenli olmaması (Karabulut ve Mertol, 2020, s. 7), değişken boşluk bırakma, kâğıt üzerinde uzaysal planlama eksikliği, zayıf heceleme becerisi, eşzamanlı düşünme yazma zayıflığı sonucunda yazı oluşturma zorluğu (Sarı-Gökten ve Saday-Duman, 2020) yaşanan başlıca sorunlardır. Disgrafi sorunu yaşayan çocuklar, okulda ders sırasında yazma görevinde ve tahtadan deftere kopyalama sırasında güçlük yaşarlar, ödevlerini yapmak uzun zaman alır ve bu da çocuklarda tükenmişlik duygusu ve isteksizlik yaratabilir.

Bireyin yazma becerisi, yaşı ve bilişsel düzeyine göre beklenen seviyenin altındaysa, yazılı anlatım güçlüğünden bahsedilebilir ve disgrafinin okuma bozukluğu ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Karabulut ve Mertol, 2020, s. 20). Döhla ve Heim (2016) okuma ve yazma performansı arasında yüksek bir korelasyon olduğunu, alfabetik sistemin öğrenilmesinin ve semantik sistemin kullanılmasının hem okuma hem de yazmada önemli rol oynadığını paylaşmışlardır. Okul çağı çocuklarında disgrafi görülme sıklığı %7-15 arasındadır (Katusic, Colligan, Weaver ve Barbaresci, 2009; akt. Sarı-Gökten ve Saday-Duman, 2020).

2.2.1.3 Sayısal (Matematik) güçlüğü (Diskalkuli). Okul öncesi dönemden başlayarak sayıları ve miktarları işlemede zorluk olarak kendini gösterebilir. Sayıların büyüklük/küçüklük karşılaştırması, sayı doğrusunda sayının konumunu belirleme, yer-değer koordinatlarını anlama ile gelen temel aritmetik işlemler ve ileri matematik işlemlerinde zorluklar, her seferinde yeniden bellekten çağrılan çarpım tablosu gibi matematik olgularında zorluklar görülebilir (Karabulut ve Mertol, 2020, s. 7). Araştırmalar diskalkulinin temsili ve sözel olmak üzere iki alt grubu olduğunu ortaya koymuştur: Temsili alt tipte miktarları işlemlemede zorlanmalar görülürken sözel alt tipte aritmetik bozulmalara fonolojik yetersizliklerin neden olduğu belirtilmiştir (Skagerlund ve Träff, 2016).

Disleksiden sonra en sık görülen öğrenme güçlüğüdür, bazı ÖÖG'li çocuklar hem okuma-yazmada hem de matematikte öğrenme güçlüğü yaşamaktadırlar. Diskalkulinin görülme sıklığı %3-6 arasındadır (Shalev, Auerbach, Manor ve Gross-Tsur, 2001; akt. Sarı-Gökten ve Saday-Duman, 2020). Matematik ve okumada birlikte öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ilerleyen yaşlarda matematik sorunu yaşama ihtimallerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Jordan ve Hanich, 2000). Bireyin dili anlamadaki zorlukları matematik problemlerini anlamada zorluğa neden olur ve disleksisi olan çocuklar matematik problemlerinde yer alan sözcükleri okuma ve anlamada zorluk yaşadıkları için sözel problemlerde zorlanırlar (Kronenberger ve Dunn, 2003).

2.2.1.4 Sosyal öğrenme güçlüğü. Akademik alanda olmayan ama okul yaşamını ve dolayısıyla öğrenme motivasyonunu etkileyen ÖÖG türlerinden biridir ve sözsüz iletişim bileşenleri olup duygular ile bağlantılı olan mimik ve yüz ifadelerini anlama zorluğudur (Kirk vd. , 2009). Vücut dilimizle, yüz ifademizle ve hareketlerimizle aktarılan bilgileri anlamayı ve bu araçları kullanmayı öğrenmede sorun yaşamak sosyal iletişim zorluklarını beraberinde getirmektedir. Aşırı hassasiyet alanlarından duyuşal hassasiyette özellikle görüntü ve seslere karşı aşırı hassasiyet, çocuğun iletişimde bu uyarılara karşı kendini kapamasına ve vücut dili ve ses ile iletilebilecek ipuçlarını kaçırmaya sebep olmaktadır. Ayrıca ses ayırt etmede zorlanan çocuklar sesin taşıdığı duyguları ve vurguları anlamakta zorlandıkları için sosyal iletişimdeki ipuçlarını yakalamakta zorlanabilirler.

Selikowitz (1993) sosyal öğrenme güçlüğünü, beynin sosyal kuralları anlama yeteneğinin sınırlılığından kaynaklanan bir durum olarak tanımlamış ve bu durumu

sosyal biliş (veya sosyal öğrenme) eksikliği olarak adlandırmıştır. Selikowitz sosyal öğrenme güçlüğü için “Mimik ve yüz ifadelerini anlama güçlüğü”nden daha kapsayıcı özellikler olduğunu belirtmiştir: Bu çocuklar yaşlıları gibi, sosyal ipuçlarını yakalayamazlar, eylemlerinin sonuçlarını öngörmek gibi bir yetenekten yoksunmuş izlenimi verirler, yabancılara karşı aşırı arkadaş canlısı olabilirler, etkisinin farkında olmadan sık sık patavatsızlık olarak kabul edilecek şeyler söyleyebilirler, yüz ifadelerini okuyamadıkları için birinin kendilerine karşı sinirli veya üzgün olup olmadığını ayırt edemezler, halka açık yerlerde tuhaf sesler çıkarabilirler, ne zaman durulması gerektiğini bilmedikleri için faaliyetlerde doyumsuz olabilirler. Sözcüklerin mecaz anlamlarını kavrayamama, çok fazla soru sorma, ilk kez girilen sosyal ortamlarda zorluk yaşanması, kendilerini ifade etmede güçlük görülebilecek diğer özelliklerdir.

Sosyal-duygusal gelişim bireyin davranışları, akademik gelişimi gibi daha birçok alanı etkilemektedir (Melekoğlu ve Sak, 2018, s.115) ve uygun sosyal-duygusal öğrenmeyi gerçekleştiremeyen çocuklar yaşamın birçok alanında zorluk yaşayabilirler, yaşlarına uygun davranış örüntüleri geliştiremeyebilirler. Yaşadıkları bu zorlanmalar sebebiyle olumsuz eleştiriye ve akranlarınca dışlanmaya maruz kalan çocuk, becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç duyduğu sosyal deneyimden yoksun kalacağı için sahip olduğu zorluklar katlanarak büyüyebilir. Aynı zamanda diğer öğrenme güçlüğü türlerinden bir ya da birkaçına sahip olan çocuk için yaşadığı bu sosyal ve duygusal zorluklar, akademik çalışmalarda motivasyonsuzluğa yol açabilir.

2.2.2 Öğrenme Güçlüğü'nün Seviyeleri. Çakıroğlu'nun (2015) paylaştığı üzere, özel öğrenme güçlüğü, hafif, orta ve ağır olmak üzere üç seviyede ele alınır (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 15):

- i.Hafif seviyede ÖÖG'de bir ya da iki akademik alana ilişkin zorluklar yaşanmaktadır ve uygun öğretim uyarlamaları, destekler verildiği takdirde bireyin öğrenme güçlüklerini aza indirmek mümkündür.
- ii.Orta seviyede yaşanan ÖÖG'de hafif seviyede olduğu gibi, bir ya da iki akademik alanda, daha belirgin seviyede zorluklar yaşanmaktadır.
- iii.Ağır seviyede yaşanan ÖÖG'de çeşitli akademik alanları etkileyen becerilerin öğretilmesinde zorluk yaşanır. Öğretimde uyarlama ve destek olsa dahi, bireyin etkinlikleri etkin bir biçimde tamamlayamaması mümkündür.

2.2.3 Öğrenme Güçlüğü'nün Sebepleri. Bhate ve Wilkinson (2006), Gates ve Mafuba (2016) gibi araştırmacıların yürüttüğü araştırmalardan elde edilen verilere göre öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkmasına ortam sağlayan iki temel faktör vardır: Genetik aktarım ve çevresel koşullar. Peterson ve Pennington (2015) bu iki faktöre nörobiyoloji faktörünü de eklemiştir. Bir çocuğun yaşadığı öğrenme güçlüğüne yol açan sebepleri bilmek, çocuğa uygulanacak olan destek yönteminin seçilebilmesi için kritik bir bilgidir; buna karşın araştırmalar ÖÖG'nin 250'den fazla muhtemel sebebi olabileceğini ortaya koymuştur, bu sebeple her bir ÖÖG'li birey için nedenleri bulmak oldukça güçtür (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 31).

Kirk ve diğerlerinin (2009) paylaştığı üzere eğitim bilimciler genetik aktarım ve çevresel koşullar faktörlerinin etkileri değerlendirirken tarihsel süreçte üç aşamadan geçmişler ve bu aşamalardaki görüşleri eğitimci olarak yaklaşımlarına yön vermiştir:

I.1960'lı yıllara kadar zekâ, yetenek, zihinsel hastalıklar gibi zihin ile ilgili tüm durumların sadece genetik aktarım ile ortaya çıkabildiğine inanılmaktaydı. Genetik geçişin değiştirilemeyeceğine olan inanç sebebiyle, eğitimciler görevlerini, öğrencilerin var olan eğitim sistemine uyum sağlamasına yardım etmekle sınırlı görüyorlardı.

II.1960'lı yıllar ile çevresel faktörlerin de zihinsel durumlar üzerinde etkisi olduğuna ve nörolojik farklılıkların çevresel faktörler tarafından ortaya çıkarılabileceği ya da var olan farklılıkların daha yoğun yaşanmasına yol açabileceğine inanan bir akım başlamıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar, bazı gelişimsel bozuklukların erken dönemdeki uyaran azlığından ya da özel yeteneğin olumlu çevresel koşullar sayesinde oluşabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu dönemde eğitimciler, olumsuz etkisi olabilecek çevresel faktörleri ortadan kaldırarak öğrencilerde mümkün olan maksimum performansı elde edebilmeye odaklanmışlardır.

III.1990'lı yıllar ile genetik aktarım ve çevresel faktörlerin birbiriyle etkileşim halinde zihinsel durumları meydana getirdiği yaklaşımı kabul görmeye başlamıştır. Gotlieb (1997) çevresel faktörler üzerinde oynamalar yaparak, farklı genlerin aktif hale getirilebileceğini, bunun da davranışlarda değişikliklere yol açabileceğini iddia etmiştir (akt. Onur-Cura ve Çankaya, 2017).

McGuffin, Riley ve Plomin'in (2001) belirttiği üzere, yeni bilimsel metotlar ile genetik alanında yapılan araştırmalar, genetik ve çevresel faktörlerin birbiri ile iç içe geçerek, karmaşık ve eşsiz bir ilişki ağı oluşturarak çocuklarda özel durumları ortaya

çıkardığını göstermiştir; DEHB ve öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkmasında genetik faktörlerin rol oynadığı keşfedilmiştir (akt. Kirk vd., 2009). Son dönemde nöroloji ve davranış bilimi alanında yapılan araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan yenilikçi teknikler ile bilim insanları beyin hakkında çok yeni bilgilere ulaşabilmiş, semptomların sebeplerini daha iyi anlamaya başlamışlardır. Norton, Beach ve Gabrieli'nin (2014) paylaştığı üzere, yapısal ve fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme, elektrosonografi gibi beyin görüntüleme yöntemleri, ÖÖG'nin nörobiyolojik yapısına dair birçok bilgi sağlamıştır ve bu sayede disleksi, DEHB ve işitsel işleme sorunları yaşayan çocuklarla, bu sorunları yaşamayan ve normal gelişim gösteren çocukların beyin görüntülerinde farklılıklar gözlenmiştir. Tanaka vd. (2011) tarafından yüksek IQ puanı ve düşük IQ puanı olan, okuma becerisi zayıf 131 çocuk incelenmiş ve iki grupta da, beynin belli alanlarında benzer olan azalmış aktivasyon kalıpları sergilediklerini ve iki grubun da IQ'larından bağımsız olarak fonolojik işleme ile ilgili benzer zorluklar yaşadıklarını işaret etmişlerdir (akt. Mather ve Schneider, 2023).

Kirk ve diğerlerinin (2009) aktardığı üzere ÖÖG'nin tek bir sebebi yoktur, farklı sebepler ÖÖG semptomlarına yol açabilir; bunların bir kısmı nörolojik bir kısmı da duyuşal farklılıklardan kaynaklanabilmektedir. Dil becerileri merkezi sinir sistemindeki anomaliteden etkilenebilir veya fetal alkol sendromu, beyin hasarı ile sonuçlanan inme, menenjit veya kafa travması sonucu merkezi sinir sistemi hasarına bağlı öğrenme güçlüğü gelişebilir (Baranowska-Bosiacka, Gutowska, Rybicka, Nowacki, ve Chlubek, 2012; Goldstein ve Schwebach, 2009; Reid, Ortiz, Lienemann, ve Hagaman, 2013). Nörobiyolojik yapıda meydana gelen aksaklıklar duyu sisteminde de sorunlara yol açabilir, gerekli nörobiyolojik koşullar sağlanmadığında dokunma, duyma ve görme ile alınan verilerin işlenmesinde sorun yaşanabilir (Judd, 2012). Nörobiyolojik ve nörokimyasal yapıda meydana gelen aksaklıkların birçok farklı sebepleri olabilir. Riley (2012) iki ana gruba ayırdığı sebepler olan genetik ve çevresel faktörleri aşağıdaki gibi detaylandırmıştır:

- Genetik sebeplerle aileden aktarım ile meydana gelen,
- Doğum öncesinde, anında ve sonrasında meydana gelen sorunlar, örneğin doğum anında forseps kullanımı ile bebeğe verilen zarar, doğum sonrasında yüksek magnezyum içeren soya bazlı mama kullanımı, hamilelik sırasında geçirilen kızamık hastalığı ve bazı aşılarında bulunan ağır metaller,

- Annenin hamilelik sırasında uyuşturucu madde kullanımı ile etkilenen bebeğin o an beyin gelişiminin sekteye uğraması ve bunun beyinde kalıcı yapısal bozukluğa yol açması,
- Cıva, kurşun, kadmiyum, petrokimyasal ürünlerin beyin fonksiyonu üzerine olumsuz etkilerinin yaşanması,
- Çocukken geçirilen ansefalit, menenjit, kızamık, zatürre ve diğer bazı çocukluk hastalıkları çocuğun merkezi sinir sisteminin doğru çalışmasını etkileyecek şekilde bağışıklık sistemine yüklenmesi,
- Beyne alınan bir darbe ya da yetersiz beslenmenin beyin fonksiyonlarında bozulmaya sebep olması.

Shukla ve Agrawa (2015), ÖÖG'yi bilginin alınması, işlenmesi, saklanması ve bilgiye uygun cevap üretilmesini sekteye uğratan nörolojik bir bozukluk olarak tanımlamaktadır. Bu terim alanyazında Scanlon (2013), McInnis, Hills ve Chapman (2012) gibi araştırmacılar tarafından sadece okulda ve işyerinde değil, aynı zamanda hayatta başarılı olabilmek için gerekli olan temel becerilerin elde edilmesinde yaşanan sorunları ifade etmek için de kullanılmıştır.

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) bölümünde bahsedilen Bilgi İşleme Modelinin aşamalarında yaşanan öğrenme güçlüğü sorunları aşağıdaki gibidir. Bu sorunlar genetik ya da çevresel faktörler kaynaklı olsa da olmasa da ÖÖG'nin ortaya çıkabileceği öğrenme aşamalarını ve bunların muhtemel sebeplerini anlamak açısından önemlidir:

İşlenecek olan bilginin girdisinde yaşanan algılama sorunları öğrenme güçlüğüne yol açabilir. Söz konusu sorunlar, gözlük takarak ya da işitme aleti kullanarak bertaraf edilecek türden değil daha çok desen-zemin ilişkisi, kısmen görünen nesnenin görünmeyen parçasını tamamlama ve bütünü tanıma gibi görsel sorunları; bilgiyi işitmede değil işitilen bilginin anlamlandırılmasında yaşanan sorunları kapsayabilir (Riley, 2012).

Lerner'in (2006) paylaştığı üzere görsel sorunlar, bir ses topluluğu içinde sesleri ayrıştırabilme, sesler arasındaki nüansları yakalayabilme ve ses tanıma gibi işitsel zorluklarla birleşince öğrenme güçlüğü daha ağır şekilde yaşanabilmektedir. Görsel algı çocuğun öğrenmesinin kritik bir bileşenidir. Görme duyusu ile ilgili yaşanan problemleri ele aldığımızda, eğer beynimizde görsel bilgiyi işleyen görsel korteks bir görüntüyü net olarak alabildiği halde, bilişsel ve algısal zorlukları sebebi

ile bu görüntüyü anlamlandıramıyorsa ve ne tür görsel detaylara dikkat edeceğinin ayırdına varamıyorsa, öğrenme için gerekli görsel bilgileri alamaz (Kurtz, 2006). Gözü istenilen noktaya sabitleyememe, düşük göz takibi ve hızlı göz hareketlerinde yaşanan sorunlar okumayı zorlaştırabilir. Bu tür sorunlar yaşayan çocuklar, okuma sırasında odaklanma sorunları yaşarlar, kaldıkları yeri takip etmekte zorlanırlar, satır atlarlar, ve sadece gözleri ile değil başları ile takip ederek metni okurlar; aynı zamanda resim yapma ve yaparken renkleri kullanmada ve yazmada gecikme yaşayabilirler (Kurtz, 2006).

Görsel algıyı sekteye uğratan sorunlara sahip çocuklar, öğrenme için kullanılan yazılı ve resimli sembollerini anlamaya yarayan görsel görüntüleri tanımakta, hatırlamakta ve düzenlemekte zorlanırlar. Okumayı öğrenmekte zorlanmanın yanı sıra diyagramlar, haritalar, çizelgeler veya grafiklerde kullanılan sembollerini anlamakta da zorluk çekebilirler. Görsel dikkat sorunu yaşayan çocuklar öğrenme sırasında işlerine yarayacak görsel uyaranlara dikkatini vermede, gereksiz olan uyaranları elimine etmede zorluklar yaşarlar. Görsel olan nesnenin eksik parçasını zihnindeki öğrenilmiş bilgilerle tamamlamada sorun yaşayan çocuklar, yazma ve harfleri seslendirmede sorunlar yaşayabilirler. Örneğin çocuk kaleminin yarısı defterin içinde kaldığında bunun aslında bütün bir kalem olduğunu anlayamıyorsa, bu fonksiyonda zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Görsel form değiştiğinde algılamada sorun yaşanması da okuma zorluklarına yol açabilir, bu sorun farklı fontlarda ya da büyüklüklerde yazılan aynı harfi okuyamama olarak kendini gösterebilir. Resim-zemin ilişkisini algılamada sorun yaşayan çocuklar baktıkları sayfa ya da ekran üzerinde çok fazla kelime ve görsel olduğunda, öğrenmeleri gereken bilgiye odaklanamaz ve öğrenme güçlükleri yaşarlar. Görsel hafıza sorunu yaşayan çocuklar tahtada gördüklerini defterlerine geçirirken bilgiyi kısa zamanlı hafızada tutmakta güçlük yaşayabilirler ya da belli sıra ile yerleştirilmesi gereken objeleri yerleştirirken hafızadan görsel olarak sıralamayı çağırmada güçlük yaşayabilirler. Görme-motor entegrasyonunda yaşanan zorluklar ile çocuğun yazma sorunları birbiri ile ilişkili olabilir, bu zorluklar erken çocuk döneminden itibaren gözlemlenen öğrenme güçlüklerinin temelindeki sorunlardan biri olarak görülmektedir (Kurtz, 2006).

Görsel-uzamsal algı çocuğun hem kendini hem de nesneleri uzayda konumlandırmasını sağlar. Yön direktiflerinin doğru olarak öğrenilmesi ve

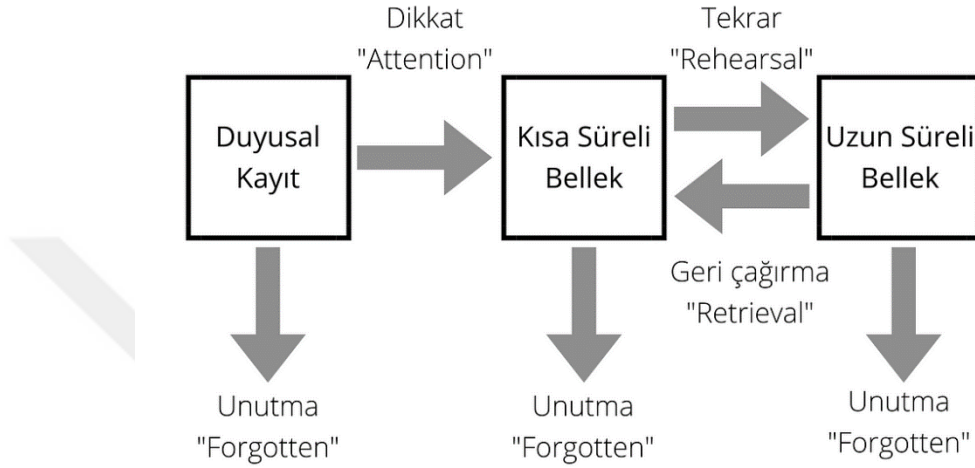
kullanılabilmesi bu fonksiyon ile ilgilidir. Bu fonksiyonda sorun yaşayan çocuklar harfleri ya da sayıları ters yazabilir. Görsel-uzamsal algı aynı zamanda derinlik algısı ve çocuğun çevresi hakkında zihninde bilişsel bir harita oluşturması ve sağlıklı şekilde bu haritayı dikkate alarak hareket etmesi ile ilişkilidir.

Algısal sorunları yanında, duyunun entegrasyonunda yaşanan zorluklar da öğrenme güçlüğüne yol açabilmektedir. Lerner'in (2005) tanımına göre duyu entegrasyonu bir ya da birden fazla duyunun aynı anda ve uyumlu şekilde birlikte işlenmesini anlatmaktadır. Burada söz konusu olan 8 duyumuzdan bahsedilmektedir: duyma, görme, taklit, tatma, koklama, vestibüler, proprioseptif, interpropreoseptif. İdeal duyu entegrasyonu sağlanamadığında çocuk kendini rahat hissedemez, devamlı tetikte olan bir ruh hali olur, çevresindekilerin basit taleplere dahi yanıt veremez ve stresini yönetemez (Judd, 2012). Böyle bir durumda, öğrenmenin gerçekleşmesi de zorlaşacaktır.

Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanlarından biri olarak tanımladığı "Uyaranlara karşı aşırı duyarlılık", çocuğun ses, ışık, koku, tat, dokunma gibi uyaranları aşırı hissetmesine yol açtığı için, zihni fazlasıyla yorabilir ve öğrenme güçlüğüne zemin hazırlayabilir. Dokunsal uyaranlara aşırı hassas olan çocukta, aynı anda gelen ses ve ışık huzursuzluğu tetikleyebilir. Sınıf gibi kalabalık, hareketli ve uyaranın fazla olduğu ortamlar duyu hassasiyetleri tetikleyerek, öğrenme güçlüğüne yol açacak şekilde çocuğun girdiyi sağlıklı şekilde içeri almasına engel olabilir.

Bilginin işlenmesi ve düşünme süreçleri ile ilgili yaşanan aksaklıkların, öğrenme güçlüğüne yol açtığı durumlarda yaşanan zorluklar, hafıza, fikir ve düşünceleri mantıklı bir şekilde organize etmekle ilgili yaşanan problemlerdir (Kirk vd. , 2009). Bu sorunları anlayabilmek için hafızanın bileşenlerini anlamak önemlidir. Hafıza, Şekil 2 Atkinson- Shiffrin Hafıza Modeli'nde görüldüğü gibi duyu hafıza, kısa zamanlı ve uzun zamanlı hafıza olarak üçe ayrılır (Bender, 2004). Kirk ve diğerlerine (2009) göre bu hafıza türlerinin bir ya da birkaçında yaşanan aksaklıklar, öğrenme güçlüğüne yol açabilir. Hafızaya bölük pörçük alınabilen ve dağınık tutulan bilgilerin daha sonra bir araya gelerek bir bütün oluşturacak fikirler olarak ortaya çıkması zor olacaktır. Bir bilgisayar diskinde dağınık şekilde yazılmış olan bilgilerin daha sonra işlenmesi sırasında yaşanan performans sorunları bu durumu anlatmak için yerinde bir benzetme olabilir.

ÖÖG'nin olumsuz etkilediği öğrenme süreçlerinden biri de *Bilgi İşleme Modeli*'nin çıktısı aşaması olabilir. Fikirleri paylaşırken kullanılacak bir kelimenin hafızadan çağrılmasında ve akıcı konuşmada yaşanan güçlükler yaşanabilecek problemlere örnek olarak verilebilir (Kirk vd., 2009). Beyin ve yazı yazan el arasındaki bağlantıda yaşanan kopukluklar, motor mekaniklerde yaşanan zorluklardır (Berninger ve Amtmann, 2003) ve çıktısı aşamasında kendini gösterebilir.



Şekil 2 Atkinson- Shiffrin Hafıza Modeli (Atkinson ve Shiffrin 1968, akt. Dere ve Dinç, 2020)

Bilgi işleme modelinin bileşenlerinden biri olan “Yürütücü işlevler” hangi bilginin dikkat çekici olduğu ve olmadığı, bilgiyi saklamak için hangi stratejilerin kullanılacağı, bilginin ne kadar önemli olduğu, bilgi ve fikirlerin nasıl ifade edileceği ile ilgili kararları verir (Kirk vd., 2009). Yürütücü işlevler, geçmişteki deneyimlerimiz ile şu andaki eylemlerimiz arasında bağlantı kurmaya yardımcı olan bir dizi zihinsel süreçtir; planlama, organize olma, strateji oluşturma, odaklanma, detayları hatırlama, zaman ve mekân algısını yönetebilme faaliyetleri için kullanılır (Judd, 2012). Wong’un (2004) belirttiği üzere kendini yönetmeyi sağlayan yürütücü işlevler, öğrenme süreci için çok kritiktir ve kişinin hareketlerini yönetebilmesini, kavrayışını gözlemlemesini ve değerlendirmesini sağlar. Pierangelo ve Giuliani’nin (2006) paylaştığı üzere, okuduğunu iyi anlayabilmek, geri dönerek neyi ne kadar iyi anladığını değerlendirebilme becerisi ile ilişkilidir; böylece yürütsel becerilerini kullanarak geri dönüp iyi anlamadığı yeri tekrar ederek öğrenmedeki boşluklar doldurulabilir.

Duygusal durum, bilgi işleme modelinin temel bileşenlerinden biri değildir ve bu model öğrenmeyi daha çok bilişsel bir aktivite olarak ele alır, bunun yanında ÖÖG’li öğrencileri anlamak için duygu durumunun bilgiyi işleme modeli ile ilişkisini anlamak önemlidir (Kirk vd., 2009). Shattell, Bartlett, ve Rowe’nin (2008) belirttiği üzere kişinin içinde bulunduğu duygusal ortamın ve kendi içindeki duygusal durumunun, öğrenebilme yetisi üzerinde direkt etkisi vardır (akt. Kirk vd., 2009). Olumsuz duygular içinde öğrenmenin gerçekleşmesi zordur. Klinik nöro psikiyatrist Schultz’a (2011) göre, olumsuz öğrenme deneyimleri yaşayan beyin, bu anıyı kaydeder ve stresle ilişkilendirilen bu durum tekrar yaşandığında beyin olumsuz deneyimleri ve bunların yol açtığı hisleri geri çağırır. Vücutta oluşan stres ile adrenalın ve kortizol gibi maddelerin salınımında yaşanan aşırılıklar, vücuda ve beyne zarar vermeye başlar, algılarımızı, yargı yetimizi ve yürütsel becerilerimizi bozar; bu koşullar altında öğrenme imkânsız hale gelir. Her birey için geçerli olan bu durum, Shattell ve diğerlerinin (2008) paylaştığı üzere içsel duygu durumlarında kendini daha güvensiz hissedilen ÖÖG’li öğrenciler için daha da yoğun yaşanabilmektedir (akt. Kirk vd., 2009).

ÖÖG’nin sebeplerinden biri olarak ele alınan genetik yani kalıtım konusunda yapılan araştırmalar, ÖÖG’li çocukların anne-baba, kardeş ya da diğer yakın akrabalarında öğrenme güçlüğü görülme oranının yüksek olduğunu ortaya koymuştur, bu oran ebeveyn ve kardeşlerde %40 olarak saptanmıştır (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 34). Buna ek olarak evde ve okulda yaşanan deneyimler öğrenme güçlüğü’nün çocuk üzerindeki etkisinin boyutunu belirleyebilir, ailesinden, öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından olumsuz yönde geri dönüş ve ihtiyaç duyulmanın altında destek alan çocuk, öğrenme güçlüğü’nün etkilerini daha ağır yaşayabilir.

2.2.4 Öğrenme Güçlüğü’nün Tanılanması. ÖÖG’nin toplumda görülme sıklığını düşündüğümüzde çocukların eğitiminde yer alan her bireyin ÖÖG hakkında temel bilgilere sahip olması temel bir ihtiyaçtır. MEB’in (2020) açıkladığı rakamlara göre 2019–2020 eğitim-öğretim yılında tanılanmış ve özel eğitim alan öğrencilerin sayısı 425.774 olarak açıklanmıştır. 2015 yılında bu rakam 259.282 açıklandığına göre, 5 yıl içinde yaklaşık %50 artış görülmüştür. MEB (2013) verilerine göre özel eğitim alan öğrencilerin %3’ü resmi bir ÖÖG tanısına sahiptir (Melekoğlu, 2017).

Kirk ve diğerlerinin (2009) belirttiği üzere, öğrenme güçlüğü’nün birçok türü vardır, öğretmenin görevlerinden biri de öğrencilerindeki kişisel farkları

gözlemlemeye özen göstermesi ve onlara rehberlik edebilmesidir. DSM-V'e göre öğrenme güçlükleri, gözlemlenebilir bazı tanımlama davranışları veya belirtiler olarak ortaya çıkmalıdır (Ölçüt A1-A6). Tanı kriterlerine göre öğrenme güçlüğü belirtilerinden en az birinin, öğretim uyarlaması ve destekleme gibi gerekli girişimler yapılmış olduğu halde, 6 ay süre ile görülmüş olması gerekmektedir. DSM-V'in tanımladığı belirtiler aşağıdaki gibidir:

- Hatalı ya da yavaş okuma; okumanın çok çaba gerektirmesi, sıklıkla kelimeleri tümüyle okumadan tahmin etme veya kelimeleri seslendirmede,
- Okunan metnin anlamını anlamada,
- Yazımla ilgili,
- Yazılı anlatımda,
- Sayı algısı, sayı olgusu veya da hesaplama,
- Matematiksek akıl yürütmede güçlük yaşanmasıdır.

DSM-V'in ikinci ölçütüne göre ÖÖG'nin teşhisinin konulabilmesi için, bireyin belirli akademik becerilerde gösterdiği performansının kendi yaş grubu için normal kabul edilen ortalama performans aralığının altında olması gerekmektedir (Ölçüt-B). Bununla yaş grubuna göre normal değer aralığında gözlemlenen bu performans olağanüstü bir destek verilerek elde edilmişse, yine özel öğrenme güçlüğünden söz edilebileceğini belirtmiştir.

DSM-V'in üçüncü ölçütüne göre, bireyin erken çocukluk döneminde yaşadığı özel öğrenme güçlüğü'nün kolayca farkına varılabilir (Ölçüt-C). Bu ölçüt ile uyuşmayan Sternberg ve Grigorenko'nun (2004) görüşüne göre öğrenme güçlüğü nadir olarak anaokulun bitiminde ya da ilkokulun ilk senesinde fark edilebilmektedir.

Webb ve diğerleri (2005), WISC'in öğrencilerin sahip olduğu bilişsel olarak zayıf ve güçlü yönleri tanımlamak için güvenilir bir araç olduğunu, alınan sözel zekâ ve performans zeka bölümü puanları arasındaki farkın fazla olması durumunda (20 puan ve üzeri) öğrenme güçlüğünden şüphelenilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Buna karşın Kaya-Şekeral ve Güngörmüş-Özkardeş (2013) tarafından gerçekleştirilen "Üstün Zekâlı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması" adlı araştırma sonucunda sözel ve performans puanları arasında 15 puan fark olan ve olmayan öğrencilerin gösterdikleri ÖÖG belirtileri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmadığı dolayısıyla WISC-R testi sözel ve performans puanları arasındaki farkın öğrenme güçlüğüne belirleyiciliğinin yüksek olmadığı görülmüştür.

Cornoldi, Orsini, Cianci, Giofrè ve Pezzuti (2013) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların WISC-IV testinde işleyen bellek ve işleme hızı alanlarında gösterdikleri düşük performansın öğrenme güçlüğüne tanılanmasında kullanılacak bir veri olabileceğini saptamış olsalar da D'Angiulli ve Siegel'e (2003) göre bu veriler tek başına tanılama için yeterli değildir. Bununla paralel bir görüş olarak Dünya Sağlık Örgütü'nün teşhis kriterleri, testler ile tanılamamanın her zaman mümkün olmayabileceğini kabul ederek, standart testlerin kullanılmasını önemle tavsiye eder, ancak zorunlu tutmaz (WHO, 2022). Hale ve Fiorello'ya (2004) göre ÖÖG tanılması için değerlendirme, bilişsel, akademik ve davranışsal performansın yanı sıra tıbbi ve gelişimsel geçmişler gibi diğer ilgili faktörleri de içermelidir. Tarihsel olarak, zekâ testi ÖÖG'nin değerlendirilmesi ve tanımlanmasında önemli bir bileşen olmuş olsa da giderek artan sayıda uzman, bilişsel testlerin bu amaç için en iyi araç olmayabileceğini savunmaktadır (Miciak ve Fletcher, 2020; Taylor, Miciak, Fletcher ve Francis, 2017).

Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü resmi tanısı MEB'e bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM) konulmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tanılanması, okuma-yazma ve matematik becerilerini geliştirmek için gerekli müdahalelerin planlanması ve takibi süreçlerinde kullanılmak üzere 2019 yılında geliştirme süreci tamamlanan Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT) kullanılmaktadır. Bu testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 1-4 sınıfı kapsayan ilkökul seviyesindeki çocuklar için yapılmıştır. Covid pandemi süreci bu testin eğitimlerinin RAM eğitimlerine verilerek testin tüm şubelerde kullanılmasını yaygınlaştırmaya çalışılmasını yavaşlatmış olsa da, 2022 yılı itibari ile her RAM şubesinde bu testi uygulayacak en az bir RAM eğitmeni olması hedeflenmiştir (MEB, 2022). ÖGT:

- Okullardan öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM'lara yönlendirilen 68-133 ay arasındaki ilkökul öğrencilerine uygulanır.
- 1.sınıf öğrencilerine eğitim öğretim yılı 1. döneminde test uygulanmaz (sınıf tekrarı yapanlar hariç).
- Testi uygulamadan önce öğrenciye zekâ testi yapılmış olması gerekir (Zeka testi sonucu sınır ve üstü olması gerekmektedir).

