



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İKİ KERE FARKLI ÖĞRENCİLER HAKKINDA GELİŞTİRİLEN
FARKINDALIK PROGRAMININ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN
ADAYLARININ BİLGİ, FARKINDALIK VE ÖZ YETERLİK
DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ÖZEV

Birinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut GÜL

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Asiye DURSUN

TOKAT-2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut GÜL danışmanlığında hazırlamış olduğum “İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkında Geliştirilen Farkındalık Programının Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Bilgi, Farkındalık Ve Öz Yeterlik Düzeyleri Üzerindeki Etkililiği” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

10.07.2025

Fatma ÖZEV



JÜRİ KABUL VE ONAY

Fatma ÖZEV tarafından hazırlanan “İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkında Geliştirilen Farkındalık Programının Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Bilgi, Farkındalık ve Öz Yeterlik Düzeyleri Üzerindeki Etkililiği” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 10.07.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan):

Üye

Üye:

Üye:

ONAY

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

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışması sürecimde bilgi birikimini, kıymetli yönlendirmelerini ve desteğini hiç esirgemeyen çalışkanlığını, etik anlayışını ve disiplinini örnek aldığım değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Davut GÜL'e, lisans sürecimden bu yana hayal gücünü ve yaşam penceresini idol aldığım, tez süreci boyunca bana yollar gösteren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Asiye DURSUN'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca lisans sürecimde ve tez sürecimde beni daima motive eden, yeterliliklerimi bana hatırlatan sevgili arkadaşım Esmahan COŞGUN'a, enerjisi ile sürecime yardımcı olan sevgili arkadaşım Yağmur GÜNDÜ'ye teşekkür ederim.

Varlığı ile beni olduğum kişi yapan, kıymetli babam Muhammed ÜNVER'e ve aileme teşekkür ederim.

Bu yolculukta ve tüm maceralarımnda bana daima güvenen, yanımda olan sevgili eşim Muhsin ÖZEV'e sevgilerimle teşekkür ederim.

Çalışmama katılım sağlayarak destek olan tüm gönüllü meslektaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET

İKİ KERE FARKLI ÖĞRENCİLER HAKKINDA GELİŞTİRİLEN FARKINDALIK PROGRAMININ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ, FARKINDALIK VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Özev, Fatma

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Davut GÜL

İkinci Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Asiye DURSUN

Temmuz 2025, xv + 108 sayfa

Bu araştırmanın amacı, geliştirilen İki Farklı Öğrenciler Hakkında Farkındalık Programının özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklı bireyler hakkında bilgi, farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. İki kere farklılık kavramı, literatürde görece yeni bir kavram olup bu konudaki çalışmalar henüz sınırlı sayıdadır. Özellikle Türkiye'de iki kere farklı bireylerin eğitimi, ihtiyaçları ve desteklenmesiyle ilgili araştırmaların sayısı az olmakla birlikte son yıllarda artış göstermektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışma hem literatürdeki bu boşluğu doldurması hem de İKF bireylerin eğitimsel ve psikososyal ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma, uygulayıcılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yol gösterici olabilecek nitelikte özgün ve değerli bilgiler sunduğu düşünülmektedir. Araştırma deseni olarak 2x2 ön test- son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 15 deney, 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Uzman görüşleri alınarak 6 oturumdan oluşan bir program geliştirilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Bilgi Testi, İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği, İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Test ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiş ve ardından sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda deney grubunun bilgi son test puanının ($\bar{x}= 10,00$) ön test puanından ($\bar{x}= 7,87$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu aynı zamanda deney grubunun son test puanı ($\bar{x}= 10,00$) kontrol grubu bilgi testi son test puanından ($\bar{x}= 8,20$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer

ölçekten alınan sonuçlara göre deney grubunun öz-yeterlilik son test puanı ($\bar{x}= 52,87$) ön test puanından ($\bar{x}= 33,93$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve yine deney grubunun öz-yeterlilik son test puanı ($\bar{x}= 52,87$) kontrol grubu öz-yeterlilik son test puanından ($\bar{x}= 43,33$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak deney grubunun farkındalık son test puanı ($\bar{x}= 67,93$) ön test puanından ($\bar{x}= 56,00$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu aynı zamanda deney grubunun farkındalık son test puanı ($\bar{x}= 67,93$) kontrol grubu farkındalık son test puanından ($\bar{x}= 53,27$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre programın özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, özyeterlilik ve farkındalık düzeylerini olumlu anlamda etkilediği görülmüş ve uygulanmış olan program yeterli, yararlı ve uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle iki kere farklı öğrenciler hakkında farklı gruplarda (eğitimciler, aile, toplum vb.) bu ve benzeri çalışmaların farkındalık oluşturmak adına etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda farkındalık programı; öğretmen adaylarının İKF bireyleri tanıma, gözlemleme, uygun müdahale yöntemleri geliştirme ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulama yeterliklerini artırdığı düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin empati ve kapsayıcı yaklaşım geliştirme süreçlerini desteklemekte, mesleki öz-yeterlilik algılarını güçlendirmektedir. Farkındalık programı yoluyla edinilen bu kazanımlar, İKF öğrenciler için daha etkili, duyarlı ve bütüncül eğitim ortamlarının oluşturulmasına olanak sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İki Kere Farklılık, Özel Eğitim Öğretmen Adayları, Farkındalık Programı, Bilgi, Farkındalık, Öz-yeterlilik

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF AN AWARENESS PROGRAM DEVELOPED ON TWICE-EXCEPTIONAL STUDENTS ON THE KNOWLEDGE, AWARENESS, AND SELF-EFFICACY LEVELS OF PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Özev, Fatma

Master's Thesis, Department of Special Education

Advisor: Assist. Prof. Muhammet Davut GÜL

Second Advisor: Assist Prof. Asiye DURSUN

July 2025, xv + 108 pages

The aim of this research is to examine the effect of the Awareness Program about Twice exceptional students on the knowledge, awareness and self-efficacy levels of special education teacher candidates about twice exceptional individuals. The concept of twice exceptionality is relatively new in the literature, and the number of studies addressing this topic remains limited. Particularly in Türkiye, research focusing on the education, needs, and support of twice-exceptional individuals is scarce, although there has been a noticeable increase in recent years. In this context, the present study holds significant importance as it aims to fill this gap in the literature and contribute to a more comprehensive understanding of the educational and psychosocial needs of twice-exceptional individuals. A 2x2 pre-test-post-test experimental and control group experimental design was used as the research design. The study group of the research consists of a total of 30 teacher candidates, 15 in the experimental and 15 in the control group, who are studying in the Special Education Teaching Department in the 2024-2025 academic year and were determined by the purposeful sampling method. The Awareness Program about Twice exceptional Students consisting of 6 sessions was developed by obtaining expert opinions. In the research, Twice exceptional Students Teacher Knowledge Test, Twice exceptional Students Teacher Self-efficacy Scale, Twice Special Awareness Scale were used as measurement instruments. The data obtained from the tests and scales were statistically analyzed with the SPSS 21 package program and then the results were interpreted. According to the results obtained, it was found that the posttest score ($x = 10.00$) of the experimental group

from the knowledge test was significantly higher than the pretest score ($x = 7.87$), and the posttest score ($x = 10.00$) of the experimental group was significantly higher than the posttest score ($x = 8.20$) of the control group. According to the results obtained from the other scale, it was found that the self-efficacy posttest score ($x = 52.87$) of the experimental group was significantly higher than the pretest score ($x = 33.93$), and again the self-efficacy posttest score ($x = 52.87$) of the experimental group was significantly higher than the self-efficacy posttest score ($x = 43.33$) of the control group. Finally, it was concluded that the awareness posttest score of the experimental group ($x = 67.93$) was significantly higher than the pretest score ($x = 56.00$) and the awareness posttest score of the experimental group ($x = 67.93$) was significantly higher than the awareness posttest score of the control group ($x = 53.27$). According to these results, it was evaluated that the program positively affected the knowledge, self-efficacy and awareness levels of the special education teacher candidates and the implemented program was sufficient and useful. Based on these results, it is thought that this and similar studies can be effective in raising awareness in different groups (educators, family, society, etc.) about twice different students. In this context, the awareness program can be considered to enhance pre-service teachers' competencies in recognizing twice-exceptional individuals, observing their needs, developing appropriate intervention methods, and applying differentiated instructional strategies. Furthermore, it supports teachers in cultivating empathy and inclusive approaches, while also strengthening their perceptions of professional self-efficacy. The gains achieved through the awareness program contribute to the creation of more effective, responsive, and holistic educational environments for twice-exceptional students.

Keywords: Twice-Exceptionality, Pre-service Special Education Teachers, Awareness Program, Knowledge, Awareness, Self-efficacy

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
İki Kere Farklılık	13
İki Kere Farklı Bireylerin Özellikleri	15
Öğrenme Güçlüğü (ÖG) Olan İKF Öğrenciler	19
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan İKF Öğrenciler	19
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan İKF Öğrenciler.....	20
Maskeleme Kavramı.....	21
İki Kere Farklı Bireylerin Fark Edilmesi ve Tanılanması	23
İki Kere Farklı Bireylerin Eğitimleri ve Müdahale Stratejileri	24

Türkiye’de İki Kere Farklılık	25
BÖLÜM III	27
YÖNTEM.....	27
Araştırmanın Modeli.....	27
Araştırma Grubu	28
Veri Toplama Araçları.....	29
İKF Öğrenciler Öğretmen Bilgi Testi (İFBT).....	29
İKF Öğrenciler Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (İFÖÖ)	30
İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği.....	31
Veri Toplama Süreci.....	32
Müdahale.....	32
Oturumların Hazırlık ve Uygulama Süreci	32
İki Farklı Öğrenciler Farkındalık Eğitim Programı İçerikleri.....	33
Verilerin Analizi	42
BÖLÜM IV	44
BULGULAR	44
Ön Analizler	44
Verilerin Dağılımı.....	44
Varyansların Homojenliği Testi (Levene Testi)	45
Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Bilgi	46
Hipotezlerin Sınanması.....	46
Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.	46
Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.	47
Deney grubunun bilgi testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.....	47
Kontrol grubunun bilgi testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.	48

Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlilik ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.	48
Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.	49
Deney grubunun öz yeterlik ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.	49
Kontrol grubunun öz yeterlik testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur. .	50
Deney ve kontrol gruplarının farkındalık ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.	50
Deney ve kontrol gruplarının farkındalık ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.	50
Deney grubunun farkındalık ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.	51
Kontrol grubunun farkındalık testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur..	51
BÖLÜM V	53
TARTIŞMA	53
Bilgi Düzeyine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Sonuçlarının ve İKF Farkındalık Programının Etkililiğinin Tartışılması	53
Özyeterlik Düzeyine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Sonuçlarının ve İKF Farkındalık Programının Etkililiğinin Tartışılması	55
Farkındalık Düzeyine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Sonuçlarının ve İKF Farkındalık Programının Etkililiğinin Tartışılması	58
BÖLÜM VI	61
SONUÇ VE ÖNERİLER	61
Sonuçlar	61
Öneriler	62
KAYNAKÇA	64
EKLER	77
EK-1. İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi (İFBT)	77

EK-2. İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (İFÖÖ)	78
EK-3. İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği.....	79
EK-4. Etik Kurul Onayı.....	80
EK-5.Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkında Bilgi, Farkındalık ve Öz yeterlik Geliştirme Farkındalık Programı Örnek Planlar.....	81
2. OTURUM	81
Yaşamsal Öykü.....	84
Kullanılacak olan sunumdan örnek sayfalar:	85
DUYGU ÇARKI.....	86
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİ BULUYORUM.....	88
3.Oturum	90
Farklı Olduğumu Biliyorum.....	93
Fener Alayı Materyali.....	95
4. Oturum	97
Yağmur'un Yol Haritası.....	100
EK-6 PROGRAMDAN FOTOĞRAFLAR.....	105
EK-7 ÖZGEÇMİŞ	108

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.İki Kere Farklı Bireylerin Güçlü ve Zayıf Yanları	16
Tablo 2.İki Kere Farklı Bireylerin Karakter Özellikleri.....	17
Tablo 3.Araştırma Deseni.....	28
Tablo 4. Program Akış Tablosu	41
Tablo 5. Haftalara Göre Okuma Planı	41
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Ön test ve Son test Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları.....	44
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön test ve Son test Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Levene Testi Sonuçları.....	45
Tablo 8. Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	46
Tablo 9. İki kere Farklı Bilgi Testi Ön Test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Mann-Whitney U Sonuçları	46
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Testi Son test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Mann-Whitney U sonuçları	47
Tablo 11.Deney Grubunun İki kere Farklı Bilgi Testi Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Wilcoxon İşaretli Sıralar Z Sonuçları.....	47
Tablo 12.Kontrol Grubunun İki kere Farklı Bilgi Testi Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları.....	48
Tablo 13.. İki Kere Farklı Farkındalık Ön Test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu	48
Tablo 14.İki kere Farklı Öz-yeterlilik Son Test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu	49
Tablo 15.Deney Grubunun İki kere Farklı Öz Yeterlik Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları.....	49
Tablo 16. Kontrol Grubunun İki kere Farklı Öz Yeterlik Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları	50
Tablo 17. İki Kere Farklı Farkındalık Ön Test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu	50
Tablo 18. İki kere Farklı Farkındalık Sontest Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu	50

Tablo 19. Deney Grubunun İki kere Farklı Öz Yeterlik Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları.....	51
Tablo 20. Kontrol Grubunun İki kere Farklı Öz Yeterlik Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Wilcoxon İşaretli Sıralar Z Sonuçları	51



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.Ronksley-Pavia (2015) İki Kere Farklı Öğrenciler Modeli	14
Şekil 2 Metafor Denizi Örnek Görseller	34
Şekil 3.Kişilik Özelliklerini Buluyorum Etkinliği	35
Şekil 4.Hikaye Tamamlama Etkinliği.....	36
Şekil 5.Fener Alayı Etkinliği	36
Şekil 6.Yağmur'un Yol Haritası Etkinliği	37
Şekil 7.İki Kere Farklı Ortamlar- Farkındalık Ölçer	38
Şekil 8.Alet Çantası Etkinliği.....	39
Şekil 9. Şuraya Mutlu Bir Öğretmen Çizelim	40



KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

İKİF: İki Kere Farklılık

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

DEHB: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Her insan, birbirinden farklı nitelikleriyle eşsiz bir varlıktır. Bu farklılıklar; zihinsel, psikolojik, karakteristik ve gelişimsel alanlarda kendini gösterebilir. Eğitimin en temel amacı ise bireyin bu özgün yönlerini tanıyarak gelişimini desteklemektir. Eğitim sürecinde her öğrenci, sahip olduğu bireysel özellikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda farklılık gösterir. Bu nedenle etkili bir eğitim süreci için bireylerin gelişimsel özelliklerinin ve bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması büyük önem taşır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu ihtiyaç, özel eğitim kapsamında değerlendirilen öğrenciler için daha da önemlidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarından farklı gelişimsel özelliklere sahip olup, bu durum onların eğitim sürecinde özel desteklere gereksinim duymasına yol açar. Ancak bu öğrenci grubu kendi içinde homojen değildir; aksine, çok çeşitli bireysel farklılıkları içinde barındırır. Her bir öğrencinin öğrenme stili, ilgi alanları, güçlü ve gelişime açık yönleri kendine özgüdür. Bu çeşitlilik, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için daha da belirgindir. “Özel” olarak tanımlanan bu öğrenciler, kendi içlerinde de farklılık göstererek “daha da özel” bir konumda yer alırlar. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar için bireysel farklılıklar ve farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak, onların niteliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş bir eğitim süreci planlanması gereklidir (Duyar, 2020). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler daha çok desteklenmesi gereken zayıf yönleri ile tanımlansalar da bu grubun içinde dikkat çekici bir şekilde özel yetenekli öğrenciler de bulunmaktadır. Özel yetenekli çocuklar da yaşları, akranları ve deneyimlerine oranla yüksek performans gösteren ve yüksek potansiyele sahip bireyler olarak tanımlanmakla birlikte bu öğrenciler çeşitli öğrenme güçlükleri, sosyal-duygusal zorluklar ya da duygusal yetersizlikler yaşayabilirler (National Association for Gifted Children [NAGC], 2019). Bu nedenle bu öğrenciler hem desteklenmesi gereken yetersizliklere hem de uygun şekilde yönlendirilmesi gereken güçlü yönleriye sahip olmaları sebebiyle özel eğitim kapsamında en iyi şekilde yönlendirilmeleri ve desteklenmeleri gereklidir (Renzulli, 2012; Nielsen, 2002; MEB, 2018). Özel yetenekli bireyler üstün performans ve potansiyellerinin yanında bir ya da birkaç farklı alanda yetersiz başarı sergileyebilirler (Duyar, 2020; Raoof, Shokri, Fathabadi, ve Panaghi, 2021). Özel yeteneğe sahip öğrencilerde bu yetenekler görsel sanatlarda, spor alanı ya da müzik alanı gibi çeşitli alanlarda kendini gösterebilir ve bunun

yanında bu öğrenciler fiziksel alanda, öğrenme alanında, sosyal-duygusal ya da psikolojik alanda yetersizliğe sahip olabilirler (Pfeiffer, 2015). Bahsedilen bu dezavantajlar fiziksel, duysal ya da iletişim zorlukları olarak ortaya çıkmaktadır (Pfeiffer, 2015). Görüldüğü üzere özel yetenekli öğrenciler de yetenekleri ve yaşadıkları zorluklar bakımından bireysel farklılıklara sahiptir. Özel yetenekli öğrenciler bireysel farklılıkların üst seviyede hissedildiği özellikleri ve ihtiyaçları ile bunlara uygun müdahalelere gereksinim duyarlar (Sakız, 2022, s. 284). Bir veya birden fazla yeterlilik durumu ile bir ya da birden fazla yetersizlik durumunun bir arada bulunduğu durumlar için ise İKF kavramı kullanılmaktadır (Assouline ve diğerleri, 2006; Atmaca ve diğerleri., 2022; Baum ve diğerleri, 2021). Tam da bu noktada bazı öğrencilerin İKF gibi özel ve farklı çevrelerde de henüz alışılmadık olduğu düşünüldüğünde bu öğrencilerin de bireysel özelliklerine uygun eğitimi almaları ve öğrenme deneyimlerini kolaylaştırarak verimli bir öğrenme süreci yaşamaları gereklidir.