ÖGT en erken 68 aylık olan ve ilkokul 1. sınıfın 2. döneminde eğitim gören öğrencilere (sınıf tekrarı yapanlar hariç), en geç 4. sınıfın yaz tatilindeki öğrencilere uygulanabilir. ÖGT uygulanabilmesi için öğrencinin 5. Sınıfa fiilen başlamamış olması önkoşulu vardır. Öğrencinin belirli bir süre müfredatı görmesi değerlendirmenin işlevselliğine fayda sağlayacağı düşünüldüğü için, 1.sınıftayken öğrenciyi gözlemlene payı bırakılarak, en erken 2. Dönem yapılması önkoşulu konmuştur. Öğrenciye ÖGT uygulandıktan sonra ÖÖG olduğu kanısına varılırsa öğrencinin gittiği okul için eğitim tedbiri kararı çıkartılır, bu kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü genel eğitim sınıfına devam edebilmeleri ve ek olarak özel eğitim hizmeti alabilmeleri için raporu kapsar. Öğrencinin velisi öğrencinin destek eğitimden faydalanmasını istiyorsa, devletin sağladığı rehabilitasyon merkezinde sınırlı saat ücretsiz özel eğitime hakkı, devlet hastanesine ya da eğitim araştırma hastanesinde belli aralıklarla toplanan kuruldan sınırlı bir geçerlilik süresi olan ÇÖZGER raporu alınması gerekir. Bu raporu alabilmek için bireyin engel oranı belirlenmelidir ve bu oran %20'nin üzerinde olanlar RAM'a başvurabilir.

RAM'ın verdiği rapor, öğrencinin okulunda Bireysel Eğitim Planı (BEP) uygulanabilmesi için de gereklidir. Çocuğun ihtiyaçlarını saptamak ve ona göre bir destek planı oluşturabilmek için çocuğun okuldaki öğretmenleri, ailesi ve dışardan alınan destek varsa bu uzmanlar da çocuk için düzenli toplanacak kurulda yer alabilir. Süresi dolan raporların yenilenmesi için hastanede kurul raporu ve RAM raporu süreçlerinin tekrar edilmesi gerekir, bu durum öğrenme güçlüğü'nün yaşam boyu süren etkisi göz önüne alındığında süreci düzenleyen kurumlarca gözden geçirilmesi gereken bir süreçtir.

Özel eğitim başlığı altında ele alınan ÖÖG açısından ülkemizde ABD, Finlandiya, İsveç gibi ülkelerle kıyaslandığında yaşanan en büyük sorun ÖÖG'li bireyleri tanılamak için kullanılacak araçların sınırlılığıdır (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 16). Ülkemizde 2016 yılında TÜBİTAK desteğiyle yürütülmüş olan proje kapsamında daha önceden geliştirilen Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), 7-14 yaş çocuklarını kapsayacak şekilde güncellenmiştir. Ankara Üniversitesi ve TÜBİTAK iş birliği ile geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT), beş yaş çocuklarına yönelik bir testtir. Matematik başarısını değerlendirmek üzere TÜBİTAK tarafından 2015 yılında diskalkuli yatkınlığı ayırt edebilmek için 6-11 yaş çocuklarına uygulanabilecek bir ölçme aracı

geliştirilmiştir. Bunlara ek olarak Fonolojik Farkındalık Tarama Testi (FFTT), Kelime Bilgisi Okuma Testi (KOBİT), Hızlı Okuma İsimlendirme Testi (HOTİT) kullanılan diğer testlerdir (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 66). Alanyazında yapılan tarama tanılama için kullanılan ölçüm araçlarının daha çok Disleksiye tanılamaya yönelik olduğunu göstermiştir.

2.2.5 Öğrenme Güçlüğü'nün Etkileri. Öğrenme güçlüğü, kişinin sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda aile ve akranlarını da içeren toplum ile ilişkilerini, kendilik anlayışını, duygusal durumunu, düşünce ve yaşayış şeklini temelden etkileyen bir durumdur. Araştırmalar öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %75'inin bir çeşit sosyal beceri eksikliği yaşamakta olduğunu göstermektedir ve ÖÖG'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre (Karabulut ve Mertol, 2020, s.15).:

- Daha kaygılı
- Yalnızlık, depresyon ve intihara daha yatkın olduğuna işaret eden araştırma verileri bulunmaktadır.

Sosyal deneyimleri yeteri kadar yaşayabilmesinin, çocuğun tutarlı davranma, düşünme ve hissetme biçiminin temelini oluşturan kişiliğinin yapılanmasında çok önemli bir rolü vardır, çünkü kişilik çevredekileri benimseyerek oluşur (Karabulut ve Mertol, 2020, s.16). Gelişimsel olarak farklılık gösteren çocuklar toplumdan daha fazla dışlanmaktadır, bu durum sosyal izolasyona ve dolayısıyla sosyal deneyim azlığına yol açar (Karabulut ve Mertol, 2020 s. 15). Her çocuk gibi gelişim farklılığı gösteren çocukların da, toplumsallaşma ve sosyal öğrenme sürecinde olumlu gelişim göstermeleri için bakım, sevgi, onay ve kendini değerli hissetme süreçlerini yaşamaya ihtiyaçları vardır (Gündüz ve Akın, 2015, s.20-24).

Özan'ın (2017) aktarımına göre DEHB tanısı olan çocuklarda %80 oranında ÖÖG; ÖÖG tanısı olan çocuklarda ise %51 oranından DEHB tanısına rastlandığı; ÖÖG ve DEHB tanısının birlikte olduğu durumlarda sosyal ve öğrenme sorunlarının daha yoğun yaşandığını gösteren araştırmalar mevcuttur. Hubbard ve Coie (1994) DEHB ile ÖÖG tanısı almış çocukların kendi duygularını doğru zamanda, yerde ve şekilde gösteremediklerini; karşısındaki kişinin duygularını anlamakta zorlandıklarını, Guralnick (1997) ise iletişimlerinin akranlarına göre daha sınırlı olduğunu, bu sebeple sosyal becerilerini yeteri kadar geliştiremediklerini belirtmiştir (akt. Özan, 2017). Öğrenme güçlüğü'nün alt tipi olarak verilen sosyal öğrenme güçlüğü, sözsüz iletişim

bileşenlerini anlamak ve kullanmakta zorluk yaşanmasına ve nihayetinde çocuğun sosyal olarak kabul görmemesine yol açabilir (Kirk vd. , 2009).

ÖÖG ve DEHB tanısı almış çocukların kişilerarası ilişkilerde yaşadıkları sorunlar, onlarda düşük benlik saygısına yol açabilir, bu çocukların ebeveyn, öğretmen ve akran ilişkilerinde yaşadıkları zorluklar sebebiyle okul retleri yüksektir, sosyal bir gruba karşı duyulan aidiyet duygularında olumsuz deneyim yaşamalarından ötürü, beklenen seviyede gelişim gösteren akranlarına kıyasla, intihar girişimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür (Kavale, Holdnack ve Mostert, 2004). Kişiler arası sorunlar karşısında alternatif çözümler üretme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve olası sonuçları tahmin etme becerileri doğru zaman ve şekilde desteklenmediği takdirde, yaşamlarının ileriki dönemlerde bu çocukların psiko-sosyal sorunların gelişimi anlamında risk altında olacakları düşünülmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2004). Kalıcı öğrenmeyi sağlayamayan ve bunun farkında olan, çevresi tarafından yaşadığı zorluk anlaşılamayan, eleştirilen çocuk duygusal sıkıntılar yaşayabilir. Bu çocuklar yaşadıkları toplumsal dışlanma sonucunda topluma yabancılaşabilir, yani içinde yaşadıkları toplumdan uzaklaşabilir ve hatta yabancılaştıkları bu kültüre düşmanca duygular besleyebilir, hatta onu reddedebilirler (Avcı, Çelikkol ve Tarlak, 2020).

Çelik, Erden, Özmen ve Hesapçıoğlu'nun (2017) aktardığı üzere, DEHB ve ÖÖG'nin birlikte görüldüğü çocuklarda, okuma becerilerinde daha fazla hata ve diğer çocuk grupları ile karşılaştırıldıklarında WISC testlerinde daha düşük performanslar sergiledikleri görülmüştür. Buradan DEHB ve ÖÖG'nin birlikte görülmesi durumunun, bilişsel performansı daha da olumsuz etkilediği sonucu çıkarılabilir .

Karabulut ve Mertol (2020, s. 22) belirttiği üzere erken çocukluk döneminde başlayan ve desteklenmeyen okuma ve matematik bozukluğu, bireyin sosyoekonomik durumu üzerinde yaşam boyu olumsuz etkilerini gösterebilir. Ritchie ve Bates'e (2013) göre zayıf matematiksel yetenek, hem topluma hem de etkilenen bireye büyük yük getirir. Erken tanı ve bireyin desteklenmesi yaşam kalitesini olumlu yönde arttırmaktadır. Melekoğlu ve Sak (2018, s. 50) ilkokul öncesinde ÖÖG'li çocukların bazı belirtiler sergilediklerini, iyi bir gözlemle bunların farkedilebileceğini, risk unsuru olarak ele alınabileceğini ve erken müdahale ile ilerleyen yaşlarda ÖÖG'nin muhtemel olumsuz etkilerinin indirgenebileceğini belirtmişlerdir.

2.2.6 Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Özellikleri. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun özellikleri parmak izi ya da bir kar tanesi kadar eşsizdir. ÖÖG'nin özelliklerini her bir çocukta farklı şekilde göstermesi ve yaşayan zorlukların değişkenliği, ÖÖG'nin tanımında fikir birliğine varılmasını zorlaştırmaktadır (Al-Yagon ve Margalit, 2016; van Viersen, Kroesbergen, Slot ve de Bree, 2016). ÖÖG yaşayan her bir çocuğun sergilediği davranış örüntüsü kendine özgüdür, bunun yanında çalışma becerilerini kullanırken yaşadıkları sınırlamalar ortak özellikleridir (Karabulut ve Mertol, 2020, s. 9). ÖÖG'li bireylerin ortak özellikleri öğrenme güçlüğü'nün çocukluk döneminde başlaması, yaşam boyu devam etmesi, en az bir alanda akademik güçlük yaşanması, dil ve konuşma problemleri ve DEHB gibi çeşitli genel sorunların görülebilmesidir (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 51).

ÖÖG'li bireyler karşılaştıkları problemi çözebilmek için mevcut kaynak, uygulanabilecek yöntem ve sahip oldukları becerilerin farkında olup bunları kullanabilmede sıkıntı yaşarlar. Bunun yanında işleri planlamak için kullanılan yürütücü işlevlerde bozukluk görülebilir. Yürütücü işlevler olarak adlandırabileceğimiz, hayatımızdaki günlük görevleri, fikirleri planlama anlamına gelen “Organizasyon Becerileri”, söz konusu bu öğrencilerin zorluk yaşayabilecekleri alanlardandır. İşitsel ve görsel algılamada sorun yaşarlar (Karabulut ve Mertol, 2020 s. 20), öğrenmede sorun yaşamaları da bunun doğal sonucudur.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların topu atma ve yakalama, zıplama, koşma gibi kaba motor becerilerde; kalem tutma, bağcık bağlama, gibi ince motor becerilerde sorun yaşamaları mümkündür (Karabulut ve Mertol, 2020, s. 20). Bu durum yazma, tahtada yazılanları kopyalama görevlerinde daha yavaş olmalarına, daha fazla efor harcamalarına ya da umursamaz görünmelerine yol açar. Oyunlarda gösterdikleri düşük beceriler sebebiyle arkadaş kabulü zorlaşır, bu yönde aldıkları olumsuz eleştiriler sebebiyle de sosyal ve duygusal problemler yaşamaları olasıdır.

ÖÖG'li çocukların çoğunun belleklerinin zayıf olduğu (Cornoldi vd. , 2014) görülmüştür. Tipik gelişim gösteren çocuklar, edindikleri bilgileri kalıcı olarak hafızaya geçirmek için metotlar geliştirir ya da öğrendikleri metotları kullanabilirler. ÖÖG'li çocuklar bu metotları bulmakta ya da bildiği metotları kullanmakta sıkıntı yaşarlar. Örneğin, kesme işareti ile virgül işaretini birbirinden ayırmak için zihninde bir metot kullanabilen çocuğun tersine, ÖÖG'li çocuk bunu yapmakta zorluk yaşayabilir. Bilgiyi kısa zamanlı hafızadan uzun zamanlı hafızaya atmak ve kalıcı

öğrenmeyi sağlamak bu çocuklar için akranlarına kıyasla daha zor bir zihinsel faaliyettir. Ders dışında oyunların kurallarını hatırlamakta zorlandıkları için ya oyunbozanlık yapmakla suçlanabilirler ve arkadaşları tarafından kabul görmeyebilirler. Avcı, Çelikkol ve Tarlak'ın (2020) paylaştığı üzere araştırmalar, ÖÖG'li çocukların çoğunlukla mutsuz ve kendini olumsuz olarak değerlendiren çocuklar olduğunu, bu çocukların sınıf arkadaşları tarafından görmezden gelindiği, arkadaşları ile olumsuz sözler içeren diyaloglar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Karabulut ve Mertol, 2020, s.16). Bunların yanında:

- Motivasyonlarının düşük olduğu (Melekoglu, 2011)
- Sosyal becerilerde güçlük yaşadıkları (Fırat, 2020; Kavale ve Mostert, 2005),
- Strateji kullanmada sorun yaşadıkları (Fırat, 2020),
- Hiperaktivite gibi çeşitli davranışsal problemlere sahip oldukları (Karabulut ve Mertol, 2020 s.17). ve
- Duygusal problemler yaşamaya daha açık oldukları (Bryan, Burstein ve Ergul, 2004) vurgulanmaktadır.

2.3 İki Kere Farklı Çocuklar

İki kere farklı (*twice exceptional, dually exceptional, 2E*) çocuklar, üstün zekâ ve özel yeteneklere sahip olmakla beraber, zihinsel ve/veya fiziksel olarak zorlandıkları alanlar olduğu için iki kez tanı alan çocuklardır (Coleman ve Roberts, 2015). Bu sebeple bu çocuklara çift tanıli (*dual diagnosis*) çocuklar da denilebilmektedir. Montgomer'e (2003) göre, fiziksel zorlanmalar görme-ışitme ya da bedensel zorluklar olabilirken; zihinsel zorluklar çocuğun özel öğrenme güçlüğü, zayıf iletişim becerilerini, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteyi içerir (akt. Bekler, 2016). Engelli Çocuklar Eğitimi Yasası'nda (*Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997: [IDEA], 1997*) tanımlanmış 13 farklı yetersizlik kategorisinden biri olan “zihinsel yetersizlik” dışında kalan tüm dezavantaj grupları özel yetenekli bir öğrencide var olabilir (Foley-Nicpon vd. , 2011). İki kere farklılık,

- i. ÖÖG'si,
- ii. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB),
- iii. DEHB'i,
- iv. Dil konuşma yetersizliği,
- v. İşitme yetersizliği,

- vi. Görme yetersizliği,
- vii. Fiziksel yetersizliği,
- viii. Duygu durum bozuklukları,
- ix. Davranış bozuklukları olan özel yetenekli birey

olarak farklı kategorilere ayrılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde özel yetenek ile en sık karşılaşılan ilk üç grubun OSB, DEHB ve ÖÖG olduğu görülmektedir (Foley-Nicpon vd., 2011; Foley-Nicpon ve Kim, 2018). Bilişsel zorlanma yaşayan 2E çocuklar hem özel yeteneğe sahip olup hem de OSB, DEHB ve ÖÖG gibi zihinsel güçlüklerin birini ya da birden fazlasını aynı anda (çoklu farklı/*multi exceptional*) yaşayabilirler.

Bazı çocukların iki kere farklı olabilecekleri gerçeğinin yanında, belirtilerin yanlış yorumlanması ve bu sebeple çocukların yanlış tanı alabilmesi durumuna karşı dikkatli olunmalıdır. Webb'in (2000) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, karşıt gelme karşıt olma (zıtlasma) bozukluğu, obsesif-kompulsif bozukluk ve asperger sendromunun, üstün zekalı/özel yetenekli çocuklara konulabilen başlıca yanlış tanıları olduğunu belirtmiştir (akt. Altun, 2015). Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların büyük bir kısmı, özel yetenekli çocukların kendilerine özgü bilişsel ve duygusal gelişimleri konusunda yeterli eğitim ve bilgiye sahip olmadıkları ve özel yeteneklilerin sahip oldukları bu özellikler ile bazı zihinsel bozukluklar benzer semptomlara sahip oldukları için, özel yetenekli çocuğun yanlış tanı alması mümkündür (Fonseca, 2011). Yanlış tanı yanlış destekleme uygulamalarının kullanılmasına, bazı durumlarda uygun olmayan terapi ve ilaçlı tedavi yöntemlerinin kullanılmasına yol açmaktadır (Webb). Türkmen'in (2014) aktarımına göre, üstün zekalı/özel yetenekli çocuklar üzerine çok sayıda çalışma yapan Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli çocukları tanımlarken yanlış konulan DEHB tanısının eğitim açısından büyük sorun olduğu vurgulamıştır. Derste öğretilen içeriği bilen, hızlı öğrenen ve tekrardan sıkılan çocuk, ders esnasında sınıf içinde hareket etmeye, çevresi ile konuşmaya başlayabilir, sabırsızlanarak öğretmenin dersi anlatmasına müdahale edebilir. Bu çocuğun ihtiyacı olan eğitim konularının zenginleştirilmesi ya da derinleştirilmesiyken, çocuk hiperaktif ve/veya uyumsuz olarak tanımlanabilir. Sözü geçen psiko-motor aşırı hassasiyetler de özel yetenekli çocuğun hiperaktif tanısı almasına yol açabilmektedir. Bu ayrımı iyi yapabilmek ve yanlış tanıya yol açmamak için uzmanların hassas gözlem yapması ve zengin tecrübeye sahip olması gerekmektedir.

2011–2012 yılına ait Sivil Haklar Veri Toplama Raporu, iki kere farklı öğrencilerin özel yetenekliler eğitim programlarına yeterli erişime sahip olmadığını göstermektedir: Özel yetenekli öğrencilerin %7'si özel yetenekliler eğitimi programlarına katılırken, iki kere farklı çocukların sadece %1'i bu programlara katılabilmektedir (Lee ve Ritchotte, 2018).

Heglighen'in (t.y.) paylaştığı üzere özel yetenekli çocukların normal eğitim sınıflarında sergiledikleri aşağıdaki özellikler, bu çocukların duygu durum bozukluğu ya da DEHB tanısı almalarına sebep olabilmektedir, oysa “özel yeteneklilik” kavramı doğru anlaşıldığında, bu özellikler özel yetenekli bireylere özgü normal olarak kabul görebilecek özelliklerdir. Bu özelliklerin birçoğu, verilen özel yetenekli çocukların özellikleri arasında listelenmiştir:

- Rutin görevlerden çabuk sıkılma,
- İlgisini çeken konu ve aktiviteler varsa, başka konu/aktiviteye geçmeye direnme,
- Kendileri ve başkaları hakkında oldukça eleştirel olma, başarısızlığa tahammülsüz ve mükemmeliyetçi olma,
- Başkaları ile aynı fikirde olmadıklarını sesli olarak dile getirme, öğretmenleri ile çatışmaktan kaçınmama,
- Yetişkinlerin uygun bulmayacağı şakalar, espriler yapabilme,
- Yetişkinler tarafından aşırı tepkisel olarak algılanabilecek duygusal hassasiyet, yüksek empati becerisi, bazı şeyler yanlış ilerlediğinde ya da haksızlık olduğunda çok kızgın olabilme ve aşırı tepki gösterme,
- Dağınık iş yapma ve detayları görmezden gelebilme
- Otoriteye karşı gelme,
- Grup eğitimi uygulamalarında baskın ve/veya baskıcı olma,
- Ses ve ışık türü uyaranlara karşı aşırı hassasiyet.

Azpetia ve Rocamora (1994) yanlış tanılamada söz konusu olabilecek DEHB ya da duygu durum bozukluğuna ek olarak, aşırı duygusallık (*histrionic*), distimik (*dysthymic*), bordeline, siklotimik (*cyclothymic*) ve narsizmden bahsetmektedir (akt. Alsamiri, 2016). Yanlış tanılarının sonuçları “Normalleşmeye” yönelik hatalı danışmanlık stratejileri, belirtileri baskılamak için ilaç verilmesine kadar gidebileceğinden, bu durumun da çocuğun başarı ve potansiyelini gerçekleştirme ihtimalini ortadan kaldırabileceğinden söz ederler. Yanlış tanının önüne geçebilmek

için eğitimciler, psikiyatr ve psikologlar birlikte hareket etmelidir. Eğitimciler özel yetenekli çocuğu normal gelişim gösteren çocuklardan ayırtabiliyor olsalar da zihinsel zorlanmalarla ilgili tanıyı alan uzmanlarının koymas1 kritiktir.

Foley-Nicpon ve diğerklerine (2011) göre, özel yetenekli çocukların yaşadığı bazı sosyal sorunlar, onların potansiyellerini ortaya çıkarmak için zorladıkları zaman hafifleyebilir; fakat 2E çocukları akademik olarak zorlamak, potansiyellerini ortaya çıkarmak ve sosyal sorunlarını çözmek yerine, sorunların daha da büyümesine yol açabilir. Betts ve Neihart (1998), 2E çocukları “özel yetenekleri, öğrenme, davranış ve fiziksel engelleri ile gölgelenmiş çocuklar” olarak tanımlar. Baum, Shader ve Owen (2017), Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 300.000 2E öğrenci olduğunu tahmin etmektedir. Yeni Zelanda’da eğitimden sorumlu bakanlık, 2E çocuklar konusuna eğilmiş ve ortak özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Farklılaşan görevlerdeki performansta dikkate değerk değışkenlik,
- Görsel/işitsel zorluk,
- Kısa dikkat süresi,
- Zayıf hafıza,
- Düşük öz benlik kavramı ve düşük benlik saygısı,
- Kötü yazı ve zayıf organizasyonel beceriler,
- Gelişmiş kelime hazinesi ile sözlü ifade,
- Belirli konulara yüksek ilgi (bazen yaratıcı ve soyut düşünce ile bağlantılı).

Assouline, Foley-Nicpon ve Doobay, 2009 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada, özel yetenekli ve Asperger sendromlu iki çocuğu karşılaştırmış, bilişsel performanslarının birbirine çok yakın olduğunu, buna karşın sosyal adaptasyon davranışlarının birbirinden çok farklı olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu çalışmada Asperger sendromlu özel yetenekli çocukların sayısının arttığı yönünde teorik bir söylem olsa da bu alandaki araştırmaların sayısı DEHB’li veya ÖÖG’li özel yeteneklilere yönelik araştırmalar kadar çok değildir. Huber’in (2007) yaptığı araştırmada incelenen özel yetenekli olup Asperger sendromlu 10 çocuğun, bilişsel profili ve diagnostik geçmişleri incelenmiş, bu çocukların gelişmiş sözlü ve sözsüz yürütücü becerileri olsa da, iletişim becerilerinin Asperger sendromlu çocuklardan çok ileride olmadığı görülmüştür (akt. Foley-Nicpon vd., 2011). Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklara yapılan WISC-IV testi göstermiştir ki: On çocuktan sekizi Sözlü

Anlama Endeksin ve Algısal Akıl Yürütme Endeksinde yüksek puan almıştır. Çocukların beşi matematiksel, yazılı dilde ve okumada ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir. Bu çocukların, uzmanlar tarafından Asperger sendromlu olarak tanılanmış olmaları ve testlerde ortalamanın üzerinde başarı göstermeleri, iki kere farklılığın varlığını ispat eder niteliktedir.

İki kere farklı öğrenciler çoğunlukla eş zamansız gelişim sebebi ile kendilerini kısıtlanmış hissedebilir, yetersizlik duygusu geliştirebilir ve saldırgan davranışlarda bulunabilirler (Brody ve Mills, 1997). 2E olan çocuklar, özel yetenekli çocuklar arasında ,gelişim açısından, en çok eş zamansız gelişim gösteren çocuklardır (NAGC, 2017).

2.3 İki Kere Farklı

2.3.1 İki Kere Farklı Tanımının Tarihçesi. W.Pringle 1896 yılında yayınladığı makalesinde, doğduğu günden itibaren normal ve başarılı bir çocuk profili çizen 14 yaşındaki hastasının okuma alanında yaşadığı zorluklardan bahsederek, iki kere farklı özellikleri taşıyan çocukları alanyazın sokmuştur (Melekoğlu ve Sak, 2018, s.20). “İki kere farklı” terimi aynı anda bir ya da birden fazla dezavantaj yaşayan zihinsel olarak özel yetenekli bireyler için yeni bir kategori oluşturmayı amaçlayan James J. Gallagher tarafından terminolojiye kazandırılmıştır (akt. İlker, 2017).

H. Asperger, 1944 yılında yayınlamış olduğu araştırmasında yer alan dört Asperger sendromlu bireyden ikisinin özel yeteneğe sahip olduğunu bildirmiştir, bu iki çocuktan biri olağanüstü hesaplama yeteneği gösterirken, biri olağanüstü yazım becerileri göstermiştir (Howlin, Goode, Hutton ve Rutter, 2009). Alanyazında bu bireylerin ihtiyaçlarına yönelik yazılmış ilk kaynak 1977 yılında Maker tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Engelliler İçin Programlar Hazırlamak” (*Providing Programs for the Gifted Handicapped*) adlı kitaptır (Melekoğlu ve Sak, 2018, s.254). June Maker’ın kitabı bir öğrencinin iki kere farklı olabileceği, bazı alanlarda yetenekli, diğerlerinde ise zorlanabileceği ve bu sebeple desteğe ihtiyaç duyabileceği gerçeğine dikkat çekmiştir. İlker (2017)’in paylaştığı üzere özel yeteneklilerin yaşayabileceği DEHB, ÖÖG gibi zorluklarla ilgili ilk resmi çalışmalar 1981 yılında John Hopkins Üniversitesi’nde başlamıştır ve üstün zekalılar/özel yetenekliler eğitimcileri ile özel eğitim uzmanları, iki kere farklılık üzerine bilimsel tartışmalar yapmak üzere, üniversitenin düzenlediği bir kolokyuma davet edilmişlerdir. Araştırmacılar ve alanda çalışan profesyonellerin bu fikri gerçekçi bularak, konu hakkında birçok araştırma

yayınlanmaya başlamasını takiben iki kere farklı çocuklara iki yönlü destek verebilmek için program yaratma girişimleri başlamıştır (Baum, Cooper ve Neu, 2001; Baum, Owen ve Dixon, 1991).

Bu alanda yapılan çalışmalar ile zengin bir literatürün oluşmaya başlamış olmasına ve iki kere farklı çocukların ihtiyaçlarının genel hatlarının çizilmeye başlanmasına rağmen, henüz tanımlanmamış, üzerinde fikir birliğine varılmamış ya da detaylandırılmamış bir çok kavram olduğu (Brody ve Mills, 1997) ve avantaj ile dezavantajların çocuklar üzerindeki etkileri hakkında kısıtlı bilgiye sahip olunduğu için, bu çocuklara uygun olmayan destekler verilmeye çalışılmış, bu da onlarda ciddi duygusal ve davranışsal sorunlara yol açmıştır (Baum vd. , 2001).

2.3.2 Özel Yetenekli Olup Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler. Özel yetenekli çocukların ÖÖG yaşaması iki kere farklılığın türlerinden biridir. Bu çocuklar yaratıcılık ve görsel sanatlar gibi alanların bir ya da birden fazlasında, özel yetenekli olarak tanımlanırken, okuma, yazma ve matematik gibi alanların bir ya da birkaçında güçlük yaşayan bireyler olarak tanımlanırlar. (Boothe, 2010). Al-Hroub (2011), Mayes ve Moore (2016) ve Wormald (2011) gibi araştırmacıların da paylaştığı üzere, özel yetenekli çocuklarda öğrenme güçlüğü ile ilgili tartışmalar 1930’lu yıllarda başlamış, bu konuda alan yazında birçok kaynak olmasına rağmen, kavram üzerinde hala tam bir anlaşma sağlanamamıştır. Al Hajeri (2014), Rogers, Wormald ve Vialle’nin (2015) de belirttiği gibi bu bireyler yaratıcı, entelektüel, sosyo-duygusal veya duygusal motor alanlarda fark edilir bir doğal yeteneğe sahip olan, aynı zamanda düşünme, öğrenme, hatırlama veya algılamada zayıf işleme yetenekleri görülen kişilerdir. Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci (ÖYÖG)’nin temel bir tanımı, özel yeteneklilikle birlikte en az bir alanda dezavantaj yaşanmasıdır (Brody ve Mills, 1997). Özel yetenekli çocuklarda görülen ÖÖG’nin genel tanımı Özkardeş’e (2004) göre: Zekâ düzeyi normalin üzerinde olmasına karşın okuma (disleksi), yazma (disgrafi), matematik (diskalkuli/acalculia) ve gelişimsel koordinasyon (dispraksi) gibi temel alanlarda zorluk yaşamasına neden olacak işlevsel bir bozukluk olduğu şeklindedir.

Brody ve Mills’e (1997) göre güçlü ve zayıf yönleri birbiriyle ilgisiz alanlarda olan öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli bireyler, akademik alanlarda sıklıkla yanlış anlaşılan, yetersiz hizmet alan ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerdir. Bu çocukların tüm yönleri ile anlaşılabilmesi sebebiyle, ihtiyaç duydukları desteği alamamaları, kişilik gelişimlerinde, akademik performanslarında

sorunlara yol açmakta (Melekoğlu ve Sak, 2018, s.16) ve öz benlik saygılarının zedelenmesine ve depresyona girmelerine sebep olabilmektedir. Krochak ve Ryan'a (2007) göre bu çocuklarda yoğun olarak varlığını gösteren dezavantaj ve avantajlar, hayal kırıklığı, düşük öz benlik saygısı, öfke gibi duygulara; sınıf düzenini bozma, dikkatsizlik, görev dışı konularla ilgilenme gibi davranışlara yol açabilmektedir. Waldron ve Saphir (1990) bu çocukların kendilerinin, öğretmenleri ve aileleri için hayal kırıklığı olduklarını düşünmeye ve başarabildiklerinden çok başaramadıklarına odaklanmaya meyilli olduklarını belirtmişlerdir (akt. Alsamiri, 2016).

ÖYÖG çocuklarda, akademik alanda sahip oldukları özel yetenek, özellikle okuma ve yazma zorlukları yaşandığında, yüksek performansa dönüşemeyebilir (Alsamiri, 2016). Assouline vd. (2009) ÖYÖG çocukların okul başarılarının genelde ortalama olduğunu paylaşmışlardır. Özellikle küçük yaşta avantaj ve dezavantajlarının farkına varan çocuklar zorlandıkları alanları güçlü yönleri ile kompanse etmeyi öğrenebilirler. Örneğin hafızası çok iyi olan bir öğrenci, okumayı öğrenmekte güçlük çekse de sınıfta okutulan metni dinleyerek ezberleyip okuyormuş izlenimi verebilir. Alokun ve Olaniyi'nin (2014) paylaştığı üzere bunun yanında performans göstermeleri beklenen alandaki beceriler özel yetenekli oldukları alanda olsa da, kısmen zorluk yaşadıkları alana da dokunuyorsa yine zorlanabilirler. Örneğin matematikte özel yeteneği olan çocuk okuma ve yazmada öğrenme güçlüğü çekiyorsa problemleri okumakta zorlandığı için problemi çözemez (Barber ve Mueller, 2011; Hays, 2016). Bu tür öğrencilerin profilleri, akademik başarının standart göstergelerinin tanımlayabileceğinden daha karmaşıktır (Sparks, 2009).

Çoğu durumda, ÖYÖG'ün özel yetenekleri, onların salt ÖÖG'li öğrencilerden biraz daha yüksek akademik sonuçlar elde etmelerini sağlar, ancak özel yetenekli veya ÖÖG'si olmayan öğrencilerle aynı düzeyde performans gösteremezler (Barber ve Mueller, 2011). Bu görünürdeki normal akademik performans, Mayes ve Moore (2016), Olenchak, Jacobs, Hussain, Lee, ve Gaa'nın (2016) bildirdiği üzere ÖYÖG'ün nadiren tanımlanabildiği veya özel eğitim değerlendirmesi için yönlendirildiği anlamına gelebilir (akt. Alsamiri, 2016). Lyman'a (2017) göre eğitimciler genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren çocuklara göre hazırlanmış programlarla eğitim verdikleri için, ÖYÖG'lü öğrenciler öğrenme gereksinimlerine uymayan bir eğitime maruz kalmaları nedeniyle duygusal olarak tükenebilirler ve yoğun hayal kırıklığı yaşayabilirler (akt. Alsamiri, 2016). Bunların sonucu olarak başarısız olma riskini

almamak için, belirli görevlerden kaçınabilirler (Crepeau-Hobons ve Bianco, 2011). Tüm bu yaşadıkları zorluklara ek olarak, ÖYÖG çocukların bir kısmı, soruyu kavrama ve fikirlerini toparlama ile ilgili sorun yaşamasa da, sınavlarda performanslarını düşüren kötü ve/veya yavaş el yazısına yol açan motor beceri zorlukları ile mücadele etmek durumunda kalırlar (Townend, Pendergast ve Garvis, 2014). Çocuğun entelektüel olarak başarılı olabileceğini gören ve bu yönde beklenti içinde olan öğretmenleri, sınav sonuçları bu beklenti ile çeliştiğinde, iki kere farklılığına yönelik bir desteğe yönlendirilmek yerine, zayıf oldukları yönleri güçlendirecek bir destek almaları gerektiğini düşünebilirler. Öğrencinin zorluk yaşadığı alan bilinirse onu destekleyecek ve gerçek performansını ortaya çıkaracak yöntemler kullanılabilir, örneğin yazma zorluğu çeken bir öğrenci için sözlü sınav, yazılı sınavı bilgisayar klavyesi ile cevaplaması ya da uzatılmış sınav süresi çözüm olabilir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014).

ÖYÖG çocukların karşılaştığı bazı öğrenme problemlerinin, bireyin öz düzenlemeyi sağlayan yürütücü işlevlerini uygun şekilde kullanamamasından kaynaklandığı görülmektedir (Kirk vd. , 2015). Ders çalışma planı yaparken neye öncelik vereceğinizi, zamanınızı nasıl kullanacağınızı sağlıklı bir şekilde planlayabiliyorsanız, bu görevle ilgili yürütücü işlevlerinizi kullanabiliyorsunuz demektir. Yaşanan akademik zorluklar bir yana, ÖYÖG’lü çocuk sadece okulda değil, aynı zamanda sosyal becerilerde de zorluklar yaşayabilir (Barber ve Mueller, 2011). Bu çocuklar sosyal ipuçlarını anlama ve sınıf görevlerine etkin bir şekilde katılmakta zorluk çekebilirler. Sosyal alanda yaşadıkları zorluklar akranları tarafından dışlanmalarına, yetişkinler tarafından eleştirilmelerine yol açabilir; sonuç olarak devamlı olumsuz eleştiriye maruz kalan çocukta olumlu benlik algısının gelişmesi zordur (Barber ve Mueller, 2011).