Baum (2017), İKF'yi Renk Metaforu ile açıklamaya çalışmıştır. Bu metafora göre yeterlilik alanları sarı rengi, yetersizlik alanları ise mavi rengi temsil ettiğinde ikisinin karışımı olan yeşil renk İKF'yi oluşturmaktadır. İKF öğrenciler yalnızca bir yetersizlik ya da yalnızca yetenekli oldukları alanlarla var olan bireyler değildir. Özel eğitim alanında kullanılan yetenek ve yetersizlik tanımlarından farklı olarak daha karmaşık niteliklere sahiptir. Diğer alanlarda tanılama kriterleri pek çok yönden net bir özellik gösterse de İKF tanılama süreci netliği daha zor belirlenebilen özellikleri barındırmaktadır. Bu öğrencilerin literatürde yetersiz temsil edilmeleri de kısmen bu öğrenci grubunun tanılanmamasına bağlanabilir (Jolly ve Barnard, 2024). Buradan hareketle söylenebilir ki İKF'nin bu karmaşık yapısı tanılama zorluklarını da beraberinde getirmektedir. İKF öğrencilerin tanınmasına yönelik artan farkındalığa rağmen, bu öğrenciler, tutarsız performansları ile çelişkili görülmesi (Baum ve diğerleri, 2017) ve bunun yanında yalnızca özel yetenekli olan ya da yalnızca yetersizliğe sahip olan öğrencilerden daha karmaşık ve farklı olmaları, onların tanılanmasında zorluklara sebep olmaktadır (Dare ve Nowicki, 2015; NAGC, 2019). Tanılama zorluğunun nedenlerinden biri İKF konusunda sıklıkla karşımıza çıkan maskeleme kavramının sonuçlarıdır. Maskeleme, yetenek ve yetersizlik alanlarının birini ya da birbirini örterek fark edilebilirliğini zorlaştırması durumudur (Beckmann ve Minnaert, 2018; Foley-Nipcon ve Kim, 2018). Bu durum, bireyin güçlü yönlerinin ya da destek ihtiyacı olan alanlarının doğru şekilde fark edilmesini güçleştirir. Maskeleme etkisi, tanılama sürecini yalnızca karmaşıktırmakla kalmaz, aynı zamanda İKF bireylerin eğitim sisteminde sıklıkla göz ardı edilmesine de yol açar (Beckmann ve Minnaert, 2018). Beckmann ve Minnaert'e (2018) göre maskeleme üç şekilde kendini gösterir: özel

yetenek yetersizliği örter, yetersizlik özel yeteneği örter veya her ikisi karşılıklı olarak birbirini örter. Bu karşılıklı maskeleye, özellikle uzmanlar tarafından dahi fark edilmesi zor olan bir profilin ortaya çıkmasına neden olur (Burger-Veltmeijer ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla, birey yalnızca özel yetenekli ya da yalnızca yetersizliği olan biri olarak tanımlanabilir ya da tamamen gözden kaçabilir (Jelly ve Cormier, 2023). Tanılama sürecindeki bu eksiklikler İKF öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitimi alamaması ile sonuçlanmaktadır (Heuving ve diğerleri, 2025; Jung ve diğerleri, 2022; Ruban ve Reis, 2005; Walrod, 2022). Bireyin yalnızca güçlü yönlerinin tanınması, eşlik eden öğrenme güçlüğü ya da dikkat sorunları gibi engellerin göz ardı edilmesine neden olabilir. Öte yandan, yalnızca yetersizlik tanısı alması durumunda da bireyin potansiyelinin fark edilmesi mümkün olmayabilir (Foley-Nicpon ve diğerleri, 2011). İKF öğrenciler, yetersizlikleri ile ya da yetenekleri ile ön planda oldukları için çoğunlukla ihtiyaç duydukları eğitim hizmetinden yararlanamamaktadır (Jacobs, 2020). Bu durum hem gerekli destek hizmetlerinden yararlanılmamasına hem de yasal hakları olan usule uygun süreçlerinden ve bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitimden mahrum kalmalarına yol açmaktadır (Gilman ve diğerleri, 2013; Reis, Baum ve Burke, 2014). Bu sonuç ise ciddi sorunlar doğurabilir. Gerekli akademik destek sunulmadığında sıkılan öğrenciler, davranış problemleri gösterebilir. Dersin akışına dahil olamayan ya da bozan öğrenciler sınıftan ve eğitim faaliyetlerinden uzaklaşabilir. Bu öğrenciler tembel ya da yetersiz başarı gösteren bireyler olarak etiketlenebilir; zamanla özgüvenleri zedelenir ve motivasyonları azalabilir (Sessere, 2025). Okulda yeterince başarılı olamayan öğrenciler, kaygı ve depresyon yaşayabilir (Hamzić & Bećirović, 2021; Yssel, Prater ve Smith, 2010). Yapılan bir çalışmada İKF öğrencilerin okul ortamında sıklıkla kafa karışıklığı, utanç, stres gibi duygu ve durumları yaşadıklarını, yüksek beklentiler sonucu benlik saygılarının zarar gördüğünü vurgulanmıştır (Küry ve Fischer, 2025). İKF öğrencilerin okul deneyimlerinin genellikle olumsuz nitelikte olduğu ve buna katkı sağlayan faktörlerin ise daha çok yetersizliğin ön planda tutulması, akranlar ve öğretmenler ile yaşanan zorluklar sayılmaktadır (Abraham, 2025). Bunun yanında olumlu deneyimleri arttırmak için güvenli okul iklimi, destekleyici öğretmen tutumları ve güçlü yanları zenginleştiren bir eğitim anlayışının etkili olacağı düşünülmektedir (Abraham, 2025). İKF öğrenciler hakkında son zamanlarda literatürde yapılan vurgular artsa da (Mollenkopf ve diğerleri, 2021; Sağlam ve Çiftçi, 2022; Trail, 2011) İKF konusunda toplumu, eğitimcileri destekleyen ve bilinçlendiren çalışmalar az sayıda bulunmaktadır. Özellikle eğitimcilerin İKF hakkında bilinçlendirilmesi onların eğitimleri konusunda önemli adımlar atılmasının ön koşuludur. Her öğrencinin olduğu gibi İKF öğrencilerin de ihtiyaç ve özelliklerine uygun eğitime ve kaynağa ulaşma hakkı vardır. Bunun için öncelikle eğitimcilerin ve ailelerin İKF hakkında bilinç sahibi olmaları önemlidir. Yapılan

alışmalar sınıf rretmenlerinin iki kere farklı rrenme glg yaşayan rrencilere özgü ihtiyaçları karşılamak için yeterli özel eğitim bilgisine sahip olmadıklarını bildirmektedir (Bureau ve diğerleri, 2021; Foley Nicpon ve diğerleri, 2011; Foley-Nicpon ve diğerleri, 2013). Benzer şekilde gittikçe artan araştırmalara ve çalışmalara rağmen, eğitimciler ve ebeveynler çocukların hem yüksek yeteneklere hem de rrenme güçlüklerine aynı anda sahip olabileceğini kabul etmekte zorlanmaktadır (Baum ve diğerleri, 2021). Coleman ve Gallagher (2015) ile Wang ve Neihart (2015), İKF rrencilerin eğitimi için okul, aile ve toplumu içeren bir ekip yaklaşımı önermektedir. Ebeveynler, rretmenler ve akranlardan alınan destek, yasal olarak zorunlu koruma mekanizmaları bulunmasa bile üstün yetenekli rrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Kautz, 2018).

rretmenlerin de bu rrencileri fark edebilmesi, üstün yetenek ile yetersizlik alanları arasındaki benzersiz etkileşimi anlamalarını ve hem üstün yetenekliliği hem de özel gereksinimi vurgulayan değerlendirme ve tanılama süreçlerini kullanabilecek yeterli bilgiye ve yetkinliğe sahip olmaları önemlidir (NAGC, 2006). Ancak, rretmenler bu seviyede bir anlayışa ulaşmak için yeterli bilgiye sahip olmayabilir ve ocukların İKF olabileceğine dair farkındalığın eksikliği, bu rrencilerin tanılanmasını ve eğitim ve gelişimsel gereksinimlerini karşılamayı daha da zorlaştırabilir (NEA, 2006; Speirs Neumeister ve diğerleri, 2013). Amiri (2020), rretmenlerin İKF rrencilerle yaptıkları çalışmalarda başarılı olmaları için kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Duyar (2020), yaptığı araştırmasında rretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmaması sebebiyle İKF rrencilerin ihtiyaç duydukları hizmete ulaşamadıklarını ifade etmektedir. Farklı bir çalışmalarda rretmenlerin İKF konusundaki hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Kaya ve Ataman; 2017; Sumaia, Suhail, Bakkar ve Khawla, 2020). İKF rrencilerin yaşadıkları tüm zorluklara rağmen en iyi şekilde gelişim göstermesi eğitim sisteminin, rretmenlerin ve ailelerin verdiği desteğin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Wormald ve diğerleri, 2015). şakar ve Köksal (2021) zel eğitim rretmen adaylarıyla yaptıkları İKF hakkındaki metafor çalışmasında katılımcıların sundukları metaforların içinden çok sayıda geçersiz metafor olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebini ise rretmen adaylarının İKF hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak belirtmişlerdir. İKF rrencilerin fark edilmesi ve tanılanması için bu konu hakkında eğitilmiş kişilerin işbirliği yaparak çoklu bir değerlendirme yapması gereklidir (Reis ve Renzulli, 2020). Bu yüzden rretmenlerin İKF rrencilerin özelliklerini, ihtiyaçlarını biliyor olması ve onları çok iyi gözlemlemesi gerekmektedir (şakar ve Köksal, 2021). Bunun için rretmenlerin İKF hakkında eğitilmeleri önemlidir. Ancak Yüksek ğretim Kurulu (2018)'nin mevcut zel

Eğitim Öğretmenliği lisans programı dikkate alındığında İKF'yi doğrudan ele alan bir dersin mevcut olmadığı görülmektedir. İKF öğrenciler ile çalışma olasılığı diğer paydaşlara oranla en yüksek olan özel eğitim öğretmen adayları, İKF kavramına yönelik lisans döneminde eğitimlere ve uygulamalara maruz kalmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Şakar ve Köksal, 2021). Benzer şekilde İKF bireyler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği içerisinde de henüz yer almamaktadır (MEB, 2018). İKF kavramının yasal olarak kabul edilmesi, İKF öğrencilere uygun eğitimlerin sistemli bir şekilde geliştirilmesini ve öğretmen yetiştirme programında bu kavrama yönelik uygulamalara yer verilmeye başlanmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim öğretmen adaylarının İKF öğrencilerle daha sık çalışma potansiyellerinin olması sebebiyle özellikle lisans döneminden başlayarak İKF konusunda bilgi, farkındalık ve öz yeterliliklerinin geliştirilmesini sağlayacak uygulamaların ve eğitimlerin oldukça önemli olduğu iddia edilebilir. Bu yüzden, bu çalışmanın İKF konusunda özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, farkındalık ve öz yeterliliklerinin arttırılarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yardımcı olacak eğitim programını içeriğinde barındırması açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, geliştirilen İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkında Farkındalık Programının özel eğitim öğretmen adaylarının İKF bireyler hakkında bilgi, farkındalık ve öz-yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt sorulara cevap aranmaktadır:

1. İki farklı öğrencilerle ilgili farkındalık programının özel eğitim öğretmen adaylarının İKF bireyler hakkındaki bilgi düzeylerini arttırmada anlamlı biçimde etkili midir?
2. İki farklı öğrencilerle ilgili farkındalık programının özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklı bireyler hakkındaki farkındalık düzeylerini arttırmada anlamlı biçimde etkili midir?
3. İki farklı öğrencilerle ilgili farkındalık programının özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklı bireyler hakkındaki öz-yeterlilik düzeylerini arttırmada anlamlı biçimde etkili midir?