ÖÖG’li özel yetenekli çocuklar, duygusal ve sosyal gelişim açısından akranlarının iki ile üç yıl gerisinde olabilirler (T/TAC W ve M, 2008). Bu çocuklar sadece özel yeteneği olan çocuklarla aşağıdaki ortak özelliklere sahip olmaya ek olarak ödevlerini yapmak istemeyebilir, yapsalar bile hatalı yapabilir, ödevlerini tam zamanında teslim etmekte zorlanabilir, dikkatleri dağınık olabilir ve unutkanlık yaşayabilirler (Emir, 2017). Montague’nin (1991) yaptığı araştırmaya göre ÖÖG sorunu yaşayan aynı zamanda matematik alanında özel yetenekli olan çocuklar, matematik problemlerini çözerken gerekli olan üst-bilişsel yetenekleri kullanma

konusunda özel yetenekli akranları kadar başarılı değillerdir. Baum, Emerick ve Herman (1989), Barton ve Starnes (1989), Hannah ve Shore (1999) gibi araştırmacıların yürüttüğü vaka çalışmaları göstermiştir ki ÖYÖG çocuklar, özel yetenekli akranlarının birçok özelliklerini paylaşmanın yanında kendi eşsiz özelliklerini sergileyen heterojen bir grupturlar (akt. Yılmaz, 2015).

Bu öğrencilerin sözlü anlama, kavramsallaştırma ve akıl yürütme gibi çok güçlü sözel yetenekleri olabilir; buna karşın sözel olmayan yetenekler, özellikle uzamsal yetenekler, kod çözme, işitsel çalışma belleği ve işlem hızı alanlarında daha zayıf olmaları yaygın görülen bir durumdur (Assouline vd. , 2010). Çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, iki kere farklı öğrenciler çok geniş bir yelpazede farklı özelliklere sahip oldukları için, tek bir 2E öğrenci profilinden bahsetmek mümkün değildir (Assouline vd. , 2010.). Foley-Nicpon vd. (2013), 2E öğrencilerin çoğunlukla olumsuz okul deneyimleri ve etkileşimleri ile karşı karşıya kaldıklarını, bunun da dışarı saldırganlık ve hiperaktivite gibi davranışlar ve içe dönük olarak başarısızlık, depresyon, düşük öz-yeterlik ve değersizlik duygularını ortaya çıkarabildiğine değinmiştir.

2.3.3 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tipleri.

Yılmaz'ın (2015) aktardığı üzere, alan yazında özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşamak aşağıdaki üç tür ile tanımlanabilir:

- (a) Özel yetenekli olup aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan, ilkokulda özel yeteneklilik programına seçilen, konular zorlaştıkça başarısızlık yaşayan öğrenciler,
- (b) Öğrenme güçlüğü daha görünür olan ve yaşadığı güçlüklerin potansiyellerini maskeleyerek özel yetenekleri belirlenemeyen öğrenciler (Neihart, 2015)
- (c) Farklılıkların birbirini maskeleymesi sebebiyle hem özel yeteneğin ve hem öğrenme güçlüğü'nün fark edilmediği çocuklar.

Birinci grup, özel yetenekli tanısı alıp, öğrenme güçlüğü fark edilemeyen öğrencilerden oluşur. Bu grup bir zamana kadar yüksek başarı gösterebildiği için özel yetenekli olarak tanımlanabilir (Bisland, 2004). Bu duruma bireyin özel yeteneğinin, öğrencinin yaşadığı güçlükleri maskeleyerek diyebiliriz (Reis vd., 2014). İkinci gruptaki çocukların özel yeteneği, yetersiz değerlendirme ve/veya yaşadıkları

güçlüklerin zekâ testlerinde gerçekte sahip olduklarından daha düşük IQ puanı almalarına sebep olması nedeniyle, gizli kalabilir (Beckmann ve Minnaert, 2018). Yaşadıkları zorluklar doğrultusunda özel eğitime yönlendirilirler ve gizli kalan özel yetenekleri konusunda destek alamazlar (Neihart, 2015). McCoach, Kehle, Bray ve Siegle (2001), üçüncü gruptaki öğrencilerin ortalama bir öğrencinin başarısını gösterebileceklerini, bu sebeple herhangi bir değerlendirmeye alınmadıklarını ve potansiyelleri ile performansları arasındaki farkın belirlenemeyeceğini ileri sürmüşlerdir.

McCallum, Bell, Coles, Miller, Hopkins ve Hilton-Prillhart (2013), Shore (2008) gibi birçok araştırmacının ortak görüşü ÖYÖG çocukları aşağıda detayları ile anlatılan üç grup altında toplayabileceğimiz yönündedir:

- a) Hafif derecede ÖÖG yaşayan özel yetenekli çocuklar (*Students with giftedness and mild learning disabilities - SGMLD*),
- b) Kritik seviyede ÖÖG yaşayan özel yetenekli çocuklar (*Gifted learners with severe learning disabilities - GLSLD*),
- c) Özel yeteneği gizli olanlar (*IG*).

Shore'un (2008) tespitine göre hafif derecede ÖÖG yaşayan özel yetenekli çocukların ilkökul başarısı iyidir ve hatta özel yeteneklilerin eğitime yönelik programlarına seçilebilirler. Akademik başarıları iyi olduğu ve zekâ testlerinden aldıkları IQ puanı yüksek olduğu için ilk başta sadece avantajlı yönleri ile üstün zekalı tanısı alırlar (Rogers, Wormald ve Vialle, 2015). Baum'a (2004) göre müfredat ve konular zorlaştıkça, öğrenme güçlüğü problemleri kendini göstermeye başlar ve bu durum çocukların kendi potansiyellerinin altında performans göstermesine yol açar (akt. Alsamiri, 2016). Foley-Nicpon vd. (2011) bu çocukların ilkökulda gösterdikleri normal seviyede olan performansları sebebiyle, özel yeteneklerinin istemsizce gözden kaçırıldığını ve çocukların ortalama bir öğrenci olarak algılandığını ya da ÖÖG yönünün farkına varıldığını, güçlü yönlerinin gözden kaçtığını paylaşmışlardır.

Henderson'a (2009) göre bu çocuklar zengin kelime hazinesi ile öğretmenlerini etkileyebilirler, diğer yandan kötü el yazısı ve telaffuz sorunları yaşayabilirler; özel yeteneklerini kullanarak öğrenme güçlüğü sebebiyle yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebildikleri için ÖÖG'leri tanılanamayabilir ve ancak yerine getirmekte zorluk çektiği görevler olduğunda, özel yetenekleri değil zorlukları ile, fark edilebilirler. Çoğunlukla unutkan, dağınık, sakar ve organize olmakta zorluk çeken çocuklardır

(Abramo, 2015). Öğretmenleri çocuğun yaşadığı sorunları görse dahi bunun ÖÖG ile ilişki olabileceğini düşünmez, çocuğun daha fazla gayret ve çalışma ile bunların üstesinden gelebileceğini düşünür (Wormald vd. , 2014).

Kritik seviyede ÖÖG yaşayan özel yetenekli çocuklar, bir ya da birden fazla entelektüel alanda yüksek performans gösterebilirler (Wormald vd. , 2015); fakat ÖÖG'leri ön planda olduğu için özel yetenekleri nadiren fark edilir ya da nadiren özel yetenekli tanısı alırlar. Jarwan ve Al Abbadi'nin (2014) ÖÖG'li bir grup çocuk üzerinde yaptığı araştırma, bu çocukların %33'ünün entelektüel alanlarda özel yetenekleri olduğunu ortaya koymuştur. ÖYÖG çocuklardan beklenen görevler, sorumluluklar arttıkça ve yapmaları beklenen etkinlikler öğrenme güçlüğü yaşadıkları alana dair becerilere dayalı olduğunda, öğrenme güçlükleri su yüzüne çıkmakta ve çocuklar kendilerinden beklenenin altında performans göstermeye başlamaktadırlar (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 55). Özel yeteneği gizli olanların gösterdikleri ortalama akademik performansları sebebi ile özel yetenekleri de öğrenme güçlükleri de fark edilemez (Assouline vd. , 2010). Güçlü ve zayıf yönleri birbirini maskeleydiği için, her iki yönü de fark edilemeyen çocuklardır, bu sebeple özel yetenekleri de ÖÖG'leri de gerekli şekilde desteklenemeyebilir.

Maskelemenin bir sebebi de çocukların akranları tarafından dışlanmamak ya da ailesi ve öğretmenleri tarafından devamlı performans baskısı görmemek için, özel yeteneklerini gizlemeye çalışmalarıdır. Yaşıtları ile iletişim içinde olmak isteyen, sosyal olarak aktif olmanın ve arkadaş gruplarında kabul görmenin özlemini çeken çocuk, tercihini akademik başarıdan yana kullanmayabilir. Akademik başarıya önem veren çocuk da sosyal olarak izole olabilir ve yakın ilişkiler kurmanın eksikliğini hissedebilir (Jung, McCormick ve Gross, 2012). Bu tür bir maskeleme çocuğun sosyal ihtiyaçları ve akademik başarısı arasında kalmasından dolayı yaşanan, isteğe bağlı bir maskelemedir ve ÖYÖG çocukların üçüncü alt grubundan farklıdır. Peterson ve Ray (2006) tarafından yürütülen, ABD'de 432 özel yetenekli ilköğretim öğrencisini kapsayan retrospektif bir araştırmada çocuklar, üstün zekalarıyla/özel yetenekleriyle alay edilmesinin anaokulunda başladığını ve aidiyet duygusunun önemli hale geldiği altıncı sınıfta zirveye ulaştığını belirtmişlerdir.

Birçok ÖYÖG öğrenci, müfredat onlara kolay geldiğinde, zorlandıkları alanlardaki becerileri telafi edebildikleri için yıllarca sınıflarının ortalama seviyesinde başarı gösterebilirler. Bir diğer ÖYÖG grubu büyük sosyal ve duygusal maliyetlere

katlanarak, sınıf seviyesinde veya sınıf seviyelerinin üzerindeki performanslarını korumak için mücadele ederler. Baum ve Owen'a (2004) göre bu öğrenciler ortaokul veya liseye geçene kadar, kompanse stratejileri onları başarısızlığa uğratmaya başlamadığı sürece, potansiyelleri ve gerçekleşen başarıları arasında dikkate değer bir tutarsızlık yaşamayabilirler.

2.3.4 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri.

ÖYÖG çocuklar heterojen bir gruptur. Lovett ve Sparks, Mayes, Harris ve Hines gibi bazı araştırmacılar, bu çocukların bir grup olarak kategorize edilemeyecek kadar çeşitli olduklarını savunmuşlardır; Krochak ve Ryan (2007), Morrison ve Rizza (2007) gibi araştırmacılar bu çocukların eşi benzeri olmayan öğrenme modelleri ve yaklaşıma sahip olduğunu savunmuşlardır. Bu tez çalışması kapsamında paylaşılan özellikler değerlendirildiğine her bireyin kendi benzersiz gelişim kalıpları olduğu için, ÖYÖG için alanyazında paylaşılan özelliklerin her bir ÖYÖG'lü bireyi kapsayacak şekilde genellenemeyeceğini kabul etmek gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Baum, Shader ve Owen (2017, s.45), 2E çocukların yaşadıkları zorlukları mavi renkle, güçlü yönlerini sarı renkle tanımladıkları lens metaforu ile, ikisinin birleşimi olan yeşil rengin tonunun her çocuk için biricik olacağını ve hatta bunun tek bir çocuk özelinde dahi farklı zamanlarda, ortamlarda ve koşullarda değişebileceğini ve yeşilin farklı tonlarına bürünebileceğini anlatmışlardır.



Şekil 3 2E için lens metaforu (Baum, Shader ve Owen (2017, s.45))

Öğrenme güçlüğü yaşayan birçok özel yetenekli bireyin, sanat ve bilim alanlarında, mekânsal ve yüksek seviyede yaratıcı becerileri ile beslenen benzersiz yeteneklere sahip olduğu görülmüştür (Baum, Cooper ve Neu, 2001). ÖYÖG öğrenciler genellikle bilgiyi hızlı bir şekilde özümseme, değerlendirme ve yorumlama yetenekleriyle zekasını sergiler ve bundan motive olurlar (Bees, 2009). Blancher

(2002), ÖYÖG'ün, akademik olarak ÖÖG grubuna benzer sıklıkta başarısız olduğunu ve özel yetenek grubuna benzer düzeyde yüksek IQ'ya sahip olduğunu savunmuştur. Bu bireylerin son derece yaratıcı olabildikleri; üstün kelime hazinesine, mükemmel hafızaya, sofistike fikirlere ve yüksek düzeyde soyut akıl yürütme becerisine sahip olabildikleri görülmüştür (Crepeau-Hobson ve Bianco, 2013; Gari vd. , 2015; Mayes ve Moore, 2016). Diğer olumlu sayılabilecek özellikler arasında merak duygusu, gelişmiş mizah anlayışı, güçlü görsel hafıza, metafor/analoji kavrama yeteneği, çeşitli alanlarda (geometri, bilim, sanat ve/veya müzik gibi) özel yetenek ve dinlediğini iyi anlama yeteneği sayılabilir (Mayes ve Moore, 2016). Lo ve Yuen'e (2016) göre ÖYÖG çocuklar, sahip oldukları sıra dışı yaratıcılık yeteneklerini yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmek için kullanabilirler. Coleman (1992) bu çocukların, okulda karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları hayal kırıklıkları ile başa çıkabilmek için başa çıkma mekanizmalarına sahip olsalar da hepsinin bu stratejileri aynı düzeyde kullanamayabileceklerini ve bu yüzden yardıma ihtiyaç duyabileceklerini; buna ek olarak Stewart (2003) işitsel veya harekete dayanan yöntemlerle öğrenmeyi daha iyi gerçekleştirebileceklerini paylaşmıştır. Jarwan ve Al-Abbadi (2014) bu bireylerde alışılmamış bir mizah anlayışı, sıra dışı hayal gücü, yaşadıkları zorlukları telafi etmek için lehlerine durumlar yaratma yeteneği, güçlü bir merak, ileri düzey fikirlerinin zengin ifadesi ve son derece karmaşık konulara ilişkin içgörüler olduğunu belirtmişlerdir.. ÖYÖG öğrenci öğrenme güçlüğü yaşadığı halde matematiksel işlemler ve geometride başarılı olabilir, bu durum öğrencinin diskalkuli olmadığı durum için geçerli olabilir; fakat problem metinleri uzadıkça ve çözüm adımlarının yazılı olarak gösterilmesi gerektikçe akademik zorlanmalar ortaya çıkabilir.

ÖYÖG öğrencilerin akademik zorluklar yaşamasına ve özel eğitim almasına neden olan özellikleri madalyonun öteki yüzüdür ve bu çocukların performanslarını göstermelerine engel olur. Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı çocukların, disleksi sorunu yaşayan alt grubunda uzamsal ve görsel bilgiyi işleme sorunları gözlenmiştir (Wormald vd. , 2015). Trail (2011) sayı ve harfleri tanıyabilmede yaşanan zorluğun en sık görülen sorunlardan biri olduğunu paylaşmıştır. Bu çocukların kısa ve uzun zamanlı hafıza sorunları yaşadığı, yazı yazarken, harflerin arasına boşluk koyarken, matematik kavramlarını anlamaya çalışırken zorlandıkları gözlenmiştir (Dare ve Nowicki, 2015), iletişim ve sözel olmayan becerilerde zorluklar yaşayabildikleri görülmektedir (Gilman, Lovecky, Kearney, Peters, Wasserman, Silverman, L. K. ve Ryder-Schoeck, 2013).

Flanagan, Alfonso, ve Mascolo (2011), ince ve kaba motor becerilerinde yaşadıkları zorluklar sebebiyle yazma sorunları yaşamaları mümkündür; motor becerilerde yaşanan zorluklar hayatlarının bir çok alanını etkileyebilir ve bu durum okumadan kalem tutma ve yazmaya, sporda komutları düzgün şekilde yerine getirme ve vücutlarını yönetebilme, atılan topu göz ile takip edip yakalayabilme, eşyaları düşürme, merdivenden inerken başkalarına çarpma ve sınıf içinde sıraların çarpma gibi sakarlık, dikkatsizlik olarak algılanan hareketlerle kendini gösterebilir.

Görsel ve işitsel bilgiyi almak ve işlemek bu çocuklar için zor olabilir (Gari vd. , 2015), bunun sebepleri detayları ile Öğrenme Güçlüğü'nün Sebepleri bölümünde anlatılmıştır. Anlamanın bütünü kavramayı sağlayan bağlaçları okumadıkları görülmüştür (Gilman vd. , 2013). El yazıları kötü olabilir ve yavaş yazmaları sebebiyle yazılı sınavlarda başarısız olabilirler, okuma performansları düşük olduğu için sorulan sorunun ne istediğini anlamakta zorlanabilirler (Gari vd. , 2015). Trail'e (2006) göre yaşadıkları öğrenme güçlükleri ve maruz kaldıkları yetersiz tanılamalar/destekler nedeniyle bu çocuklarda düşük öz benlik algısı yaygın görülen bir durumdur, buna karşın düşük öz benlik algılarını maskeleyerek için de uygun olmayan davranışlarda bulunabilirler (Crepeau-Hobons ve Bianco, 2013). İlk önce özel yetenekli tanısı alan yaşadıkları zorluklar fark edilmeyen öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri bu öğrencilere karşı yüksek beklentiler geliştirince öğrencilerdeki düşük benlik algısını tetiklenebilmektedir (Duyar, 2020).

Aşırı mükemmeliyetçilik ve yoğun duygular, düşük öz yeterlilik algısı, yoğun hayal kırıklığı, onların güçlü yönlerini içermeyen beceriler gerektiren akademik görevlerle karşı karşıya kaldıklarında düşük bilişsel esneklik becerisi de yaşadıkları olumsuz durumlar arasında yer alabilir (Pfeiffer, 2015). Ezberleme ve sıralama gerektiren etkinliklerin yanı sıra hesaplama, ses bilgisi ve imla kullanımında zorluk yaşayabilirler ;bazıları okuma becerisinde iyidir, fakat okuduğunu anlamada sorun yaşar; bazıları da bunun tam tersini yaşayabilir (Gilman vd. , 2013). ÖYÖĞ çocuklar organizasyonel becerilerde zorluklar yaşayabilirler (Abramo, 2015). Nielsen, süreli testlerde düşük performans gösterdiklerinden, yaşadıkları küçük akademik başarısızlıkları, yardıma ihtiyaç duydukları alanların hepsine genelleyeceklerinden, yönergeleri takip etmekte ve gerçekleşen bir olayın sebeplerini anlamada zorluk yaşayabildiklerinden, Macfarlane (2000) ise bu öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmak istemeyeceklerinden, karmaşık etkinliklerde

zorlanmayıp, daha basit etkinliklerde zorluk yaşayabileceklerinden; Samsom (2015) ise özel yetenekleri biliniyor, öğrenme güçlüğü yaşadıkları bilinmiyorsa onlardan her daim başarılı olmaları beklenirse yoğun öfke duygusu yaşayabileceklerinden bahsetmiştir (akt. Alsamiri, 2016). ÖYÖG çocuklar yaşadıkları başarısızlık, etiketlenme, anlaşılamama deneyimleri sebebi ile okula karşı öfke duyabilirler. Kendilerini ait hissetmedikleri, bu ortamda kalmaya şiddetle tepki gösterebilirler. Samson (2015) ÖYÖG çocukların okul ortamında kolay sinirlenebileceklerini, arkadaşları ile anlaşmakta zorluk çekebileceğini, bu sebeple onlarla alay ederek, onları rahatsız ederek ya da onlara karşı umursamaz görünerek kendilerini korumaya çalışabileceklerini paylaşmıştır. Macfarlane (2000) ve Nilsen'a (2002) göre bu öğrenciler yaşanan sorunlardan başkalarını sorumlu tutabilir, risk almaktan çekinebilir, gerçekçi olmayan beklentiler içine girebilirler, dürtüsel davranarak düşünmeden hareket edebilirler (akt. Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021). Baum (1989) ve Conover (1996), kendilerine uygun hedef belirlemede zorlukları olan bu öğrencilerin son derece yüksek hedefler belirleme eğiliminde olduklarını ve bu hedeflere ulaşamadıkları zaman kendilerini suçlayabileceklerini; Stewart (2003) ise risk almak istememenin yanında kendine çok yüksek hedefler koyup, bunları gerçekleştiremediklerinde kendilerini sert şekilde eleştirebileceklerini, sürekli canlarının sıkıldığını söyleyerek, okul/arkadaşlar/öğretmen/ebeveynlerini eleştirerek, sadece tartışmaktan hoşlandıkları konularda sohbet ederek, onları zorlayan görevlerden ve becerilerinin zayıf olduğu alanlardan kaçmak için zekalarını kullanabileceklerini paylaşmıştır (akt. Duyar, 2020). Akranlarından ziyade yetişkinlerle ilişki kurmayı tercih edebilirler, çünkü akranları onların zorlayıcı olan yönlerini idare etmekte zorlanabilir ve tepki verebilirler; yetişkinler diyaloglarında daha fazla esneyebildiği ve anlayış gösterebildiği için kendilerinden büyüklerle daha iyi anlaşabilirler.

VanTassel-Baska'nın (2012) paylaşımına göre, ÖYÖG öğrenci ödev veya sınıf çalışmasını tamamlamak için genellikle ek işlem süresine ihtiyaç duyar, çünkü bu öğrenciler telafi edici stratejilerini kullanırken yorulurlar. Okulun başlangıcından itibaren hayal kırıklığı ve yanlış anlaşılma yaşamak, çocukları olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrenme konusunda güven, özyeterlik, motivasyon ve heyecan sahibi olmalarına engel olabilir (Foley-Nicpon vd. , 2011). Bu öğrencilerin çoğu okulu sevmez, ancak okul ortamının dışında (Yssel, Adams, Clarke ve Jones, 2014) kendi rahat ettikleri yöntemlerle öğrenmeyi severler. Trail'e (2006) göre birçok ÖYÖG,

mükemmeliyetçilik, kaçınma ve erteleme çemberinde sıkışmış olabilir. Ng, Hill ve Rawlinson (2016), bu çocukların ortaokuldan liseye geçiş deneyimleri üzerine yapılan bir çalışmada, yüksek sözel-dilsel yeteneklere sahip olduklarını, bazılarının boş zamanlarında kitap yazdıklarını, ancak grup içinde veya zaman sınırlaması olan görevlerde iyi olmadıklarını paylaşmışlardır.

ÖYÖG, güçlü ve yeteneklerinin anlaşılamadığı veya teşvik edilmediği durumlarda, okul terkine ve yeteneklerinin gelişmemesine (Foley-Nicpon vd. , 2011; Willard-Holt, Weber, Morrison ve Horgan., 2013) hatta gerilemesine neden olabilir. Barber ve Mueller'in (2011) bulgularına göre bu çocuklar özel yetenekleri sebebiyle, farklı olduklarının bilincindedirler ve benlik algıları özel yeteneklilerden çok öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarınkine benzerlik göstermektedir. Berninger ve Abbot'a göre sorunları ele alırken yüksek düzeyde analitik akıl yürütme uygulayabilirler ve hangi bilgilerin gerekli olduğunu fark edebilirler; Coleman ve Hughes'a (2013) göre ilkeleri ve yöntemleri etkili bir şekilde genelleştirirler; bu ilkeleri yeni durumlara kolayca uygulayabilirler ve akıl yürütmede esnek davranırlar, genellikle rutin olmayan problem çözme ve öğrenme yaklaşımlarını tercih ederler ve karmaşık görevleri tercih etme ihtimalleri vardır.

Van Viersen ve diğerlerinin (2016) çalışmaları, ÖYÖG öğrencilerin fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmede zayıf olduklarını, kısa süreli bellek, işleyen bellek ve dil becerilerinde güçlü olabildiklerini ortaya çıkarmıştır; bu Cornoldi vd. (2019) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların WISC-IV testinde işleyen bellek ve işleme hızı alanlarında düşük performans göstermeleri ile çelişiyor gözükmektedir. Maddocks'un 2020 yılında Woodcock-Johnson IV Bilişsel Yetenekler Testi kullanarak iki kere farklı bireylerin bilişsel performansları incelediği araştırmasında, işlem hızında düşük performans gösterdiklerini bulgulamıştır (Şakar ve Baloğlu, 2022). Atmaca ve Baloğlu (2022) tarafından Wechsler performans testi kullanılarak öğrenme güçlüğü ya da DEHB yaşayan 2E bireylerle sadece özel yetenekli tanısı almış bireylerin performansını karşılaştıran 15 araştırma incelenmiştir: İşlem hızı, işleyen bellek ve genel IQ skorunda 2E bireylerin daha düşük performans sergiledikleri saptanmıştır.

Van Viersen ve diğerlerinin (2016) araştırması, ÖYÖG çocuklar için fonolojinin bir risk faktörü olduğunu göstermiştir. Ancak burada yaşanan zorluk, işleyen bellek, dil ve kelime bilgisi gibi diğer beceriler tarafından hafifletilerek, bilişsel

zorlanmanın telafi edilmesine ve okuryazarlıkta yaşanan zorlanmaların maskelenmesine yol açabilir. Bazı çalışmalar ÖYÖG çocuklarda ortak görülen sözel beceriler, sözel kavramsallaştırma, muhakeme ve anlayışta ileri performans olarak kendini gösteren bilişsel bir paternin var olduğunu bulgulamıştır (Assouline vd. , 2010; Foley-Nicpon vd. , 2011; Mayes ve Moore, 2016; Wormald vd. , 2015). Bununla birlikte, özel yetenekli öğrenci yüksek sözel yetenek gösterebilirken, Assouline vd. (2010), Kuo, Maker, Su ve Hu (2010) gibi, ÖYÖG çocukların yazılı dil alanında zorlanabileceğini, örneğin uygun yerde uygun şekilde dili kullanmakta zorlanacaklarını, söyleyen araştırmacılar da mevcuttur (akt. Alsamiri, 2016). Baum ve Owen'a (2004) göre özel yetenekli bir öğrencinin aritmetik veya okuryazarlık alanındaki temel becerileri zorlanmadan öğrenebileceği ve bilgiyi fazla tekrar etmeden saklayabileceği durumlarda, ÖYÖG öğrenci temel becerileri öğrenmek için çok çaba harcamak zorunda kalabilir, özel yetenekli özelliklerinden bazılarıyla diğer zorlandıkları alanları telafi edebilirler (Jones, 2014). Bildiren ve Fırat (2022) ÖYÖG bireylerin özelliklerini Tablo 1 de sıralamıştır.

Tablo 1

Öğrenme Güçlüğü Olan Özel Yeteneklilerin Özellikleri (Bildiren ve Fırat ,2022)

Özel Yeteneği Baskılayan Özellikler	Karakteristik Güçlü Yönleri
Öğrenilmiş çaresizlik	Gelişmiş yaratıcılık
Akademik başarısızlık kaynaklı hayal kırıklığı	Gelişmiş sözcük dağarcığı
Motivasyon eksikliği	Güçlü mizah anlayışı
Organizasyon becerisi eksikliği	İlgi alanlarının çokluğu
Dikkatli olamama	Sanat dallarında özel yetenek
Konsantrasyon zayıflığı	Üst düzey hafıza kullanımı
Düşük öz benlik algısı	Üst düzey eleştirel düşünme
Sosyal ilişkilerde zayıflık	Problem çözme becerisi
Hayali hedef ve beklentilere yönelme	Farklılıklara saygılı ve duyarlı olma

Bu bölümde bahsedilen özelliklerin çeşitliliği ve zaman zaman da birbiri ile çelişmesi, alanyazında iki kere farklılık üzerine birçok konuda fikir birliği sağlanamadığının bir göstergesidir. Bilgiler araştırmacıların gözlemledikleri örneklemelerin özellikleri ile sınırlı kalmıştır ve genelleştirilmeleri mümkün değildir.

2.3.5 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılanması. Özel yetenekli öğrencilerin kendi ilerleme hızlarına uygun olan bir eğitim alabilmelerinin ilk adımı tanılanmadır. Sınıf öğretmenleri bu noktada üzerlerine düşen önemli bir görevi yerine getirerek, sınıflarında bulunan özel yetenekli olma ihtimali olan öğrencileri davranışsal özelliklerine göre değerlendirerek, tanılanmak üzere gerekli sürece yönlendirmesi gerekir. Bu sürecin verimliliği ile etkililiğinin öğretmen nitelikleri ile paralel olduğu görülmüştür (Rohrer, 1995). Bu noktada karşılaşılan en büyük zorluk, ÖYÖG bireylerin tanılanmasında öne çıkan bir yöntem bulunmamasıdır (Cırık ve Sak, 2021).

Baum ve Novak (2010), Coleman (2005) gibi araştırmacıların belirttiği gibi, ÖYÖG bireyleri tanılama yaklaşımlarından bahsetse de, standart olarak kabul gören bir tanılama sürecinin olmaması, okulların bu öğrencileri tanılayamamasına, sonuç olarak bu öğrencilerin ihtiyacına uygun eğitim alamamasına yol açmaktadır (akt. Alsamir, 2016). Ferri ve diğerlerinin 1997 yılında yaptıkları araştırmaya göre ÖYÖG öğrencilerin %35'inin ilkokul yıllarında tanı alabilmektedir, yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için bu oranın %54'dir (akt. Dare ve Nowicki, 2015). ÖÖG'nin varlığı tek başına olduğunda eğitimin ilk yıllarından itibaren kendini gösterebilir; fakat öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli öğrencilerin genellikle ilkokulun sonlarında ya da ortaokulda tanı aldığı görülmektedir (Olenchak, 2009). Tanılama ve verilmesi gereken desteğin geç verilmesi çocuğun öğrenme yetersizliklerinden kaynaklanan olumsuz deneyimler yaşamasına neden olabilir. Araştırmaların bulguları, ÖYÖG'lere verilen desteğin en etkili olduğu dönemin erken çocukluk dönemi olduğunu göstermektedir (Naylor, 2013; Neumeister vd. , 2013). Bunun yanında ÖÖG ömür boyu devam eden fonksiyonel bozukluklara sebep olabilmektedir (Karabulut, Mertol, 2020, s.22). Bu durum erken tanı ve müdahalenin önemini vurgulamaktadır. Trail'in (2011) belirttiği gibi hiç tanı alamadan eğitim hayatlarını tamamlayan 2E çocuklar olabilmektedir (Krochak ve Ryan, 2007). Ferri, Gregg ve Heggoy (1997) araştırmalarında çalıştıkları ÖÖG'li olan özel yetenekli çocukların %47'sinin üniversite çağına kadar fark edilmediğini tespit etmişlerdir (akt. Krochak ve Ryan, 2007).

Günümüzdeki psikometrik araçlar, özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli çocukları tanılamak için güncellenmemiştir (Buică-Belciu ve Popovici, 2013). Rehber öğretmenlerden özel yetenekliliğin yanında ÖÖG, DEHB gibi yaşayabilecek

zorlukların ayırıcı özelliklerinin farkında olması, böylece olası yanlış tanılamaların önüne geçmesi beklenmektedir (ASCA, 2013; Webb vd. , 2005). Özel yetenekli olduğu halde öğrencinin sadece öğrenme güçlüğü yaşadığı fark edilirse ÖÖG’li olarak etiketlenebilirler. Eğer özel yetenek yönü tanılanırsa bu sefer de öğrenme güçlüğü sorunları yaşayabileceği fikri kabul görmez, gözlemlenen performans düşüklüğü çocuğun tembel olması ya da inatlaşması ile açıklanmaya çalışılır (Fonseca, 2011).

ÖYÖG çocukların çoğu, özellikle disleksinin hafif bir formunu yaşayanlar, okulun ilk iki, üç yılında gösterebildikleri başarı sebebiyle öğrenme güçlüğü saklayabilirler (Villanueva ve Huber, 2019) ve bu durum onların tanı almasını engelleyebilir. Derslerde okunacak metinlerdeki kelimeler arttıkça ve görseller azaldıkça, öğrencinin aslında hep orada mevcut olan fakat özel yetenekleri tarafından maskelenen zorlanmaları kendini daha çok göstermeye başlayabilir ve önceden var olduğu anlaşılmamış olan bu zorlanma öğrencinin ailesi ve öğretmenleri tarafından yanlış yorumlanarak, yeterince ilgi duymadığı ya da istemediği için yapamıyor şeklinde ele alınabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ilkökula hazırlık sınıfı ya da ilkokul birinci sınıf seviyesinde tanı alabilirken, Villanueva ve Huber (2019), ÖYÖG öğrenciler en tecrübeli ve dikkatli öğretmenler tarafından bile fark edilemeyeceklerini paylaşmaktadır. Palc Ozernov-Palchik ve Gaab (2016) bu duruma disleksi özelinde yaklaşarak, “Disleksi paradoksu” ismini vermiştir. Bu durumda olup öğrenme güçlüğü için değerlendirmeye yönlendirilmeyen öğrenciler, maalesef müdahale açısından çok kıymetli olan bir dönemde gerekli desteği alamayabilmektedirler.

2E öğrencileri tanılamada kullanılan araçlar arasında standart olmayanlar vardır, bu konuda norm çalışmaları bulunmamaktadır ve buna ek olarak alanda az sayıda yetkinliği olan uzman vardır (Özkardeş, 2013). Crim, Hawkins, Ruban ve Johnson’ın (2008), 2.045 ÖÖG’li öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yaptıkları araştırma ları tanılamamanın zorluğunu ispatlar niteliktedir (akt. Foley-Nicpon vd., 2011). Araştırmanın örneklemine uygulanan zekâ testi sonucunda, öğrencilerden 112’si, 116 puan ve üzerinde IQ skoru olarak parlak zekalı olarak tanımlanmışlardır. Bu çocukların parlak zekâsı olduğuna dair, söz konusu araştırma öncesinde herhangi bir tanılama yapılmamış, buna ek olarak araştırmadaki diğer öğrencilerle kıyaslandıklarında eğitim hayatları boyunca daha az destek almışlardır.

Özel yeteneklilerin eğitimi üzerine söz sahibi olan çevreler, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin varlığını kabul ediyor olsa da, literatür taramasında bu çocukların tanınmasında hala fikir ayrılıkları ve zorluklar yaşandığı gözlenmiştir. Genel geçer bir tanılama kriterinin varlığından söz etmek henüz mümkün değildir (Gari vd., 2015). Bununla beraber araştırmalardan elde edilen bulgular göstermiştir ki, ÖYÖG için verilen en efektif desteğe yönelik önkoşullardan biri, tanılamanın çocuğun erken gelişim döneminde yapılmasıdır (Naylor, 2013; Neumeister vd. , 2013). Knudsen'e göre bazı becerilerin gelişmesinde kritik dönemler vardır ve erken tanı kritik dönemlerde gerekli desteği alabilmelerini sağlamak açısından önemlidir (akt. Duan, 2011).

Alanyazın taramasında iki kere farklı öğrencilerde bulunan güçlü ve zayıf yönlerle ilgili çeşitli bilgiler bulunmuştur, fakat bu özelliklerin her çocukta aynı şekilde bulunması beklenemeyeceği için özelliklerin varlığı ya da yokluğuna göre tanı koymak zordur. Neihart'a (2015) göre bu öğrenciler, hem avantaj hem dezavantaj yaşadıkları her iki alanın karakteristik özelliklerini gösterebilirler. Buna ek olarak ÖYÖG, çocuklar her iki grubun karşılaştığı güçlüklerin yanında, sahip oldukları özel yeteneklerinin ve zorlandıkları alanların birleşiminin getirdiği bir takım sosyal-duygusal zorluklar yaşayabilirler. Robinson (2004), ÖÖG alanındaki eğitim profesyonellerinin çoğunun güçlü yönlerin tanımlanması/geliştirilmesi konusunda bilgidен yoksun olmasından ve özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki eğitimcilerin, yaşanan zorlukların potansiyelin büyümesini nasıl engelleyebileceğini anlayabilmelerini sağlayacak eğitimi nadiren aldıkları gerçeğinden bahseder. Bu durumun ÖYÖG çocukların tanınmasında ilk zorluk olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür.