Araştırmanın Hipotezleri

1. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Deney grubunun bilgi testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Kontrol grubunun bilgi testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.
5. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlilik ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.
6. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
7. Deney grubunun öz yeterlik ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
8. Kontrol grubunun öz yeterlik testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.
9. Deney ve kontrol gruplarının farkındalık ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.
10. Deney ve kontrol gruplarının farkındalık ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
11. Deney grubunun farkındalık ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
12. Kontrol grubunun farkındalık testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın Önemi

İki kere farklılık kavramsal olarak literatürde yeni sayılan bir kavramdır bu sebeple konu hakkındaki mevcut çalışmalar az sayıda bulunmaktadır (Akkaya ve Ertekin, 2021). Leana-Taşcılar (2024) İKF öğrencilerle ilgili eğitim araştırmaları ve psikoloji kategorisindeki araştırmaların bibliyometrik analizini yaptığı çalışmasında, İKF öğrencilerin eğitimi

hakkındaki çalışmaların 2003 yılından başladığını ve günümüze dek arttığını belirtmiştir. En çok atıf alan makalelerin konularına bakıldığında İKF'nin tanımlanması için öneriler sunmaya (Reis, Baum ve Burke, 2014), İKF'nin özelliklerini ve değerlendirme süreçlerini aydınlatmaya (Assouline, Nicpon ve Whiteman, 2010) ve İKF/OSB öğrencilerin zeka testi profillerini hakkında bilgi sunmaya (Assouline, Nicpon ve Dockery, 2012) yönelik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacı en çok atıf alan dergilerde İKF bireylerin potansiyellerini arttırmak (Speirs Neumeister, 2023), İKF öğrencilerin ailelerine koçluk hizmeti vermek (Ritchotte ve Zaghlawan, 2019), İKF bireylerin deneyimleri ve ihtiyaçları (Ng, Hill ve Rawlinson, 2016; Van Gerven, 2023), vaka incelemeleri (Reis, Gelbar ve Madaus, 2022), İKF/OSB öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi ve akademik performanslarının yordanması (Assouline ve diğerleri, 2012; Wu, Lo ve Tsai, 2019), İKF öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri (Collins, Coleman ve Grantham, 2022) gibi konularda çalışmalar bulunmaktadır. Güncel çalışmalar İKF bireylerin yalnızca eğitimlerine yönelik değil aynı zamanda ebeveynlerin dikkatli olması gerektiği konulara da vurgu yapmaktadır (Leana-Taşcılar, 2024). Talas, Gül ve Sönmez (2023), özel yetenekli ve DEHB alanındaki çalışmaların bibliyometrik ve içerik analizini gerçekleştirmiştir. İnceledikleri çalışmaların araştırma amaçlarının beş kategoriye ayrılabilceğini belirtmişlerdir. Bunlar; tanılama, davranışsal, bilişsel, akademik ve sosyal-duygusal özellikler. En çok tercih edilen araştırma amaçları arasında tanılama, davranışsal ve bilişsel özellikler yer almaktadır. En sık kullanılan araştırma yöntemi ise nicel yaklaşım olduğu belirtilmiştir. En çok çalışılan örneklem grupları ilkokul ve ortaokul öğrencileri olurken; en az çalışılan gruplar üniversite öğrencileri, öğretmenler, ebeveynler ve yetişkinlerdir. Yenioğlu ve Melekoğlu (2021) öğrenme güçlüğü ve İKF bireylere yönelik yapılan çalışmaların betimsel analizini yapmış ve 2014-2019 yılları arasında yapılan çalışmaların tamamının yurtdışında yapılmış olduğunu vurgulamıştır. Yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmının İKF bireylerin özelliklerini, öğrenme stillerini, deneyimlerini ve genel olarak durumlarını aydınlatmaya çalışan betimsel araştırmalar olduğu görülmektedir. Bunun aksine karşılaştırma araştırması ve müdahale araştırmaları sayıca az bulunmaktadır (Al-Hroub ve Whitebread, 2019; Bell ve diğerleri, 2015; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; van Viersen ve diğerleri, 2015; van Viersen ve diğerleri, 2016). İKF ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların incelendiği diğer bir çalışmada öğrenme güçlüğü/özel yetenek grubunun daha fazla işlendiği ve konu olarak öğretmenlerin İKF bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Duyar, 2020; Öner ve Kaya, 2022; Şakar ve Köksal, 2021; Şimsek ve Karataş, 2019). Bu kavram hakkında yapılan çalışmalar son zamanlarda sayıca artmış olsa bile İKF kavramının henüz tam kabul görmemiş olmaması ve bazı çevrelerce hala reddedilmesi (Baum, Rizza ve Renzulli, 2006), kavram hakkındaki zihin

karmaşasına ve eleştirilmesine neden olmaktadır (Cohen ve Vaugh, 1994; Baum ve Burke, 2014). İki kere farklı öğrencilere yönelik hazırlanmış olan çalışmalara bakıldığında birçoğunda vaka analizlerine veya anekdot özelliği taşıyan raporlara rastlanmaktadır (Saygılı, 2024). Araştırmalar uzun süre boyunca “öğrenme güçlüklerine” odaklanmış, diğer engel türlerini (duygusal, duyusal, fiziksel ve gelişimsel) arka planda bırakmıştır (Desvaux, Velay ve Frey, 2024). Ancak Foley-Nicpon ve arkadaşları (2011, 2013), yapmış oldukları çalışmalarda, üstün zekâlı öğrencilerin dikkat eksiklikleri ve sosyal farkındalıkta bozukluklar gibi zorluklar yaşayabileceğini, dolayısıyla bu grubun otizm spektrum bozuklukları, özgül öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve duygusal bozuklukları da kapsayabileceğini ortaya koymuştur. İki kere farklı öğrencilere doğrudan temas halinde olan aileler ve öğretmenleri konu alan çalışmalar bulunsada bunlar da sayıca azdır (Dare ve Nowicki, 2015; Duyar, 2020). Türkiye’de hazırlanmış olan tez çalışmaları için Ulusal Tez Merkezi veri tabanına bakıldığında “iki kere farklı” kavramı yer alan 8, “iki kere özel” kavramı ile 1 tamamlanmış teze ulaşılmaktadır. Bu tezlerin ilki 2020 yılında (Duyar, 2020), 2022, 2023 ve 2024 (Uyaroğlu, 2022; Şakar, 2022; Bacakoğlu, 2023; İlhan Emecan, 2023; Tortop, 2023; Atmaca, 2024, Saygılı, 2024) yıllarının her birinde ikişer tez bulunmaktadır. En son yayınlanan tez ise Tapar’ın 2025 yılında yayınlanmış olan tezidir. Duyar (2020) yapmış olduğu tez çalışmasında İKF bireylerle çalışma potansiyeli yüksek olan BİLSEM öğretmenlerine yönelik bilgi testi ve farkındalık ölçeği geliştirmiş ve bu araçlarla öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda BİLSEM öğretmenlerinin bilgi düzeyleri orta düzeyde olduğu, farkındalıklarının ise yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Uyaroğlu (2022) doktora çalışmasında İKF çocuklar için hazırlamış olduğu müdahale programını uygulamış ve İKF çocukların gelişimsel profillerine ve önceliklerine uygun şekilde verilen desteğin, onların davranış problemlerinin azalmasına, duygusal gelişiminde olumlu değişimlere ve akademik başarıda gözle görülür bir artışa sebep olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan araştırma İKF öğrencilerin ihtiyaçlarının ve özelliklerinin bilinmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Şakar (2022) ise İKF potansiyeli olan bireylerin taranmasında yararlanılacak olan bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayarak yaptığı çalışmasında İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi geliştirmiştir. Bacakoğlu (2023), çalışmasında İKF öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algıları ile akademik motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda İKF öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin tipik gelişim gösteren öğrencilere oranla düşük olduğu, okul algısının ise tipik gelişim gösteren gruba göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı yıl yapılan diğer bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli İKF öğrencilerin

öğretmenlerine yönelik İKF eğitimleri ile ilgili hizmet içi program geliştirilmesi amaçlanmış ve geliştirilen hizmet için eğitim programının etkililiği incelenmiştir (Tortop, 2023). Yapılan incelemesinin sonucunda hizmet içi eğitimin öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusundaki bilgi ve öz yeterlik düzeylerinde artış meydana gelirken, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimleri bilgisinde anlamlı bir farklılaşma meydana gelmemiştir. Hizmet içi eğitim genel anlamda öğretmenlerin İKF hakkındaki metaforik algılarında olumlu bir gelişmeye sebep olmuştur. İlhan Emecan (2023) “iki kere özel” kavramını kullanarak hazırlamış olduğu çalışmasında, iki kere özel öğrencilere yönelik hazırlanan farkındalık eğitim programının özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalık düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 50 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada, deney grubuna program uygulanmış ve ön-test son-test sonuçları anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Değerlendirmeler sonucunda eğitim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Atmaca (2024) İKF öğrencileri belirlemeye yönelik geliştirdiği WEBİDEB adlı web tabanlı değerlendirme aracının, makine öğrenmesi algoritmalarıyla yüksek doğruluk oranıyla öğrenci gruplarını ayırt edebildiği ve bu sayede geçerli-güvenilir bir tanılama aracı olduğu ortaya konmuştur. Saygılı (2025) ise çalışmasında, görme yetersizliği olan üstün yetenekli İKF çocukların özgün eğitim ve yaşam deneyimlerine ışık tutarak, karşılaştıkları zorluklara rağmen güçlü destek ağları ve bilişsel yetenekleri sayesinde bireysel başa çıkma stratejileri geliştirdiklerini ve bu grubun özel eğitim ihtiyaçlarının fark edilmesinin önemini ortaya koymuştur. Son olarak, Tapar (2025) araştırmasında İKF üzerine geliştirilen çevrim içi öğretim programının rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin bilgi düzeyini ve algılarını anlamlı şekilde artırdığını ve programın katılımcılar tarafından yüksek düzeyde yeterli, faydalı ve uygun bulunduğunu ortaya koymuştur. Görüldüğü üzere yapılan tez çalışmalarının arasında İKF hakkındaki bilgi, farkındalık geliştirmeye yönelik eğitim çalışmalarının bir çalışma hariç yapılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak sıklıkla bahsedildiği gibi İKF bireyler için etkili müdahalelerin planlanması ve çalışmaların arttırılabilmesi için öncelikle eğitimcilerin konu hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının artırılması gereklidir. Literatürde İKF olarak gruplanan hem özel yeteneğin hem de yetersizlik durumunun bir arada görüldüğü iki tanıli öğrencilere yönelik yapılan araştırmaların sınırlılığı, bu öğrencilere yönelik hazırlanan bilgi ve farkındalık çalışmalarının azlığı İKF öğrencilerin tanılanmasında ve eğitiminde öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine ve eğitimde eksikliklere yol açabilir. Schultz (2012), yaptığı araştırmasında eğitimcilerin İKF öğrencilerinin öğrenme zorluklarını gidermek ve öğrenmelerini desteklemek için uygun müdahaleleri gerçekleştirme konusunda isteksiz davrandıkları sonucunu gözlemlemiştir. Eğitimcilerin bu

konu hakkındaki farkındalık ve bilgi eksikliklerinin sebep olabileceği yetersiz eğitimin önüne geçmek için daha çok araştırmaya ve çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Ülkemizde İKF öğrenciler ile çalışacak olan özel eğitim öğretmenlerinin lisans sürecinde bu öğrencilere yönelik bir dersin olmaması eksiklik olarak değerlendirilmelidir (YÖK, 2024). Özellikle lisans düzeyinde eğitim alan öğretmen adaylarının bu konu hakkında bilinçlendirilmesi, verilecek olan eğitimin kalitesini arttıracak ve İKF öğrencilerin gereksinim duyduğu hizmeti almalarını sağlayacaktır.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılım gösteren Özel eğitim öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda dürüst oldukları varsayılarak bu cevaplar ışığında bilgi, farkındalık ve öz yeterlikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.
2. Katılımcı özel eğitim öğretmen adaylarının çalışma hakkındaki değişkenler konusunda kendilerini değerlendirebilme yetisine sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Altı oturumluk İKF programı, bilgi, farkındalık ve öz yeterlik düzeyine katkı sağlayacak bir içeriğe sahiptir.
4. Deney ve kontrol gruplarına katılan deneklerin araştırma boyunca maruz kaldıkları deney dışı çevresel etkiler, deneklerin İKF bilgi, farkındalık düzeylerini aynı düzeyde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma deneysel yöntem ile sınırlıdır.
2. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, etkililiği incelenen eğitim programı ile sınırlıdır.
4. Araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde lisans düzeyinde eğitim almakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 öğretmen (15 deney + 15 kontrol) adayından oluşan bir çalışma grubuyla sınırlıdır.
5. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları test ve ölçek ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, liderlik, sanatsal beceri ya da akademik alanların en az birinde akranlarının üstünde performans gösteren ve yüksek potansiyele sahip bireylerdir (MEB, 2019). Bu çalışmada özel yetenekli birey tanımı, iki kere farklı bireylerin belirlenmesinde temel alınan özelliklerden biridir.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Otizm Spektrum Bozukluğu, sosyal iletişimde güçlükler ile sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleriyle kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Bu çalışmada, iki kere farklı bireylerin tanımlanmasında dikkate alınan eş zamanlı yetersizlik türlerinden biridir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB): DEHB; bireyin gelişim düzeyine uygun olmayan dikkat dağınıklığı, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi belirtilerle kendini gösteren, yaşam boyu etkili olabilen nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Bu çalışmada, iki kere farklı bireyleri tanımlamada dikkate alınan yetersizlik alanlarından biri olarak ele alınmaktadır.

Öğrenme güçlüğü (ÖG): Öğrenme güçlüğü, normal veya normalin üzerinde zekâ düzeyine sahip bireylerde, yaşına ve eğitim düzeyine göre okuma, yazma veya matematik becerilerinde beklenenin altında performans göstermesiyle tanımlanan gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Bu bozukluk disleksi, disgrafi ve diskalkuli gibi alt türleri kapsar. Bu çalışmada, iki kere farklı bireylerin yetersizlik boyutunu oluşturan durumlardan biri olarak ele alınmaktadır.

İki kere farklı birey: İki kere farklı bireyler, bir yandan yüksek potansiyel ya da özel yetenek gösterirken, diğer yandan öğrenme güçlüğü, OSB, DEHB gibi tanılanmış bir yetersizliği de olan bireylerdir (National Commission on Twice Exceptional Students). Bu özelliklerin birleşimi, bireylerin hem yeteneklerinin hem de yetersizliklerinin tam olarak fark edilememesine neden olabilmekte, eğitimsel destek gereksinimlerini daha karmaşık hâle getirmektedir. Bu kavram, çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Yaşına oranla akranlarına oranla üstün zeka profili göstermesine rağmen, akademik olarak derslerde gösterdiği performans, potansiyeli ile tutarsızlık sergileyen, sanatsal ya da zihinsel alanlarda özel yetenekleri ve ilgileri olmasına rağmen okul başarısının ortalama ya da altında seyreden öğrencilerdir. Bu öğrenciler özel yetenek alanında tanısı olurken bazı

alanlarda özgül öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, otizm ya da bedensel yetersizlik tanısı da bulunabilen öğrenci grubundan oluşmaktadır (William and Mary School of Education, 2018).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İki Kere Farklılık

İki kere farklılık, bir veya birden fazla özel yetenek alanında yüksek potansiyele sahip olup bu alanlarda performans sergilerken aynı zamanda bir veya birden fazla alanda yetersizlik sergilenmesi durumlarında kullanılan bir kavramdır (Assouline ve diğerleri, 2006; Atmaca ve diğerleri, 2022; Baum ve diğerleri, 2021). Literatürde iki kere farklılığın tanımı konusunda çeşitli tek bir tanıma rastlanamamakla birlikte İki Kere farklı Öğrenciler Ulusal Komisyonu (National Commission on Twice Exceptional Students) yapılan çalışmalardan çıkarımlarda bulunarak iki kere farklılığı aşağıdaki gibi tanımlamaktadır (Reis ve diğerleri, 2014);

“İki kere farklı öğrenciler; matematik, fen, teknoloji, sosyal sanatlar, görsel, mekânsal veya performans sanatları gibi alanlarda yüksek başarı veya yaratıcı üretkenlik potansiyeli gösteren ve aynı zamanda yasalar tarafından belirlenen kriterlere göre tanımlanan bir veya daha fazla yetersizliği bulunan öğrencilerdir. Bu yetersizlikler arasında öğrenme güçlükleri, dil ve konuşma bozuklukları, duygusal/davranışsal bozukluklar, fiziksel engeller, Otizm Spektrum Bozuklukları (OSB) veya Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) gibi sağlık sorunları bulunur. Bu yetersizlikler ve yüksek yeteneklerin birleşimi, yüksek akademik performans veya yetersizlikleri tam olarak göstermeyebilecek benzersiz bir öğrenci grubunu oluşturur.”

Yukarıda verilen tanım İKF'nin açıklanması konusunda kabul görse de bunun yanında İKF'yi genel zekâ yeteneği ile kapsamını sınırlayan tanımlar da mevcuttur (Baum ve diğerleri, 2021; Nielsen, 2002). Tanılanmış bir ya da birden fazla özel yetenek durumunun yanında bir veya birden fazla yetersizlik alanında tanının olması durumunda İKF olarak tanımlanmaktadırlar (Reis ve diğerleri, 2014). Baum ve diğerleri (2017), bu durumu yeşil metaforu ile açıklamaktadırlar. Özel yetenek durumunu sarı ile yetersizlik durumunu ise mavi ile açıklarsak iki gurubun kesişim noktası olan yeşil rengi İKF bireylerin metaforunu oluşturmaktadır. Bu metafor yalnızca yetenek ya da yetersizliğe vurgu yapmadan her iki grubun da dinamik birleşimini ifade edecek ayrı bir grup olarak sunmaktadır. Benzer şekilde Şekil 1'de görüldüğü üzere Ronksley-Pavia (2015) İKF bireylerin güçlü ve zayıf yanlarını iki kümede açıklamış ve bu iki kümenin kesişim alanına İKF'yi yerleştirmiştir.



Şekil 1.Ronksley-Pavia (2015) İki Kere Farklı Öğrenciler Modeli

(Ronksley-Pavia, 2015).

Şekil 1 incelendiğinde güçlü zayıf yanlar ayrı kümeler olarak düşünüldüğünde İKF bireyler bu iki kutbun birleştiği noktada bulunmaktadır. İki kere farklı bireyler çeşitli yetenek alanları ile güçlü yanlara sahipken beraberinde farklı yetersizlikler sergileyebilirler. Bu model İKF konusunda genel bir fikir verse de eğitim alanında henüz yeni bir kavram olarak görülmektedir (Bacakoğlu, 2023). Eski bir geçmişi olmayan İKF kavramı yoğun bir şekilde 21. yüzyıl başlarında gündeme gelmeye başlamıştır (Atmaca, 2024). Bu tarihten önce 20. yüzyılda İKF kavramına karşı farkındalık içermese de üstün zeka, öğrenme güçlüğü, Asperger sendromu araştırmalarında kendini hissettirmektedir (Baum ve diğerleri, 2021).

İki kere farklılık hakkında yapılan çalışmalar İKF'nin tanımlanması (Atmaca ve diğerleri, 2022, Reis ve diğerleri, 2014), İKF konusunda ailenin ve eğitimcilerin rolü (Baum ve diğerleri, 2021), psikolojik açıdan değerlendirilmesi (Amir, 2020), gibi alanlarda kapsamını genişletmektedir. Literatürde İKF kavramı, bireylerin en az bir alanda özel yetenek sergilerken yine en az bir alanda yetersizlik sergilemesi, zorlanması şeklinde açıklanırken özel eğitimde kullanılan birbirinden ilgisiz görünen iki grubunu birleştirmektedir. (Assouline ve Whiteman, 2011; Ömür, 2019). İki kere farklı kavramına son yıllarda sıkça yer verilse de aslında bu kavram eğitim çevrelerinde henüz yeni bir

kavram olarak ele alınabilir (Foley-Nicpon ve diğ erleri, 2013). Dolayısıyla İKF  ğrenciler hakkındaki yetersiz bilgi ve farkındalık eksikliğı bir ihtiyaç olarak nitelendirilebilir (LeBeau ve diğ erleri, 2021). İki kere farklılığına sahip öğrencilerin de özel eğitim hizmetlerine ihtiya ı bulunmaktadır (Brody ve Mills, 1997). Öğrencilerin  zel eğitim ihtiyaçlarının bulunmasının yanı sıra fark edilmeleri konusundaki g      onları bu hizmetlerden yararlanabilmelerini zorlaştırmaktadır (Assouline, 2009). İki kere farklı öğrencilerin de ihtiyaçları doğrultusunda eğitim desteğı alabilmeleri için İKF konusunda yapılacak olan çalışmalara ve sonucunda ortaya çıkacak olan bilgi ve farkındalığına ihtiyaç vardır.

İki Kere Farklı Bireylerin  zellikleri

İki kere farklı bireyler yetenek ve yetersizlik alanlarında çeşitlilik sahibi olmaları sebebiyle bu bireylerin özellikleri çok yönlü çeşitlenmektedir (Baum ve diğ erleri, 2017; Reis ve diğ erleri, 2014). Hem  zel yetenek hem de yetersizlik alanlarına sahip oldukları için her iki tanının da özelliklerini taşıyabilirler. İKF  ğrencilerin dikkat çeken ortak özelliğı bazı alanlarda zayıf performans sergilemeler de g      yanlarının da bulunmasıdır (Nielsen, 2002). Bir diğ er ortak özellikleri ise İKF  ğrencilerin yürütücü işlevler konusunda yaşadıkları yetersizlikleri için telafi edici stratejiler geliştirme ve kullanma konusunda başarılı olmalarıdır (Fugate, 2014, Nielsen, 2002, van Gerven, 2020).

Yalnızca yetenek ya da yetersizlik gruplarına göre İKF bireylerin ortak özelliklerini belirlemek zor olsa da özellikle sosyal-duygusal alanda ortak özellikler sergilemektedirler (Soslund, 2022; Uyaroğlu,2022). İki kere farklı öğrenciler özel yeteneklerine rağmen önemli öğrenme sorunlarıyla karşılaştıklarında, akademik, sosyal ve duygusal olarak yüksek risk altında olan ve bu farklı öğrenme özelliklerinin uyumsuzluğı nedeniyle özel desteğıne ihtiyaç duyan bir grup haline gelirler. Bu sorunlar ele alınmazsa,      memiş sosyal ve duygusal gelişim sorunlarına yol açabilirler (Reis, 2005). Özellikle sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, düşük benlik kavramı, motivasyon kaybı ve yetersizlik duyguları gibi sorunlara neden olabilir. Bu bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için hem akademik hem de psikososyal destek sağlanması gerekmektedir (Duyar ve diğ erleri, 2023; Nielsen ve Higgins, 2005). Aşağıdaki tabloda İKF bireylerin g      ve zayıf yanları listelenmektedir.

Tablo 1.İki Kere Farklı Bireylerin Güçlü ve Zayıf Yanları

Güçlü Özellikler	Zayıf Özellikler
Yaratıcılık	Sosyal etkileşimde yetersizlik
Zengin kelime dağarcığı	Düşük özgüven ve motivasyon
İleri üst düzey düşünme becerileri	İnatçılık
Mizah	Zayıf planlama organizasyon
Geniş ilgi alanları	Yönergeleri takip etmede ve almakta güçlük
İleri problem çözme becerileri	Dikkatsizlik/ Dağınıklık
Merak	Tutarsız akademik başarı
Soyut düşüncelere yatkınlık	Yazılı ifade becerilerinde zorlanma
Güçlü sözel beceriler	Hafıza problemleri
Bir veya birkaç alanda özel yetenek	Düşük akademik performans
Eleştirel düşünce	Eleştirilmeye karşı duyarlılık

(Trail, 2011).

Tablo 1’e bakıldığında İKF öğrencilerin özellikleri genel bir çerçevede özetlenmiştir. Güçlü özelliklerde yaratıcılık, merak, zengin kelime dağarcığı, problem çözme becerilerinde üstünlük, geniş ilgi alanları gibi özellikler dikkat çekerken, zayıf özellikler arasında sosyal becerilerde yetersizlik, zayıf planlama becerileri, dikkatsizlik, yazılı ifade becerilerinde güçlük gibi özellikler dikkat çekmektedir. İki kere farklı bireylerin güçlü ve zayıf yanları birlikte değerlendirildiğinde birbirini dengelediği düşünülebilir (Tapar, 2025). Üstün yeteneklerine rağmen önemli öğrenme problemleri yaşayan bu öğrenciler yalnızca akademik olarak değil sosyal duygusal olarak da yüksek risk altında bulunmaktadır ve bu riskler karşısında çeşitli önlemler alınmazsa çözümü zor sosyal ve duygusal sorunlarla karşılaşılabilir (Duyar ve diğerleri, 2023). Gök, Baş ve Tuncay (2018)’ın yaptıkları araştırmada İKF bireylerin karakter özelliklerini Tablo 2 ‘de gösterilmiştir;

Tablo 2.İki Kere Farklı Bireylerin Karakter Özellikleri

Avantajlı Özellikler	Dezavantajlı Özellikler
Yaşıtlarına kıyasla daha olgun davranışlar sergiler.	Duygularını ifade etmekte zorlandığı zamanlarda öfke, ağlama gibi olgunlaşmamış davranışlar sergileyebilirler.
Duyarlıdır.	Sosyal etkileşimde yetersizlik yaşayabilirler.
Eleştirel düşünce ve karar alma becerileri gelişmiştir.	Yetersiz hissettikleri alanlarda düşük özgüven ve motivasyon düşüklüğü yaşayabilirler.
Liderlik özellikleri baskındır.	Zorlandıkları durumlar karşısında öğretmen desteğine ve geri dönüte ihtiyaç duymaktadırlar ancak diğer konularda başlarına buyruk, bağımsız ve inatçı özellikler gösterebilirler.
Bağımsız ve özgür yapıda olabilirler.	Sosyal yetersizlikleri sebebiyle diğer bireyler tarafından kabul edilmekte zorluk yaşayabilirler.
Risk almaya daha meyillidir.	Eleştirilmeye karşı duyarlıdırlar.
Gelişmiş bir mizah anlayışını sahiptirler.	Mizah özellikleri gelişmiştir öyle ki bazen başarısızlıklarını örtmek için mizahtan yararlanabilir.
İlgi duyduğu alanlarda oldukça iyi odaklanır.	

*(Gök, Baş ve Tuncay, 2018)

Tablo 2’de görüldüğü gibi İKF bireylerin karakter özellikleri açısından da avantajlı ve dezavantajlı olduğu özellikleri mevcuttur. İki kere farklı bireylerin sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen faktörleri inceleyen Duyar (2023), yaptığı tematik analiz sonucunda altı tema belirlemiştir. Bunlar; benlik kavramı, çevre, arkadaşlık, başarı, etiketleme ve zorbalık. *Benlik kavramı*, öğrencinin yaşadığı başarı, başarısızlık, dışlanma ve zorbalık gibi durumlarda şekillenmektedir. Öğrenciler yetenekli oldukları alanlarda başarı sergilediklerinde benlik kavramları ve özsaygıları olumlu yönde etkilenmiş ve yeteneklerini sergileme fırsatı buldukları için kaygı düzeylerinde azalma tespit edilmiştir (Hua, 2002). Bunun aksine İKF öğrenciler deneyimleri sonucunda yetersiz ve başarısız hissettiklerinde öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları belirlenmiştir (Yenioğlu ve diğerleri, 2022). İki kere farklı öğrenciler olumlu bir özsaygıya sahip olsalar bile akademik yetersizlik yaşadıkları durumlarda stres yaşamaktadırlar (Assouline ve diğerleri, 2010). Olenchak (2009), psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilerin benlik algısında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. *Çevre* faktörünün sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkisi kimi çalışmalarda olumlu etki gösterdiği belirtilse de (Dare ve Nowicki, 2015; Yenioğlu ve diğerleri, 2022) kimi çalışmalarda ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Mayses ve Moore, 2016; Olenchak, 2009; Ronksley-Pavia ve diğerleri, 2019). İki kere farklı öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde öğretmen, aile ve okul çevresinin

yadsınamaz derece bir önemi vardır. Öğretmenlerin destekleyici tavırları ve eğitimdeki esnek tutumları öğrencilerin üzerinde sosyal duygusal açıdan korucu bir faktör olurken iletişim eksiklikleri ve olumsuz tavırları öğrencilerin yetersiz ve güvensiz hissetmelerine sebep olabilmektedir (Mayses ve Moore, 2016; Olenchak, 2009; Ronksley-Pavia ve diğerleri, 2019; Yenioğlu ve diğerleri, 2022). İki kere farklı çocuklarının ailelerin çocuklarının zayıf ve güçlü oldukları yanları kabul etmekte zorlanmakta, çocuklarının eksik yönlerini girmeye çalışırken üstün yönlerini desteklemek konusunda yetersiz kalmakta ve bu konuda rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Duyar ve diğerleri, 2023; Hua, 2002; Küry ve Fischer, 2025). Okul çevresi ise İKF öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde aile ve öğretmen faktörlerine oranla daha fazla olumsuz etkiye sahip olduğu görülmektedir (Hua, 2002; Ronksley-Pavia ve diğerleri, 2019). Herhangi bir yetersizlik etiketine sahip olmak zorbalığa maruz kalma riskini arttıran bir faktördür (Cline ve Hegeman, 2001). İki kere farklı öğrencilerin de zorbalığa maruz kalma ihtimalinin bulunabileceği ortamlardan biri de okuldur. Yapılan araştırmalar okulda zorbalığa maruz kalmanın kaygı ve depresyon gibi bozukluklara yol açabileceğini ve bu öğrenciler için okul ortamının fobik, güvensiz bir çevre olarak algılanmasına sebep olabileceğini ifade etmişlerdir (Mugnaini ve diğerleri, 2009; Olweus, 2005). *Arkadaşlık* faktörü, İKF öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimin sürecince kimi çalışmalarda olumlu etkiye sahip olduğu (Assouline ve diğerleri, 2010; Yenioğlu ve diğerleri, 2022), kimi çalışmalarda ise bu öğrencilerin akran ilişkilerinde sorun yaşadığı ve akranları tarafından fiziksel ve sözlü zorbalığa maruz kaldıkları için duygusal olarak olumsuz etkilendikleri sonucuna varılmıştır (Mayes ve Moore, 2016; Olenchak, 2009; Ronksley-Pavia ve diğerleri, 2019). *Etiketleme ve zorbalık* faktörleri de İKF öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini etkilemektedir. Her iki faktör de öğrencilerin akranlarından farklı olmaları hem etiketlenmeye hem de zorbalığa uğramalarının temel nedeni olarak görülmektedir. Etiketleme ve zorbalık öğrencileri öğrenilmiş çaresizlik yaşamlarına, düşük özsaygıya sahip olmalarına, yalnızlık ve duygusal travma gibi olumsuz psikolojik etkilere sebep olabilmektedir (Olenchak, 2009; Ronksley-Pavia ve diğerleri, 2019). Son olarak *başarı* faktörü öğrencilerin sadece okul performansını değil, aynı zamanda öz güvenlerini, benlik algılarını, duygusal dayanıklılıklarını ve davranışlarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Desteklenen ve başarılı hisseden öğrenciler, daha sağlıklı bireyler olarak gelişme eğilimi sergilemektedirler (Duyar ve diğerleri, 2023).