Nielsen (2002), Wechsler zekâ ölçeğinin kodlama ve sayı dizisi alt testlerinde düşük puan alınmasını tanılama için önkoşul olarak önermiştir. Silverman (2003), özel yetenek ve öğrenme güçlüğü birbirlerini çeşitli şekillerde maskeleyebileceği için, ayrı alt test puanlarının incelenmesinin zorunlu olduğu görüşünü savunmuştur. Ayrıca, öğrenme stilleri, dikkat sorunları, ve kaygı gibi ek koşulların test performansını etkileyebileceğini ve farklı testler veya alt testlerin birbirleri ile farklılıklarını yorumlarken bu durumun dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Assouline vd. (2010), öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli çocukların zekâ ve yetenek alanlarını anlamak için zeka testleri kullanmanın, bu çocukları işlem hızı ve çalışan belleği

dikkate almadan bilişsel beceriler açısından değerlendirmek anlamına geldiğini savunmuştur. Bunun yerine ilk aşamada bireyselleştirilmiş bir araştırmanın yapılması gerektiğini, öğrencileri birbirleri ile karşılaştırmak yerine, kendi içinde sahip oldukları potansiyel ve gösterdikleri performans arasındaki fark ile değerlendirilmeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir. Örnek verirse bir öğrencinin okuma hızı ve doğruluğu yaşları seviyesinde olabilir, fakat sözel becerileri yaşlarından çok ilerdeyse, okuma ve sözel becerileri arasındaki bu farkın dikkate alınması gerekir. Renzulli (2005), zekâ testlerinden alınan puanların yanında, ortalamanın üzerinde adanmışlık, yaratıcılık ve yeteneği değerlendirebilmek için psikometrik, gelişimsel, sosyometrik ve performans dayalı verilerin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmişlerdir.

Günümüzde özel yeteneğin tanınması için de sadece zekâ testlerinin dikkate alınması yetersiz görülmekte ve çoklu değerlendirme araçlarının kullanımının önemi vurgulanmaktadır. Bu durum ÖYÖG tanılmasında IQ testlerinin yetersizliğini desteklemekte ve yapılandırılmış görüşmelerin, farklı kaynaklardan elde edilen gözlemlerin yer aldığı birçok boyutu olan bir tanılama sistemini önerilmektedir (Kaya-Şekeral ve Güngörmüş-Özkardeş, 2013). Öğrencilerin okulda yeni olduğu, özellikle ilkokulun ilk aşamalarında, öğretmenlerin ellerinde öğrencinin öğrenme profili ve değerlendirmeleri ile ilgili kayıtlar yoksa, öğrenciyi tanımak ve tanılamak, bilgilerin tamamlanması için bir vakit geçmesi gerekecektir. Bu yaklaşımla paralel olarak Baum, Newman ve Sternberg'in (2004) belirttiği gibi 2E tanısı koyabilmek için hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmalıdır, bu sayede öğrencinin zaman içinde gösterdiği performans, başarıları, zayıf yönlerini kompanse edebilmek için kullanıldığı stratejiler, sınıftaki görevleri ne sürede yerine getirdiği, okulda ve evde ihtiyaç duyduğu destek alanları detaylı olarak dokümanite edilmeli ve akranları ile arasında hem beceri ve performans yönünden nasıl farklar olduğu bilinmelidir (akt. Öner ve Kaya, 2022).

Araştırmacılar, genel zekâ değerlendirmesi yapmak yerine belli alanlardaki yeteneklerin varlığını araştırmanın ve zeka testlerinin alt bataryaları ile çocuğun öğrenme metotlarını değerlendirmenin, 2E çocukları tanılamak ve tanımak için daha faydalı olacağını öne sürmüşler; buna ek olarak Gardner (1993) "Çoklu Zeka" teorisine dayanan değerlendirme tekniklerini kullanarak, iki kere farklı çocuğun bilişsel açıdan güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerinin farkına varılabileceğini belirtmiştir. İlker'e (2017) göre yapılan WISC testleri ile iki kere farklı çocukların sözcük dağarcığı, benzerlikler, küplerle desen oluşturma, soyut işleme ile uzamsal

işleme ve görsel uzamsal becerileri değerlendirildiğinde yüksek puan aldıkları, kendilerini sözel olarak iyi ifade edebildikleri, ortalamanın üzerinde sözcük dağarcığına sahip oldukları, geniş ilgi alanları olduğu ve bazılarının bir alanda uzmanlaşmayı tercih ettiği, sıra dışı ve yaratıcı düşünme becerisine ve hayal gücüne sahip oldukları düşünülmektedir. Assouline ve diğerlerine göre (2010) 2E bir öğrencinin çalışan bellek ve işlemleme hızını dikkate almadan bilişsel işleyişini ölçen IQ puanına güvenmek, bu çocukların doğru tanıyı almasını ve uygun programlarla desteklenmesini engelleyebilir. Sattler (2008), bir çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini dikkate almadan, destek ve eğitim planlarını belirlerken, zekâ testlerinin alt testleri ile yapılan değerlendirmelerle elde edilen özgül bilgilerin daha faydalı olabileceğini belirtmiştir (

ÖÖG’li öğrencilerin gerek tanılama gerekse müdahale yaklaşımında kullanılan (Kavale ve Spaulding, 2008) “Müdahaleye tepki yöntemi”nin ÖYÖG öğrencilerin tanılamasında da uygulanması önerilmektedir (McCallum, Bell, Coles, Miller, Hopkins ve Hilton-Prillhart, 2013). Başarısızlık ve yetenek düzeyi arasındaki tutarsızlığın ortaya çıkarılması için ciddi bir süre geçmektedir (Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman, 2003), çünkü ÖYÖG çocuklar kendi yetenek düzeylerinden beklenen performansı gösteremeseler de yaşlıları seviyesinde performans gösterebilecekleri için yaşadıkları zorlanma fark edilemeyebilir. Bu durumu engellemek için “Müdahaleye tepki yöntemi”nin kullanılması, tanılama yapabilmek için öğrencinin başarısız olmasını bekleme önkoşulunu ortadan kaldırmaktadır. Bu yöntemle göre: İlk aşamada bütün öğrenciler yüksek kaliteli eğitim alır ve tarama değerlendirmelerini tamamlar. Taramalarda istenenin altında performans gösteren veya beklenen hızda öğrenemeyen öğrenciler, Kademe 2 ve Kademe 3 müdahalelerde daha yoğun eğitim alırlar. Öğrenciler Kademe 3 müdahalelerine cevap vermez ise, öğrenme güçlüğünün öğrenme yeteneklerine etki edip etmediğini belirlemek için değerlendirmeye yönlendirilirler. Son araştırma bulguları, sahip olunan potansiyel ve gösterilen performans arasındaki tutarsızlık modelinin, müdahaleye tepki çerçevesi içinde ÖYÖG öğrenciler için taramaya yardımcı olabileceğini akıllara getirmektedir (McCallum vd. , 2013).

Nielsen’in paylaştığı üzere, bu öğrencilerin sahip oldukları öğrenme güçlükleri, özel yetenek değerlendirmesi sırasındaki performanslarını olumsuz etkileyebilir ve bu nedenle özel yeteneklilik kriterlerini karşılayamayabilirler (Foley-Nicpon vd. 2011),

bu durum eksik ya da yanlış tanılamaya yol açabilir. Adams, Yssel ve Anwiler (2013), Hays, Wellisch ve Brown'un (2012) paylaşımlarına göre ve okul sistemi ÖYÖG'ü ÖÖG olarak görme eğilimindedir ve çoğu zaman çocukların özel yeteneklerini gözden kaçıırır (akt. McCallum, Bell, Coles, Caldwell-Miller, Hopkins ve Hilton-Prillhart, 2013). Ruban'a göre bu durumda öğrenciye uygulanacak destek yaklaşımları, öğrencilerin sahip olabileceği özel yeteneğinin zararına olacak şekilde, öğrencilerin ÖÖG ile ilgili sorunlarına odaklanma eğiliminde olacaktır (Duyar, 2022). Henderson (2009), tanılama sürecinde öğrencinin sadece öğrenme güçlüğü konusunda desteklenmesi gereken yönleri değil, ilgi alanları ve güçlü olduğu yönlerin de dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Brody ve Mills (1997) özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü olan çocukları tanılamakta üç önemli kritere işaret etmişlerdir (akt. Buică-Belciu ve Popovici, 2013):

- a. Sıra dışı bir yeteneğin varlığı
- b. Beklenen ile gösterilen performans arasında uçurum
- c. İşlemlmeye dair bir sorun olması

Bu yaklaşım öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli çocuklarda, davranış gözlemleri, yapılandırılmış görüşmeler, yaratıcılık testleri ve öğretmenlerin aday göstermesi gibi öznel değerlendirmelerle, IQ puanlarının bir araya getirilmesi ile yapılan tanılamaların yolunu açmıştır. Henderson'a (2009) göre öğrencilerin bazı özel akademik alanlardaki (matematik, okuma ve yazma) başarısı ve gerçek potansiyelleri arasındaki belirgin tutarsızlık, ÖYÖG tanısı için kullanılabilir. Bu fark öğrenme güçlüklerinin yanında motivasyon becerileri ya da yaratıcılıkla da ilişkili olabilir (Foley-Nicpon vd. , 2011), bu sebeple bu tutarsızlık tanılama için tek kriter olmamalıdır. McCoach, Kehle, Bray ve Siegle (2001), ÖÖG tanısında kullanılan başarı ve zekâ düzeyi arasındaki tutarsızlık yaklaşımının ÖYÖG çocuklar için de kullanılmasını ve tanı için başarı testlerinin, IQ testlerinin, ve müfredata dayalı değerlendirmeler ile portfolyo incelemeleri gibi diğer araçların birlikte kullanımını önermektedirler.

Uluslararası ÖYÖG literatüründe, ileri düzeyde bilişsel gelişim veya soyut akıl yürütme becerilerine sahip olabilen ÖYÖG öğrencilerin, okuma, yazma, heceleme ve hesaplama ile ilgili sorunlarının yanı sıra okul görevlerini organize etmede güçlükler yaşayabileceğine dair kanıtlar olması ve bu tür öğrencilerin aynı zamanda akranlarına kıyasla zengin bir kelime dağarcığına sahip olmaları (Brody ve Mills, 1997; Gari vd. , 2015; Townend, Pendergast ve Garvis, 2014), dinlediğini anlama becerilerinin

gelişmiş olması, akıcı konuşmaları, yüksek motivasyona sahip olmaları, problem çözmede yüksek düzeyde beceriye sahip olmaları ve sofistike bir mizah anlayışına sahip olmaları, Assouline vd. (2010) tarafından savunulan kapsamlı değerlendirmenin gerekliliğini doğrular niteliktedir.

Özel yetenekli bir öğrenci genellikle problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme konusunda iyidir, ÖYÖG ise genellikle “gerçek dünya” problemlerini çözmede başarılı olabilir (VanTassel-Baska, 2012). ÖYÖG, olağanüstü karar verme ve eleştirel düşünme becerileri sergileyebilir ve zorlandığı alanları telafi edici beceriler geliştirebilir. Yaratıcılık alanında özel yetenekli çocuğun fikirleri yenilikçi ve yaratıcı bulunurken; ÖYÖG’lü çocukların yaratıcılıkları genelde tuhaf bulunur ve fikirler üretirken dış görünüşleri hayal alemine dalmış gibi bir izlenim verebilir (Matthews, Ritchotte, ve Jolly, 2014; Nielsen, 2002). Bu benzerlik ve farklılıkların öğretmenler tarafından doğru bir şekilde gözlemlenerek, yorumlanabilmesi ile ÖYÖG öğrenciler ihtiyaç duyduğu destek programları ve daha kapsamlı değerlendirmelere yönlendirilebilir. Foley-Nicpon ve diğerlerinin (2011) dikkat çektiği üzere, bu çocukların yaşadığı öğrenme güçlüklerini anlayabilmek için sadece özel yetenekli çocuğun yetenekleri açısından değil daha kapsamlı, psikososyal ve içinde bulunulan koşulları dikkate alan bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Tanılama bir anda olup biten değil, sürekli devam eden bir süreç olmalıdır, çünkü öğrenci olumlu ya da olumsuz yönde değişim gösterebilir. Özel yeteneklerin sahip olunan engelleri maskeleymesi veya tam tersi, bu engeller nedeniyle özel yeteneğin fark edilememesi, tanılama sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardandır (Brody ve Mills, 1997). Zihinsel olarak 2E olan çocukları tanılamak, fiziksel olarak 2E olan çocukları tanılamaktan daha zordur. Bunun sebebi var olan zihinsel sorunun özel yeteneği ya da özel yeteneğin var olan zihinsel sorunun önüne geçmesinden kaynaklanan “Maskeleye” (Emir, 2017) olabilir. Yılmaz’a (2015) göre üst düzey yeteneğe sahip bir çocuk, aynı zamanda zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duygusal sorunları olduğunda, üstün özellikleri sıklıkla gözden kaçabilmektedir, çünkü bu çocuklar kendilerini ifade edecek uygun ortamda bulunmadıklarında yeteneklerini göstermemektedirler. Bu çocuklar, özel yetenekli olmayıp yalnızca bilişsel zorlanmaları olan çocuklara kıyasla, daha etkin şekilde benliklerini koruyucu davranışlar geliştirebilirler ve bu sebeple sorunları görünür olmayabilir (Yılmaz, 2015). Bu yanlış tanılamaya yol açabilecek ve kritik sonuçları olabilecek bir

durumdur. Duygusal olarak sorunları dışı yansımayabilse de gerçek potansiyellerini yaşamalarına engel olan bu durum, ÖYÖĞ çocuklar açısından çözülmesine yönelik yardıma ihtiyaç duyulan ciddi bir sorundur.

Sadece özel yetenek tanısı almış akranlarında olduğu gibi ÖYÖĞ öğrenciler de yüksek düzeyde yaratıcı potansiyel, sıra dışı analitik yetenek (Al Hajeri, 2014; Townend vd., 2014), olağanüstü uzamsal yetenekleri olabilir ve kendi ilgi alanlarına aşırı düşkünlük gösterebilirler (Jarwan ve Al-Abbadi, 2014). Birçok ÖYÖĞ, karmaşık konulara ilişkin derin kavrayışa ve bitmek bilmeyen bir merak duygusuna sahip olabilir (Al Hajeri, 2014). İki grubun taşıdığı ortak özelliklerin yanında ÖYÖĞ çocukların bilinçli ya da bilinçdışı kullandıkları telafi becerileri sayesinde problemlerin üstesinden gelebilmeleri onların tanınmasını zorlaştırmaktadır (Silverman, 2005).

Araştırmacıların savundukları öneriler dikkate alındığında, özel eğitimin her aşamasında olduğu gibi, öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli öğrenciler için formal ve informal değerlendirmeye dayalı çoklu değerlendirme yaklaşımının daha doğru bilgi vereceği söylenebilir. Çoklu değerlendirme kapsamında kullanılabilecek ek yöntemler: Portfolyo değerlendirmeleri, detaylı aile öyküsü, yaratıcılık testleri, başarı testleri, öğrencinin performansı ve potansiyeli arasındaki farkların ve bilgiyi işleme süreçlerindeki bozulmaların değerlendirilmesi ve son olarak özel yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerini belirlemek için kullanılan test bataryaları gibi yöntemleri içerebilir (Duyar, 2020). Veliler, öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler yapılabilir bu sayede: Öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlaması, ödevlerini tamamlaması ve sınıftaki diğer öğrencilere yetişme konusunda zorluk yaşayıp yaşamadığı gibi konularda bilgi alınabilir. McCoach, Kehle, Bray ve Siegle (2001), çalışmalarında yukarıda anlatıldığı gibi çok boyutlu bir değerlendirme sistemine ek olarak değerlendirmeyi yapan eğitimcilerin, öğrencinin akademik performansı ve başarısını boylamsal olarak incelemesini önermişlerdir.

Baum'a (1989) göre güçlü olduğu yönleri sebebi ile özel yetenekli olarak ya da zorlandığı alanlar sebebi ile ÖÖĞ'li olarak etiketlenmek, yaşanan ülkenin ve ait olunan toplumun kültür ve değerleri ile de yakından ilgilidir (akt. Al-Hroub, 2011). Okuma becerisinin temel bir beceri olarak görüldüğü bir toplumda, bu beceride düşük yeterlilik düzeyine sahip olanlar kolayca etiketlenir. Bir bireyin hangi zamanda ve dünyanın neresinde yaşadığı, o bireyin özel yetenekli ya da öğrenme güçlüğü yaşayan

birey olarak etiketlenmesi üzerinde büyük etkiye sahiptir (Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Yalnızca özel yeteneklilik veya dezavantajları değerlendirmek için kullanılan teknikler, müdahaleler veya eğitim için geliştirilen yaklaşımlar 2E olan bireyler için yeterli değildir (Foley-Nicpon vd. , 2017). Bu nedenle ÖYÖĞ öğrencileri tanılamak için modelleri birleştirerek bir sentez oluşturmak uygun olabilir (Assouline vd. , 2010). Özetle, öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli iki kere farklı çocukları salt öğrenme güçlüğü yaşayan veya sadece özel yetenekli olan akranlarından ayırtmak oldukça zor ve henüz standardize edilememiş bir süreçtir. Bu sebeple yanlış veya eksik tanı olan, ihtiyacı olan desteği alamayan birçok 2E çocuk vardır. Bu tür öğrencileri ihtiyaç duydukları programlara yönlendirmek, tanımlamak ve desteklemek için uygun teşhis araçlarının varlığı ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemi, tanılama sürecinin tüm zorluklarını gözden geçirdiğimizde, bir kez daha vurgulanmaktadır.

2E öğrencilerin özel yetenekli ve öğrenme güçlüğüne sahip olarak tanımlanmasındaki zorluğun arkasında yatan sebeplerden biri, ÖYÖĞ'ü tanımlamak için kullanılan birçok tanım arasında uçurum olmasıdır. Bunun yanında ÖYÖĞ bireylerin uygun şekilde tanılanması, onlar için en uygun olan eğitim programlarını geliştirmede önemli bir adımdır (Foley-Nicpon ve Kim, 2018). Doğru tanılama ile gelebilecek uygun müdahale 2E öğrencilerin daha kolay uyum sağlayabilmelerine, duygusal zorluklarla baş edebilmelerine ve öz benlik kavramı geliştirebilmelerine yardımcı olacaktır (Wellisch ve Brown, 2012). Çocukların çoğu yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmek için ek beceriler geliştirse de, gerekli sosyal ve duygusal desteği alamamak, potansiyelinin altında gerçekleşen akademik başarı ve psikolojik sorun yaşama ihtimalinde artışa yol açabilir. Tanılama aynı zamanda istatistiksel rakamların elde edilmesi için de önemlidir. Bu rakamların varlığı ile destek verilmesi gereken grubun büyüklüğü, çözülmesi gereken problemin ne kadar öğrenciyi kapsadığı ve buna ne kadar kaynak harcanması gerektiğini netleştirecektir.

2.3.6 Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi. Çocuğun içinde bulunduğu ortama sağlıklı şekilde uyum sağlayabilmesi için sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının anlaşılması ve bu yönde desteklenmesi gerekir. Saranlı ve Metin'in (2012) vurguladığı gibi, insanlık tarihini her çağda ileriye götürmüş ve insanlara model olmuş özel yetenekli bireylerin ruhsal sağlıklarını desteklemek gerekir. Söz konusu desteği doğru şekilde verebilmek için çocuğun özel yetenek gösterdiği alanlar ve zorlanmasına yol açan dezavantajlı olduğu alanların nasıl bir kombinasyonunu yaşadığını anlayabilmek önemlidir.

Özel yetenekli öğrencilerde sık görülebilen, sahip olduğu zihinsel potansiyelin altında başarı göstermesi olarak tanımlanan (Levent, 2014) “Beklenmedik başarısızlık” ve düşük motivasyon sorunları, ailelerin mücadele etmesi gereken önemli problemler arasında yer alır (Milgram, 1991; akt. Altun, 2015). Bu sorunlar, okuldaki özel eğitim uygulamalarının yeterli olmamasından, arkadaş ilişkilerinde ya da evde yaşanan problemlerden kaynaklanabilir. Bazen bu sorunlara öğrenme güçlükleri veya DEHB'in neden olduğu görülebilir (Moon, akt. Altun, 2015). Hoffmann, Wasson ve Christionsan (1985); Rimm (1987) üstün çocuklarda beklenenin altında başarısızlık oranını %50 olarak paylaşmıştır (akt. Hoover-Schultz, 2005). Özel yetenekli çocukta bu tür bir zorlanmanın tanılanması sırasında genellikle ailelerin kabul sürecinde sıkıntılar yaşanabilir (Silverman, 1993c). Ailenin çocuğuna sunacağı, destekleyici ve güvenli aile ortamının, çocuğun yaşadığı problemlerle baş edebilmesi için kritik bir değişken olduğu görülmektedir (Foster, akt. Altun, 2015; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997). Ebeveynlerden ve 2E çocukların hayatında yer alan kardeş, büyükanne, büyükbaba gibi diğer önemli kişilerden alınan duygusal desteğin bu öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak güçlenmesinde olumlu katkısı vardır (Trail, 2006). Araştırmalar, ÖYÖG öğrencilerinin olumlu bir ev ortamına sahip olmalarının özsaygılarını iyileştirdiğini ortaya koymuştur (Blaas, 2014; Trail, 2006; Winterbrook, akt. Alsamiri, 2018a). Coleman (2001), ÖYÖG'ün zorluklara başa çıkma veya yaşadığı kötü deneyimleri telafi etme stratejilerini destekleyen ve teşvik eden bir ev ortamının, dayanıklılığı geliştirdiğini ve motivasyonu artırdığını savunmaktadır.

Rost (2000) tarafından yapılan araştırma, özel yetenekli öğrencilerin %15'inin beklenenin altında akademik performans gösterdiği saptanmıştır. 2E farklı çocukların beklentinin altında başarı göstermeleri, yaşadıkları zorluklar ile ortaya çıkan doğal bir sonuç olarak görülebilir. Özel yeteneğinin farkında olan çocuklar, akranlarından farklı

olduklarının ve yaşadıkları sorunların bilincinde olurlar, ancak bu sorunlarla nasıl baş etmeleri gerektiğini bilemezler (Emir, 2017). Bu durum onların motivasyonlarını yitirmelerine, eğitim hayatından uzaklaşmalarına, öz benlik saygılarının zarar görmesine hatta duygu durum bozukluğu yaşamalarına yol açabilir (Emir, 2017).

2E çocukların akademik başarısını etkileyen ve desteğe ihtiyaç duydukları temel duygular: Kızgınlık, kontrol ihtiyacı, başarısızlıktan korkma, düşük öz benlik algısı (Strop ve Goldman, 2011), depresyon ve değersizlik duygusu, bu duyguların dışa yansması ile oluşan hiperaktivite ve agresiflik olabilir (Foley-Nicpon vd. , 2011). Utanç duygusu bu duygular arasında yer alabilir, çünkü başarısız olduğunu düşünen çocuk bunu takiben utanma duygusu hissedebilir. Bu çocukların akademik olarak desteklenmelerinin yanında psikolojik olarak da bir desteğe ihtiyaç duymaları beklenen bir durumdur.

Özel eğitim öğretmenlerinin ÖYÖĞ öğrenciye, akademik olarak zorlandıkları alanlarda kullanmak üzere temel öğrenme stratejileri ve telafi yöntemleri öğretmeleri gerekir (Foley-Nicpon vd. , 2011). Fakat Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelendiğinde 2E öğrencilere yönelik bir dersin olmadığı görülmektedir (Şakar ve Köksal, 2022).

İlk ve özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin ders ve kazanım programlarını gerektiği gibi değiştirebilirler. Bu tür düzenlemeler ÖYÖĞ için oldukça faydalıdır (Willard-Holt vd. , 2013). Öğretmenler (a) önce temel kavramları sonra ayrıntıları öğreterek, (b) öğrencilere gerçekçi kısa vadeli hedefler koyarak, (c) daha önce öğrenilenleri yeni olan bilgilerle entegre etmek için tüm duyuları içeren öğrenme etkinlikleri yaparak (d) yürütücü işlevler ve organize olabilmek için özel yönergeler sağlayarak (e) öğrencilerin verimliliğini artırmak için teknolojiden faydalanarak, (f) öğrencilerin sınavlarına ayrı bir ortamda girmelerini sağlayarak (g) metni kendi kendilerine yüksek sesle okuyabilecekleri veya başkasının onlara okuyabileceği bir ortam sağlayarak ÖYÖĞ öğrencilerini destekleyebilirler (Winebrenner, 2003)

Reis, McGuire ve Neu’un (2000) ÖYÖĞ üzerine yapılmış araştırmalarında, bu çocukların ilkokulda ve ortaokulda ÖÖĞ sorununu çözmek için aldıkları ek eğitimlerin, daha çok ders içeriğine bağlı eksiklerin giderilmesine, ödevleri tamamlamaya ya da derste kaçırılan konuyu tekrar etmeye yoğunlaştığını ve ÖÖĞ’ye karşı kullanabilecekleri stratejiler konusunda çocuklara fayda sağlamadığını tespit etmişlerdir.

Wormald (2011) tarafından Avusturalya’da yapılan karma yöntemli araştırma sonucunda, öğretmenler özel yetenekli çocukların farkına varabilseler de 2E çocukların tanınmasının okullarda doğru şekilde yapılamadığı, bunun sebebinin öğretmenlerin bunu yapmaya isteksizliği olmadığı, bunu yapabilecek bilgiye ve desteğe sahip olmamaları olduğu saptanmıştır. Conover’ın (1996) belirttiği üzere, bu öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin davranışlarını sistematik olarak gözlemlene ve özelliklerini anlama konusunda eğitim almaları gerekmektedir (akt. Duyar, 2020). Öğretmenlerle ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin 2E kavramını anlama ve açıklamada zorlandıkları (Alsamiri, 2018; Gari vd., 2015, akt. Şakar ve Köksal, 2022) buna ek olarak bu öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür (Rowan ve Townend, 2016, akt. Şakar ve Köksal, 2022).

Öğretmenler sınıflarında bulunan ÖYÖG öğrencilerin psiko-motor (aşırı konuşma, göz teması kurmama), duyuşal (dokunsal duyarlılık, seslere aşırı duyarlılık) ve duyuşal (aşırı kaygılar, mükemmeliyetçilik) alanlarında hassasiyet gösterdiğini kabul ederek, yaşadığı zorluklarla ilgili onu kötü hissettirmeden onları yönlendirebileceği yollar bulabilir. Fonseca ‘ya (2011) göre bu bakış açısı olmadan, öğretmenlerin hassasiyeti ya da davranıştaki yoğunluğu cezalandırıcı bir şekilde ele alma ya da çocuğun duyuşalarını olumsuzlama olasılıkları daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Sosyal ve duyuşal zorluklar yaşamalarına karşın iki kere farklı öğrenciler, onlara uygun eğitimle gerektiği şekilde desteklendikleri zaman motivasyonları ve kendilerine duydukları güven artabilir ve başarılı olmak için büyük bir potansiyele sahip olduklarını keşfedebilirler (Vespi ve Yewchuk, 1992).

ÖYÖG konusundaki farkındalığın artmasına rağmen, bu öğrencileri desteklemek için ders programlama stratejilerinin eksik olduğunu gösteren araştırmaların sayısı giderek artmaktadır (Foley-Nicpon, 2013; Reis vd. , 2014; van Viersen vd. , 2016). Özel yetenekli ya da özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların çoğu normal eğitim sınıflarında eğitim gördükleri halde; sınıf öğretmenleri onları bu yönleri ile tanıyacak ve onlara destek olacak şekilde hazır bulunmamaktadırlar (Bianco ve Leech, 2010). Hafif düzeyde ÖÖG yaşayan 2E öğrencilerin gereksinimleri, özel yetenek konusunda uzman eğitimcilerin desteği ile genel eğitim sınıflarında karşılanabilirken; daha ileri seviyede ÖÖG yaşayan özel

yetenekli öğrenciler için özel bir odada özel eğitim ve özel yetenekliler eğitim programlarından oluşacak bir kombinasyon daha iyi sonuç verebilir (Duyar, 2020).

Neumeister, Yssel ve Burney (2013) gibi araştırmacıların yaptığı erken tanılanmanın önemini gösteren araştırmalar, erken tanının öğrencinin hayal kırıklığını azaltabileceği ve sosyal, davranışsal ve duygusal zorlukların ortaya çıkmasını azaltabileceğini ortaya koymuşlardır. Neumeister ve diğerlerine (2013) göre ÖYÖG erken tespit edildiğinde ve araştırmaya dayalı müdahalelerle desteklendiğinde başarılı olabilir. Naylor (2013) tarafından ABD’de yürütülmüş bir araştırma özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilerin erken müdahale ile başarılı öğrenci olma şansının erken müdahale alamayanlara göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

ÖYÖG’ün güçlü yönleri başarıları için kritik öneme sahip olabilir (Foley-Nicpon vd. , 2011; Willard-Holt vd. , 2013). ÖYÖG destek programları, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini desteklerken ilgi alanlarına, güçlü yönlerine ve olağanüstü entelektüel yeteneklerine dahil etmeyi amaçlamalıdır (Gari vd. , 2015). Baum ve diğerlerinin (2001) yaptıkları çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerle yetenek ve ilgi alanlarını dikkate alan akademik çalışmalar yapıldığında, odaklanmalarında süreklilik artmış ve dikkat ya da davranış problemi yaşamamışlardır. Sadece dezavantaj yaşanan yönlere destek sağlamak, bu öğrencilerin başarılarına tek başına katkı sağlayamaz ve yaşadıkları duygusal/psikolojik zorlukları derinleştirebilir. Schultz’a (2011) göre eğitimciler çoğunlukla öğrencilerin yaşadığı akademik güçlüklerle yardımcı olmaya odaklanmakta, hazırladıkları Bireysel Eğitim Planında (BEP) sadece eksikliklerini tamamlamaya yönelik hedefler koymaya çalışmaktadırlar. ÖYÖG’lü öğrencilerin aynı zamanda güçlü yönlerine de odaklanmak özgüvenlerini başarılı olma ihtimallerini arttırabilir (King, 2005).

Foley-Nicpon (2013), eğitim sisteminin ÖYÖG’ün karmaşık ihtiyaçlarını tanıyacak ve destekleyecek uzmanlığa sahip olmadığını paylaşmıştır. ÖYÖG’ü tanılama ve destekleme zorlukları karmaşık olduğundan, sadece sınıf öğretmenlerinin değil, öğrencinin eğitim hayatındaki tüm eğitimcilerin ÖYÖG’ü akademik başarı ve sosyal gelişim yolunda desteklenmesinde oynayacakları bir rol vardır.

Çalışmalar, öğretmenlerin, aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşanmasından bağımsız olarak özel yetenekli öğrencileri tanıma ve destekleme konusunda hazırlıklı olmadıklarını ortaya koymuştur (Bianco ve Leech, 2010). Bununla birlikte Allison (2012), konuyla ilgili öğretim ve idari destek sunulduğunda öğretmenlerin duyarlı

olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle, öğretmenlere sınıfta kullanılacak davranış yönetimi becerilerini ve stratejilerini öğretmek önemlidir (Jones, 2014). Bracamonte (2010), bir ÖYÖG destek stratejisinin başarısı için iş birliğinin hayati önem taşıdığını belirtmektedir. Örneğin, sınıf öğretmenleri, ÖYÖG'ün hem özel yetenekliliği hem de öğrenme güçlüğüne karşılamak için uygun destek stratejilerini etkin bir şekilde uygulamak üzere; hem özel yetenekli çocukların eğitimcilerinden hem de özel eğitimciler tarafından desteklenmelidir. Öğretmenlere sınıflarda davranış yönetimi becerilerini ve stratejilerini öğretmek ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere gereken desteği vermek önemlidir (Jones, 2014). Danışmanlar, sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirmek ve yeteneklerini vurgulayan hedefler belirlemelerine yardımcı olmak için öğrencilerle birlikte çalışmalıdır (Baum, 2004). ÖYÖG öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonlarını ve dolayısıyla akademik başarıyı artırmaya katkıda bulunan önemli faktörler, öğretmenlerden yüksek düzeyde destek ve sıcaklık veya düşük düzeyde çatışma içeren öğretmen-öğrenci etkileşimlerini içerir (Wang ve Neihart, 2015).

Bugüne kadar yapılmış çalışmalar, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve akranlardan gelen güçlü desteğin ÖYÖG'ün okuldaki performansına olumlu katkı yapacağını belirtse de, bu destek sisteminin öğrencilerin başarısını nasıl etkilediğine dair bulgularını paylaşmamışlardır. Wang ve Neihart'ın (2015) yaptığı çalışma, ebeveyn ve öğretmenlerden gelen destek, akran etkileri gibi ÖYÖG'ün algıladığı dış faktörlerin, onun akademik başarılarına nasıl katkıda bulunduğunu derinlemesine araştırmıştır. Bulgular, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve akranlardan gelen dış desteğin, belirli öğrenme stratejilerinin kullanımını güçlendirmenin yanı sıra akademik katılımlarını ve öz yeterliklerini artırarak, öğrencilerin akademik başarısını kolaylaştırdığını ileri sürmüştür. Bu bulgular 2E öğrenciler için ebeveynlerin destekleyici rolünün önemini vurgulamaktadır ve öğretmenin duygusal katılımının ve stratejik desteğin bu öğrencilerin akademik başarılarına yardımcı olduğunu belirtmiştir (Coleman, 2005; Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler ve Shevitz, 2005). Öğretmenlerin görüşleri üzerinde demografik değişkenlerin de etkisi vardır. Özel yeteneklilerle ilgili alın yazın bulguları, farklı etnik köken (azınlıkta kalan) ve düşük ekonomik gelir düzeyi gibi değişkenlerin, aile görüşlerindeki farklılıkların kaynakları arasında gösterilebileceğini ortaya koymaktadır (Lopez-Aymes, Acuna ve Damian, 2014). Bakış açılarındaki farklılık, özel yetenekliliğe eşlik eden bir bozukluk ya da engel bulunduğu daha da belirgin hale gelmektedir (Moon ve Hall, 1998).

Verilmesi gereken destek uygun programlara yönlendirilmeyi de kapsamaktadır (Gari vd., 2015). ÖYÖĞ özel yetenekli programlardan ziyade öğrenme güçlüğü programlarına yönlendirilmektedir (Ramsay-Cohen, 2016; akt. Alsamiri, 2018b).