Öğrenme Güçlüğü (ÖG) Olan İKF Öğrenciler

Öğrenme güçlüğü yaşayan İKF öğrenciler okuma, yazma, matematik gibi bazı akademik alanlarda akranlarına oranla önemli derecede düşük performans sergilerken bunun yanında görsel sanatlar, müzik gibi sanatsal alanlarda ya da bilişsel alanlarda akranlarına oranla yüksek performans sergileyen ve potansiyele sahip olan özel yetenekli bireylerdir (Baum, 1990). Özel eğitim alanında sık rastlanan yetersizlikler arasında öğrenme güçlüğü bulunmaktadır (Melekoğlu ve diğerleri, 2021). ÖG olan bireyler normal ve üzeri bir zeka düzeyine sahipken bazı akademik alanlarda anlamlı bir şekilde öğrenme problemleri yaşamaktadırlar (İlker ve Melekoğlu, 2017). İKF grupları arasında ÖG olan İKF öğrencileri en sık rastlanan gruptur (Buica-Belciu ve Popovici, 2014; Trail, 2011). Baum ve Owen (2004) ÖG olan İKF öğrencilerde öğrenme güçlünün türlerinden olan disleksi ve diskalkuliye daha fazla rastlandığını belirtmişlerdir. ÖG olan İKF bireyler; aktif üretici, yaratıcı, bazı alanlarda çok yüksek performans sergileyebilen, işitsel ve görsel becerileri gelişmiş, geniş ilgi alanları olmasının yanında öğrenmede problemleri olması rağmen fen alanında ve geometri gibi alanlarda yüksek performans ortaya koyabilen bireylerdir (İlker, 2017; Macfarlane, 2000; Stewart, 2003). Ancak bunların yanında ÖG olan İKF bireyler yetersizlikleri sonucunda akademik performanslarındaki tutarsızlıkları yüzünden okul etkinliklerine katılmakta çekingen ve isteksiz davranabilirler (Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021). Okuma-yazma problemleri, kısa ve uzun süreli bellek sorunları, yönerge takip etme ve okuduğunu anlamada zorlanma gibi alanlarda sorunlar yaşamaktadırlar (Baldwin ve diğerleri 2015, Foley-Nipcon, 2015; Nielsen, 2002). İKF öğrencilere yönelik kullanılan eğitim müdahaleleri ve öğrenme stratejilerini kapsayan araştırmaları incelemeye yönelik yapılan literatür incelemesinde 2000-2018 yılları arasında yapılan çalışmalar eğitim müdahale ve uygulamalarının etkili olabilmesi için İKF bireylerin güçlü yanlarının göz önünde bulundurularak desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Amran ve Majid, 2019).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan İKF Öğrenciler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu DSM-5'te dikkatsizlik, dağınıklık, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik düzeylerinde bozulmalarla ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (APA, 2013). DEHB olan bireyler hareket düzeyleri yüksek olan,

kolay sıkılan, bir görevi tamamlamada zorlanan, yönerge alma ve takip etmede problemler yaşayan bireyler olarak kendini gösterebilir (Bacakoğlu, 2023). DEHB olan bireyler arasında da özel yetenek sergileyen bireyler vardır. Özel yetenekli bireyler tipik DEHB bireylerin sahip oldukları sorunları belirli durumlar karşısında sergilerken, DEHB olan bireyler birden çok durum karşısında devamlı olarak sergileyebilirler (Karateke, 2019). DEHB olan İKF bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini inceleyen Kargı ve Akman (2003), bu bireylerin özelliklerinin doğru şekilde değerlendirilerek güçlü zayıf yanlarının belirlenmesi gerektiğini ve bu doğrultuda ihtiyaç duydukları eğitim ortamlarının sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. DEHB olan İKF bireyler, dikkatini odaklama, görevleri tamamlama, yaşam alanlarını düzenleme ve organizasyon becerilerinde sorunlar yaşarken (Kaufman ve diğerleri, 2000), ilgi duydukları ve yetenekli oldukları zorlu görevlerde bile yüksek derecede performans sergileme potansiyeline sahip olabilirler (NEA, 2006).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan İKF Öğrenciler

OSB olan İKF öğrenciler, sosyal etkileşimde zorluklar yaşamasının yanında bazı alanlarda bilgi ve üstün beceri sahibi olma konusunda özel yetenekleri olan bireylerdir (Ulusal Eğitim Birliği [National Education Association-NEA], 2006). OSB'li İKF bireyler, yalnızca OSB olan bireylerle kıyaslandığında ortak noktalarının duygu durumlarını anlamakta zorluk, monoton konuşma, ilgi alanlarının sınırlı olması, konuşma esnasında dili mecazlardan daha çok gerçek anlamları ile kullanma, sosyal iletişimde ve bilişsel yapıda zorluklar yaşanması olarak görülmektedir (Huber, 2007; Neihart ve Poon, 2009). OSB'li İKF öğrenciler ile yalnızca özel yetenekli çocuklar karşılaştırıldığında hızlı çalışma belleğine sahip olmaları bu iki grubun ortak noktasını oluştururken, yürütücü işlev becerileri konusunda farklılaşmaktadırlar (Neihart ve Poon, 2009). OSB'li İKF bireyler sosyal etkileşimde güçlük çeken, dar kapsamlı ilgi alanlarına sahip, duygusal ifadeleri ve başkalarının duygularını kavramakta zorlanan, yürütücü işlevlerde farklılık gösteren bireylerdir. Ancak bu öğrenciler, bilişsel ve akademik performans açısından OSB'li yaşıtlarına kıyasla daha ileri düzeyde özellikler sergileyebilir ve ilgi duydukları konulara yönelik yoğun bir ilgi ve yüksek motivasyon gösterebilirler (Foley-Nicpon ve diğerleri, 2012). Ömür (2019), OSB olan İKF bireyleri konu alarak yaptığı çalışmasında bu bireylerin tanılama konusunda karmaşa yaşadıklarını, özelliklerinin ve davranışlarının yeterince anlaşılmadığını ve bilişsel süreçlerinin yeterince önemsenmediğini, sonuç olarak bilişsel ihtiyaçlarının giderilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Maskeme Kavramı

İki kere farklı öğrencilerin fark edilmesi yalnızca özel yeteneğin ya da yalnızca yetersizlik gruplarının fark edilmesine ve tanınmasına oranla daha zordur. Bu zorluk zayıf ve güçlü özelliklerin birbirini maskemesidir (Trail, 2011). İki kere farklılık konusunda maskeme kavramı oldukça önemli bir nitelik taşımaktadır. Maskeme, bireydeki güçlü ve zayıf özelliklerin çeşitli sebeplerle birbirinin fark edilmesini engellemesi sonucu bireylerin ortalama yetenek ve başarıda görünmelerini sağlayan bir kavram olarak açıklanabilir (Foley-Nicpon ve Kim, 2018; Trail, 2011). Maskeme, bireylerin doğru tanıyı almalarında yanıltıcı bir etki gösterebileceği gibi sadece özel yeteneğin ya da sadece yetersizliğin vurgulandığı eksik tanılamalara sebep olabilir (Baum ve Schader, 2021). Maskeme farklı şekillerde ele alınmakta ve kategorize edilmektedir. Bu çeşitlerden biri çift yönlü tek yönlü maskemedir (Omdal ve diğerleri, 2021). Tek yönlü maskemede yetersizlik ya da yeterlilik bir diğerini örter ve yalnızca birey tek tanı alır. Çift yönlü maskemede ise yetersizlik ve yetenek birbirini aynı anda maskeler ve birey ne yeteneği alanında ne de yetersizliği konusunda tanı almaz, tipik gelişim gösteren özelliklere sahip biri olarak değerlendirilir (Şakar, 2022). Maskemenin diğer sınıflandırılmasında maskeme kavramı üç kategori içinde değerlendirilmektedir (Amran ve Majid, 2019). İlk kategori yeteneğinin yetersizlik alanını maskemesi sonucu yalnızca yeteneği vurgulanalar, ikinci kategori yetersizlik durumunun yeteneği maskemesi sonucu yalnızca yetersizliği vurgulananlar ve son kategori olan hem yeteneğin hem de yetersizliğin birbirini maskemesi sonucu ne yeteneği ne de yetersizliği fark edilenlerdir. Bu sınıflamalar doğrultusunda ilk iki kategorinin tek yönlü maskemeyi, üçüncü kategorinin de çift yönlü maskemeyi kapsadığı görülmektedir. İki kere farklı öğrencilerde yanlış veya eksik tanılama özellikleri itibariyle oldukça sık rastlanmakta olan bir durumdur. Maskeme sonucu İKF öğrencilerin mevcut ihtiyaçları daha az görünür hale getirdiği için öğrencilere uygun tanı koyulamamaktadır (Baum, 2021). İki kere farklı öğrencilerin tanılamada göz önünde bulundurulması gereken ilkeler vardır. Öncelikle İKF öğrencilere yönelik farkındalık geliştirilmeli, varlıkları kabul edilmelidir ve İKF öğrencilerin özelliklerine uygun tanılama yöntemleri ve araçları kullanılmalıdır. İki kere farklı öğrenciler tanılanırken çok yönlü değerlendirmelere başvurulmalıdır (Acar ve diğerleri, 2016; Bildiren ve Fırat, 2020). Çok yönlü değerlendirme sürecinde yararlanılabilecek kaynaklar arasında, bilişsel değerlendirme, portfolyolar, performans ile potansiyel arasındaki tutarlılık, aile geçmişi, yaratıcılık değerlendirmeleri, aile ve öğretmen gözlemleri sayılabilir (Beckley, 1998; Leana-Taşçılar,

2018; Maddocks, 2018). Araştırmalar (Reis ve diğlerleri, 2014; Baum ve diğlerleri, 2021), okullarda 2E öğrencilerinin ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını göstermektedir. Maskeleme etkisi, okul ortamında İKF çocukların aldıkları desteğin niteliğini de etkileyebilir. Rubenstein ve arkadaşları (2015), Huber'in (2007) doktora çalışmasını aktarmış ve İKF olarak tanımlanan (hem üstün yetenekli hem de otizm spektrum bozukluğu olan) 10 öğrenciden 9'unun özel eğitim hizmetleri aldığını, ancak sadece 4'ünün üstün yetenek eğitimi aldığını belirtmiştir. Bu durum, özel eğitim hizmetlerinin üstün yetenek eğitiminden daha erişilebilir veya daha öncelikli olabileceğini ve bunun da bu öğrencilerin yüksek potansiyellerini geliştirme fırsatlarını azalttığını göstermektedir. Fugate ve Gentry (2016), yaptıkları incelemeler sonucunda İKF öğrencilerin tanınması ve desteklenmesi konusunda ailenin yanı sıra öğretmenlerin akademik ve motivasyonel desteği büyük önem taşıdığını, öğretmenlerin zorlukları anlaması ve uygun destek sağlaması, katılımcıların eğitim deneyimlerini iyileştirdiğini, öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim ve kişisel düzenlemelerle bu öğrencilerin motivasyonlarını artırabilecekleri vurguladılar. Öğrencilerin bir yetersizlik alanına sahip olması, yalnızca öğretmenler için değil, ebeveynler için de üstün yetenekliliği gölgede bırakabilir veya gizleyebilir (Maddocks, 2018). Yapılan araştırmalar İKF öğrencilerin ebeveynliğinde geleneksel eksiklik odaklı yaklaşımdan, çocukların güçlü yönlerine ve ilgi alanlarına odaklanan bir yaklaşıma geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Reis ve Renzulli, 2021; Madaus ve diğlerleri; 20213). Eksiklikleri gidermeye odaklanmak, öğrencilerin yeteneklerini göz ardı ederek düşük öz yeterlilik ve öz saygıya yol açabilir. Bunun yerine, ebeveynlerin çocuklarının güçlü yönlerini ve öğrenme farklılıklarını anlamaları, onlara gerekli kaynak ve desteği sağlamaları önemlidir. Aynı zamanda literatürde son zamanlarda vurgulanan konulardan biri de İKF öğrencilerin desteklemesinde güçlü yönle odaklanmanın gerekliliğidir (Madaus ve diğlerleri, 2023). Halihazırda mevcut çalışmalar daha çok yetersizlik alanlarının desteklenmesi yönünde olduğu için bu yeteneklerin zenginleştirilmesi yaklaşımı farklı bir bakış olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar İKF öğrencilerin desteklenmeleri konusunda farkındalık ve bilgi çalışmalarının tüm paydaşlara uygulanması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bilgi ve farkındalık çalışmaları hız kazandıkça bu öğrencilerin görünürlükleri artacaktır ve ihtiyaçları daha uygun kaynaklardan karşılanabilecektir.

İki Kere Farklı Bireylerin Fark Edilmesi ve Tanılanması

İki kere farklılık kavramı, özel yeteneğin yanında öğrenme güçlüğü, DEHB, otizm spektrum bozukluğu, duygu durum bozukluğu, konuşma bozukluğu gibi yetersizlik durumlarının da eşlik etmesi olarak açıklanabilir (Ömür, 2019). İki kere farklı çocuklar için tanılama süreci, yetersizlik alanları ile üstün yetenek arasındaki etkileşim nedeniyle karmaşık hale gelebilir. Üstün yetenekli yönler, genellikle yetersizlik yaşanan alanı maskeleyerek (örneğin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, Asperger Sendromu) çocuğun “ortalama” yeteneklere sahip gibi görünmesine neden olabilir (Morrison ve Rizza, 2007). Yetersizlik alanlarının özel yeteneği maskelediği ya da tam tersi özel yeteneğin yetersizlik alanını gölgede bıraktığı durumlarda öğrenci eksik tanı almakta ya da ikisinin de birbirini maskelediği durumlarda tanı alamamaktadır (Pfeiffer, 2015). Bu öğrenciler özel yetenekleri ile göz önünde bulunarak yetersizlikleri görülmeyen ya da yalnızca yetersizlikleri vurgulandığı için yüksek potansiyellerinin fark edilmediği ya da her iki alanda da birbirini maskelediği için hiçbir özellikleri görülmeden gözden kaçabilmektedirler (Jelly ve Cormier, 2023). Bu karmaşık durum özel yetenek ve farklı alanlardaki yetersizliklerin bir arada olmasından kaynaklanmakta ve herkes tarafından kabul gören tanılama kriterlerini ve yöntemlerini geliştirmeyi zorlaştırmaktadır (Heuving ve diğerleri, 2023; Rinn ve diğerleri, 2020). Kısacası, iki kere farklılık durumunun belirlenmesinde maskeleme etkisinin varlığı, öğrencilerin yaşadıkları yetersizlik durumundan kaynaklı zekâ testlerinde düşük puanlar almaları, İKF’yi belirleyebilmek için geçerli bir değerlendirme aracının olmaması gibi nedenlerden ötürü zorluklar yaşanmaktadır. Alan yazında kriterlere dair kapsamlı anlayışın eksikliği İKF bireylerin yetersiz tanılanmasına sebep olmakta ve bu bireyler için yerleşik olarak kabul görmüş tanılama kriterlerinin eksikliği ile maskele etkisinin varlığı bu bireylerin tanılanma ve sonucunda gerekli desteği almaları önünde engel oluşturmaktadır (Foley-Nicpon ve Teriba, 2022; Heuving ve diğerleri, 2023; Lovett ve Lewandowski, 2006;). Literatüre bakıldığında İKF öğrencilerin yaygınlığı ile ilgili sistematik bir değerlendirme mevcut değildir ancak konu hakkında ön görüde bulunan bazı araştırmacılar bu bireylerin yeteri kadar tanılanmadığı konusunda görüş birliği içindedirler (Gilman ve diğerleri, 2013). Bunun yanı sıra İKF durumu yurt dışında son zamanlarda daha fazla kabul görmeye başlamışken Türkiye’de öğretmenler tarafından hala varlığı pek fazla bilinmemektedir (Brody ve Mills, 1997; Duyar ve Demir, 2019). Öğrencilerde fark edilen performans tutarsızlıkları akıllara İKF’yi getirmelidir ve bunun nedeni niteliksiz eğitim, yaşanan duygusal-sosyal problemler veya aile içindeki

sorunların olabileceği düşünülmelidir (Silverman, 1989). Öğrencilerde fark edilen performans tutarsızlıkları öğretmenler tarafından en doğru şekilde tespit edilerek yaşanan yetersizliğin doğru belirlenmesi öğrencinin öğrenme güçlüğü'nün diğer olumsuz koşullardan ayrılmasını sağlayacaktır (Brody ve Mills, 2004). Öğrenme güçlüğü problemi olan özel yetenekli öğrencilerin zeka puanları ortalamanın üstünde olacağı için yalnızca öğrenme güçlüğü tanıılı ortalama akademik potansiyele sahip öğrencilere oranla akademik başarıları yüksek olabilir (Duyar, 2020). Benzer şekilde İKF öğrencilerin ilgi alanları çevresinde olan konularda motivasyonları ve performansları yüksekken yetersizlik yaşadıkları alanlarda düşük motivasyon ve performans sergileyebilirler bu da bu öğrencilerin özel yetenek alanlarını örtülmesine neden olabilir (Munro, 2002). İKF'nin tanılanmasının önündeki en büyük engel fark edilmemeleridir. Bu öğrencilerin çevresinde onlarla en çok etkileşimde bulunan öğretmen ve ailelerin süreci ve öğrenciyi doğru şekilde gözlemleyip değerlendirmeleri önemlidir. Lovett (2013) İKF öğrencilerin her iki tanımı da almalarının, yetenek ve yetersizlik alanlarının ikisinde de ihtiyaç duyduğu eğitime ve olanağa uygun şekilde ulaşmasının önemli olduğunu belirtmiştir. İKF öğrencilerin tanılanması ardından da uygun eğitim ve hizmetlere ulaşmasının ön koşulu fark edilmesinden geçmektedir. Bu öğrencileri fark etme potansiyeli yüksek olan ilk öğretmenler ve ailelerdir. Öğretmenlerin İKF konusunda farkındalıklarının yüksek olması İKF'yi fark etme potansiyellerini yükseltmektedir. Bilgi ve farkındalığı yüksek olan öğretmen ailelere de gerekli bilgileri sağlayarak onları doğru yönlendirebilecektir. Bu sebeple özellikle öğretmenlerin İKF hakkında bilgi, farkındalık ve öz-yeterlik sahibi olması önemlidir.