ÖYÖĞ öğrencilere temel becerilerin nasıl kullanılacağına dair net talimatlar verilebilir ve ayrıca öğrenme güçlüklerini telafi etmek için özel stratejiler öğretilir (Assouline, Foley-Nicpon ve Whiteman, 2010; Jones, 2014). Yararlı olduğu tespit edilmiş olan bir destek stratejisi de (Foley-Nicpon vd. , 2011), öğrenme yetersizliği yerine üstün zekâ ya da özel yeteneğe odaklanmaktır. Buradaki strateji de öğrencilerin üstün ya da güçlü yanlarını keşfetmektir (Perels, Omdal ve Baldwin, 2009). ÖYÖĞ öğrenciler, üst düzey akıl yürütme ve problem çözme becerileri, gelişmiş fikirler ve karmaşık konular hakkında içgörüler sergilerler (Nielsen ve Higgins, 2005), bu nedenle bu öğrenciler için güçlük çektiği alanlar desteklenirken, öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanan öğretime erişime fırsat verecek öğretim programları uygulanmalıdır (Weinfeld, Barnes-Robinson, JeZeler ve Shevitz, 2005). Özel yetenekli çocukları, zayıf yönlerine değinmeden sadece güçlü yanlarından yararlanmaya yönlendiren müfredat değişiklikleri kendi başına ideal çözüm olmayabilir. Örneğin, akademik alanlarda yetenekli öğrencilerin sosyal zayıflıklarını göz ardı etmek, çocuklar okuldayken savunulabilir görünebilir, ancak onları hayata zayıf bir şekilde hazırlayacağı düşünülmektedir (Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Sahip oldukları hassasiyetler ve yoğun duygular nedeniyle özel yetenekli bireyler kendilerinde bir problem olduğuyla ilgili şüphe duyabilir, yanlış anlaşılabilir ve akranları arasından dışlanabilirler. Bu tür öğrencilere okul psikolojik danışmanlarının sunabileceği hizmetler arasında en önemlisi, bu özelliklerinin onlar için “normal” olduğunun mesajını vermektir (Silverman, 2013). Yalnızca psikolojik danışmanların değil öğretmenlerin ve ailelerin de bu duyarlılıkların doğasının farkında olması önemlidir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerdeki aşırı duyarlılıkların genetik boyutlarının olduğunu ayrıca ailesel değişkenlerden önemli düzeyde etkilendiği bulunmuştur (Tieso, 2007).

Tüm bu bilgilerin ışığında ÖYÖĞ öğrencilerim akademik, psikolojik, sosyolojik ve fiziksel açıdan çok yönlü olarak desteklenmesi onların potansiyellerine ulaşabilmeleri açısından çok önemlidir. Her bir çocuğun avantajlı ve dezavantajlı olduğu yönler gözden geçirilip, kendisine özel bir destek stratejisi oluşturulmalı ve çocuğun hayatında olan, farklı görevler taşıyan yetişkinler tarafından uygulanmalıdır.

Destek için oluşturulan plan belli kazanım hedefleri içermeli ve belirlenen aşamalarda bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı gözden geçirilerek, gerekirse strateji gözden geçirilmelidir.

2.3.7 Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere bakış açısı. ÖYÖĞ öğrencilerin öğretmenleri tarafından fark edilmesi güçtür, çünkü ÖÖĞ ve özel yetenek tanımları konunun uzmanları tarafından ayrı ayrı ele alınmış, ÖYÖĞ çocukları tanılamak için uluslararası olarak geçerli bir tanımda hemfikir olunamamıştır (Wormald, 2011). Bu çocukların tanınmasında standart yöntemler oluşmadığı için (Willard-Holt vd., 2013), öğretmenlerin de bu çocukları fark etmeleri ve gerekli şekilde desteklemek için kendilerini gerekli bilgilerle donatmaları mümkün olmamaktadır (Willard-Holt vd. , 2013). Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'nun (2001) paylaştığı üzere gereken bilgi ve deneyime sahip olmadan, çok farklı özellikleri, avantaj ve dezavantajları olan 2E çocuklarla çalışmanın öğretmenler için de yıpratıcı ve yorucu olduğu görülmektedir (akt. Gündüz ve Akın, 2015).

Öğretmenlerin 2E çocukların özellikleri ve bu çocukların nasıl desteklenmesi gerektiği konusunda çok sınırlı bilgi ve kavrayışları vardır. Foley-Nicpon vd. (2013), ÖYÖĞ öğrencilerle ilgili, özel eğitim, genel eğitim ve hatta psikoloji alanlarında daha çok farkındalık ve bilgi birikimi oluşması gerektiğini vurgulamışlardır. Brody ve Mills (1997) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ÖYÖĞ öğrencilerin iki yönlü özelliklerini anlayabilmek için eğitim almadıkları takdirde öğrencilerin davranışlarını yanlış yorumlayabileceklerini ve bu durumun yanlış müdahalelere sebep olabileceğini vurgulamış, öğretmen eğitimlerinin önemine değinmişlerdir. Keskin-Demir (2019) ülkemizde on sınıf öğretmeniyle görüşme şeklinde yaptığı araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 2E öğrenciler hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı, bu sebeple 2E öğrenciyle karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilemedikleri görülmüştür. Araştırmalar ortaya koymuştur ki, öğretmenlerin ÖYÖĞ çocuklarla çalışabilmesi için bu yönde eğitim almaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Gari vd. , 2015; Schultz, 2011).

Öğretmenlerin bu çocuklara bakış açısını etkileyen birçok faktör vardır: - Öğretmenin deneyimi, öğrencilerine ve öğrencinin ailesine karşı tutumu, önyargıları, özel yetenekli çocuk ile ilgili öğretmenin sahip olduğu stereotip tanımlar, yanlış inançlar, eksik ve güncel olmayan bilgiler, güncellenmemiş eğitim yaklaşımları bunlardan başlıcaları olarak sayılabilir (Ramsay-Cohen, 2016)

Cline ve Schwartz (1999), öğretmenlerin ÖYÖG öğrencileri fark edebilmelerinin özel yetenekli öğrencileri fark edebilmelerine kıyasla daha zor olduğunu paylaşmışlardır. Bunun başlıca sebebi eğitimde en çok öne çıkan konuların çocukların yaşadığı engeller ve okuma-yazma ve matematik alanında gösterilen düşük performans olmasıdır (akt. Alsamiri, 2018a). Ramsay-Cohen (2016) genel ve özel eğitim öğretmenlerinin ÖYÖG'ün yaşadığı zorlukları hemen fark etmelerine rağmen, özel yeteneklerine çok az dikkat ettiklerine veya hiç dikkat etmediklerine dikkat çeker. Moody'ye (2014) göre genel eğitim, özel destek eğitimi ve özel yetenekliler eğitiminin 3 farklı kola ayrılmış olması iki kere farklı çocukların fark edilmesini daha da fazla zorlaştırmaktadır.

ÖYÖG öğrenciler, öğretmenlerin öğrencilerindeki bireysel farklılıklarına duyarlı olduğu ve bunları kabul ettiği; öğrencilerinin öğrenme ve bilgiyi iletme biçimlerindeki çeşitliliği teşvik ettiği sınıflarda başarılı olabilirler. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı olduğu ve bu öğrencileri uygun zamanda ödüllendirdiği, öğrencilerin bilgiyi elde etme ve iletmede ne tür farklılıklara sahip olduğunun anlaşıldığı, öğrenmeye teşvik eden stratejiler uygulayan genel eğitim ortamlarında 2E öğrenciler potansiyellerine uygun başarıya ulaşabilirler (Newman, 2004).

2.3.8 Türkiye’de Özel Eğitim ve Özgül Öğrenme Güçlüğü. Türkiye’de eğitim merkezileştirilmiştir ve hükümet her düzeyde eğitim politikasını belirlemektedir. MEB, eğitim politikasından ve genel-, özel-eğitimin her seviyesinde uygulanmasından sorumludur. MEB sistemi, “örgün” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında verilen düzenli eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır İki sistemde de kademeler, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, genel lise ve mesleki lise olarak sıralanmakta ve yükseköğrenime geçilmektedir. Türkiye’de 12 yıllık zorunu eğitim kapsamında öğrenciler liseden sonra diploma alabilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmiş olan zorunlu ve seçmeli dersler ve içerikleri ile ders saatleri il ve ilçe müdürlükleri tarafından uygulanır. 12 yıllık zorunlu eğitim; dört yıl ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), dört yıl ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve dört yıl lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) eğitiminden oluşur (TÜSEB, 2019). 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Daha önce 5+3 (İlkokul-ortaokul) şeklinde

uygulan model, 4+4+4 (4 sene ilkokul, 4 sene ortaokul ve 4 sene lise) şeklinde kademelendirilmiştir.

Tablo 2

MEB 2021-2022 İlkokul seviyesi istatistikleri

	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	24 519	5 433 901	310 477
İlkokul (resmi)	22 480	5 122 012	275 767
İlkokul (özel)	2 039	311 889	34 710

MEB'in yayınladığı istatistiksel veriler içinde özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik okullar ile ilgili veri bulunmamaktadır.

Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 2006 yılında yayınlanan versiyonunda öğrenme güçlüğü tanımına yer verilmiştir. Avcı, Çelikkol ve Tarlak'ın (2002) paylaştığı üzere öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların normal eğitim yaşamayan ve yaşına göre beklenen seviyede gelişim gösteren öğrencilerle birlikte olmalarını ve böylece sosyal gelişimlerini güçlendirmelerini sağlamaktır (Karabulut ve Mertol, 2002, s. 15).

Özel eğitimin amacı: Özel eğitim alması gereken bireylerin eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayarak, onları toplumla bütünleştirmek ve meslek sahibi yapmaktır. Özel eğitim okulları, Türk millî eğitim sistemindeki kademelendirmeye göre yapılandırılmıştır. Bununla beraber ilköğretime devam edecek durumda olan yetersizliğe sahip öğrenciler, hazırlık sınıfına alınmadan ilköğretime başlamaktadır. Özel eğitim okullarında; görme yetersizliği yaşayan çocukların eğitimi, işitme yetersizliği yaşayanların eğitimi, ortopedik engellilerin eğitimi, zihinsel yetersizlik yaşayanların eğitimi, süregen hastalığı olanların eğitimi, otistik çocukların eğitimi, üstün veya özel yeteneklilerin eğitimi ve kaynaştırma ve özel sınıflarda eğitim kategorilerinde eğitim verilmektedir (TÜSEB, 2019).

Özel eğitim hizmetlerinin yönetilmesine dair ilk yönetmelik 1960'lı yıllara kadar dayandığı halde, ÖÖG özelinde ülkemizde eğitimli personel, uzman ve

araştırmacıların sayısı yetersizdir (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 15). 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” özel eğitimle ilgili tanımlar ve ilkeleri, kurumları ve görevlerini, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların tespit edilmesini ve yerleştirilmelerini, takiplerini tanımlayan bölümler içermektedir ve bu kanunu esas alan yönergeler yayınlanmıştır (Melekoğlu ve Sak, s. 15). 1997 yılında yayınlanan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin genel/mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamak için gerekli esaslar belirlenmiş, “kaynaştırma” gibi kavramların tanımı yapılmıştır.

MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008 yılında “Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı”nı hazırlamış ve program Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2009 yılından başlayarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılmak üzere onaylanmıştır (MEB, 2008). Türkiye’de iki kere farklı bireylerin henüz Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer almamaktadır.

Ülkemizde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin % 3’ü ÖÖG’li olarak tanı almış öğrencilerdir, bu oran ABD’ de % 42’dir; bu demektir ki ülkemizdeki tanı oranı diğer ülkelere göre daha düşüktür ve özel eğitim başlığı altında ele alınan ÖÖG açısından ülkemizde ABD, Finlandiya, İsveç gibi ülkelerle kıyaslandığında yaşanan en büyük sorun ÖÖG’li bireyleri tanılamak için kullanılacak araçların sınırlılığıdır (Melekoğlu ve Sak, 2018, s. 16-19). Ülkemizde TÜBİTAK desteğiyle Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), 7-14 yaş çocuklarını kapsayacak şekilde güncellenmiştir. Ankara Üniversitesi ve TÜBİTAK iş birliği beş yaş çocuklarına uygulanan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirilmiştir. TÜBİTAK diskalkuliye yatkınlığı ayırt edebilmek için 6-11 yaş çocuklarına uygulanabilecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

2.3.9 Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi. Türkiye’de ailelerin sıkıntı yaşadığı konuların başında özel yetenekli çocukların kendilerine uygun eğitimi görebilecekleri özel programların veya okulların yetersizliği gelmektedir (Akarsu, 2004; Oğurlu ve Yaman, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bireyselleştirilmiş bir eğitim hizmeti sunulması gerekmektedir (Tomlison, 1999; VanTassel-Baska ve Brown, 2007). Genel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim kısmen ihtiyaçlarını karşılasa da, özel yetenekli öğrencilerin zekâ

ve öğrenme düzeylerinin gerisinde olacağı için bu öğrencilerde yalnızca beklenmeyen başarısızlık değil, aynı zamanda geçici/kalıcı zihinsel tembelliğin de ortaya çıkabileceği ifade edilmiştir (Sak, 2010, s. 138).

Türkiye’de ilkökul seviyesinden başlayarak özel yetenekli çocukların ihtiyaç duyduğu tarzda bir eğitimi sağlamak için Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Söz konusu merkezlerin amacı örgün eğitime alternatif olmak değil, destekleyici olmaktır (Delibay, 2017). Öğrencilerin BİLSEM sınavlarına girebilmesi için sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilmeleri gerekmektedir. 2015 yılında yayınlanan “Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzu”nda rehber öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin tanınmasıyla ve zenginleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasıyla ilgili görevlerine değinilmiştir (Türker, Girit, Toprak, Çelik ve Tike, 2015). Rehber öğretmenlerin özel yetenekliliğin yanı sıra ÖÖG, DEHB gibi durumların ayırıcı özelliklerinin farkında olması ve böylece olası yanlış tanılamaların önüne geçmesi beklenmektedir (Webb vd., 2004). Silverman (1993) okul yönetiminin bakış açısının, özel yetenekliler gibi normal popülasyondan farklılaşan ve özel uygulamalara ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimlerinde kritik rol oynadığını vurgulamıştır.

Özel yeteneklilik konusunda uzmanların hemfikir olduğu diğer bir nokta bu öğrencilerin kendilerine özel bir eğitime gereksinim duyduklarıdır. Özel yetenekli öğrenciler, sahip oldukları özellikler nedeniyle okullarda sunulan normal eğitim hizmetlerinin dışında farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla bir çok ülkede özel yeteneklilere özgü eğitim politikaları mevcuttur. Özel yetenekliler için geliştirilen eğitim programları zenginleştirme, hızlandırma ve gruplama başlıkları altında ele alınabilir. Bu üç yaklaşımın birlikte uygulandığı eğitim programlarının genellikle daha başarılı oldukları görülmektedir (Al-Samiri, 2016).

Cumhuriyetin ilk yıllarında özel yeteneklilere yönelik özel eğitim uygulamaları başlatılmış, bu çalışmalar çeşitli nedenlerle sekteye uğramıştır. 1995 yılında BİLSEM uygulamasının başlatılması, özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimi ile ilgili önemli bir adımdır. Özel yeteneklilerin tanımı ve tanınmasıyla ilgili dünya genelinde en çok kabul gören çoklu bakış açısının benimsenmesi de olumlu bir gelişmedir. BİLSEM özel yetenekli öğrencilere okul dışında zenginleştirme programlarının uygulandığı bir kurumdur. Yapılan çalışmaların çoğu, özel yetenekli öğrencilerin tam gün eğitim gördükleri okullarda zenginleştirme ve hızlandırma gibi özel eğitim

hizmetleri almaları gerektiğine işaret etmektedir. Türkiye’deki özel yetenekli öğrencileri tam gün özel eğitim görebilecekleri sayılı ilkokul vardır. Bununla birlikte ilköğretim düzeyinde okula erken başlatma ve sınıf atlatma uygulamaları mevcuttur. Örgün eğitim içinde özel yeteneklilere eğitim veren Sosyal Bilimler Liseleri, Fen Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, konservatuarlar bulunmaktadır. Bunların arasında sadece bazı konservatuarlar ilkokul seviyesindeki öğrencilere eğitim vermektedir.

MEB’in yüksek danışma kurulu olan Millî Eğitim Şûraları, eğitime özgü politik öneriler geliştirmek açısından önemlidir ve eğitime ilişkin bütün paydaşların katılım sağlayabileceği şûraların amacı, eğitim sistemini geliştirerek, eğitimin niteliğini yükseltmek için eğitim-öğretimle ilgili konuları tartışmak ve tavsiye niteliğinde kararlar almaktır (Şentürk, Kefeli ve Emecan, 2022). 2006-2021 yılları arasında yapılmış şûralarda özel yetenek ile ilgili olarak tavsiye kararları alınmıştır (Bkz.Tablo 3).

Tablo 3

Millî Eğitim Şûralarının özel yetenekliler üzerine tavsiyeleri

Eğitim Şûraları	Tavsiye Kararları
2006	• Üstün zekalı çocukların eğitimi ve istihdamı konularında politikalar oluşturulmalıdır. • Üstün zekalı çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır. • Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi için madalyon okullar, cazibe merkezi olacak araştırma birimleri vb. kurumlar açılmalı, bu kurumlara gidecek öğrencilerin aileleri maddi olarak desteklenmelidir. • Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçiminde fen lisesi ve Anadolu lisesindeki öğretmen seçimine benzer kriterler getirilmelidir. • İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında üstün zekalı çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlanmalıdır. • TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yaz-kış kampları, bilim danışmanlığı vb. etkinliklerin düzenlenmesinde iş birliği yapılmalıdır. • Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi vb. ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı, yetenek ağırlıklı iki kademeli sınavla yapılmalıdır. • Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerce yapılan etkinlik ve projeler, okul/ kurumlarında kredilendirilmelidir (MEB, 2006)

Eğitim Şuruları	Tavsiye Kararları
2014	Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yönetmeliğin hazırlanması ve anaokulundan itibaren geçerli olacak yeni bir öğretim programının planlanması (MEB, 2014).
2021	Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla destek alması sağlanmalıdır. - Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, meslek eğitimlerinde, üstün yetenekleri ve becerileri dikkate alınarak istihdama yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda çeşitli istihdam modellerinin yaygınlaştırılmasına yönelik iş birlikleri geliştirilmelidir. - Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde, yaratıcılık ve/veya üretkenlik becerileri değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir (MEB, 2021).

2.3.10 Türkiye’de İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimi. Avcı, Çelikkol ve Tarlak’ın paylaştığı üzere ülkemizde eğitimde akademik gelişim odak noktası olduğu için, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin büyük kısmı çocukların bilişsel özellikleri ile ilgili bilgiler verirken, sosyal, duygusal ve davranış özellikleri ile ilgili sınırlı bilgi içermektedir (Karabulut ve Mertol, 2020, s.16) Türkiye’de eğitim fakültelerine girebilmek için kriter üniversiteye giriş sınavıdır. Öğretmen istihdam edilmesinde Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulanmaktadır. Öğretmenlik, kendine özgü birçok özel niteliği gerektiren bir meslek olduğu için bilimsel alanlardaki başarıyı ölçen eleme sınavlarının, öğretmenlik için gerekli özelliklere sahip bireylerin seçilmesine hizmet etmekten uzak kaldığı söylenebilir (Şişman, 2009).

Özel yeteneklilerin eğitimine önem veren sayılı ülkede bu öğrencilere sunulan eğitim programları ve öğretmen yeterlilikleri hakkında çalışmalar yapılmıştır (Hansen ve Feldhusen, 1994; Hong, Greene ve Hartzell, 2011). Yapılan araştırmalarda özel yeteneklilerin öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin, düşüncelerinin (Megay-Nespoli, 2001) ve mesleki yeterliklerinin (VanTassel-Baska, 2012; Johnsen, 2009) nasıl olması gerektiği tartışılmış ve özel yeteneklilerin öğretmenlerinde olması gereken yeterlikler belirlenmiş ve bu öğretmenlerin eğitiminde bazı standartlar oluşturulmuştur. Mönks ve Pflüger (2005), Avrupa Birliği’ne bağlı üye ülkelerde olduğu gibi bazı ülkelerde, özel yeteneklilere öğretmenlik yapabilmek için lisans/lisansüstü seviyede belli derslerin alınması veya sertifika programlarının tamamlanması koşulundan

bahsetmiştir. Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve istihdamı konusundaki yetersizliklere rağmen, az sayıda üniversitede hala aktif olarak eğitim veren Üstün Zekalılar /Özel Yetenekliler Öğretmenliği lisans programı mevcuttur (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2014). Kaplan-Sayı (2018b) özel yeteneklilerin eğitimi için, devlet ve özel üniversite olmak üzere, dört yüksek lisans programı olduğunu paylaşmıştır. Özel yetenekli öğrencilere uygun özel eğitim sunan BİLSEM’lerde çalışan branş öğretmenlerine, bazı hizmet içi eğitim programlarının sunulduğu bilinmektedir (Kılıç, 2011).

Son yıllarda özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri adına kurulan bazı özel kurumlar (örnek Üstün Zekalılar Enstitüsü) ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin (örnek İstanbul Üniversitesi; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi) bu alanda çalışan eğitimcilere yönelik özel sertifika programları düzenlemektedir

Türkiye’de ÖÖG konusu hakkında öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda (Altun ve Uzuner, 2016; Başar ve Göncü, 2017), öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı sonuç özel yetenekli çocuklar için de yapılan çalışmalarda benzerlik göstermektedir (Bildiren, 2018; Şahin ve Kargın, 2013). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ÖYÖG’e ilişkin bilgilerinin yetersiz olabileceği olası gözükmemektedir ve yapılan araştırmalar bunu destekler niteliktedir. Bu durum ÖYÖG çocukların tanımlanmasını da olumsuz etkilemektedir. Tanılama için öğretmenlere yönelik, ÖYÖG çocukların özelliklerine ilişkin, hizmet içi eğitim verilmesinin yararlı olabileceği söylenebilir.

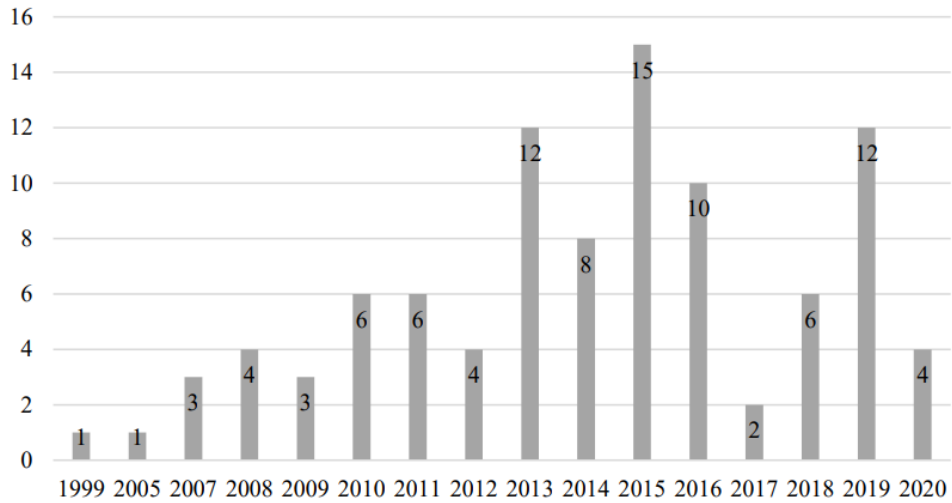
2.4 İlgili Araştırmalar

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de özel yetenek ile ilgili araştırmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bunun yanında “İki kere farklılık” kavramı literatürde daha bilinir hale geldikçe bu alandaki araştırmalar daha sık görülmeye başlanmıştır. 2010 sonrası çalışmalarla birlikte atıfların da artmış olduğu görülmektedir (Akkaya ve Ertekin, 2021). Literatür taraması yapıldığında Türkiye’de iki kere farklılık üzerine 2020 yılından itibaren araştırma sayısının arttığı görülmektedir.

Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar şu anda sınırlı olmakla birlikte genellikle 2E öğrencilerin özelliklerine yönelik bilgi verme amaçlı makale, kitap bölümü vb. şeklinde hazırlanan çalışmalardır (İlker, 2017; Kaplan-Sayı, 2018; Kaya-Şekeral ve Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Leana-Taşçılar, 2012; Mermeroğlu, 2018;

Özkardeş, 2004). ÖYÖĞ hakkında hazırlanan kitaplarda, 2E öğrencilerin tanımlanmaları ve özellikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir (İlker, 2017; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019). İlker (2017) Türkiye’de araştırma sayısının az olduğunu belirterek ve bunun 2E bireylerin ülkemizde yeni çalışılmaya başlanan bir grup olması ile açıklanabileceğini ifade etmiştir. Bu bölümde son yıllarda yerel ve ulusal alanyazında ÖYÖĞ çocukları konu alan bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

Yenioğlu ve Melekoğlu (2021) tarafından yayınlanan “Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yeteneği Olan İki Kere Farklı Bireylere Yönelik Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi” adlı çalışmada özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü tanısı almış iki kere farklı bireylere yönelik 2014-2019 yılları arasında yapılan ulusal/uluslararası çalışmalar incelenmiş ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makalelerin tamamına yakını betimsel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir ve araştırmaların çoğunun ABD’de gerçekleştiği görülmüştür. 1975 ve 2020 yılları arası taranmış, 1999-2020 yılları arasında 96 makale indekslenmiştir (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4 İki Kere Farklı Bireylere Yönelik yıllara göre yayın sayısı (Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021)

Şakar ve Köksal’a (2022) ait “Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklı çocukların eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” adlı araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve “İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi” dersini almış 53 öğretmen adayının bu dersi dersini almadan önce 2E kavramı üzerine sınırlı bilgi sahibi oldukları; dersi aldıktan sonra dersi almadan öncesine kıyasla konu hakkında daha yeterli olduklarını düşündükleri saptanmıştır (% 71.7).

Araştırmanın çıktısı olarak: İlgili dersin eğitimin erken yıllarında özel eğitim öğretmenliği programına dâhil edilmesi ile öğretmen adaylarının 2E kavramıyla daha erken tanışmalarının sağlanması önerilmiş; bir devam dersi ile 2E kavramı ile ilgili derinleşme ve uygulama deneyimi kazanabilmelerinin önünün açılacağından bahsedilmiştir.

Şakar ve Köksal (2021) tarafından yürütülen başka bir çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algıları incelenmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde özel eğitim bölümünde öğrenim gören 175 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada “İki kere farklılık gibidir, çünkü” ifadesine tamamladıkları metaforlar incelenmiş, 120 geçerli metafor toplanmış, analiz edilmiş ve yedi kavramsal kategoriye bölüştürülmüştür. Bu kavramsal kategoriler zorluk, zıtlık, farklılık, gizlilik, çaba gerektirme, değişim ve bütünlüktür. Araştırmanın sonucu olarak özel eğitim öğretmen adaylarının 2E kavramını daha çok “gökkuşağı”, “madalyon”, “çoklu yetersizlik” ve “mıknatıs” metaforları ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Öner ve Kaya (2022) “İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi” adlı çalışmalarında iki kere farklı öğrencilere yönelik BİLSEM öğretmenlerinin düşünce ve yaklaşımlarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin 2E öğrencileri tanıma noktasında kendilerini yetersiz; onlarla çalışma noktasında kendilerini kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Şakar ve Baloğlu’nun (2021) yaptıkları “Kavramsal bir analiz: savant sendromu, yüksek işlevli OSB, çoklu yetersizlik ve iki kere farklılık” adlı betimsel analiz çalışmada, özel eğitim öğretmen adayları olan öğrencilerin savant sendromu, çoklu yetersizlik, yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu ve iki kere farklılık kavramlarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır ve çalışma çıktısı olarak öğrencilerin bu kavramları çoğunlukla birbirine karıştırdıklarını görülmüştür. Öğrenciler iki kere farklılık kavramını % 8 oranında doğru açıklayabilmiştir. Öğrencilerin 2E kavramına yönelik sınırlı bilgisi olmalarının mesleki yeterlilikleri açısından bir sınırlılık teşkil edecek olması beklenen bir sonuçtur.

Fırat (2019) gerçekleştirdiği çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin ÖYÖĞ öğrenciler hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğunu ve bu bilgilerinin yüzeysel olduğunu belirlemiştir. Yürüttüğü çalışmada katılımcıların yarısına yakınının ÖÖĞ ile özel yeteneğin çocukta birlikte görülemeyeceği düşüncesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bildiren ve Fırat (2020) çalışmalarında, ÖYÖĞ öğrencilerin tanınması ile ilgili çeşitli

problemlerin olduğunu, bu çocukların sadece IQ testleri ile değerlendirilmesinin yeterli olamayacağını belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada sadece zekâ testi uygulanarak dikkat dağınıklığı tanısı konulan bir çocuğa çoklu değerlendirme uygulayarak aslında ÖYÖG olduğunu kanıtlamışlardır. Araştırmacılar ayrıca, öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasının erken olması gerektiğine dikkat çekerek, öğrenci performansının aile ve öğretmen tarafından iyi gözlemlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kaya-Şekeral ve Güngörmüş-Özkardeş (2013) tarafından gerçekleştirilen “Üstün Zekâlı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması” adlı araştırma, İstanbul ilinde özel yetenekli çocuklar için farklılaştırılmış bir eğitim sunan, özel bir ilköğretim okulunda 30’u üstün, 80’i normal zekâ düzeyine sahip 110 1. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma çıktısı olarak öğretmenler tüm öğrencilerde en yaygın olarak fiziksel olarak hareketlilik ve dikkat becerileri alanında sorun olduğunu belirtmişlerdir. ÖÖG’nin belirtilerinin alt boyutlarından sadece işitsel algı, görsel algı, aritmetik becerisi, sıraya koyma becerisi, yönelim becerisi ve sözel ifade becerisi puanlarının zekâ değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı, sözel ve performans puanları arasında 15 puan fark olan ve olmayan öğrencilerin gösterdikleri ÖÖG belirtileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı dolayısıyla WISC-R testi sözel ve performans puanları arasındaki farkın öğrenme güçlüğüne belirleyiciliğinin yüksek olmadığı görülmüştür.

Nitel araştırma türünde yapılan “İki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim alan öğretmenleri ile metaforik algı çalışması”nda öğretmen adaylarının 2E öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir (Mermeroğlu, 2018). 23’ü erkek 42’si kadın olmak üzere 14 farklı üniversiteden 65 özel eğitim alan mezunu öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada 2E bireylere yönelik elde edilen metaforlar: İki kere özel; özel yetenekli

- öğrenci gibidir
- öğrencinin eğitimi gibidir
- öğrencinin öğretmeni gibidir

şeklinde sorulmuş ve araştırma sonucunda katılımcıların özel yetenekli çocuklar üzerine zorunlu bir ders almadan lisans eğitimini tamamladıkları, buna karşın özel eğitim merkezlerinde 2E bireylerle çalıştıkları, öğretmenlerin önemli bir kısmının

kendi imkânları ile özel yeteneklilik alanında okumalar yaptığı ve bu konu üzerine kongre ya da konferanslara katılımlarının oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

“İki Kere Farklılık Üzerine Bir Çalışma: Özel Yetenekli Öğrencilerde Öğrenme Güçlüğü” adlı Sağlam ve Çiftçi (2022) tarafından yapılan çalışmada ÖYÖG çocukların durumları çeşitli yönleriyle açıklanmaya, ÖÖG’ye neden olan faktörler, ÖÖG’nin türleri ve öğrenme güçlüğü yaşayan özel yeteneklilerin tanımlanması gibi durumlar incelenmeye çalışılmıştır.

“Üstün Zekâlı Çocuklar ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi” adlı makalede üstün zekâlı çocuklarda DEHB sorunları ele alınmıştır (Kaplan Sayı, 2018). Araştırmanın amacı üstün zekâ ve DEHB kavramlarının karmaşıklık yaratan noktalarıyla ele alınması; üstün zekâlı ve aynı zamanda DEHB’e sahip olma durumunun netleştirilmesi ve tanılamaların, yönlendirme ve tedavilerin doğru yapılmasına katkıda bulunmaktır.

Portešová ve Budíková (2010), Çek öğretmenlerinin, özel yetenekli disleksili öğrencilerin tipik özelliklerini ve onları tanımlama ve eğitme konusuna yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, 158 öğretmene Gari, Panagiota ve Nikolopoulou (2006) tarafından geliştirilmiş olan ölçeği uygulanmışlardır. Özel yetenekli, ÖÖG’li ve 2E öğrencileri tanılayabildiklerini fakat öğrenme güçlüğüne matematik gibi diğer alanlar için de geçerli olabileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür ve bu bulguyu genelledebilmek için konu üzerine ampirik çalışmalar yapılması tavsiye edilmiştir.

Amber (2019) yürüttüğü araştırmada velilerin, öğretmenlerin ve 2E öğrencilerin iki kere farklılık kavramı ile ilgili görüşlerini inceleyerek, bu öğrencilere eğitim verecek eğitimcilerin gelişimi için tavsiyelerde bulunmuştur (akt. Sağlam ve Çiftçi, 2022). Al-Hroub ve Whitebread (2019) ile Richotte ve Zaghlawan (2019) çalışmalarında doğru müdahale yöntemlerini kullanarak ÖYÖG öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin giderilebileceğini ortaya koymuşlardır.

Bianco ve Leech (2010) yılında özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve özel yetenekli çocuklar öğretmenlerinden oluşan 277 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada çeşitli dezavantajları olan öğrencileri özel yeteneklilere yönelik özel olarak tasarlanan programlara aday olarak gösterme konusundaki görüşlerini incelemiştir ve

öğretmenlerin 2E çocukları bu programlara yönlendirmeye daha az yatkınlık gösterdikleri bulunmuştur.

Wornald (2011) Avusturalya’da gerçekleştirilen karma yöntemli araştırma, eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin ÖYÖG çocuklar üzerine bilgilerini ve onlara karşı görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. 11 okulun çalışanları, araştırmanın örneklemini oluşturmuş, anket ve röportajlara katılmışlardır. Çalışmanın sonunda, öğretmenler özel yetenekli çocukları ayırt edebilseler dahi 2E çocukların tanınmasının okullarda olması gerektiği şekilde yapılamadığı, bunun sebebinin öğretmenlerin bunu yapmaya istekli olmaması değil, bunu yapabilecek hem bilgi ve hem de desteğe sahip olmamaları olduğu saptanmıştır.

Benzer bir araştırma ABD’de Aldridge (2011) tarafından 29 sınıf ve branş öğretmeni ile yürütülmüş ve öğretmenlerin ÖYÖG çocuklarla ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla geliştirilmiş olan anketin verileri incelendiğinde ÖYÖG öğrencilerin daha çok zorluk yaşadığı alanlara odaklanıldığını ve özel yetenekleri konusunda yönlendirme alamayabildikleri saptanmıştır. Lee ve Rochette tarafından 2019 yılında ABD Colorado’da yürütülen 11 kişilik bir vaka analizi ile 2E öğrencilerin eğitiminde rol alacak öğretmenlerin/okul yöneticilerinin bu kavram üzerine profesyonel gelişiminin etkileri incelenmiştir.

Alsamiri ve Aljohn (2019) Suudi Arabistan’ın Yanbu şehrinde kalitatif bir araştırma gerçekleştirmiş, 8 ÖÖG öğretmeniyle görüşmeler yaparak, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü, özel yetenek ve iki kere farklılık üzerine mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimlere ihtiyaçları olduğunu saptamışlardır. Gierczyk ve Hornby (2021), son 20 yılda yayınlanan ve öğretmenlerin 2E çocuklarla ilgili deneyim ve görüşlerini konu alan 15 makaleyi incelemiştir. Makalelerin 7’si ABD, 3’ü Avusturalya, 2’si Kanada’da yayınlanmıştır. Slovenya, Yeni Zelanda, Çin’den birer makale incelenmiştir. İki kere farklı çocuklarla çalışmak için tecrübe, bilgi, çalışma tarzı ve anlayışın büyük ölçüde öğretmenlerin hazır bulunuşluğuna bağlı olduğu incelenen makalelerin tümünden çıkan ortak sonuç olmuştur.

2E birey kavramı özel yetenek kavramına kıyasla çok daha yeni bir kavramdır ve bu sebeple bu konuda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. İki kere farklı bireylere ait çalışmalar uluslararası literatürde 1970 yılından bu yana artış göstererek ilerlemiştir (Newman ve Steinberg, 2004); bununla beraber iki kere farklı terimi hakkında kafa

karışıklıklarının bulunduğu gözlemlenen bir durumdur (Cohen ve Vaughn, 1994; Lovett ve Lewandowski, 2006, akt: Reis, Baum ve Burke, 2014).



Bölüm 3

Yöntem

Bu tez çalışması kapsamında ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini ölçmek için geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirliği ispatlanmış olan bir ölçeğin, Türk kültürüne ve Türkçe'ye uyarlanması hedeflenmiştir. Yöntem bölümünde araştırma kullanılan yöntemler ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Çalışma grubu, ölçek, araştırmaya ilişkin model, araştırmanın aşamaları ve çalışmaya ilişkin süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Yapılan tarama sonucunda ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilerin saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini ölçmek için, geçerlilik ve güvenilirliği ispatlanmış olan Yasir Alsamiri'nin doktora tezi kapsamında geliştirmiş olduğu ölçek seçilmiş ve gerekli izin (Bkz. EK E) alınarak ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışması, başka kültürde geliştirilmiş olan bir ölçeğin farklı dil ve kültürlerle uyarlanmasını amaçlayan bir çalışmadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Tez kapsamında yürütülen uyarlama çalışması ile hedeflenen, ölçeğin Türkçe'ye çevrilip kullanılması ile sınırlı kalmamak, bunun ötesinde istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen puanlar sonucunda geçerlik ve güvenilirlik derecelerinin ispatlanmasıyla beraber Türk diline ve kültürüne uyarlanmasını sağlamaktır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında olduğu gibi ölçek uyarlama çalışmalarında da ölçüm sonunda geçerlilik ve güvenilirliğe dair bilgi aranmalıdır, çünkü ölçüm hatasını en aza indirmek için güvenilirlik ve ölçülmek istenen durumun/tutumun/davranışın doğru ölçüldüğünden emin olmak için geçerlilik hesaplamaları kritiktir (Gözüm ve Aksayan, 2003).

3.2 Orijinal Ölçek

Ölçeğin orijinali, Yasir Alsamiri tarafından Suudi ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine tutumlarını ölçmek için geliştirilmiş, ilk önce Medine şehrinde rastgele seçilmiş okullarda çalışan 50 ilkokul öğretmeni üzerinde uygulanarak ölçeğin

güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiştir. Daha sonra Medine, Jeddah ve Hail illerinde 2014-15 yıllarında öğretmenlik yapan 410 öğretmene uygulanmıştır.

Alsamiri (2016) tarafından karma yöntem ile yürütülen araştırmada nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. Ölçeğin birinci kısmı, öğretmenlerin cinsiyetleri, tecrübe yılı, yaşları gibi demografik özelliklerini içermektedir. Ölçeğin ikinci kısmında kapsamlı alan yazın taraması, katılımcı değerlendirmesi, alan uzmanlarının katkıları ile oluşturulmuş tutum ölçeği soruları yer almaktadır. 23 maddeden oluşan ölçeğin cevapları 7'li Likert ölçeği ile puanlanmıştır. Ölçek dört alt faktörden oluşmaktadır, bunlar sırasıyla:

- i.Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilerin özellikleri (*Özellikler* olarak kullanılacaktır),
- ii.Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilerin tanınması (*Tanılama* olarak kullanılacaktır),
- iii.Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilere yeterlik desteği ve (*Destek* olarak kullanılacaktır).
- iv.Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilere yönetsel destek (*Destek* olarak kullanılacaktır).

3.3 Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul ilinin tercih edilmesinin sebepleri: Çalışmada, nüfus büyüklüğü, aldığı göçler ve farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik seviyelerine sahip aileler bulunduğu için ortaya çıkan kozmopolit yapısı; zamanın kısıtlı olması ve araştırmacı için kolay erişilebilir olması sebebiyle İstanbul seçilmiştir. Araştırmada, İstanbul ilinin Türkiye gerçeğini yansıtabileceğini düşünülmektedir.

Ölçek çalışmalarının, madde havuzundaki madde sayısının 5-10 katı katılımcıya ulaşması önerilir (Worthington ve Whittaker, 2006). Ölçeğin orijinali Al-Samiri (2016) tarafından 410 öğretmen ile yapılmıştır. Bu çalışmanın evrenini, öğrencilerle okulda daha fazla zaman geçiriyor olmaları ve iki kere farklı öğrencilerin erken eğitim çağında fark edilmesi ve desteklenmesinin özel yetenek ve yaşadıkları zorluklar ve gelecekteki eğitim hayatları açısından kritik olması sebebiyle 1-4. Sınıfları kapsayan ilköğretim seviyesindeki çocuklara eğitim veren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Ölçme aracının geçerli ve güvenilir kabul edileceği hedef kitlenin geniş olmasını sağlayabilmek ve çalışma grubunda mümkün olduğu kadar çok çeşitlilik sağlamak amacıyla, farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel seviyelerindeki ilçe ve okullardaki, farklı eğitim seviyesi, yaş ve tecrübeye sahip katılımcı ile çalışma yapılması hedeflenmiştir. Araştırma grubundaki katılımcıları belirlerken, belirlenen nitelikte ulaşılabilen katılımcılar araştırmada yer aldığı için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırma grubunda yer alan örneklemin özellikleri Tablo 4 de yer almaktadır.

Örnekleme 453 kişiden oluşmuş, aykırı değer içeren ve normalliği bozan 21 anket çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışmaya 429 kişi ile elde edilen veriler üzerinden devam edilmiştir. Yukarıdaki tabloda 429 ilköğretim sınıf öğretmeninden oluşan araştırma grubuna ilişkin demografik bilgilere ve bu bilgiler için tanımlayıcı istatistiklere - frekans (*n*) ve yüzde (%) değerlerine- yer verilmiştir.

Araştırmaya katılanların % 14.7'sinin erkek, % 85.3'ünün kadın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların % 0.2'sinin yaşı 20-24, % 5.6'sının 25-29, % 17.5'inin 30-34, % 25.4'ünün 35-39, % 33.1'inin 40-44, % 11.9'unun 45-49 yaş aralığında, % 6.3'ünün 50 yaş ve üzerinde olduğu saptanmıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, % 83.9'unun lisans, % 1.6'sının ön lisans, % 14.5'inin yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çalıştığı okul incelendiğinde, % 84.6'sının devlet okulu, % 15.4'ünün özel okulda çalıştığı saptanmıştır. Araştırmaya katılanların % 7'sinin 1-5 yıl arasında, % 19.1'inin 6-10 yıl arasında, % 26.8'inin 11-15 yıl arasında, % 47.1'inin 16 yıl ve üzerinde öğretmenlik yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin % 2.6'sının Adalar'da, % 19.8'inin Beşiktaş'ta, % 12.6'sının Fatih'te, % 17.2'sinin Kadıköy'de, % 7'sinin Sancaktepe'de, % 15.9'unun Ümraniye'de, % 10.7'sinin Üsküdar'da, % 14.72'sinin Zeytinburnu ilçesinde görev yaptığı görülmüştür.

Araştırmaya katılanlardaki kadın ve erkek oranlarında kadınların çoğunlukta olmasının sebeplerini açıklamak için alanyazın taraması yapıldığında Gönüllü ve İçli'nin (2001) çalışmasındaki bulgular bu durumu açıklayabilecek nitelikte görülmüştür: Kız çocukları için uygun görülen meslekler arasında başta öğretmenlik olmak üzere devlet memurluğu (% 49,4) yer aldığını; erkek çocuklar içinse ilk sırayı avukatlık, doktorluk, mühendislik gibi mesleklerin (% 55,1) aldığını, ikinci sırayı öğretmenlik, subaylık gibi memuriyetlerin (%26,1) aldığını, genel olarak erkek çocuklar için daha çok kazanç sağlayabilecek meslekler tercih edilirken, kız çocuklara

geleneksel görevlerini sürdürmekte kolaylık sağlayacak mesleklerin uygun görüldüğünü ifade etmişlerdir. Büyükgöze Kavas (2015) ve Bacanlı, Doğan ve Hamamcı (2012) gençlerin meslek seçimlerinde başta ailelerinin isteklerinin etkili olduğu ifade etmişlerdir. Yelken (2008) yayımladığı çalışmasında mesleki tercihlerin cinsiyet faktörüne bağlı olarak değiştiğini, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla sayısal mesleklere daha fazla ilgi gösterdiğini ve kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere oranla memurluk, öğretmenlik gibi düzenli yaşam gerektiren meslekleri daha fazla tercih ettiklerini ifade etmiştir.

İlgili araştırma sonucunun da ortaya koyduğu üzere ailelerin benimsemiş oldukları cinsiyet kalıp yargıları çocukları ile ilgili mesleki beklentilerinin sınırlarını da belirlemekte, mesleki tercihlerin kadınlık ve erkekliğe dair geleneksel rollere uygun olacak şekilde yapılması istenmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının meslek sahibi olma ile ilgili amaçsal motivasyonları da çocuklarının cinsiyetine göre değişmektedir. Geleneksel bakış açısında hâkim olan "evi geçindirmek erkeğin asli görevidir" anlayışı kız çocukların mesleki tercihlerinde birincil derecede ekonomik beklentilerin değil ev ve aile sorumluluklarının aksatılmadan devam ettirilmesine olanak sağlayacak mesleklerin tercihinin anlamlı olduğu görüşünün yaygın olarak devam etmesine neden olmaktadır (Gökcan, 2018).

Tablo 4

Araştırma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	63	14.7
	Kadın	366	85.3
Yaş	20-24	1	0.2
	25-29	24	5.6
	30-34	75	17.5
	35-39	109	25.4
	40-44	142	33.1
	45-49	51	11.9
	50+	27	6.3

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eğitim durumu	Lisans	360	83.9
	Önlisans	7	1.6
	Yüksek lisans	62	14.5
Çalıştığı okul	Devlet okulu	363	84.6
	Özel okul	66	15.4
Kaç yıldır öğretmenlik yaptığı	1-5 yıl	30	7
	6-10 yıl	82	19.1
	11-15 yıl	115	26.8
	16 yıl ve üzeri	202	47.1
Çalıştığınız okul hangi ilçede	Adalar	11	2.6
	Beşiktaş	85	19.8
	Fatih	54	12.6
	Kadıköy	74	17.2
	Sancaktepe	30	7
	Ümraniye	68	15.9
	Üsküdar	46	10.7
	Zeytinburnu	61	14.2

3.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve demografik bilgilerin toplandığı “Demografik Veri Formu” ve Türkçe’ye çevirisi gerçekleştirilmiş olan ilköğretim öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini ölçmek için geliştirilmiş olan 23 sorudan oluşan ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Yedili Likert tipinde olan orijinal ölçek 1: Kesinlikle Katılmıyorum – 7: Tamamen Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Türkçe’ye uyarlanan ve uygulanan bu ölçek Ek-2’de verilmiştir. *Demografik veri formunda* katılımcıların eğitim seviyeleri, yaş aralıkları, cinsiyetleri, görev yaptıkları okulun devlet okulu ya da özel

okul olması, görev yaptıkları okulun ilçesi içeren maddeler bulunmaktadır. Demografik bilgileri içeren bu form Ek-3’de verilmiştir.

3.5 Ölçek Uyarlama Süreci

“Ölçek bir durumun ya da konunun sayısal/nicel olarak ölçülebilmesi için geliştirilmiş, standardize edilmiş, geçerli ve güvenilir veri toplama aracıdır” (Önder, 2017). Uyarlama, bir eseri çevrildiği dilin ve bu dilin konuşulduğu toplumun yaşayışına, inançlarına uydurma işini tanımlar (TDK, 2018). Birçoğu İngilizce olarak geliştirilen ölçeklerin kaynak dilden hedeflenen dile çevrilmesi, ölçeğin kültürel ve dilsel olarak eşitliğinin sağlanması için bazı analiz metotlarının kullanılmasını gerektirmektedir (Çapık, Gözüm ve Aksayan 2018). Bir ölçek geliştirmek yerine var olan bir ölçeğin uyarlama çalışmasının yapılmasının nedenlerini Hambleton ve Patsula (1999) aşağıdaki gibi sıralamışlardır (akt. Altun, 2015):

- Ölçek uyarlama çalışmaları daha az maliyetli ve daha hızlıdır,
- Kültürel/ulusal bir değerlendirme yapma amacıyla uygulanacak olan testler için hedef kültürde, denk bir test geliştirmenin en etkili yolunun ölçek uyarlaması olması,
- Test geliştirmek için bilgilerin yetersiz olması,
- Hazırda var olan bir ölçeğin uyarlanma çalışmasının güven duygusu verecek olması.

Ölçek uyarlama çalışması sürecinin, planlama ve karar verme, gerekli izinlerin alınması, uzmanlar ile çevirinin yapılması, pilot uygulamanın yapılması, pilot uygulamanın incelenmesi ve gerekli görülürse tekrar edilmesi, örneklemin tamamına uygulamanın yapılması, elde edilen sonuçların test edilmesi ile geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığından emin olunduktan sonra ölçeğin son halini alması aşamalarını içerdiğini söylemek mümkündür (Önder, 2017).

Tez kapsamında ölçeğin uyarlama sürecinde ilk aşama olarak alan yazın taraması yapılmış, ÖÖG yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine öğretmen tutumlarını konu alan araştırmalar incelenmiştir. Yapılan tarama sonucunda Yasir Alsamiri (2016) tarafından doktora tezi kapsamında Suudi ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine tutumlarını ölçmek için geliştirmiş olduğu ölçek seçilmiş ve gerekli izinler (Bkz. EKLER) alınarak ölçek uyarlama çalışması

yapılmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak geliştirilen ölçek, İstanbul ilinde farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip ilçelerde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

İlk aşamada, orijinali İngilizce olan ölçeğin maddeleri Türk dili, İngiliz dili ve eğitim konularının üçüne de hâkim uzmanlarca dilimize çevrilmiştir. Alan uzmanları tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilen ölçekte, maddelerdeki anlaşılması güç olan ifadeler ve ifade yanlışlıkları uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, orijinal İngilizce ölçeği görmemiş olan iki İngilizce öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak çalışarak tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu iki versiyon araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve alana özgü bazı terimler konusunda düzenlemeler ve ek açıklamalar yapılmıştır.

Ortaya çıkan ölçek, İngilizce öğretmenliği okuyan ve üstün zekalı/özel yetenekli çocuklar üzerine ders alan 38 kişilik pilot örneklem grubuna uygulanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliği dil geçerliliği ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Orijinal ölçek 7'li derecelendirmeden oluşan Likert değerlendirme ölçeğidir ve her madde 7'li derecelendirilmiş cevaplama sistemine (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 7: Tamamen Katılıyorum) göre değerlendirilmektedir. İlk pilot gruba ölçeğin bu versiyonu uygulanmıştır. Türkçe uyarlama çalışmalarında dilimize daha uygun ve anlaşılır düzeyde olmasından dolayı (Şeker ve Gençdoğan'a (2014, s.63) 5'li Likert ve orijinalindeki 7'li Likert tipli sorular pilot gruba uygulanmıştır. İki Likert tipinden 5'li Likert'in daha güvenilir sonuçlar verdiği saptanmıştır. Bu nedenle uyarlama çalışmasında 5'li Likert tipi kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Şeker ve Gençdoğan'a göre Türkçe'de anlam sıralaması en ayırt edilebilir cevap seçeneği en fazla 5 olduğundan 5'ten fazla seçenekli ölçekler hazırlanmamalıdır. Bunun sebeplerinden biri olarak 7'li Likert ölçeğinde cevap seçeneklerinin birbirine yakın olması verilebilir.

Dağlı ve Baysal'ın (2016) yılında Türkçe'ye uyarladıkları “Yaşam Doyumu Ölçeği” 7'li Likert ile kullanılmıştır. Söz konusu ölçek eğitim örgütlerinde 7'li derecelendirme şeklinde öğretmenlere uygulandığında, katılımcılar seçeneklerin birbirine yakın olduğunu ileri sürerek uygulanmasını zor bulmuşlardır. Bu nedenle, ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sırasında, özgün formunda yedi basamaklı olan cevap seçeneklerinin uygun olmadığı görülmüş ve basamak sayısı beşe indirilmiştir. Alanyazındaki bu uygulama örnek olarak dikkate alınmış ve gerekli düzenlemeler

yapılarak ikinci pilot gruba ölçeğin İngilizce ve 5’li derecelendirmeye sahip formu uygulanmıştır. Oluşturulan ölçeğin maddelerinin karşısına, maddelerde ifade edilen görüşlerini belirlemek üzere beş dereceli Likert seçenekleri yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; “(1) Kesinlikle Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir (EK F).

Pilot gruba yapılan İngilizce uygulamanın üzerinden 15 gün geçtikten sonra Türkçe’ye çevrilmiş olan ve 5’li derecelendirmeye sahip ölçek aynı katılımcılardan oluşan gruba tekrar uygulanmış ve verilen cevaplar karşılaştırılmıştır. Pilot uygulamada geçerlilik ve güvenirlik açısından yeterli bulunan ölçek, araştırmanın tüm örnekleme uygulanmış ve sonuçları istatistik olarak değerlendirilip, yorumlanmıştır. Uygulama sonucunda toplanan verilere Açıklayıcı Faktör ve Doğrulamalı Faktör Analizleri uygulanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin maddeleri üç boyut altında toplamış ve 13 maddelik son halini almıştır. Test ve tekrar-test için tüm örnekleme yapılan uygulamadan kısa bir süre sonra aynı örneklem grubundan 46 kişiye test tekrar uygulanmıştır. Bu kişiler için test ve tekrar-testten alınan puanlar karşılaştırılmıştır ve kararlılık düzeyi hesaplanmıştır.

3.6 Ölçeğin Türk Dili ve Kültürüne Uyarlama Aşamaları

Ölçek uyarlama çalışmasına başlamadan önce orijinal ölçeği doktora tezi kapsamında geliştiren Yasir Alsamiri’den izin alınmıştır. Ölçeği İngilizce’den Türkçe’ye çevirecek olan çevirmenlerin, kaynak ve hedef dili iyi bilmelerinin yanında, eğitim konusunda profesyonel bilgiye ve deneyime sahip olmalarına dikkat edilmiş ve nitelikli ölçek uyarlama ile ilgili temel ilkeleri ve süreçleri konusunda kendilerine ön bilgi verilmiştir.

Geçerli bir ölçek uyarlama çalışması için standart iki model, ileri ve geri çeviri modelleridir. Geri çeviri modeli zayıf çevirilerin tespit edilmesini sağlayabileceği düşünüldüğü için, bu çeviri modeli seçilmiştir. Hambleton, Merenda ve Spielberger (2005), örnek bir çeviri sürecini 4 adımda ele almışlardır ve ölçeğin uyarlanmasında buradaki adımlar izlenmiştir:

1. İlk çeviri: Bu adımda her iki dil ve kültür konusunda uzmanlık derecesinde bilgisi olan, yüksek nitelikli ve tecrübeli iki çevirmen özgün formu hedef dil olan Türkçe’ye çevirmişlerdir.

2. Bağımsız değerlendirme: Çevirisi yapılan ölçek ve orijinal ölçek, her iki dili bilen bağımsız üç alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir, her madde için uygun ve uygun değil şeklinde değerlendirmeleri alınmıştır. Uzmanlar önce çevirisi yapılan form üzerinde incelemelerini yapmış, daha sonra özgün form ve çevrilen formu karşılaştırarak tekrar incelemişlerdir. Uzmanlar, çevirinin doğru yapılıp yapılmadığına dair yaptıkları incelemelerin yanı sıra ifadelerin anlaşılabilirliği ve düzgünlüğü gibi konularda da görüşlerini belirtmişlerdir. Sürecin sonunda gelen eleştiriler doğrultusunda ölçek tekrar gözden geçirilmiş, gerekli görülen değişiklik önerileri uygulanmıştır.
3. Geri çeviri: Özgün formu daha önce hiç görmemiş olan ve iki dili de bilen iki uzman tarafından, çevirisi yapılmış form tekrar kaynak dile geri çevrilmiştir. Geri çeviri işlemi bittikten sonra, özgün form ve geri çevrilmiş olan form karşılaştırılmış ve aralarında dikkate değer farklar bulunmamıştır.
4. Son kontrol: Pilot grup üzerinde 15 gün ara ile önce orijinal İngilizce ölçek, sonra da Türkçe'ye çevrilmiş ölçek uygulanmıştır ve sonuçları değerlendirilmiştir. Bu aşama iki defa farklı gruplar ile tekrarlanmıştır.

Bu adımlara ek olarak Türkçe'ye çevrilmiş olan form bir Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiş, yazım kuralları, anlatım bozukluğu, imla ve noktalama kuralları açısından değerlendirilmiştir.

Birçok araştırmacı uyarlanan testin geçerliğinin sağlanması için yargısal incelemenin yeterli olduğunu düşünse de uyarlanan ölçeğin geçerliği deneysel kanıtlarla desteklenmelidir düşüncesi ile, iki pilot grup üzerinde yukarıdaki 4. Adım uygulanmıştır. Ellis ve Mead (1998) bu aşamanın ölçek uyarlama sürecinde mutlaka uygulanması gereken bir adım olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamada özel yetenekliler alanına ait olan *Pull-Out*, *Enrichment*, *Twice Exceptional* gibi kavramlara ait açıklamaların forma eklenmesi gerektiği anlaşılmıştır, çünkü genel eğitim öğretmenlerinin bu terimlere aşina olmadığı görülmüştür.

Hedef kitle olan ilkökul sınıf öğretmenlerini temsil eden daha büyük bir grup üzerinde yapılan deneme uygulamasından elde edilen veriler ile ölçeğin, geçerlik, güvenirlik hesaplamalarının ve madde analizlerinin yapılması hedeflenmiştir. Bu adımda, uyarlanmış olan Türkçe form, ölçeğin hedef kitlesini temsil edecek şekilde seçilen bir örnekleme uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde madde analizi, faktör analizi gibi istatistiksel analizler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirlik analizleri de bu

adımında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen istatistiksel veriler ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliliğin ölçülmesi, üzerinde çalışılan ölçeğin ölçmeye çalıştığımız fenomeni ne kadar ölçtüğü sorusuna cevap aranmasıdır ve bu amaçla madde analizi yapılmasıdır (Aktürk ve Acemoğlu, 2012). Bu aşamada faktör analizi, deneysel veya diğer korelasyon bilgileri sağlanmıştır.

3.7 Pilot Çalışma ve Ölçeğin Uygulanması

Eğitimi devam eden 38 İngilizce öğretmen adayı üzerinde 15 gün ara ile önce orjinal İngilizce ölçek sonra da Türkçe'ye çevrilmiş ölçek online olarak uygulanmıştır ve sonuçları değerlendirilmiştir. Ölçeğin özgün formu, yedi basamaklı Likert tipi (1-Hiç katılmıyorum, 7-Tamamen katılıyorum) bir ölçektir. Şeker ve Gençdoğan'a (2006) göre ölçekte beşten fazla seçenek olması Türkçe anlam ve anlaşılabilirlik açısından güçlüğe neden olmaktadır, çünkü seçenekler anlam olarak birbirine çok yakın olduğundan, katılımcıların seçenekleri ayırt etmesi zor olmaktadır. Bunu destekleyen diğer bir görüş de 5'li Likert tipi ölçeğinin daha pratik olduğu düşüncesidir ve bu derecelendirme daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Köklü, 1995), bunun yanında cevaplayıcılar açısından cevaplanmasının daha kolay olduğu düşünülmektedir (Akın, Çiçek, Gürbüz ve İnal 2009). Başka alanlarda yapılan Türkçe'ye ölçek uyarlama çalışmalarında da yapılan pilot uygulamalar sonucunda, ilk ölçekte kullanılan 7'li Likert katılım derecelendirilmesinin katılımcıların kafalarını karıştırdığı görülmüştür (ifadelerin olması gereken faktör boyutuna yüklenmediği görülmüştür). İlk pilot grup üzerinde uygulanan 7'li Likert formu bu bilgileri doğrular niteliktedir, çünkü cevaplayıcılar aynı sorulara 15 gün sonra ölçeğin Türkçesi uygulandığında farklı cevaplar vermişlerdir. Bu sebeple ölçeğin İngilizcesi ve Türkçe formu 5'li Likert tipi kullanılarak güncellenmiştir. İkinci pilot grup üzerinde bu ölçek kullanılmıştır.

3.8 Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki verilerinin toplanmasına başlamadan önce Bahçeşehir Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan, yapılan çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna dair etik kurul onayı alınmıştır (Bkz. EK B). Bu onaydan sonra MEB'den, ölçekleri İstanbul ilindeki ilkokul öğretmenlerine uygulayabilmek için araştırma izni alınmıştır (Bkz. EK C).

Ölçeğin uygulanması pilot grup üzerinde online olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin örneklem üzerinde uygulanması için MEB'ten izin alınarak ölçeğin basılı

formu ile ölçeğin uygulanmasına karar verilen İstanbul iline ait seçili ilçelerdeki okulların listesi alınmış, okul müdürleri ile iletişime geçilerek, okullara ziyarette bulunulmuş, çalışmanın önemi ve katkı sağlaması hedeflenen konular anlatılmış, katılımcıların anonim kalacağı konusunda bilgi verilerek ve gönüllülük esası dikkate alınarak öğretmenlerin formları doldurması sağlanmıştır. Toplanan formlar daha sonra Excel'e girilmiş ve daha sonra da analiz için SPSS programına yüklenmiştir.

3.9 Sınırlamalar

Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA) uyarınca özel yetenekli çocukların yaşayabileceği 13 farklı engel kategorisi tanımlanmıştır. Bu tez çalışması iki kere farklı çocuklarda en çok karşılaşılan zihinsel dezavantajlardan biri olan özel öğrenme güçlüğüne odaklanmıştır. Buna ek olarak çalışma -kozmpolit yapısı ve sosyo-ekonomik çeşitliliği sebebiyle- Türkiye genelini yansıtabileceğine inanılan İstanbul ilinde farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip Fatih, Adalar, Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Zeytinburnu, Beşiktaş ve Sancaktepe ilçeleri ile sınırlı tutulmuştur. Uyarlanan ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışması uygulanan örneklemle sınırlıdır ve uygulanan örneklem ilkökul sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır ve katılımcılarda erkeklerin yüzdesi kadın katılımcılara oranla daha düşüktür.

3.10 Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda 453 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) ve AMOS 21.0 paket programında uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir. Veri analizi aşamasına geçmeden önce ölçek sorularına ilişkin verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı çarpıklık, basıklık değerleri ile incelenmiştir. Aykırı değer içeren ve normalliği bozan 21 anket çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışmaya 429 kişi ile elde edilen veriler üzerinden devam edilmiştir.

Ölçeğin dil eşdeğerliliği aşamasında orijinal ölçek, sonrasında da ölçeğin Türkçe uyarlaması katılımcılara sunulmuştur. Uygulama sonrası elde edilen veriler istatistik programına girilerek gerekli analizlere uygun hale getirilmiştir. Pearson korelasyon katsayısı yardımıyla orijinal ölçeğe verilen cevaplar ile Türkçe çevirisine verilen cevapların tutarlılığına bakılmıştır. Korelasyon katsayısının 1'e yakın bir değer alması ve bu katsayının anlamlı olması ($p<.05$), ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal

ölçek ile benzerlik gösterdiği ve onun yerine kullanılabileceğini göstermektedir. Korelasyon katsayısının, 70 ve üzerinde bulunması durumunda dilsel eşdeğerlik sağlanmış olduğu sonucunu çıkartılabilir (Seçer, 2015, s. 72).

Analiz sürecinde ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik (*Sphericity*) testi analizleri yapılmıştır, bu testler çevirisi yapılmış olan bu ölçeğin faktör analizlerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğini belirlemeye yarayan testlerdir ve değerlerin, KMO için $>0,60$, Barlett Küresellik testi değerlerinin en az 0,05 anlamlılık derecesinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2011).

Sonraki aşamada faktör analizine uygun olduğu belirlenen ölçek için ölçekte bulunan maddelerin faktörlere ayrılıp ayrılmadığı test edilmiştir ve bu amaçla elde edilen veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (*Exploratory Factor Analysis*, AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (*Confirmatory Factor Analysis*, DFA) gerçekleştirilmiştir. Faktör yüklerini incelemek için Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör yüklerinin $>0,30$ olması beklenir ve bu koşulu gerçekleştirilmeyen maddeler atılır (Büyüköztürk, 2011).

AFA ile elde edilen ölçeğin faktörlerden oluşan halinin doğrulanması için sonraki aşamada DFA yapılmıştır. DFA’da faktörlerin uyum indeks değerleri incelenerek, her faktöre ait uyum indeksleri farklı istatistik değerler (RMSEA, CFI, TLI gibi) ile değerlendirilmiştir ve faktörlerin ne kadar uyum içerdiğinin istatistiksel olarak kanıtlanması amaçlanmıştır (Doğanç, 2019).

Faktörlerin geçerlik düzeyini belirlemek için her maddeden elde edilen puanlar ile bu maddelerin altında yer aldıkları faktörlerden elde edilen puanlarının arasındaki korelasyona ve düzeltilmiş korelasyon değerlerine bakılmalıdır (Doğanç, 2019). Bu amaçla bağımsız örneklem t testi ve Pearson’s r testi sonuçları incelenmiştir. Burada beklenen düzeltilmiş korelasyon katsayılarının $>0,20$ olması ve % 27’lik alt ve üst grupların ham puanları arasındaki farklılaşmaya bakılmasıdır (Tavşancıl, 2006).

Uyarlama çalışması yapılan ölçeğin geçerlilik düzeyini belirledikten sonraki aşama ölçeğin güvenilirliğini test etmektir. Bunu gerçekleştirmek için ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ile kararlılık testleri yapılmıştır. İç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılır bu katsayının güvenilir olarak ifade edilmesi için 0.70 ve üzeri değere sahip olması ölçüt olarak kabul görmektedir (Horn, 1965). Güvenirliği sadece Cronbach alfa değeri ile

değerlendirilmesi sınırlı kalmaması için kararlılık düzeyine de bakılmıştır. Kararlılık düzeyini belirlemek için test/tekrar-test yöntemi kullanılmış, 13 maddelik son halini almış olan ölçek 46 sınıf öğretmenine 3 hafta sonra tekrar uygulanarak verilen cevapların aralarındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Kararlılık derecesinde verilen ölçütler 0.00 – 0.30 düzeyinin düşük kararlılık, 0.30 – 0.70 düzeyinin orta kararlılık, 0.70 – 1.00 düzeyinde ise yüksek kararlılık ilişkisi olarak verilmiştir (Horn, 1965).

Gerçekleştirilen bu analizler sonucunda, maddelerin atılması, iki faktör birleştirilerek yeni bir faktörün oluşması gibi aşamalardan sonra uyarlanan ölçek 13 madde ve üç boyuttan oluşan son halini almıştır (EK F).

Ölçek toplam puanlarına ve alt boyut puanlarına ilişkin çarpıklık basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerde kayıp veri (*missing value*) olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin analizinde; tanımlayıcı kategorik verileri sayı ve yüzde, nicel verileri ise ortalama ve standart sapma değerleri, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerleri gösterilmiştir. Cevaplayıcıların yaş ve cinsiyet gibi bazı demografik özelliklerinin frekans ve yüzdelik dağılımları tablo haline dönüştürülerek çalışmanın 3.2 Araştırma Grubu başlığı altında incelenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanınması ve desteklenmesine yönelik görüşleri ölçeğine” ait tanımlayıcı istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık) yer verilmiştir. Buna göre ölçek ortalamasının 49.82, standart sapmasının 6.23, minimum puanın 31, maksimum puanın 63, çarpıklık değerinin -0.396, basıklık değerinin -0.266 olduğu saptanmıştır

Tablo 5

Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanınması ve desteklenmesine yönelik görüşleri ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler

Tanımlayıcı istatistikler	Ölçek toplam puanı
Ortalama	49.82
Standart Sapma	6.23
Minimum	31
Maximum	63
Çarpıklık	-0.396
Basıklık	-0.266

Tablo 6’da ölçeğin alt faktörlerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık) yer verilmiştir. Büyüköztürk (2007) faktör analizlerde normallik varsayımlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak yapılacağını bildirmektedir. Buna göre “Özellikler” alt boyutuna ilişkin ortalamanın 18.95, standart sapmasının 4.58, minimum puanının 6, maksimum puanının 30, çarpıklık değerinin -0.284, basıklık değerinin -0.326 olduğu belirlenmiştir. “Tanılama” alt boyutuna ilişkin ortalama puanın 17.92, standart sapmanın 2.41, minimum puanın 9, maksimum puanın 20, çarpıklık değerinin -1.271, basıklık değerinin 1.040 olduğu görülmüştür. “Destek” alt boyutuna ilişkin ortalama puanın 12.94, standart

sapmasının 1.85, minimum puanın 7, maksimum puanın 15, çarpıklık değerinin -0.595, basıklık değerinin ise -0.514 olduğu bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013) normallik varsayımlarını sağlaması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması beklemektedir. Sonuçlara istinaden mevcut verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Tablo 6

Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılanması ve desteklenmesine yönelik görüşleri ölçeğine ait alt faktörlerin tanımlayıcı istatistikleri

Faktörler	Ortalama	Std. Sapma	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Özellikler	18.95	4.58	6	30	-0.284	-0.326
Tanılama	17.92	2.41	9	20	-1.271	1.040
Destek	12.94	1.85	7	15	-0.595	-0.514

4.1 Ölçeğin Geçerlik Analizleri

Bu bölümünde geçerlilik analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. “Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılanması ve desteklenmesine yönelik görüşleri” ölçeğinin geçerliği çerçevesinde yapı geçerliği, madde-toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir.

4.1.1 Ölçeğin Yapı Geçerliği Analizi.

Bir ölçüm aracının geçerli olabilmesi yaptığı ölçümlerin tutarlı olmasına bağlıdır. Yapı geçerliliği, ölçülen özelliğin, belirli yapılar ya da kavramlar tarafından açıklanmasını sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2002, akt. Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009), yani ölçeğin bir yapıyı ya da kavramı ölçüp ölçmediğini anlamına gelir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik (Sphericity) testi analizleri yapılmıştır, böylece ölçek için faktör

analizi yapıp yapılmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapı geçerliğini test etmek için ölçekten çıkarılmasına karar verilen tüm maddeler çıkarıldıktan sonra, kalan maddeler üzerinden yapılan AFA sonucunda, KMO değeri 0.762 olarak bulunmuş ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için oldukça “iyi” (Kaiser, 1974) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KMO değerinin 0.60’dan yüksek çıkması beklenir, 0.80 olmasının çok iyi, 0.90 üzerinde olması ise faktör analizi yapmak için mükemmel düzeyde uygunluk olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Tavşancıl, 2014, s.50).