İki Kere Farklı Bireylerin Eğitimleri ve Müdahale Stratejileri

İki kere farklı bireyler yüksek akademik potansiyele sahip olabilirler ancak potansiyelleri ile tutarlı düzeyde performans gösteremeyebilirler (Bacakoğlu, 2023). Özel yeteneklerinin ve üstün potansiyellerinin yanında yetersizlikleri konusunda farklı ihtiyaçlara sahip olabilirler. Öğrenme durumlarından kaynaklanan bu ihtiyaçlar ise özel yeteneklere ya da yüksek potansiyele sahip olmalarına rağmen okul hayatlarındaki gereksinimleri arttırmaktadır. Bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim şartları ve zenginleştirilmiş eğitim planları ile mümkün olan en uygun ortamda telafi edici ve yeteneklerini zenginleştirici stratejiler önerilir (Baldwin ve diğerleri, 2015; Pereles ve diğerleri, 2009). Özel eğitimde kullanılan eğitimsel müdahaleler çoğunlukla yalnızca özel yetenek ya da yetersizlik gruplarına yönelik planlanırken İKF koşulunda her iki durumunda ihtiyaçları göz önünde bulundurularak birlikte kullanılması

gereken stratejiler düşünölmelidir. Aslında bu noktada çok farklı bir durumdan ziyade eldeki imkanların ortak bir kümede kullanılması söz konusudur. Önemli olan eğitimcilerin ve uzmanların şartlara uygun olacak doğru adımları atmalarıdır. Yetenek durumlarının göz ardı edilmeden zenginleştirilmesi öğrencilerin halihazırda yetersizlik durumlarından kaynaklanabilecek duygusal problemlerde iyileştirici bir etken olacağı düşünülmektedir (Brody ve Mills, 2004, Newman, 2004). Bu öğrencilerin uygun eğitim stratejilerinden yararlanabilmeleri için öğretmenlerin ve öğrencilerin yeteneklerin farkında olması gerekmektedir (Foley-Nicpon ve diğeri, 2013). Öğretmenlerin bu öğrencilerin öğretiminde başarı sağlayabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri gereklidir (Amiri, 2020). Tek bir yetenek ya da tek bir yetersizlik sergileyen öğrencilere oranla İKF durumu nadir rastlanmaktadır bu sebeple ayrıca bir önem arz etmektedir (Chivers, 2012). İki kere farklı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde bütün paydaşların etkili bir iş birliği yapması uygun koşullar için iyi bir adım olacaktır (Kay, 2000). Bu durumda iki kere öğrenciler ile temas halinde olan sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman, branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmeni birlikte ailelere rehberlik etmeleri gereklidir (Göl, 2014). Ailelere sunulan destek hizmetleri öğrencilerin her alanda olumlu bir iklim içinde desteklenmelerine yardımcı olacaktır. Bazı ailelerde İKF olma durumu söz konusu olduğunda okulların aileler ile temas halinde olması önemli bulunmaktadır (Tapar, 2025). Bunun yanı sıra okul psikolojik danışmanları tarafından verilecek olan arkadaşlık, ifade becerilerini destekleme, savunma becerileri gibi psikososyal gelişimi destekleyici çalışmalar süreç içerisinde var olan ya da oluşabilecek sosyal-duygusal problemlerin de önüne geçebilmesi adına önemli çalışmalar olarak görölmektedir (Baverly, 2011).

Türkiye’de İki Kere Farklılık

Ölkemizde İKF konusunda yapılan bibliyometrik analizler (Şakar ve Baloglu, 2023), ve sistematik literatür taramaları incelendiğinde (Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021), çalışmaların kısıtlı olduğu görölmektedir. Bu sebeple İKF bireyler hakkında yapılan araştırmaların, farkındalık çalışmalarının önemi fark edilmektedir. Türkiye’de İKF bireylerin tanılması yasal bir sürece henüz dayanmadığı için bu bireyler önce hangi tanıya yönelik yönlendirme aldıysa o doğrultuda özel eğitim hizmetlerinden yararlandıkları ifade edilmiştir (Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021). Bunun yanında bazı öğrenciler farklı kurumlarda ve

zamanlarda iki tanıyı da almaları durumunda birbirinden ayrı yöntemlerin önerildiği de belirtilmektedir (Uyaroğlu, 2022). Türkiye’de yapılan çalışmalar daha çok İKF bireylerin özellikleri hakkında bilgi verme amacı taşıyan eserlerden oluşmaktadır (Gök, Baş ve Avşar Tuncay, 2018; İlker, 2017; Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019). Ayrıca yapılan çalışmaların birçoğunda özel yetenek ve öğrenme güçlüğü birlikte görülen İKF bireyler hakkındaki incelemeler sayıca çokluğu sebebiyle göze çarpmaktadır (İlker, 2017; Kaya Şekeral ve Özkardeş, 2013; Yalçın, 2019). İki kere farklı bireyler hakkında ülkemizde bir görüş bütünlüğü oluşturulmalıdır. Bu öğrencilerin yalnızca yetersizlik alanları vurgulanmamalıdır. Bir öğrencinin hem yetenekli hem de yetersizlik alanlarına aynı zamanda sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ise konu hakkında yapılan ve yapılacak olan çalışmalar ile mümkün olacaktır. Yapılan bu çalışma ile İKF öğrencilerle doğrudan temas halinde olan özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, farkındalık ve yeterlik düzeylerinde artış sağlanması hedeflenmektedir. Bu çalışma diğer alanlarda ve kademelerde hizmet veren uzmanlar içinde uyarlanıp kullanılabilir niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmanın İKF alanda yapılacak olan diğer çalışmalar için önemli olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Özel eğitim öğretmen adaylarının İKF öğrenciler hakkındaki farkındalık, bilgi ve öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, en az iki grup (deney ve kontrol grubu) oluşturularak yürütülen ve yalnızca deney grubuna belirli bir müdahale ya da uygulamanın yapıldığı araştırma türüdür (Karasar, 2016). Kontrol grubuna ise herhangi bir özel müdahale uygulanmaz. Deneysel araştırmalarda, farklı gruplara uygulanan işlemlerin belirli değişkenler üzerindeki etkileri incelenir ve bu sayede bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde en güvenilir sonuçlara ulaşılması amaçlanır. Araştırmacı, karşılaştırılabilir işlemleri planlı bir şekilde uygulayarak, bu işlemlerin sonuçlarını değerlendirir ve elde edilen veriler aracılığıyla kesin yargılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2016; Sönmez & Alacapınar, 2011). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, rastgele atama yöntemiyle oluşturulmuş iki grup yer almaktadır: deney grubu ve kontrol grubu. Her iki gruba, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçümler uygulanır. Bu modelde, bağımsız değişkenin etkisi öntest ve sontest sonuçları birlikte değerlendirilerek analiz edilir (Köse, 2020). Karasar (2005), bu modelde kullanılabilecek dört temel yaklaşımı önermektedir. İlk olarak, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak ortalama artışlar analiz edilebilir. İkinci olarak, öntest puanları birlikte değişen (covariate) olarak kullanılarak sontest puanları üzerinde kovaryans analizi yapılabilir. Üçüncü olarak, öncelikle öntest puanları karşılaştırılır ve eğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazsa, yalnızca sontest puanları değerlendirilerek ortalamalar arasındaki farklar analiz edilir. Son olarak, bu yaklaşımlardan biri ya da birkaçı bir arada kullanılarak daha bütüncül sonuçlara ulaşılabilir.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adayları için geliştirilmiş olan 6 oturumluk İki Farklı Öğrenciler Farkındalık Programı ile İKF bireyler hakkındaki bilgi, farkındalık ve öz yeterlik düzeylerini geliştirmek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri özel eğitim öğretmen adaylarının İKF hakkındaki bilgi, farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleridir. Bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından geliştirilen farkındalık programıdır. Araştırma deseni Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Bilgi Testi	İki Farklı Öğrenciler Hakkında Farkındalık Programı	İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Bilgi Testi
	İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Testi		İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Testi
	İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği		İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği
Kontrol Grubu	İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Bilgi Testi	Müdahale yapılmamıştır	İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Bilgi Testi
	İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Testi		İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Testi
	İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği		İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırma konusu ile doğrudan ilişkili özelliklere sahip bireyler örnekleme kapsamına alınmaktadır ((Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Çalışma kapsamında katılımcılar belirlenirken 1. ve 2. sınıfların uygulama süreci için yeterli bilgi ve birikime sahip olmamaları, 4. Sınıf öğrencilerinin ise Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve lisans

sürecinin son yılında yoğun olarak katıldıkları staj ve uygulamalar sebebiyle gönüllü katılıma yanıt vermemeleri neticesinde süreçte daha çok 3. sınıf düzeyi ile temasta kalınmıştır. Katılımcıların daha çok 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarından olmalarının sebebi ise İKF alanın temel kavramları olan özel yetenek ve güçlük, bozukluk, engel alanlarına ilişkin dersleri almış bulunmalarıdır (YÖK, 2018). Bu sebeple katılımcılar özel yetenek, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, otizm gibi konular hakkında belirli bir seviyede bilgi birikimine sahiptirler. Bu çerçevede 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde eğitim alan 3. sınıf öğretmen adaylarına araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulanmıştır. Ardından gruba çalışmanın amacı açıklanmış süre ve süreçten bahsedilmiştir. Bu şekilde toplam 30 öğretmen adayı çalışmaya katılmak istemiştir. Bu şekilde 15 öğretmen adayı deney grubuna, 15 öğretmen adayı ise kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemi ile atanmıştır. Süreç 15 deney grubunda, 15 de kontrol grubunda bulunan toplam 30 katılımcı ile sürdürülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların bilgilerine bakıldığında 15 kişilik deney grubunun 8'i kız, 7'si erkek öğretmen adaylarından oluşurken, 15 kişilik kontrol grubunda 10 kız, 5 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

İKF Öğrenciler Öğretmen Bilgi Testi (İFBT)

İKF Öğretmen Bilgi Testi, Duyar (2020) tarafından öğrenme güçlüğü ve özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. BİLSEM öğretmenlerinin İKF hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Test maddeleri hazırlanırken öğretmenlerin İKF öğrenciler hakkındaki temel bilgilerini ölçmek amaçlanmaktadır. İFBT aracılığı ile öğretmenlerin İKF öğrencilerin niteliklerinin bilinmesi ve sınıf ortamında bu öğrencilere yönelik farkındalıkları ile ilgili sorular sorularak öğretmenlerin bilgileri sınanmaktadır. Maddeler hazırlanırken bir sınıf öğretmeni ile görüşmeler sağlanmış ve alanyazın taraması yapılmıştır. Maddeler oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve 23 madde ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından testin geçerlik çalışması olarak kapsam ve yapı geçerliği için açımlayıcı faktör ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin ilkinde sonuçlar modelin iyi uyum gösterdiğini ancak iyileştirmeye ihtiyacı olduğunu göstermiş ve

yapılan düzenlemelerin ardından tekrarlanan analiz sonucunda uyum indenkslerinde düzelmeler olmuş ($TLI = .91$, $CFI = .93$, $WRMR = 1.039$, $RMSEA = .06$) ve modelin iyi uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışması ardından test 12 maddeye düşürülmüş ve ölçüt geçerliliği analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda da tek faktörün varyansın %38, tek faktörlü yapının öz değeri 3.658 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışması olarak KR-20 katsayısı hesaplanmış ve KR-20 değeri .69 bulunmuştur. Bu değerin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizinin bulguları ile uyum iyiliği değeri olan ayıklanmış ortalama varyans (average variance extracted- AVE) ile bileşik/kompozit güvenirlik olan CR değeri de hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda AVE değeri .41, CR değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Çıkan sonuçlar testin kabul edilebilir değer aralığında olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak test 11 maddeden oluşan doğru-yanlış testi formunda geçerli ve güvenilir bir araç olarak oluşturulmuştur. Testten alınabilecek en yüksek puan 11, en düşük puan ise 0'dır.

İKF Öğrenciler Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (İFÖÖ)

İKF Öğrenciler Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği (İFÖÖ), Duyar (2020) tarafından öğrenme güçlüğü ve özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışmaya yönelik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. Maddeler oluşturulmadan önce sınıfında İKF öğrenci bulunan bir sınıf öğretmeni ile görüşmeler sağlanmış ve bahsi geçen öğretmen İKF konusunda eğitim alamadığı için kendisini konu hakkında yetersiz bulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşme ve alan yazın incelemesinin ardından öğretmenlerin İKF'yi fark etmeleri, yönlendirmeleri, her iki alanda da uygun müdahaleler yapmaları, yetenekleri konusunda öğrencileri zenginleştirmeleri gibi konulardaki yeterliklerini ölçmek amacıyla bir madde havuzu oluşturulmuştur. 32 maddeden oluşan havuz için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünün ardından 23 maddeden oluşan 5'li likert tipinden oluşan ölçeğin pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından testin geçerlik çalışması olarak kapsam ve yapı geçerliği için açımlayıcı faktör ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda da tek faktörün varyansın %37.40, tek faktörlü yapının öz değeri 4.387 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinin ilkinde sonuçlar modelin iyi uyum gösterdiğini ancak iyileştirmeye ihtiyacı olduğunu göstermiş ve yapılan düzenlemelerin ardından tekrarlanan analiz sonucunda ($CFI = .95$, $GFI = .93$, $IFI = .95$, $AGFI = .89$, $RMSEA = .08$) modelin iyi uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu analizlerin ardından ölçek 12

maddelik bir ölçek halini almıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir.

İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği

İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği Emecan (2024) tarafından öğretmenlerin iki kere özel öğrencilere ilişkin farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacı maddeleri alan yazın incelemesi ve öğretmen grubu ile gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda oluşturmuştur. Maddelerin niteliklerini ve ölçeğin kapsam geçerliğini değerlendirmek adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği ise faktör analizi ile belirlenmiştir. 15 madde 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda alt boyutlarının öz değer- açıklanan varyans oranı 1. alt boyut olan empati ve sosyal duyarlılık için 3,521'le varyansın %23,803'lük kısmını; 2. alt boyut olan öz yeterlik 2,284 ile varyansın %15,229'luk kısmını; 3. alt boyutu olan uyum ve esneklik 1,617'yle varyansın %10,779'luk kısmını ve son alt boyu olan inanç ve kabullenme alt boyutu 1,085'le %7,236'lık kısmını açıklamaktadır. Ölçeğin tüm alt boyutları toplam varyansın %57,048'ini açıklamaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı ise doğrulayıcı faktör analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ölçek toplam varyansın %57,048'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ($GFI=0,923$; $AGFI=0,890$; $CFI=0,900$; $IFI=0,902$; $RMSEA=0,064$; $SRMR=0,0539$) modelin iyi uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik ölçümü için Cronbach Alfa ve McDonald'ın Omega katsayılarına bakılmıştır. 15 madde 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa kat sayısının 0,72 ile 0,87 arasında değiştiğini; McDonald'ın Omega katsayısının ise 0,75 ile 0,87 arasında değiştiği belirtmiştir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçek 15 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15'tir.