Değişkenler arasındaki korelasyonu gösteren Barlett Küresellik (Sphericity) test sonuçlarının ($\chi^2=1258.204$, $sd=78$, $p=0.001$; $p<0.05$) anlamlı olduğu ve değişkenler arasında korelasyon bulunduğu görülmektedir, bu sonuç değişkenler arasında olan ilişkinin varlığın gösterir niteliktedir. Barlett Küresellik testi değerlerinin sıfır hipotezi 0.05 anlamlılık düzeyinde reddedildiği (Eroğlu, 2008; Büyüköztürk, 2011) için, elde edilen sonucun anlamlı çıktığı ve ölçeğin yapı geçerliği analizleri için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan 23 madde için yapılan güvenirlik analizi sonucuna göre Tablo 6’ da görülen değerler elde edilmiştir. Alınan bu değerler sonucunda ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Bu bulgular sonucunda veriler üzerinde AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçekte yer alan 23 soruya uygulanan AFA sonucunda birkaç kez faktör analizi yinelenmiş, faktör yüküyle birden çok faktöre dağılım gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra son yapılan faktör analiziyle elde edilen optimal sonuçlar neticesinde 13 maddeye ulaşılmıştır. Elde edilen son faktör analizinde birinci faktörün toplam varyansın % 24.89’ünü, ikinci faktör % 17.69’unu ve üçüncü faktör % 8.66’sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Faktör analizi yapı geçerliğinin ölçülmesinde sıklıkla kullanılan güçlü yöntemlerden biridir (Büyüköztürk, 2002; Van de Vijver ve Poortinga, 2005). Orijinali Alsamiri (2016) tarafından yaratılan ölçeğin uyarlanma çalışmasında, çeviri - geri çeviri ve ön test adımı süreçlerindeki öznel kabul edilen değerlendirmeye (Bayık ve Gürbüz, 2016) ek olarak nesnel yöntemler olan AFA ve DFA kullanılacaktır.

AFA aşamasında aynı anda iki veya daha fazla faktöre dahil olan ve faktör yükü 0.30 ve altında kalan maddeler analizden çıkarılmıştır. AFA uygulanıp maddelerin çıkarılmasının ardından güvenirlik analizi yinelenerek madde güvenirlikleri tekrar

değerlendirilmiştir. AFA’da temel ölçüt olarak kabul edilen faktör yüklerini (Gorsuch, 1983; O’Rourke ve Hatcher, 2013) inceleyebilmek için Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

DFA kullanılarak, incelenen kavramların veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı; AFA kullanarak ölçeğin kaç faktörlü bir yapıya sahip olduğu verisini doğrulamak ve uyum indeks değerlerini belirlemek hedeflenmiştir. DFA, ölçek çalışma grubundan toplanan aynı sayıdaki veriler ile gerçekleştirilmiştir. DFA’da uygun modeli oluştururken modifikasyona gerek duyulmamıştır.

Model uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde uyarlaması yapılan “Sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanınması ve desteklenmesine yönelik görüşleri” ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Test/tekrar test için ilk uygulamadan 3 hafta sonra aynı örneklem grubundan 46 kişiye ölçek tekrar uygulanmıştır, test ve tekrar-testten alınan toplam ve faktörlerden alınan toplam puanlar karşılaştırılmıştır ve tekrar-test ile ilk ölçümler arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Sonuçlar $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.1.2 Açıklayıcı Faktör Analizi. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu belirlenmiş olduğu için ölçeğin faktör yapısı AFA kullanılarak incelenmiştir. Analizler sırasında faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu öngörülerek Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Orijinal ölçekte yer alan 23 soruya uygulanan AFA sonucunda birkaç kez faktör analizi yinelenmiş, faktör yüküyle birden çok faktöre dağılım gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra son yapılan faktör analiziyle elde edilen optimal sonuçlar neticesinde 13 maddeye ulaşılmıştır. Elde edilen son faktör analizinde birinci faktörün toplam varyansın % 24.89’unu, ikinci faktör % 17.69’unu ve üçüncü faktör % 8.66’sını açıkladığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7).

Ölçekte kalan toplam 13 maddenin faktörlerine göre yük değerleri ile faktörlerin öz değerlerine ilişkin analizler yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu tabloya bakıldığında maddelerin, hangi faktörler altında toplandığı ve faktör yükleri görülmektedir. “Özellikler” faktörü altında 6 madde yer almakta ve toplam varyansın % 24.89’luk kısmını karşıladığı görülmektedir. Bu 6 maddenin faktör yükleri 0.564 ile 0.745 arasında değerler almaktadır ve bu faktörün genel ölçek için yük değerinin 3.237 olduğu bulunmuştur. “Tanılama” faktörü altında 4 madde yer almakta ve toplam

varyansın % 17.69'luk kısmını karşıladığı görülmektedir. Bu 4 maddenin faktör yükleri 0.653 ile 0.781 arasında değerler almaktadır ve bu faktörün genel ölçek için yük değerinin 2.301 olduğu bulunmuştur. “Destek” faktörü altında 3 madde yer almakta ve toplam varyansın % 8.66'luk kısmını karşıladığı görülmektedir. Bu 3 maddenin faktör yükleri 0.474 ile 0.858 arasında değerler almaktadır ve bu faktörün genel ölçek için yük değerinin 1.126 olduğu bulunmuştur.

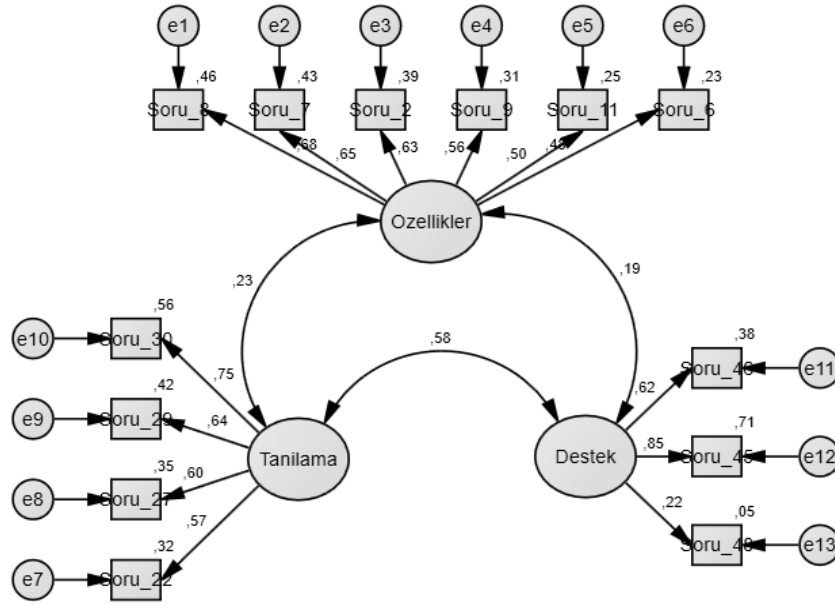


Tablo 7

Ölçeğe ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları

Faktörler ve yük değerleri					
Maddeler	Özellikler	Tanımlama	Destek	Yük değeri	Açıklanan varyans
Madde 8	0.745			3.237	%24.89
Madde 7	0.737				
Madde 2	0.682				
Madde 9	0.657				
Madde 11	0.606				
Madde 6	0.564				
Madde 30		0.781		2.301	%17.69
Madde 29		0.748			
Madde 27		0.705			
Madde 22		0.653			
Madde 46			0.858	1.126	%8.66
Madde 45			0.718		
Madde 48			0.474		
KMO değeri : 0.762					
Barlett's Test of Sphericity Ki Kare değeri: 1258.204					
Serbestlik derecesi:78 p=0.001<0.05					

4.1.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi. AFA sonucunda elde edilen yapının geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla DFA çalışması yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda oluşturulan model ile ilgili elde edilen uyum değerleri ve faktöriyel modele ilişkin diyagram aşağıda verilmiştir . DFA’da Ki-Kare (χ^2) değeri modelin (Bkz. Şekil 5) genel uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılan en temel ölçümdür. Bu değer örnek kovaryans matrisi ve model tarafından uyarlanmış olan (modellenen) kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını değerlemeye yaramaktadır (Hu ve Bentler, 1999:2). Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) modelin χ^2 değeri ile sıfır modelinin χ^2 değerini karşılaştırmaktadır. Sıfır modeli (null model veya independence model) ölçülen değişkenlerin ilişkili olmadığı (uncorrelated) model olarak tanımlanmaktadır. NFI indeksi 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve eşik değer olarak 0.90 değeri iyi uygunluğu ifade ediyor olarak kabul edilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Mevcut çalışmada $NFI= 0.849$ çıkmıştır ve bu değer kabul edilen uygunluk değerine yakın bir sonuç sağlanmıştır.



Şekil 5 Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) ilişkin model

Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için yapılan uyum testinde yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerinin 0.070 çıktığı görülmektedir. Bu sonuç iyi bir model uygunluğuna sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA, 0.03 ile 0.08 aralığında olabilir, değerin 0.08’in üzerinde olması, kötü bir model uygunluğuna

işaret edecektir (Rigdon, 1996, s 369). RMSEA indeksi, araştırmacıya bilinmeyen fakat optimum şekilde planlanmış olduğu parametrelerin, ana kütlenin kovaryans matrisi ile ne derece uyumlu olup olmadığı hakkında bilgi veren bir uyum testidir (Byrne, 2011, s. 664).

Karşılaştırmalı Uyum İndeks (CFI) 0.891 çıkmıştır, kabul edilen uygunluk değerine yakın bir sonuç sağlanmıştır. Önceden 0.90 eşik değeri kabul edilen CFI değeri daha sonraları en az 0.95 değeri iyi uygunluk göstergesi olarak belirlenmiştir (Bentler ve Bonnet, 1980).

Tucker-Lewis İndeks (TLI), model karmaşıklıkça düşme eğilimi göstermektedir, TLI değerinin 0.90 üzerinde olması beklenir. TLI=0.810 çıkmıştır, kabul edilen uygunluk değerine yakın bir sonuç sağlanmıştır.

Tablo 8

Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri

İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Değerler
CMIN/DF <3	CMIN/DF <5	3.109
$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.891
$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.849
$0.95 \leq TLI \leq 1$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$	0.810
$0 < RMSEA < 0.05$	$0.06 < RMSEA < 0.08$	0.070

Tablo 8’de görüldüğü üzere, $\chi^2/df=3.109 < 5$, $CFI=0.891 \leq 0.95$, $NFI=0.849 \leq 0.90$, $TLI=0.810 \leq 0.90$, $RMSEA=0.070 < 0.08$ uyum değerlerine göre modelin CMIN/DF iyi uyum indeks değerlerine yakın yer aldığı, CFI, NFI ve TLI indekslerinin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine yakın olduğu, RMSEA indeksinin de kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri arasında yer aldığı ise tespit edilmiştir. Dolayısıyla DFA sonucuna göre, CFI, NFI ve TLI uyum iyiliği değerlerinin ölçek daha geniş örneklem gruplarında uygulandığında iyileştirilebileceği söylenebilmektedir.

DFA’da önemli bir başka gösterge de regresyon katsayılarının anlamlılığıdır. Tablo 9 de standardize edilmiş regresyon (*standartized regression weights*) katsayıları verilmiştir. Regresyon değerleri, gözlenen değişkenlerin, gizli değişkenleri tahmin

etme gücünü, yani faktör yüklerini gösterir. İlgili tabloda her ikili ilişki için p değerleri 0.05'ten küçük olduğu için, faktör yüklenimleri anlamlıdır. Faktör yüklenimlerinin anlamlı çıkması, maddelerin faktörlere doğru yüklendiği anlamına gelmektedir. Ayrıca, tabloda görüldüğü üzere M48 hariç diğer tüm maddelerin regresyon katsayıları oldukça yüksek çıkmıştır.

Tablo 9

Modele ilişkin regresyon katsayıları

Madde	Faktör	Regresyon Katsayısı	p
M8	Özellikler	0.676	0.001
M7	Özellikler	0.654	0.001
M2	Özellikler	0.626	0.001
M9	Özellikler	0.560	0.001
M11	Özellikler	0.502	0.001
M6	Özellikler	0.479	0.001
M22	Tanılama	0.566	0.001
M27	Tanılama	0.595	0.001
M29	Tanılama	0.644	0.001
M30	Tanılama	0.748	0.001
M46	Destek	0.616	0.001
M45	Destek	0.845	0.001
M48	Destek	0.222	0.001

4.1.4 Madde ayırıcılık gücü. Madde ayırıcılık gücü, maddenin geçerliliğinin bir ölçüsü olarak da kabul edilmektedir. Likert tipi ölçeklerde yer alan maddelerin ayırıcılık güçlerini belirlemek amacıyla Likert tarafından özgün iki ayrı analiz yöntemi önerilmiştir. Birincisi korelasyona dayalı analiz, ikincisi iç tutarlılık ölçütüne (t-testi) dayalı analizdir (Tezbaşaran, 1997). Toplam ölçek puanları üzerinde yapılan sıralamaya göre grubun ilk % 27'sini oluşturan üst grup, son % 27'sini oluşturan da alt grup olarak tanımlanmaktadır. Uç grupların belirlenmesinde % 27'lik grupların kullanılması, uç gruplarda varyansı maksimum yapan grubun % 27'lik gruplar olduğunu belirleyen Kelley (1939) tarafından önerilmiştir (Erkuş, 2003). Ölçeğin geçerliğine ek kanıt sağlamak amacıyla, ölçek toplam puanlarının alt % 27 ve üst % 27 grup ortalamaları arası fark, bağımsız gruplar t testi ile (Independent Sample T Test) incelenmiştir tüm maddelerden elde edilmiş olan puanların üst ve alt % 27'lik gruplarının puan ortalamaları arasında bütün maddeler açısından anlamlı bir fark ($p<0.05$) olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 10) Ayrıca ölçek maddeleri arasında korelasyonun tümünün anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir. Buna göre tüm maddeler için ayırt ediciliğin söz konusu olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 10

Ölçeğe ilişkin alt ve üst % 27'yi oluşturan madde ayırt edicilik analizleri

Madde no	Grup	Ort $\pm$ SS	<i>T</i>	<i>p</i>	Toplam madde korelasyon Pearson değeri	Pearson korelasyon <i>p</i> değeri
M8	%27 üst grup	4.10 $\pm$ 0.97	13.333	0.001	0.622	0.001
	%27 alt grup	2.36 $\pm$ 1.01				
M7	%27 üst grup	3.75 $\pm$ 1.02	12.874	0.001	0.542	0.001
	%27 alt grup	2.17 $\pm$ 0.82				
M2	%27 üst grup	4.50 $\pm$ 0.70	15.299	0.001	0.580	0.001
	%27 alt grup	2.70 $\pm$ 1.05				
M9	%27 üst grup	3.63 $\pm$ 1.05	9.682	0.001	0.580	0.001
	%27 alt grup	2.38 $\pm$ 0.90				
M11	%27 üst grup	3.65 $\pm$ 1.8	9.329	0.001	0.489	0.001
	%27 alt grup	2.37 $\pm$ 1				

Madde no	Grup	Ort $\pm$ SS	T	p	Toplam madde korelasyon Pearson değeri	Pearson korelasyon p değeri
M6	%27 üst grup	3.94 $\pm$ 1.06	11.381	0.001	0.506	0.001
	%27 alt grup	2.31 $\pm$ 1.11				
M30	%27 üst grup	4.96 $\pm$ 0.18	8.839	0.001	0.381	0.001
	%27 alt grup	4.16 $\pm$ 0.95				
M29	%27 üst grup	4.89 $\pm$ 0.44	9.431	0.001	0.454	0.001
	%27 alt grup	3.94 $\pm$ 0.99				
M27	%27 üst grup	4.74 $\pm$ 0.60	9.475	0.001	0.538	0.001
	%27 alt grup	3.67 $\pm$ 1.05				
M22	%27 üst grup	4.81 $\pm$ 0.59	7.144	0.001	0.473	0.001
	%27 alt grup	4.08 $\pm$ 0.92				
M46	%27 üst grup	4.81 $\pm$ 0.40	7.687	0.001	0.377	0.001
	%27 alt grup	4.05 $\pm$ 0.99				
M45	%27 üst grup	4.87 $\pm$ 0.33	10.690	0.001	0.487	0.001
	%27 alt grup	4.01 $\pm$ 0.79				
M48	%27 üst grup	4.36 $\pm$ 0.99	6.253	0.001	0.289	0.001
	%27 alt grup	3.53 $\pm$ 1.02				

4.2 Ölçeğin Güvenilirlik Analizleri

Field'e (2009) göre bir ölçeğin güvenilirliği, aynı ya da benzer koşullar altında tekrarlandığında aynı sonucu verebilmesine bağlıdır. Aktürk ve Acemoğlu (2012) ölçeğin güvenilirliğini üçe ayırmıştır:

- (a) İç tutarlılık (*internal consistency*) aynı yapıyı ölçen maddelerinin ne kadar benzer sonuçlar verdiğini ölçer, bu bir anlamda aynı özelliği ölçerken farklı maddelerin ne kadar tutarlı olduğunun incelenmesidir,
- (b) Eşdeğerliliği,
- (c) Aynı örnekleme tekrarlayan ölçümlerden aynı sonucun alınması (test/tekrar-test),

4.2.1 İç Tutarlılık Düzeyleri. Cronbach alfa güvenilirlik hesaplarında sıkça kullanılan bir katsayıdır ve maddeler arası korelasyon ortalamasını dikkate alarak iç güvenilirliği hesaplar (Aktürk ve Acemoğlu, 2012). 0-1.0 arasında değer alabilen güvenilirlik katsayısı 0.70 ve üzerinde olduğunda ölçek güvenilir olarak kabul edilir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılmış olan analiz sonucunda 13 madde, üç faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa (CA) = 0.726 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının ≥ 0.70 çıkması, söz konusu ölçeğin güvenilir olduğunun kanıtıdır (Gorsuch, 1983; Horn, 1965).

Ölçeğin altındaki faktörlere göre ve bütün olarak güvenilirliği Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre ve ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik analizi değerleri Tablo 10’da özetlenmiştir.

$0.00 \leq CA < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq CA < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,

$0.60 \leq CA < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,

$0.80 \leq CA < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek demektir.

Ölçeğin orijinal hali için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.707 olarak bulunmuştur. Türkçe çevirisi yapılan ölçeğin güvenilirlikleri pilot çalışma sonrasında 0.709 olarak bulunmuştur, yani ölçeğin çevirisi için soruların oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Orijinal ölçeğin Özellikler, Tanılama ve Yeterlik Desteği faktörlerinin Cronbach Alfa değerleri sırası ile 0.81, 0.84 ve 0.79’dur. Yönetimsel destek faktörünün Cronbach Alfa değeri $0.63 < 0.70$ olmasına rağmen, güvenilirlik sınırından çok uzak değildir. Uyarlanan ölçekte Yeterlik Destek ve Yönetimsel Destek faktörleri birleştirerek “Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi” olarak tek bir boyutta toplanmıştır. Her boyutta minimum 3 madde olması norm olduğu için ayıklanan maddelerle maddelerin alt boyutlara dağılımı bu şekilde daha doğru olmuştur. Uyarlama çalışmalarında benzer faktörlerin tek bir faktör altında toplanması birleştirilmesi mümkün olabilir. Erkuş’un (2007) vurguladığı gibi, zorlama bir şekilde faktör sayısını denkleştirmeye çalışma uyarlama çalışmasının güvenilirliğini ortadan kaldırır; bu gibi durumlarda orijinal çalışmada bulunan faktör (alt ölçek) yapısı değil, kendi kültürümüzdeki yapı dikkate alınmalı, isimlendirme ve puanlama bunları dikkate alarak önerilmelidir. Alınan sonuçlar göz önüne alındığında,

ölçek toplam puanı ve alt boyut puanlarının güvenilirliğinin oldukça güvenilir, “Destek” alt boyutunun ise güvenilirlik sınırına yakın olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 11’de maddeye ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen madde ortalaması, standart sapması, madde çıkarıldığında ölçek ortalaması, madde toplam korelasyonu, madde çıkarıldığında ölçek varyansı ve madde çıkarıldığında Cronbach alfa katsayısı değerleri gösterilmiştir. Buna göre, madde toplam korelasyonu sütunu incelendiğinde M48 hariç maddelerin tümünün toplam korelasyonunun 0.25’in altında olmadığı görülmüştür. “Destek” alt boyutunda bulunan M48 çıkarıldığında boyutta 2 madde kaldığından dolayı DFA’da 3 madde ve üzerinde olduğu durumda model uyum iyiliği indeksleri incelenebileceğinden bu maddenin çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Tablo 11
Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Madde	Ortalama	Standart sapma	Madde çıkarıldığında ölçek ortalaması	Madde Toplam Korelasyon	Madde çıkarıldığında ölçek varyansı	Madde çıkarıldığında Cronbach Alfa
M45	4.50	0.70	45.32	35.07	0.393	0.707
M46	4.50	0.76	45.32	35.88	0.266	0.718
M48	3.94	1.11	45.88	36.11	0.114	0.740
M2	3.66	1.17	46.15	31.14	0.484	0.690
M6	3.12	1.22	46.71	32.10	0.380	0.706
M7	2.89	1.04	46.93	32.40	0.451	0.696
M8	3.28	1.17	46.54	31.80	0.431	0.698
M9	3.00	1.09	46.82	33.41	0.338	0.711
M11	2.99	1.13	46.83	33.00	0.351	0.709
M22	4.50	0.79	45.31	35.75	0.265	0.718
M29	4.49	0.80	45.33	34.98	0.344	0.711
M30	4.63	0.69	45.18	34.71	0.452	0.703
M27	4.28	0.96	45.54	34.12	0.340	0.710

Genel güvenirlik için Cronbach Alfa (CA): 0.726

zellikler alt boyutu için CA: 0.752

Tanılama alt boyutu için CA: 0.723

Destek alt boyutu için CA: 0.493

4.2.2 Dil Edeğerliği. Ölçek uyarlama süreci, farklı kültürler için hazırlanmış bir lme aracının başka kültür ve dillere çevrilerek psikometrik çalışmalarının yapılmasıdır (Deniz, 2007). Çalışılacak dil ve kültürlerdeki gruplarında ölçülen özelliğe ait yapının edeğerliğinin sağlanması gerekmektedir (Yalçın, 2021). Her iki kültürde bu yapı üzerine yapılan tanımların benzerliği (Hambleton ve Patsula, 1999) nemlidir. lme aracının deneme uygulaması, hedef kitleyi temsil edecek küçük bir grup üzerinde yapılabilir; her iki dili iyi düzeyde bilen ğrenci grubuna (en az 30 kişi) uygulanarak puanlar arasındaki korelasyona bakılarak bu dilsel eşdeğerlik kanıtı olarak sunulabilir (Yalçın, 2021).

Ölçek uyarlama çalışmasında kullanılmaya karar verilen eviri-geri eviri yönteminde önce orijinal ölçek, sonrasında da ölçeğin Türkçe uyarlaması katılımcılara sunulur. Ölçeklerin ve katılımcıların karışmaması için her ölçeğe ve her katılımcıya numara verilmesi gerekmektedir. Uygulama sonrası elde edilen veriler istatistik programına girilerek, Pearson korelasyon katsayısı yardımıyla orijinal ölçeğe verilen cevaplar ile Türkçe çevirisine verilen cevapların tutarlılığına bakılır. Korelasyon katsayısının 1'e yakın bir değer alması ve bu katsayının anlamlı olması ($p < 0.05$), ölçeğin Türkçe evirisinin orijinal ölçek ile benzerlik gösterdiği ve onun yerine kullanılabileceğini gösterir. Korelasyon katsayısının 0.70 ve üzerinde bulunması durumunda dilsel eşdeğerlik sağlanmış olduğu sonucunu çıkartılabilir (Seçer, 2015, s. 72).

Çalışma için eviri- geri yöntemiyle oluşturulan, ölçeğin orijinal dilindeki hali ve Türkçe evirisi her iki dili bilen 38 kişiye uygulanmıştır. Bu aşamada her iki formu da aynı kişilerin doldurmasına zen gösterilip formlar numaralandırılmış/isimlerine göre değerlendirilmiştir. Ardından veriler SPSS 22 programına girilerek iki ölçek arasındaki korelasyon incelenmiştir. Analiz sonucuna göre eviri- geri eviri aşamasında her iki ölçeğin sorularının tutarlı olduğu ve tüm soruların çevirisinin nihai haline karar verilmiştir.

4.2.3 Test ve Tekrar Test. Ölçeğin uyarlama çalışmasında güvenilirliği ölçmenin yöntemlerinden biri de test/tekrar test yöntemidir. İki farklı zamanda örneklem grubunun aynı kişilerden oluşan küçük bir parçası üzerinde, aynı şart ve durumları koruyarak ölçek tekrar uygulanır. İki farklı zamanlar arasında bulunan Pearson Spearman korelasyonu güvenilirliğin bir göstergesidir. Korelasyon değeri 0.3'ten küçük olan sorulara uyumsuz soru diyebiliriz. Ölçüm yapılan zaman aralığının süresi önem teşkil eder, uygulama ne kadar erken tekrarlanırsa o kadar benzer sonuçlar elde edilebilir, bundan yola çıkarak 2-4 hafta zaman aralığı uygun kabul edilebilir (Aktürk ve Acemoğlu, 2012).

Tablo 12

Test tekrar-test sonuçlarının incelenmesi

Ölçekler ve alt boyutları		Tekrar-test özellikler	Re test - tanılama	Tekrar-test destek	Tekrar-test Toplam
Özellikler	Pearson Korelasyon (r)	0.650			
	p	0.001			
Tanılama	Spearman Korelasyon (r)		0.329		
	p		0.027		
Destek	Pearson Korelasyon (r)			0.473	
	p			0.001	
Ölçek toplam	Pearson Korelasyon (r)				0.346
	p				0.020

Tablo 12’de 45 katılımcının ilk test ve tekrar-testleri arasındaki ilişki; özellikler, destek alt boyutları ve ölçek toplam puanları ve tekrar-testleri arasındaki ilişki Pearson

korelasyon analiziyle; tanılama boyutları arasındaki ilişki ise normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon ile incelenmiştir. Buna göre 3 hafta arayla uygulanan ölçeğin tüm alt boyutların ve ölçek toplam puanlarının ilk test ve tekrar testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğe ilişkin alt ve üst % 27'yi oluşturan madde ayırt edicilik analizleri ($p<0.05$) zamana göre değişmezliğin sağlandığı sonucunu vermektedir. Ayrıca tekrar-teste ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0.740 olarak bulunmuştur. Buna göre tekrar-test sonucunda hesaplanan güvenirliğin yüksek olduğu söylenebilmektedir.



Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

5.1 Sonuç

Bu bölümde araştırmanın temel sorularının, belirlenen amaçlar doğrultusunda cevaplanabilmesi tartışılacaktır. Ayrıca araştırmanın sınırlılıkları, sonuçlarının genellenebilirliği ve araştırma kapsamında seçilen yöntemler açısından çalışmanın güçlü ve güçsüz yanları ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Araştırmanın ilgili alan yazına yaptığı katkıdan söz edilerek, gelecek araştırmacılara hangi açılardan referans teşkil edeceği konusunda bilgilere yer verilecektir.

Amacı ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini ölçmek için geliştirilmiş, güvenilirliği ispatlanmış olan bir ölçeğin Türk kültürüne ve Türkçe'ye uyarlanması olan bu çalışma doğrultusunda, İstanbul ilinde farklı ilçelerde, farklı sosyo-ekonomik düzeyde öğrenci profili olan özel ve devlet ilkokullarında sınıf öğretmenliği yapmakta olan 427 katılımcı ile uygulama gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İlkokul öğretmenlerinin ÖYÖG iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini belirleme amacı ile uyarlanan 13 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin KMO değeri 0.762'dir.
- İlkokul öğretmenlerinin ÖYÖG iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini belirleme amacı ile uyarlanan 13 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin Bartlett testi değeri ise $\chi^2=1258.204$, $sd=78$, $p=0.001$ 'dir.
- İlkokul öğretmenlerinin ÖYÖG iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini belirleme amacı ile uyarlanan 13 madde ve üç faktörden oluşan ölçek toplam varyansın % 44.947'sini açıklamaktadır.
- İlkokul öğretmenlerinin ÖYÖG iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini belirleme amacı ile uyarlanan 13 madde ve üç faktörden oluşan ölçek için yapılan uyum iyilik değerlerinin, $RMSEA=0.070<0.08$ uyum değerlerine göre modelin iyi uyum indeks değerlerine yakın yer aldığı, CFI, NFI ve TLI indekslerinin kabul edilebilir

uyum iyiliği değerlerine yakın olduğu, RMSEA indeksinin de kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri arasında yer aldığı ise tespit edilmiştir.

- İlkokul öğretmenlerinin ÖYÖG iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini belirleme amacı ile uyarlanan 13 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin güvenirliği $\alpha = 0.726,2$ 'dir.
- İlkokul öğretmenlerinin ÖYÖG iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini belirleme amacı ile uyarlanan 13 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin kararlılık değerlendirmesi için tekrar-teste ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ile 0.740 olarak bulunmuştur. Buna göre tekrar-test sonucunda hesaplanan güvenirliğin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

5.2 Öneriler

İlkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşlerini belirleme amacı ile uyarlanan, geçerliği ve güvenilirliği test edilen bu ölçek kullanılarak:

- İlkokul öğretmenlerinin farklı demografik özellikleri ve görüşleri arasındaki korelasyon belirlenebilir,
- İlkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşleri, okulun devlet/özel okul olmasına göre ne yönde farklılık gösteriyor belirlenebilir.,
- İlkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşleri, okulun bulunduğu il/ilçeye göre ne yönde farklılık gösteriyor belirlenebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşleri bu ölçekle belirlenirken, nitel yöntemle de görüşleri toplanarak görüşlerini n altında yatan sebepleri anlayabilmek için daha derinlemesine bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı çocukların saptanması ve desteklenmesi üzerine görüşleri düşükse, bunun sebepleri irdelenerek görüşleri olumlu yönde yükseltmek için çalışmalar, kurslar ve destekleyici seminerler düzenlenebilir.
- İlkokul öğretmeni üzerine ve BİLSEM öğretmenleri üzerinde ölçek uygulanarak iki kitlenin verdiği cevaplar karşılaştırılabilir.

Tez kapsamında ÖYÖG üzerine gerçekleştirilmiş detaylı alanyazın taraması ortaya koymuştur ki:

- Ülkemizde ÖYÖG üzerine yazılmış makale ve yapılmış deneysel araştırmaların uluslararası alanyazında daha fazla duyurulması ihtiyacı vardır.
- Öğretmenlerin yaklaşım ve görüşlerinin ÖYÖG çocukların üzerindeki etkilerini gösterecek boylamsal çalışmalar yapılması, eğitimcilerin bu öğrencilerin hayatı üzerindeki rolünü ispatlar nitelikte olacaktır.

Kaynakça

- Abramo, J. M. (2015). Gifted students with disabilities: “Twice exceptionality” in the music classroom. *Music Educators Journal*, 101(4), 62–69.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.447-460).
- Akarsu, Ö. ve Mutlu, B. (2017). Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Çocukların Sosyal ve Duygusal Sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2): 112-116.
- Akkaya, G. ve Ertekin, P. (2021). İki Kere Farklı Bireylere Yönelik Literatürün Görsel Olarak İncelenmesi: Bibliyometrik Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 492-517.
- Aktürk, Z. ve Acemoğlu, H. (2012). Tıbbi araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 316-319.
- Al Hajeri, A. (2014). Developing a scale to identify gifted pupils with disabilities in the primary schools in Bahrain. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16(1), 13–41.
- Aldridge, P. (2011). Teachers’ Perceptions of Students Who Are Learning Disabled and Gifted. *Academic Leadership: The Online Journal*, 9(3), Article 21.
- Al Hajeri, A. (2014). Developing a scale to identify gifted pupils with disabilities in the primary schools in Bahrain. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16(1), 13–41.
- Al-Hroub, A. (2011). Developing Assessment Profiles for Mathematically Gifted Children with Learning Difficulties at Three Schools in Cambridgeshire, England. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 7.
- Al-Hroub, A. ve Whitebread, D. (2019). Dynamic assessment for identification of twice exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roeper Review*, 41(2), 129-142.
- Alokan, F. B. ve Olaniyi, C. M. (2014). Giftedness and gifted underachievement in educational institutions. *International Journal of Marketing and Technology*, 4(4), 19–36.
- Alsamiri, Y. (2018a). Teachers’ perspectives of the identification and support of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities (SGLD) (Unpublished doctoral dissertation). School of Education, University of New South Wales, Sydney, Australia, 2018.
- Alsamiri, Y. (2018b). How Learning Disabilities Teachers In The Kingdom Of Saudi Arabia Define Students With Giftedness And Learning Disabilities. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 37 (3), 70-74.
- Alsamiri, Y. ve Aljohani, S.A. (2019). Learning Disabilities Teachers' Attitudes About Professional Development to Address the Needs of Students with Gifted and Learning Disabilities (SGLD): A Qualitative Study. *Global Journal of Health Science, Canadian Center of Science and Education*, 11(1), 1-81.

- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: ahlâkî zekâ . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 137-144.
- Altun, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri. Karadeniz teknik üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü Eğitim bilimleri anabilim dalı Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalı. Doktora tez çalışması.
- 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.
- Al-Yagon, M. ve Margalit,M. (2016). Specific Learning Disabilities: The Israeli Perspective. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 39-51.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2004). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Antony, S., Ramnath, R., Kalaiyaran, G., Selvan, A., Govindarajan, K., Catherin Jayanthi, A., Sasikumar, N. ve Mahendraprabhu, M. (2021). Teachers' understanding in identifying twice exceptionality – an issue analysis. *Elementary Education Online*, 20(5), 2535-2551.
- Aral, N ve Gürsoy, F. (2009). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul..
- American School Counselor Association (ASCA). (2013). Position statement: The professional school counselor and gifted and talented student programs.Alexandria,VA:<https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PositionStatements.pdf> adresinden 1 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M. ve Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105.
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M. ve Whiteman, C. (2010). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students With Written Language Disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-105.
- Atmaca, F. ve Baloğlu, M. (2022). The Two Sides of Cognitive Masking: A Three-Level Bayesian Meta-Analysis on Twice-Exceptionality. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 277-295.
- Avcı, N., Çelikkol, Ö. ve Tarlak, E. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Sosyolojik Özellikleri ve Toplumsallaşma Olgusu. Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek (pp.13-23), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bacanlı, F., Doğan. H., ve Hamamcı, Z. (2003). İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 44
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 7(2), 356-368.

- Balcı, E. (2017). Disleksi: Tanımı, Sınıflandırması ve Belirtileri. *SDU International Journal of Educational Studies* , 4 (2), 166-180.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D. ve Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206–214.
- Baranowska-Bosiacka, I., Gutowska, I., Rybicka, M., Nowacki, P. ve Chlubek, D. (2012). Neurotoxicity of lead. Hypothetical molecular mechanisms of synaptic function disorders. *Neurologia i neurochirurgia polska*, 46(6), 569–578.
- Barber, C. ve Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109–120.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368.
- Baum, S. ve Owen, S. (2004). *To be gifted & learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R. ve Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees?. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96-104.
- Baum, S., Owen, S. V. ve Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S., Cooper, C. R. ve 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.
- Baum, S. Shader, R. ve Owen, S. (2017). *To Be Gifted and Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With LD, ADHD, ASD, and More 3rd Edition* . Waco. Prufrock Press.
- Bayık, M. E. ve Gürbüz, S. (2016). Ölçek Uyarlamada Metodoloji Sorunu: Yönetim ve Örgüt Alanında Uyarlanan Ölçekler Üzerinden Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3 (1), 1-20.
- Beckmann, E. ve Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. *Frontiers in psychology*, 9, 504.
- Bees, C. (2009). *Gifted and learning disabled: A handbook*. (4th ed.). Vancouver, BC: Advocacy Group for Gifted/LD. Retrieved from <http://www.vsb.bc.ca/programs/gold-gifted-learning-disabled-program>
- Bekler, S. (Şubat 24, 2016) Re: Üstün Zekali Çocuklarda Öğrenme Güçlükleri- İki Kere Farklı Olmak. [Ağ günlüğü mesajı]. <https://www.ustunyeteneklicocuklar.com/ustun-zekali-cocuklarda-ogrenme->

[guclukleri-iki-kere-farkli-olmak/](#) adresinden 11 Ocak 2020 tarihinde edinilmiştir.