Veri Toplama Süreci

Müdahale

Oturumların Hazırlık ve Uygulama Süreci

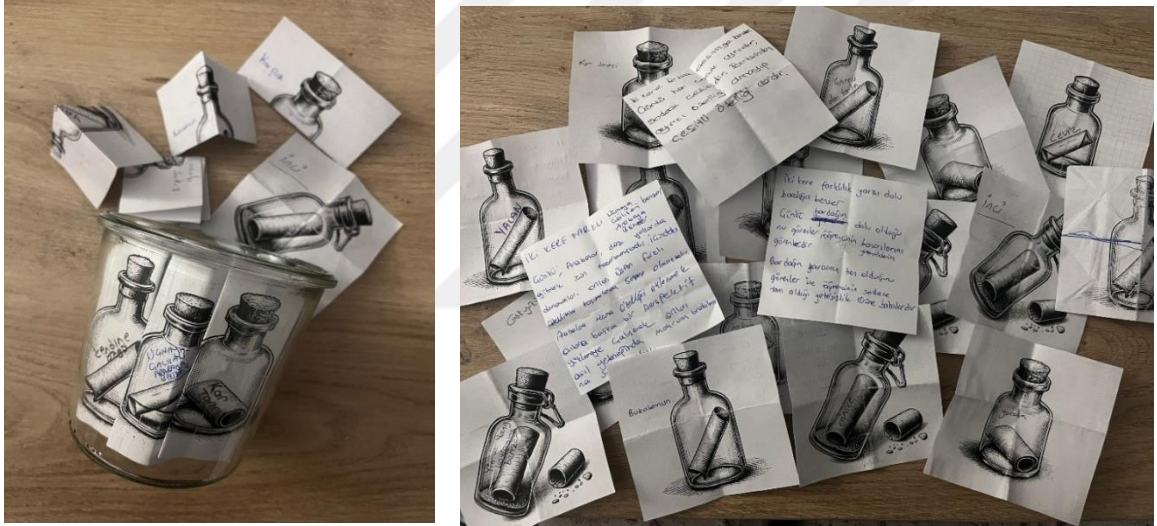
Veri toplamadan önce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından yapılacak olan araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna dair Etik Kurul onayı alınmıştır. (Bkz. Ek-4). İKF bireyler hakkında hazırlanacak olan eğitim programı için alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan incelemede daha önce buna benzer çalışmalarda ne gibi etkinliklere yer verildiği incelenmiş ve yaparak-yaşayarak öğrenme sağlayacak etkinliklerin olduğu çalışmalardan esinlenerek İKF bağlamında etkinlik tasarımları yapılmıştır. Bunun yanında İKF ile ilgili yapılan alanyazın taramasında eğitim programının içeriğiyle ilgili altı oturum planı, her oturum 60 dakika sürmesi planlanarak hazırlanmış ve bu doğrultuda her oturumun teması belirlenmiştir. Aynı zamanda psikolojik destek sürecinde kullanılan bibliyoterapi yönteminden esinlenerek her oturum öncesinde hazırlık mahiyetinde katılımcılara verilecek olan okumalar için makaleler belirlenmiştir. Her oturumda o oturumun konusunu anlatan sunular hazırlanmış bu sunular görseller ile desteklenmiştir. Her oturumda verilmek istenen bilgiler ve beceriler için katılımcıların süreçte aktif olmasını sağlayacak etkinlikler tasarlanmış ve tasarlanan etkinlikler için gerekli materyaller hazırlanmıştır. Tüm oturum planları ve materyaller uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır. Araştırmaya toplam 30 özel eğitim bölümü lisans öğrencileri katılmıştır. 15 katılımcı deney grubunu, 15 katılımcı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Kontrol grubuna uygulanmayan programın telafisi için oturumlar sonunda kontrol grubu ile sunular, okuma metinleri ve materyaller paylaşılmıştır. Uygulama öncesinde tüm katılımcılara İKF Öğretmen Bilgi Testi, İKF Öğrenciler Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği (İFÖÖ), İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama öncesi verileri toplandıktan sonra 6 oturumluk süreç gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ardından uygulama sonrası son testler de uygulanmış ve değerlendirme sürecine geçilmiştir.

İki Farklı Öğrenciler Farkındalık Eğitim Programı İçerikleri

Çalışma kapsamında İKF öğrenciler hakkında farkındalık kazandırmaya yönelik hazırlanan eğitim programı, özel eğitim öğretmen adaylarının konu hakkında bilgi, öz-yeterlik ve farkındalık sahibi olmalarını hedeflemektedir. Oturumlar sürecinde genel olarak çalışmalar kağıt-kalem etkinlikleri, soru-cevap, rol oynama, yaratıcı metin oluşturma ve grup tartışması, metafor, bibliyoterapi tekniklerinden faydalanılmaktadır. Süreç içerisinde belirlenen konu başlıkları her oturum için hazırlanmış olan sunumlar eşliğinde sunulmaktadır. Her oturumun ardından gelecek haftaki konu hakkında yapılan literatür çalışmalarının özetleri okuma çalışması olarak gruba dağıtılmakta ve okumaların içeriğine uygun hazırlanmış olan içerik değerlendirme formları katılımcılara dağıtılmakta ve okumaların ardından değerlendirmelerini ve yorumlarını belirtmeleri istenmiştir. Oturumlar hazırlanırken alanyazın incelenmiş (Atmaca ve diğerleri, 2022; Bacakoğlu, 2023; Baum ve diğerleri, 2021; Baum ve Burke, 2014; Duyar, 2020; Duyar ve diğerleri, 2023; Reis vd, 2014; Şakar, 2022; Trail, 2011) ve İKF bireylerin bilişsel, sosyal-duygusal özellikleri, akademik ihtiyaçları, değerlendirme yöntemleri, uygun eğitimsel müdahaleler, toplum ve aile içinde İKF öğrencilerin konumları ve DEHB, özel öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu olan İKF öğrencilerin tek tek ayrıntılı olarak özellik ve ihtiyaçları, İKF öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özbakım ve öz-şefkatleri konuları oturumlar boyunca başlıklar halinde detaylı olarak ele alınmıştır. Oturum içeriği hazırlanırken katılımcıların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlanmasına önem verilmiştir. Hazırlanmış olan farkındalık programı toplam 6 oturumdan oluşmakta ve her oturum 60 dakika sürecek şekilde yürütülmüştür. Her hafta bir oturum şeklinde planlanan program, 03.02.2025 tarihinde başlayıp, 14.04.2025 tarihinde tamamlanmıştır. Oturum sayısı belirlenirken yapılan benzer çalışmalarda örnekler ele alınmış ve yapılan alanyazın sonucunda belirlenmiş olan temalar çerçevesinde 6 oturum planlanmıştır (İlhan Emecan, 2023; Tapar, 2025). Tüm oturumların uygulanış biçimi ekler bölümünde tüm ayrıntıları ile eklenmiş olup özetlenmiş içeriği aşağıda sırasıyla sunulmaktadır;

Birinci oturumda “tanışma ve kaynaşma” içeriğinin hâkim olduğu etkinlikler uygulanmış, konu hakkında katılımcılar üzerinde genel bir izlenim bırakmayı hedefleyen sunumlar ve etkinlikler gerçekleştirilmiş olup, bir hafta öncesinde grubun durumunu belirlemek amacıyla belirlenmiş olan ön testler gruba uygulanmıştır. Birinci oturumda öncelikle programın içeriği hakkında genel bir çerçeve sunulmuştur. Grup kuralları üyeler ile paylaşılmış ve belirlenmiştir. Katılımcılardan program sürecinden beklentileri alınmıştır. Ardından tanışma

etkinliğine geçilerek gruba bir tuvalet kâğıdı rulosu verilmiştir. Herkesin sırayla istediği kadar yaprak alması ve aldığı yaprak kadar kişisel özelliğini yazması istenmiştir. Sonra da bunları gruba paylaşması istenmiştir. Tanışma etkinliğinin ardından İKF bireyler hakkında tüm oturumlarda detaylı olarak açıklanan konu başlıkları tek sunumda özetlenmiş haliyle gruba sunulmuştur. Sunumun ardından Şekil 2’de yer alan Metafor Denizi isimli etkinliğe geçilmiş grup üyelerin program başındaki İKF birey hakkındaki metaforları dinlenmiştir. Metafor Denizi etkinliği son oturumda da gerçekleştirilmiş ve katılımcıların metaforlarındaki değişim değerlendirilmiştir. Metafor etkinliğinin ardından “Re-gifted” kısa filmi izlenip videonun İKF çocuklar ile metafor ilişki hakkında konuşulmuştur. Ardından ev ödevi olarak gelecek haftanın içeriğinde hazırlanmış olan makale özetlerinin bulunduğu okumalar ve değerlendirme formları gruba dağıtılmıştır. Oturumun sonunda grup üyeleri oturumun değerlendirmesini yapmış ve oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşılıp, oturum sonlandırılmıştır.



Şekil 2 Metafor Denizi Örnek Görseller

İkinci oturumda İKF bireylerin özelliklerinden sosyal-duygusal ve davranışsal özelliklerinin yoğun olarak işlendiği bir oturum planlanmıştır. Oturum sürecinde İKF bireyleri tanılama ve yönlendirme konularında da bilgilere yer verilmiştir. Oturuma başlamadan önce bir önceki oturumun özeti yapılmış ve okunan makaleler hakkındaki değerlendirmeler paylaşılmıştır. Ardından oturuma Havuz Oyunu ısınma etkinliği ile başlanmıştır. Isınma etkinlikleri katılımcıların oturuma daha aktif bir başlangıç yapmalarını hedeflemektedir. Isınma etkinliğinin ardından grup lideri katılımcılara “Duygu Çarkı formu” dağıtıp “Asiye’nin Hikayesi” adlı yaşamsal öykü gruba okumuştur. Okuma esnasında katılımcılar Duygu Çarkı’na yaşamsal öyküdeki fark edebildikleri duyguları işaretlemiş ve ardından yaşamsal öyküde dikkat

eken olayları ve durumlara vurgu yapılarak Asiye'nin hangi duyguları hangi gerekçelerle hissetmiş olabileceğine dair beyin fırtınası yapılmıştır. Yařamsal ykw okumasının ardından katılımcılarla “Kiřilik özelliklerini buluyorum” formu dağılmıştır. Bu formda İKF bireylerin konu edinildiği çeşitli edebi eserlerden alınan karakterlerinin ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcılardan okudukları ifadelere karşılık gelen kişilik özellikleri hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenir. Etkinliđin ardından “İlk Farkındalık” adlı rol oynama etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikle İKF bireylerle yaşanabilecek olası bir senaryoyu farklı perspektiflerle canlandırmalar yapılması istenmiştir. Canlandırma esnasında İKF bireylerin kişilik özellikleri ve davranışsal özellikleri hakkında katılımcılardan fikirler alınmıştır. Bulunan zellikler tahtada bulunan şekil 3'teki fiđw ocuk resimlerinin yanına yazılmıştır. Sunumun devamında katılımcılar ile đretmenlerin İki kere farklı tanısını dűřünmesi gereken durumlar hakkında bilgi verilmiştir. Ardından ev devi olarak gelecek haftanın içeriğinde hazırlanmış olan makale özetlerinin bulunduğu okumalar ve değerlendirme formları gruba dağıtılmıştır. Sunumun ardından grup lideri ve katılımcılar oturumu değerlendirmiş ve oturum sonlandırılmıştır.



şekil 3.Kişilik zelliklerini Buluyorum Etkinliği

Üçüncü oturumda İKF bireylerin bilişsel özelliklerinin, akademik ihtiyaçlarının ve bu öğrencilere uygun eğitimsel müdahalelerin yoğun olarak işlendiği bir oturum planlanmıştır. Oturum başında geçmiş haftanın zeti yapılmış, okunan makaleler hakkındaki değerlendirmeler paylaşılmış ve ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği olan Liderini Bul oyunu katılımcılara anlatılmıştır. Isınma etkinliğinin ardından İKF bireylerin bilişsel özelliklerini ve akademik ihtiyaçlarını anlatan kısa bir sunum yapılmış daha sonra “Okuyorum ama Yazamıyorum” isimli hikaye tamamlama etkinliğine geçilmiştir. Yarıda bırakılmış olan hikayeler gruba dağıtılıp baştan birlikte okunmuş ardından herkesin hikaye yi kendi hayal

gücüne göre şekillendirmesi istenmiştir bu sırada hikayelerdeki İKF bireylerin bilişsel- sosyal duygusal, davranışsal özelliklerine de dikkat etmeleri istenir. Şekil 5’te paylaşılan görselde olduğu gibi hikâye tamamlama etkinliğinde grup üyeleri tamamladıkları hikayeleri grupla paylaşmış, düşünceler dinlenmiştir. Hikâye tamamlama etkinliğinin ardından İKF bireylere uygun eğitimsel müdahaleler hakkında hazırlanan sunum yapılmış ve Şekil 4’te görseli verilen “Fener Alayı” isimli etkinliğe geçilmiştir. Fener alayı etkinliğinde katılımcılar kendilerine verilen fener görseli üzerinde yer alan farklı özelliklerde ki İKF öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitimsel müdahaleleri iki kişilik gruplarca tartışıp yazarak fenerlerini uçurmuşlardır. Ardından ev ödevi olarak gelecek haftanın içeriğinde hazırlanmış olan makale özetlerinin bulunduğu okumalar ve değerlendirme formları gruba dağıtılmıştır. Etkinliğinin ardından oturum grupça değerlendirilir ve sonlandırılır.



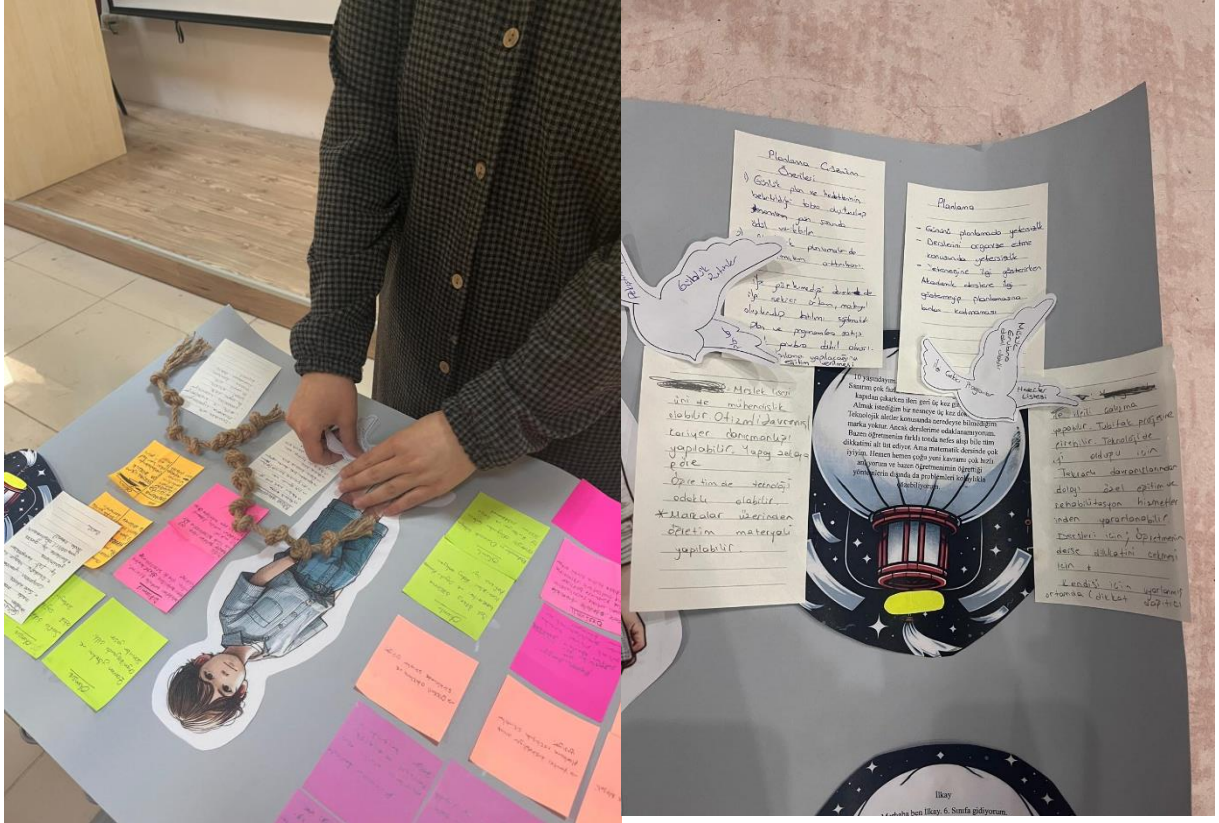
Şekil 4.Fener Alayı etkinliği



Şekil 5.Hikaye Tamamlama Etkinliği

Dördüncü oturumda öğrenme güçlüğü ve özel yeteneğin birlikte bulunduğu İKF bireylerin özelliklerine ve İKF bireylerin aileleri hakkında bilgilerin yoğun olarak işlendiği bir oturum planlanmıştır. Oturum başında geçmiş haftanın özeti yapılmış, okunan makaleler hakkındaki değerlendirmeler paylaşılmış ve Kabak oyunu isimli ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliğinin ardından Öğrenme güçlüğü ve üstün yeteneğe sahip bireylerin özellikleri ve İKF aileleri hakkında hazırlanmış olan sunum yapılmıştır. Sunumdan sonra “Kuş Koysunlar Yoluna” isimli problem çözme etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte katılımcılar verilen “Yağmur’un Yol Haritası” isimli hikayedeki problem durumlarını bulmuşlardır. Ardından bu problemlere çözüm önerileri küçük gruplar halinde çözüm önerileri sunarlar. Yağmur’un Yol Haritası isimli etkinlik görselleri Şekil 6’da yer almaktadır. Sunulan çözüm önerileri kuşlara yazılarak sembolik harita üzerinde paylaşılır. Son olarak okunan yaşamsal öykü ve oturum

sürecinde yapılan sunumdaki bilgileri pekiştirebilmek için “Disleksisi olan Alperen” isimli haber videosu izlenmiş ve öğrenme güçlüğü bulutları adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sürecinde yaşamsal öyküdeki karakterin ve videodaki Alperen’in öğrenme güçlüğü ile ilgili özellikleri yazılmış ve bu bulutlar da şablonda sergilenmiştir. Ardından ev ödevi olarak gelecek haftanın içeriğinde hazırlanmış olan makale özetlerinin bulunduğu okumalar ve değerlendirme formları gruba dağıtılmıştır. Grupla oturumun değerlendirmesi yapılmış ardından oturum sonlandırılmıştır.