- Bencik, S. (2006), Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bender, W. N. (2004). Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies (5th ed.). Boston: Pearson. Bender, N. W. (2014). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri (6. baskı). (H. Sari, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606.
- Berninger, V. W., ve 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.,
- Berninger, V. W. ve Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345–363). The Guilford Press.
- Betts, G. T. ve Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bhate, S., ve Wilkinson, S. (2006). Aetiology of learning disability. *Psychiatry*, 5(9), 298–301.
- Bianco, M. ve 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.
- Bildiren, A. (2018). Özel Eğitimin Üstün Yetenekli Çocuklar Üzerinde Benlik Algısına Etkisi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 26 (5) , 1489-1498.
- Bildiren, A. ve Firat, T. (2020). İki kere özel öğrenciler: Öğrenme güçlüğü olan özel yetenekliler. *Çocuk ve Medeniyet*, 5 (10), 239-256.
- Bisland, A. (2004). Using learning-strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. *Gifted Child Today Magazine*, 27(3), 52-58.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255.
- Blancher, J. (2002). Research reflections. Twice-exceptional: learning disabled and gifted. *Exceptional Parent Magazine*, 32(9), 100–103.
- Boothe, D. (2010). Twice-exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities. Idaho Department of Education. http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343
- Bracamonte, M., (2010). *2e students: Who they are and what they need*. Retrieved from http://www.thelangschooll.org/News/2e_Newsletter_Issue_39.pdf

- Brady, S. (2019). The 2003 IDA definition of dyslexia: A call for changes. *Perspectives on Language and Literacy* 45: 15–21.
- Brody, L. E. ve Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, 30(3), 282–296.
- Buică-Belciu, C. ve Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 519–523.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Büttner, G., ve Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75–87.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları mesleki rehberlik hizmetleri ve mesleklerini değiştirmek isteme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 111–122.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve Ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-480.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*, Routledge, New York.
- Cedden, G. - Sagin Şimşek, Ç. Üçüncü Dil Edinimi; Üç dili yetişlinler ile iki dilli yetişkinlerin sözel becerilceinin karşılaştırılması. xx. Dil Bildirimler Kurultayo. T.C. Maltepe Üniversitesi
http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/7360/g%C3%BClay_cedden_%C3%A7i%C4%9Fdem_sa%C4%9F%C4%B1n_%C5%9Fim%C5%9Fek_%C3%BC%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC_dil_edinimi.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 4.97.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Cirik, M. ve Sak, U. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimi. U. Sak (Ed), *Özel yetenekli öğrencilerde öğrenme güçlüğü* (s. 169-188) içinde. Pegem Akademi.
- 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.
- Coleman, M. R. (2001). Surviving or thriving?. *Gifted Child Today*, 24, 56–64.

- Coleman, M. R. (2005). Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38, 28–32.
- Coleman, B. ve Neitzel (2006). Educating Exceptional Children, Twelfth Edition by Samuel Kirk, James J Gallagher, Mary Ruth Coleman, Nicholas J. Anastasiow (z-lib.org).pdf
- Coleman, M. R. ve Roberts, J. L. (2015). Defining twice exceptional ‘2e’. *Gifted Child Today*, 38(4), 204-205.
- Colangelo, N., ve Davis, G. A. (2003). Introduction and overview. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 7-8), Boston: Allyn and Bacon.
- Columbus Araştırma Grubu (1991). Columbus Group toplantisinin yayınlanmamış transkripti. Columbus, Ohio. www.gifteddevelopment.com/isad/columbus-group adresinden 30 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Cornoldi, C., Orsini, A., Cianci, L., Giofrè, D. ve Pezzuti, L. (2013). Intelligence and working memory control: Evidence from the WISC-IV administration to Italian children. *Learning and Individual Differences*, 26, 9-14.
- Crepeau-Hobson, F. ve Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a Response-to-Intervention era. *Psychology in the Schools*, 48(2), 102–109.
- Crepeau-Hobson, F. ve Bianco, M. (2013). Response to intervention: Promises and pitfalls for gifted students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48(3), 142–151.
- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children: Understanding and Guiding Their Development*. Prufrock Press. Waco, Texas.
- Cutting, L. E. ve Denckla, M. B. (2003). Attention: Relationships between attention-deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 125–139). The Guilford Press.
- Çağlar, E. ve Bingöl, Y. (2017). Özel Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal Anksiyetenin Bilişsel Açıdan Değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4 (3), 59-72.
- Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası Ölçek Uyarlama Aşamaları Dil ve Kültür Uyarlaması: Güncellenmiş Rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26 (3) , 199-210.
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S. ve Hesapçioğlu, T. S. (2017). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’nda Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği’nin İki Sürümünün Karşılaştırılması ve Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2),104-16.
- D’Angiulli, A. ve Siegel, L. S. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 48–58.
- Dağlı, A., ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 1250-1262.

- Dare, L. ve Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37, 208-218.
- Davis, G., ve Rimm, S. (2004). Education of the gifted and talented, (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Davis, G. A., Siegle, D. ve Rimm, S. B. (2010). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Delibay, S. (2017). *Bilim Sanat Merkezi Sınavı – Bilsem*, <https://suleymandelibay.blogspot.com.tr/2017/11/bilim-sanat-merkezi-sinavi-bilsem.html>, 21.06.2023 tarihinde erişilmiştir. <https://suleymandelibay.blogspot.com.tr/2017/11/bilim-sanat-merkezi-sinaviBİLSEM.html>
- Demirel, Ö. (2005) Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara Pegem A Yayıncılık, Canteğin Matbaacılık.
- Demir, B. (2005). Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 1-16
- De Smedt, B., Janssen, R., Bouwens, K., Verschaffel, L., Boets, B., ve Ghesquière, P. (2009). Working memory and individual differences in mathematics achievement: A longitudinal study from first grade to second grade. *Journal of experimental child psychology*, 103(2), 186-201.
- Dere, İ. ve Dinç, E. (2020). Sözlü Tarihin Geçerliliği ve Güvenilirliği Üzerine Bir Değerlendirme . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 21 (2) , 275-289
- Doğmaz, S. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin İki Basamaklı Matematiksel Rutin Problem Çözme Performanslarını Geliştirmede Diyagram Yöntemi Kullanımının Etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Döhla, D ve Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Front Psychol.*, 6, 2045.
- Dracup , T (2011). An Alternative English Perspective on Equity in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 45–49.
- Duan, X. (2011). Culture Free Identification of Gifted Children: Based on Elementary Cognitive Tasks. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 51–52.
- Duyar, S. N. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Ellis, B. ve Mead, A. (1998). Measurement equivalence of a 16PF Spanish translation: An IRT differential item and test functioning analysis. 24th meeting of the International Association of Applied Psychology, San Francisco.
- Emir, S.(2017). *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarım*. Pegem Akademi: Ankara.

- Ergül, A. ve Artan, İ. (2015). *Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 454-485.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Erkuş, I. (2007). Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 40, 17.
- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. In: Kalaycı, Ş. (ed), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayınevi: 321-331. 214.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-152.
- Fırat, T (2019). Öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli çocuklara yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, I. Uluslararası Katılımlı Özgül Öğrenme Güçlüğü Kongresi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüünün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 669-681.
- Fırat, T. (2020). A Multi-Way intervention to improve the social acceptance of a student with learning disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 123-136.
- Flanagan, D. P., Alfonso, V. C. ve Mascolo, J. T. (2011). A CHC-based operational definition of SLD: Integrating multiple data sources and multiple data-gathering methods. In D. P. Flanagan ve V. C. Alfonso (Eds.), *Essentials of specific learning disability identification* (pp. 233–298). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fletcher, Jack M., G. Reid Lyon, Lynn S. Fuchs ve Marcia A. Barnes. 2019. *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*, 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. ve Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twiceexceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G. ve Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What?. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169–180.
- Foley-Nicpon, M., Fosenburg, S. L., Wurster, K. G. ve Assouline, S. G. (2017). Identifying high ability children with DSM-5 autism spectrum or social communication disorder: Performance on autism diagnostic instruments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 460–471.
- Foley-Nicpon, M. ve Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of*

giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (2nd ed., pp. 349–362). Springer

- Folsom, C. ve Matthews, D. J. (2009). “Making connections: cognition, emotion and a shifting paradigm” in Balchin, T. , Hymer, B. and Matthews D. J. *The Routledge International Companion to Gifted Education*, Oxfordshire: Routledge.
- Fonseca, C. (2011). Emotional Intensity in Gifted Students. Helping Kids Cope with Explosive Feelings. Prufrock Press Inc. Texas.
- Foust, R. C., Rudasill, K. M. ve Callahan, C. M. (2006). An investigation into the gender and age differences in the social coping of academically advanced students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 60-80.
- Fuchs, Douglas, J. B. Hale ve. Kearns, D. M. (2011). Cognitive processes and the classification of learning disabilities: A response to Lyon, Fletcher, and Barnes. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 422–29.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory 1. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Galton, F.(1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (Vol. 27). Macmillan. <http://galton.org/books/hereditary-genius/test/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf> adresinden 10 Ocak 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gari, A., Mylonas, K. ve 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.
- Gates, B., ve Mafuba, K. (2016). Use of the term “learning disabilities” in the United Kingdom: Issues for international researchers and practitioners. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 9–23.
- George K. G., Martinez, D., Alves Vieira, A. P. ve Guo, K. (2021). Is orthographic knowledge a strength or a weakness in individuals with dyslexia? Evidence from a meta-analysis. *Annals of Dyslexia*, 71, 5–27.
- Gierczyk, M.ve Hornby, G.(2021).Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Educ. Sci.*, 11, 85.
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K. ve Ryder-Schoeck, M. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional, 3(3), 74–83.
- Goldstein, S., ve Schwebach, A. (2009). Neuropsychological basis of learning disabilities. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Handbook of clinical child neuropsychology* (pp. 187–202). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-78867-8_8
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gökcan, M. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: bir ölçek geliştirme çalışması adlı yayınlanmış tükse lisans tez çalışması. T.c. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Ve Aile Araştırmaları Anabilim Dalı. meslek-seciminde-toplumsal-cinsiyetin-rolu-olcegi-toad.pdf (halileksi.net) adresinden alınmıştır
- Gönüllü, M., İçli, G. (2001). Çalışma yaşamında kadınlar: Aile ve iş ilişkileri. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 25(1). 81-100.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Review of Studies on Specific Learning Disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education* ,9 (1) , 83-106.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of learning disabilities*, 22(2), 120–124.
- Gündüz, M. ve Akın, A. (2015), Türkiye’de Devlet Okullarındaki Özel Eğitimle İlgili Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-95.
- Hale, J.B. ve Fiorello, C. A. (2004). *School Neuropsychology: A Practitioner’s Handbook*. New York: Guilford Press.
- Hambleton, R. K., ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. Association of Test Publishers, 1(1), 1-13.
- Hambleton R.K, Meranda P.F. ve Spielberger C.D. (2005). Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assesment. London: Lawrance Erlbaum Associates
- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning-Disabilities An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Harrison, C. (2016). Gifted and Talented:Inclusion and Exclusion.Early Childhood Australia.
- Henderson, M. (2009). *Career planning for gifted students*. New Delhi (IN): Epitome Books.
- Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hansen, J. B. ve Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and
- Hays, E. A. (2016). *Academic outcomes in higher education for students screened as twice-exceptional: Gifted with a learning disability in math or reading* (Unpublished doctoral dissertation). School of Psychology , University of Tennessee, Knoxville, United States.
- Heylighen, F. (tarih yok). *Gifted People and their Problems*. <http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/GiftedProblems.pdf> adresinden 10 Ocak 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Hiroko, T., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L.M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A. L., Gabrieli, J. D. E. ve Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science*, 22, 1442–1451.

- Hodge, K. A. ve Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of gifted nessin preschool children. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 46-73.
- Hong, E., Greene, M. ve Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factoranalysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement: Oxymoron or Educational Enigma? *Gifted Child Today*, 28(2), 46–49.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. ve Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1522), 1359–1367.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). 2004. Sect. 1401 (30) (A). Accessed from <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-I/1401/30/A>
- İlker, Ö. (2017). İki kere farklı: Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 18 (03) , 443-469.
- İnci, G., (2021) .Galton’dan Günümüze Zekâ ve Zekâ Kuramları. *ODÜSOBİAD*, 11(3), 1053-1068.
- Jarwan, F. ve Al-Abbadi, Z. (2014). The effect of an instruction program based on the creative problem solving model on developing creative thinking skills of gifted students with learning disabilities. *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*, 12(1), 11–43.
- Johnson, K. (2001). Integrating an affective component in the curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Today*, 24(4), 14-18.
- Jones, R. A. (2014). *Relationship of teacher training levels to teacher referrals for twice exceptional students* (Order No. 3645228). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1625678110). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1625678110?accountid=12763>
- Jordan, N. C. ve Hanich, L. B. (2000). Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 567–578.
- Jung, J. Y., McCormick, J. ve Gross, M. U. (2012). The forced choice dilemma a model incorporating idiocentric/allocentric cultural orientation. *Gifted Child Quarterly*, 56(1), 15–24.
- Kaiser, H.F.(1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.

- Kaplan-Sayı, A. (2018a). Üstün Zekâlı Çocuklar ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 54-68.
- Kaplan-Sayı, A. (2018b). Teachers' Views about the Teacher Training Program for Gifted Education. *Journal of Education and Learning*; 7, 262-273.
- Kaplan-Sayı, A. ve İçen, M. (2019). Examining the Relationship Between Parental Attitudes and the Study Habits of Gifted Children. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 17-32.
- Karabulut, R. Ve Mertol, H. (2020). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. Nobel Akademi Yayınevi. Ankara.
- Karakurt, B. Sınıf yönetiminde üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumu
http://www.fencebilim.com/ustunyetenek/ustun_yeteneklilerde_sinif_yoneti_mi.pdf adresinden 01.01.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karaman, D., Türkbay, T. ve Gökçe F. S. (2006). Özgül öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu binışikliğinin bilişsel özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13, 60-68.
- Kavale, K. A. ve Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child issues. Journal of learning disabilities*, 30(3), 282-296.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A. ve Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: A Critique and Alternative Proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 2-16.
- Kaya-Şekeral, C. K. ve Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Bahar*, 23, 197-219.
- Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. *Understanding Our Gifted*, 4(6), 1-4.
- Kena, G., MusuGillette, L., Robinson, J., Wang, X., Rathbun, A., Zhang, J., Wilkins on-Flicker, S., Barmer, A. ve Dunlop Velez, E. (2015). *The condition of education 2015* (NCES 2015-144). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch> [Google Scholar]
- Keskin-Demir, P. (2019). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış üstün zekâlı çocukların yaşadığı psikolojik sorunlar örnek olay çalışması. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Psikoloji Ana Bilim Dalı / Psikoloji Bilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi
- Kılıç, R. (2011). I. Uluslararası üstün yeteneklilerin eğitimi sempozyumu (1. Baskı). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Kılıç, Ö., Akçayır, M. İ. ve Çitil, M., (2022). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklı Bireylere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. VII. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi, Konya, Türkiye.

- Kizilaslan, A. ve Zorluoğlu, S.L. (2020). Öğrenme Güçlüğü Çeken Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Örnek Uyarlamalar. Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek, Karabulut Rıdvan Mertol Hüseyin, Editor, Nobel, Ankara, pp.107-125, 2020.
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice- exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16–20.
- Kirk, S., Gallagher, J. ve Coleman, M. R. (2015). *Educating exceptional children* (14th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M.R. ve Anastasiow, N. (2009) *Educating Exceptional Children*. 12th Edition. Houghton Miffl in Harcourt Publishing Company. New York.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve Likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Krochak, L. A. ve Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-53.
- Kronenberger W.G. ve Dunn, D.W.(2003). Learning Disorders, *Neurol Clin.*, 21, 941-952.
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., ve Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365–379.
- Kurtz, L. A. (2006) *Visual Perception Problems in Children with AD/HD, Autism, and Other Learning Disabilities*. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia
- 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. ve Ritchotte, J.A. (2018) Seeing and Supporting Twice-Exceptional Learners, *The Educational Forum*, 82:1, 68-84, DOI: [10.1080/00131725.2018.1379580](https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580)
- Lerner(2005) *Educating Exceptional Children, Twelfth Edition by Samuel Kirk, James J Gallagher, Mary Ruth Coleman, Nicholas J. Anastasiow (z-lib.org).pdf*
- Lerner(2006) *Educating Exceptional Children, Twelfth Edition by Samuel Kirk, James J Gallagher, Mary Ruth Coleman, Nicholas J. Anastasiow (z-lib.org).pdf*
- Lewis, R. B., Kitano, M. K., & Lynch, E. W. (1992). Psychological intensities in gifted adults. *Roeper Review*, 15(1), 25-31.
- Lo, C.C. ve Yuen, M. (2014). Coping Strategies and Perceived Sources of Support among Gifted Students with Specific Learning Disabilities: Three Exploratory Case Studies in Hong Kong, *Gifted and Talented International*, 29:1-2, 125-136.
- Lopez-Aymes, G., Acuna, S. R. ve Damian, G. G. D. (2014). Families of gifted children

- and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62.
- Mason, J. (2001). Questions about mathematical reasoning and proof in schools. Opening address to QCA Conference, UK.
- Mather, N. ve Jaffe, L. (2021). Orthographic knowledge is essential for reading and spelling. *Reading League Journal*, 2, 15–25.
- Mather, N. ve Schneider, D. (2023). The Use of Cognitive Tests in the Assessment of Dyslexia. *Journal of Intelligence*, 11(5), 79.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A. Ve Jolly, J. L. (2014). What’s wrong with giftedness? Parents’ perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372–393.
- Mayes, R. D. ve Moore, J. L. (2016). Adversity and pitfalls of twice-exceptional urban learners. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 167–189.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L ve Crowell, E. W. (2000) Learning disabilities and ADHD; overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 417-24.
- Mayes S .D. ve Calhoun, S.L.(2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learn Individ Differ.*, 16, 145-157.
- Mccallum, R. , Bell, S., Coles, J., Miller, K., Hopkins, M. ve 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, 209-222.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. ve Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology In the Schools*, 38(5), 403–411.
- 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.
- McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Hein, S. , Dilberti, M., Cataldi, E. F., Bullock Mann, S., Barmer, A., Nachazel, T., Barnett, M. ve Purcell, S. (2019). The Condition of Education 2019. U.S. Department of education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594978.pdf>
- McInnis, E. E., Hills, A. ve Chapman, M. J. (2012). Eligibility for statutory learning disability services in the north-west of England. Right or luxury? Findings from a pilot study. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 177–186.
- McKenzie, R. (2010). The insufficiency of response to intervention in identifying gifted students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(3), 161-168.
- MEB, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete. Erişim adresi: (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>)

- MEB, 2014. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete 26 Temmuz 2014 CUMARTESİ. Sayı: 29072. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- MEB, 2022). ÖGT (https://atasehirram.meb.k12.tr/icerikler/ozel-ogrenme-guclugu-ile-ilgili-ram-da-yapilan-calismalar-hakkinda-bilgilendirme_13741710.html):
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182.
- Melekoglu M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. [Causes and characteristics of specific learning disabilities]. In M. A. Melekoglu and U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. [Learning disability and giftedness] (pp. 24–52). Pegem Academy.
- Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2018) (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053188049>.
- 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. Misirli-Taşdemir ve Ergül, 2019. 29.06 tarihinde <https://uock2018.ogu.edu.tr/Storage/uock2018/Uploads/46-55.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Miciak, J. ve Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53, 343–353.
- Moll, K. (2022). Comorbidity of reading disorders. In *The Science of Reading: A Handbook*. Edited by Margaret J. Snowling, Charles Hulme and Kate Nation. Hoboken: Wiley Blackwell, pp. 439–59.
- Moon, S. M., Kelly, K. R. ve Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16–25.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Morrison, W. F. ve Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 57–76.
- Mönks, F., ve Pflüger, R. (2005). Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective. Radboud University Nijmegen.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- Naylor, C. (2013). Recent developments in special education/inclusion. *BCTF research report*. Retrieved June 20, 2013 from <http://www.bctf.ca/publications.aspx?id=5630>
- Neihart, M. (2015, Jan, 20). Revised profiles of the gifted: A research-based approach [Video file]. Retrieved from <http://www.easybib.com/guides/citation-guides/apa-format/youtube-video/>

- Neumeister, K. S., Yssel, N. ve Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57, 263–274.
- 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.
- Newman, T. M., ve Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *Students with both gifts and learning disabilities*. New York: Kluwer.
- Nicpon, M.F., Allmon, A. , Sieck, B. ve 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.
- Nielsen, M. E., ve Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm: Services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8–15.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93–111.
- Ng, S.J., Hill, M.F. VE Rawlinson, C. (2017) Twice-exceptional learners in New Zealand schools: *Teacher perspectives. Set: Research Information for Teachers*, 3, 3–8.
- Norton E.S., Beach S.D., Gabrieli J.D. (2015) Neurobiology of dyslexia. *Curr Opin Neurobiol.* 30,73-78.
- Oğurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları ile ilgili rehberlik ihtiyaçları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Olenchak, R.(2009). Effects of Talents Unlimited Counseling on Gifted/Learning Disabled Students. *Gifted Education Internationalı*, 25, 10.
- Onur-Cura, D. ve Çankaya, Tufan (2017). Genetik faktörlerin şiddet davranışı üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(2), 97-102.
- O'Rourke, N. ve Hatcher, L. (2013). A Step-by-Step Approach to Using SAS for Factor Analysis and Structural Equation Modeling (2nd Ed.). Cary, NC: SAS Press.
- Wagner (Eds.), *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA): Development of Human Potential: Investment into Our Future* (pp. 11-21). Bad Honnef, Germany: K. H. Bock.
- Ozernov-Palchik, O. ve Gaab, N. (2016). Tackling the ‘dyslexia paradox’: Reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *WIREs Cognitive Science*, 7, 156–76.
- Önder, R., (2017). Araştırmalarda İfadeye(Beyana) dayalı Veri Toplama Araçları (Anket ve Ölçekler) İstatistiksel Değerlendirmeler. SKY 401 Araştırma Yöntemleri Dersi. Ankara Üniversitesi.
<https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=123495>
adresinden 23 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.

- Öner, G. ve Kaya, B. (2022). İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 87-109.
- Öner, K. ve Kaya, B. (2022). İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 87-109.
- Özan, G.B. (2017). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. İstanbul Ticaret Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Ana Bilim Dalı / Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Özbay, Y. (2013). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri. <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> adresinden 6 Şubat 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, N. N. ve Demirel, Ş. (2012). Üstün zekâ kavramları: Sosyo-kültürel bakış açıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 77-82.
- Özkardeş, G. O. (2004). İki kere farklı: Üstün yetenekli olan çocuklarda özel öğrenme güçlüğü sorunları. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı içinde (333-347). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 64.
- Parker, W. D., ve Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17(3), 173-175.
- Pennington, B. F., McGrath, L.M. ve Peterson., R. L. (2019). *Diagnosing Learning Disorders: From Science to Practice*, 3rd ed. New York: Guilford. [Google Scholar]
- Pereles, D., Omdal, S., ve Baldwin, L. (2009). Response to intervention and twice exceptional learners: A promising fit. *Gifted Child Today*, 32(3), 40-51.
- Peterson, J. S. ve Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168.
- Peterson, R. L. ve Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet* 379: 1997-2007.
- Peterson, R. L. ve Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283-307.
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 717-727.
- Piechowski, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 183-207). Springer.
- Pierangelo, ve Giuliani, (2006) Educating Exceptional Children, Twelfth Edition by Samuel Kirk, James J Gallagher, Mary Ruth Coleman, Nicholas J. Anastasiow (z-lib.org).pdf
- Plucker, J. A. ve Levy, J. J. (2001). The Downside of being talented. *American Psychologist*, 56(1). 75-76.
- Portešová, S. ve Budíková, M. (2010) Czech teachers' attitudes toward typical characteristics of intellectually gifted learners with dyslexia and the issue

- of identifying and educating them. *Pedagogická Orientace Journal*, 20(2), 55 – 76.
- Powell, P.M. ve Haden, T. (1984). The Intellectual and Psychosocial Nature of Extreme Giftedness. *Roeper Review*, 6(3), 131-133.
- Preuss, L. J. ve Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Quarterly*, 54(1), 1-14.
- Reid, R. ve Lienemann, T.(2006). Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities. What Works for Special Needs Learners. Guilford Publications.
- Reis, S. M. ve Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156–167.
- Reis, S. M., McGuire, J. M. ve Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123–134.
- Reis, S.M., Baum, S.M. ve Burke, E. (2014). An operational definition of twice exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 248-280). New York: Cambridge University Press.
- Ritchie, S. J., ve Bates, T. C. (2013). Enduring Links From Childhood Mathematics and Reading Achievement to Adult Socioeconomic Status. *Psychological Science*, 24(7), 1301–1308.
- Ritchotte, J. A. ve Zaghlawan, H. Y. (2019). Coaching parents to use higher level questioning with their twice exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 86-101.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the “F” in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259.
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I. ve Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48(8), 786–799.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M.U. M. (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration* (Vol.2, pp. 59-67). Washington DC: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent,Development.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21-24.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence and non-evidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269-283.

- Roid, G. (2003). Stanford-Binet Intelligence Scales(SB5). Rolling Meadows, IL: Riverside. <http://www.nelson.com/nelson/school/assess/test-ind/stan-b5.html> adresinden 19 Aralık 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, S. M. ve Hooks, E. N. (2015). Lived experiences of parents of gifted students with autism spectrum disorder: The struggle to find appropriate educational experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283–298.
- Sağlam, A. ve Çiftci, S. (2022). İki kere farklılık üzerine bir çalışma: Özel yetenekli öğrencilerde öğrenme güçlüğü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58, 218–231.
- Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize.
- Sak, U. (2008). *Üstün Zekalı Öğrenciler. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus*, 1(1), 5-17.
- Saranlı, A.G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1). 139- 163.
- Sarar, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi . Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Sarı-Gökten, E. ve Saday-Duman, N. 2020. Şemsiye Bir Bozukluk: Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(3):126-33.
- Sattler, J. M. (2008). *Assessment of children: Cognitive foundations* (5th ed.). La Mesa, CA: Author.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and it's newest definition which is comprehensive? and which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26–33.
- Schneider, W. Joel ve Kaufman, A. S.(2017). Let's not do away with comprehensive cognitive assessments just yet. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32, 8–20.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183-197.
- Schultz, J. Nowhere to Hide: Why Kids with ADHD and LD Hate School and What We Can Do About It Hardcover – Illustrated, August 9, 2011
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı.
- Sensory and Perceptual Systems” by Joyce Powell Riley, M.A., President, Orange County Learning Disabilities Association. © 2001 Orange County Learning

- Disabilities Association (www.oclda.org). All rights reserved. Reprinted with permission. Reviewed by David A. Cooke, M.D., FACP, February 2012
- Selikowitz, M. 1993. *Dyslexia and Other Learning Difficulties: The Facts (The Facts Series)*. Oxford University Press (March 18, 1993)
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. W. ve Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16-23.
- Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (s. 51-78). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Shukla, P. ve Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research (OJMR)*, 1(1), 33–38.
- Skagerlund K. and Träff U.(2016). Number processing and heterogeneity of developmental dyscalculia: Subtypes with different cognitive profiles and deficits, *J Learn Disabil*, 49, 36-50.
- Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 3–18.
- 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). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness* 101. Springer.
- Silverman, L. K. ve Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569–1581.
- Spacey, J., 2019. 14 Examples of Abstract Thinking. <https://simplicable.com/new/abstract-thinking> sayfasından 4.07.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Sparks, R. L. (2009). If you don't know where you're going, you'll wind up somewhere else: The case of "foreign language learning disability." *Foreign Language Annals*, 42(1), 7–26.
- Sternberg, R. J. (1999). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in multicultural populations. *Journal of School Psychology*, 37(2), 145-159.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2004). Learning Disabilities, Giftedness, and Gifted/LD. In: Newman, T.M., Sternberg, R.J. (eds) *Students with Both Gifts and Learning Disabilities. Neuropsychology and Cognition*, vol 25. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9116-4_2
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Grigorenko, E. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- 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). David Fulton. Conover.
- Strop, J. ve Goldman, D. (2011). *The Affective Side: Emotional Issues of Twice Exceptional Students. Gifted Well-Being, Needs: Emotional, Twice Exceptionality*, 2011, 3. <http://sengifted.org/the-affective-side-emotional-issues-of-twice-exceptional-students/> adresinden 30 Şubat 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Šuligoj, A. (2014). Examining teachers' perceptions about specific characteristics of twice exceptional students. *Analecta Cracoviensia*, 46, 255–277.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23.
- Şakar, S. ve Baloğlu, M. (2021). Kavramsal bir analiz: Savant sendromu, yüksek işlevli OSB, çoklu yetersizlik ve iki kere farklılık. January 2021 Conference: IGATE
- Şakar, S. ve Baloğlu, M. (2022). Twice Exceptionality with RStudio: A Bibliometric Analysis. *Hacettepe University Journal of Education*, (4), 1-15.
- Şakar, S., ve Köksal, M. S. (2021). Metaphors of prospective special education teachers towards twice exceptionality. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1924-1941.
- Şakar, S. ve Köksal, M.(2022) Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklı çocukların eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 51(236), 2903-2926.
- Şeker, H ve Gençdoğan, B. (2006). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Ankara: Nobel Yayınevi. Şeker ve Gençdoğan (2014)
- Şentürk, Ş., Kefeli, İ. ve Emecan, B. İ. (2022). Türkiye’de İki Kere Özel (2Ö) Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası Önerisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 41(2), 677-696.
- Şişman, M. (2009). Teacher’s competencies: a modern discourse and the rhetoric. Invited Paper ISSN, 1300, 2899.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). USA:Pearson.
- Tannenbaum, A (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 104-133.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl E. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. 5. basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.; 2014.p. 29, 33, 50-51.
- Taylor, W. P., Miciak, J., Fletcher, J. M. ve Francis, D. J. (2017). Cognitive discrepancy models for specific learning disabilities identification: Simulations of psychometric limitations. *Psychological Assessment*, 29, 446–457.

- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. İkinci baskı. Ankara: Türk Psikologlar derneği yayınları.
- Tieso, C. L. (2007). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents a hierarchical model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22.
- Townend, G., Pendergast, D. ve Garvis, S. (2014). Academic self-concept in twice-exceptional students: What the literature tells us. *Humanities & Social Sciences Collection*, 28(1), 75–89.
- Trail, B. (2006). *Parenting twice-exceptional children through frustration to success*. National Association of Gifted Children (NAGC) publication. Retrieved from http://www.davidsongifted.org/db/Articles_print_id_10462.aspx
- Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press
- Türk Psikiyatri Dergisi. Yaz 2017, Volume 28, Issue 2, p. 104-116. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nda Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği'nin İki Sürümünün Karşılaştırılması ve Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi (dogus.edu.tr) adresinden 10 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Türker, D., Girit, F., Toprak, F., Çelik, F. ve Tike, L. (2015). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Yayınları.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. TÜSEB, 2019).
- Tüzün, Ü.N. (2021). Designing Science Learning Domains for 2e (Twice Exceptional) Students. *Journal of Science Learning*, 4(3), 203-209 2021.
- Van de Vijver, F. ve Poortinga, Y. H. (2005). *Conceptual and methodological issues in adapting tests*. Psychology Press. Taylor and Francis Group.
- Van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. ve de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199.
- VanTassel-Baska, J. ve Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.
- VanTassel-Baska, J. (2012). Teacher behavior as a tool to understanding the motivation of gifted learners. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 257–266). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. ve Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391–409.
- Vespi, L. ve 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.

- Villanueva, S.A. ve Huber, T. (2019). The issues in identifying twice exceptional students: A review of the literature. *International Journal of Development Research*, 09, 30101-30112.
- Wang, C. W. ve Neihart, M. (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148–159.
- Warmington, M. ve Hulme, C. (2012). Phoneme awareness, visual-verbal paired-associate learning, and rapid automatized naming as predictors of individual differences in reading ability. *Scientific Studies of Reading*, 16, 45–62.
- Webb, J. T., Meckstroth, E.A. ve Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. Arlington, VA: The ERIC Clearinghouse.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. ve 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.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. ve Shevitz, B. R. (2005). Enabling or empowering? Adaptations and accommodations for twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 2(1), 48–54.
- Weissler, K. ve Landau, E. (1993). Characteristics of Families with No, One, or More Than One Gifted Child, *The Journal of Psychology*, 127:2, 143-152.
- Wellisch, M. ve Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145–167.
- 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. ve Horgan, J. (2013). Twice-Exceptional Learners' Perspectives on Effective Learning Strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247–262.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.
- Wong, 2004 [Educating Exceptional Children, Twelfth Edition by Samuel Kirk, James J Gallagher, Mary Ruth Coleman, Nicholas J. Anastasiow \(z-lib.org\).pdf](https://www.z-lib.org/pdf/Educating%20Exceptional%20Children%20Twelfth%20Edition%20by%20Samuel%20Kirk%2C%20James%20J%20Gallagher%2C%20Mary%20Ruth%20Coleman%2C%20Nicholas%20J.%20Anastasiow%20(z-lib.org).pdf)
- Wormald, C. M. (2011). Teachers' knowledge of gifted learning disabled children in NSW. In C. Wormald & W. Vialle (Eds.), *Dual exceptionality* (pp. 87–94). Wollongong: Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.
- Wormald, C. M. ve W. Vialle (Eds.), *Dual exceptionality* (pp. 87–94). Wollongong: Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.

- Wormald, C. M., Vialle, W. ve Rogers, K. (2014). Young and misunderstood in the education system: A case study of giftedness and specific learning disabilities. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(2), 16–28.
- Wormald, C. M., Rogers, K. B. ve Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124–138. Worthington ve Whittaker, 2006
- Yakmaci-Guzel, B. ve Akarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, 17(1), 43-56.
- Yalçın, S. (2021). Ölçek geliştirme ve uyarlama süreci bilgi notu. 1.07.2023 tarihinde <http://egitim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/347/2021/06/Olcek-Gelistirme-ve-Uyarlama.Bilgi-notu.-Doc.-Dr.-Seher-Yalcin.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yelken, K. (2008). Orta öğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini ve meslek seçimini etkileyen faktörler: Sakarya il merkezi örneği. Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Yenen, E.T, Kartal, Ş. ve Bulut, A. (2018). Türkiye ve Şangay Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 9 (22), 1-24.
- Yeni Zelanda Eğitimden sorumlu Bakanlık. (t. y.) *Twice-multi exceptional learners. Gifted and Talented Education*. <https://gifted.tki.org.nz/define-and-identify/identification/twice-multi-exceptional-learners/> adresinden 1 Mart 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçki
- Yılmaz, Defne (2015). Üstün Yetenekliler İçin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları: Gereksinimler, Sorunlar ve Müdahaleler. Ankara: Nobel Yayın.
- Yılmaz-Yenioğlu, B. ve Melekoğlu, M. A. (2021). Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 999-1024.