Şekil 6.Yağmur'un Yol Haritası Etkinliği

Beşinci oturumda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve özel yeteneğin birlikte bulunduğu İKF bireylerin özelliklerinin ve İKF bireylerin toplum ve sosyal çevre içindeki konumu hakkında bilgilerin yoğun olarak işlendiği bir oturum planlanmıştır. Oturum başında geçmiş haftanın özeti yapılmış, okunan makaleler hakkındaki değerlendirmeler paylaşılmış ve Soru Kutusu isimli ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliğinin ardından DEHB olan İKF çocukları konu edinen sunum yapılmıştır. Sunumun devamında İKF çocukların sıklıkla bulunduğu ortamlar hakkında konuşulup sonra “İki Kere Farklı Ortamlar” isimli rol oynama etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte katılımcılar farklı gruplarda farklı senaryoları

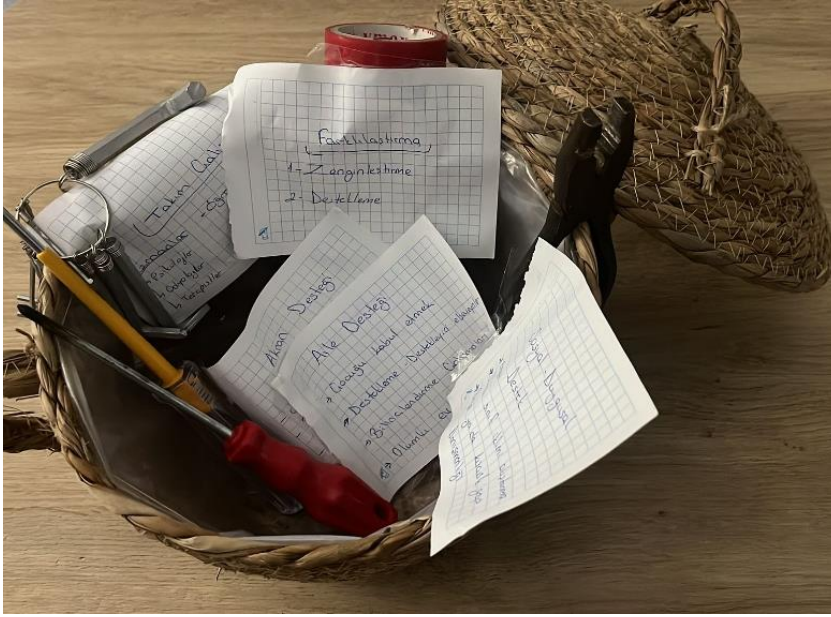
ideal olan ve ideal olmayan bakış açıları ile iki kez oynamaları istenmiştir. Bu şekilde katılımcılar İKF hakkındaki farkındalık kazandıkları ve sergileyebildikleri bir deneyim yaşamışlardır. Her oyunun ardından duygu ve düşünceler alınmış ve katılımcılar her karakter hakkında yorum yapıp onlar olsa ne yapardı neler ekleyebilirlerdi, yanlış olan düşünce ve davranışlar neydi hakkında konuşulmuştur. Her oyunun ardından Farkındalık Ölçer üzerinden karakterlere farkındalık puanı verilmiştir. Şekil 7’de canlandırma yapılan oyundan bir görsel ve Farkındalık ölçerin görseline yer verilmiştir. Ardından ev ödevi olarak gelecek haftanın içeriğinde hazırlanmış olan makale özetlerinin bulunduğu okumalar ve değerlendirme formları gruba dağıtılmıştır. Grupla oturumun değerlendirmesi yapılmış ardından oturum sonlandırılmıştır.



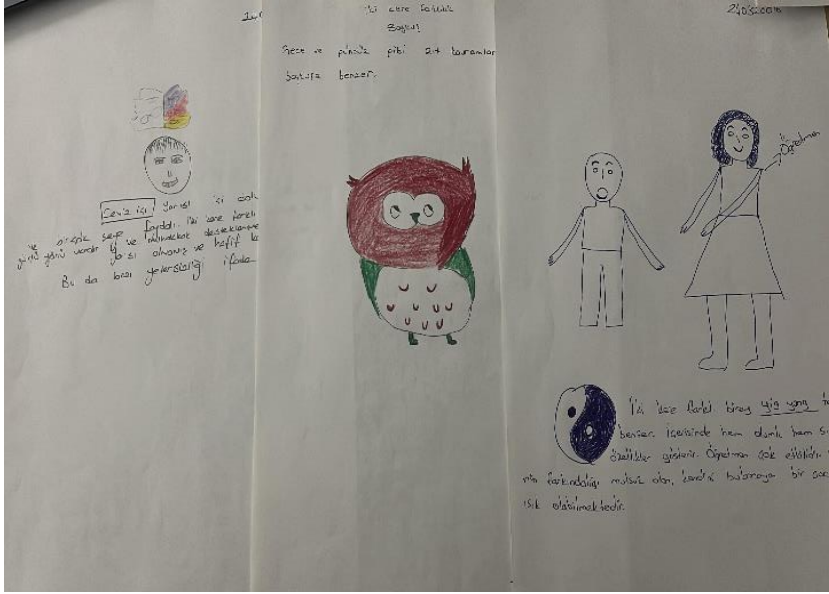
Şekil 7. İki Kere Farklı Ortamlar- Farkındalık Ölçer

Altıncı oturumda otizm spektrum bozukluğu ve özel yeteneğin birlikte bulunduğu İKF bireylerin özelliklerinin ve bu bireylerle çalışan öğretmenlerin öz-bakımı ile güçlü- zayıf yanları hakkında bilgilerin yoğun olarak işlendiği bir oturum planlanmıştır. Oturum başında geçmiş haftanın özeti yapılmış, okunan makaleler hakkındaki değerlendirmeler paylaşılmış ve Mırıl mırıl mırıldan isimli ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliğinin ardından Alet

antası isimli etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte kullanılan alet çantasının görseli şekil 8’de verilmiştir. Etkinlikte katılımcılara çeşitli problem durumlarını anlatan kağıtlar ve tamir aletlerinin üzerine yapıştırılmış yetenek ve yetersizlik durumlarında kullanılabilecek yöntem-tekniklere yer verilmiştir. Katılımcılardan problem durumlarına uygun aletlerine göre çözüm nerileri geliştirmeleri istenmiştir. Etkinlikten sonra “şuraya Mutlu Bir ğretmen çizelim” etkinliğine gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik için katılımcılardan eğitim sürecindeki kendi gelişimlerini ve İKF hakkındaki güncel metaforlarını resmetmeleri istenmiştir. Ardından izimler ve içerikleri katılımcılar tarafından grupta paylaşılır. Etkinliğin görseli şekil 9’da yer almaktadır. Son olarak Otobüs yolcuğu isimli sonlandırma etkinliğine geçilir. Katılımcılardan süreci bir otobüs yolcuğu gibi düşünmelerini ve yolculuklarının son durağına geldikleri için inmeden önce diğer katılımcılar ile vedalaşması istenir. Vedalaşma esnasında süreçte hissettikleri ve düşünceleri alınır ve süreç sonlandırılır.



şekil 8.Alet antası Etkinliği



Şekil 9. Şuraya Mutlu Bir Öğretmen Çizelim

Eğitim programı incelendiğinde her bir oturumda konunun farklı başlıkları işlenmektedir. Birinci oturumda yapılan metafor etkinliği son oturumda resmedilerek alınmış ve katılımcıların farklılaşan algıları resim ile somutlaştırılmıştır. Tüm oturumlarda İKF bireyler hakkındaki bilgiler detaylarıyla incelenmiş, katılımcılar yaparak yaşayarak öğrenme teknikleriyle geliştirilmiş etkinlikler ile desteklenmişlerdir. Süreç boyunca İKF bireylerin tanımı, özellikleri, yetersizlik gruplarına göre farklılıkları, eğitim stratejileri, tanılamaları toplum ve aile perspektifinde İKF gibi çeşitli konulara değinilmiştir. Konular oturumlardan önce hazırlanmış olan sunumlar ile aktarılmıştır. Yapılan sunumların içeriklerini destekleyen etkileşimli aktiviteler öğrenmeleri pekiştirmiştir. Oturumların ardından gelecek oturumun konusunu içeren makaleler önceden incelenerek araştırmacı tarafından önemli noktalarına vurgu yapan özetleri hazırlanmıştır. Hazırlanan bu özetler her oturumun arkasından okuma göre olarak katılımcılara verilmiştir. Bu okuma görevleri katılımcıların bir sonraki oturum hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamış ve okumalar ile süreç desteklenmiştir. Okuma görevleri ile verilen Okuduklarını Değerlendiriyorum Formları ise yapılan okumaların daha verimli olmasını ve katılımcıların okudukları ile fikirlerini ifade etmelerini amaçlamaktadır. Süreçle ilgili akış tablosu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Program Akış Tablosu

Hafta ve Kazanım	Etkinlik	Yöntem
1. Hafta (İki kere farklılığı tanıma, Maskeleme kavramını tanıma)	➤ Metafor Denizi Etkinliği	Metafor, Tartışma, Bibliyoterapi
2. Hafta (İki kere farklı bireylerin sosyal duygusal, kişilik ve davranışsal özelliklerini tanıma, İki kere farklı bireylerin tanılama ve belirlenme)	➤ Duygu Çarkı Etkinliği ➤ Kişilik Özelliklerini Etkinliği	Örnek olay, Beyin fırtınası, Rol oynama, Tartışma, Bibliyoterapi,
3. Hafta (İki kere farklı bireylerin bilişsel özelliklerini tanıma, akademik ihtiyaçlarını belirleme, iki kere farklı bireylere uygun eğitimsel müdahaleleri tanıma)	➤ “Okuyorum ama Yazamıyorum” hikaye tamamlama etkinliği ➤ Fener Alayı Etkinliği	Beyin fırtınası, Bibliyoterapi, Tartışma, Hikaye tamamlama
4. Hafta (Öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek, İKF aileleri)	➤ Kuş Koysunlar Yoluna Etkinliği ➤ Öğrenme Güçlüğü Bulutları	Problem çözme, Bibliyoterapi, tartışma, örnek olay, istasyon tekniği
5. Hafta (DEHB ve üstün yetenek, toplum-sınıf ve sosyal çevre içinde İKF)	➤ İki Kere Farklı Sandalyeler etkinliği	Rol oynama, bibliyoterapi, video gözlem
6. Hafta (Otizm ve üstün yetenek, İKF öğrencileri karşısında öğretmenin özyeterliği, öz-şefkati, özbakımı, yaşadığı zorluklar ve güçlü yanları, baş etme yolları)	➤ Alet Çantası Etkinliği ➤ “Şuraya Mutlu bir Öğretmen Çizelim” resim çizme etkinliği ➤ Otobüs Yolculuğu Sonlandırma Etkinliği	Problem çözme, resim çizme, beyin fırtınası

Tablo 4’te görüldüğü gibi yapılan çalışmalar çoğunlukla etkileşim gerektirmektedir. Bu da katılımcıların sürece aktif katılmasını, düşünmesini ve üretmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda katılımcılar etkinliklerde sunulan olası problem durumları karşısında kullandıkları problem çözme yöntemleri, tartışmalar ve yaratıcı çalışmalar sayesinde farklı bakış açıları kazanmaktadır. Bunun yanında verilen okuma görevlerinde İKF konusu hakkında genel teorik çerçeveye sahip olmaktadır. Yapılan okumalar haftalara göre Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Haftalara Göre Okuma Planı

Hafta	Okunan makaleler
1. Hafta	• Duyar, S.N., Özkaya, C. & Akdeniz, H. (2023). A systematic review of the factors affecting twice-exceptional students’ social and emotional development, <i>Gifted and Talented International</i>, 38(2), 177-189, DOI: 10.1080/15332276.2023.2245861 • Renzulli, S. J. & Reis, S. M. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. <i>Psychology in the Schools</i> 41(1), 119 - 130 DOI:10.1002/pits.10144 • Beckmann, E. & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. <i>Front. Psychol.</i> 9(504), 1-20. doi:10.3389/fpsyg.2018.00504

2. Hafta
 - Cornoldi, C., Giofre, D. & Toffalini, E. (2023). Cognitive characteristics of intellectually gifted children with a diagnosis of ADHD. *Intelligence*, 97, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101736>
 - Assouline, G. S., Foley Nicpon & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly* 54(2), 102-105. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209355>
 - Maddocks, D.L.S., (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning Disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
 - Atmaca, F. & Baloglu, M. (2022). The two sides of cognitive masking: a three-level bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 277-295. Doi: <https://doi.org/10.1177/00169862221110875>
3. Hafta
 - Bildiren, A., Fırat, T. Ve Kavruk, (2024), Öğrenme güçlüğünden üstün yeteneğe bir okul hayatı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 25(1), 1-16.
4. Hafta
 - Reis, S. M. & Renzulli, S.J. (2021). Parenting for strengths: Embracing the challenges of raising children identified as twice exceptional. *Gifted Education International*, 37(1), 41-53.
 - Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A. & Griffiths, M.D. (2020). Gifted children with adhd: how are they different from non-gifted children with adhd?. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 1467-1481.
5. Hafta
 - Gelbar, W. N., Alexandra, A. C., Madaus, J. W. & Reis, S. M. (2022). A systematic review of the research on gifted individuals with autism spectrum disorder. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 266-276.
 - Burger-Veltmeijer, A. E.J., Minnaert, A. E. M. G. & Bosch, E. J. V. (2016). Intellectually gifted students with possible characteristics of ASD: a multiple case study of psycho-educational assessment practices. *European Journal Of Special Needs Education*, 31(1), 76-95.
 - Melogno, S., Pinto, M. A. & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching Therapy*, 31(1), 113-126

Tablo 5'ten anlaşılacağı gibi verilen okuma görevleri İKF konusunu farklı başlıklarla derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Katılımcılar yapılan çalışmalarda örnek problem durumları ile karşılaşma fırsatı bulmuşlardır. İki kere farklı olan ve yalnızca yetersizliğe sahip olan öğrencilerin birebir karşılaştırmalarını okumuşlardır. Bunun yanında farklı özellikler bakımından iki kere farklılığı inceleyebilmişlerdir. Kısacası konu hakkında genel teorik bir çerçeve oluşturma fırsatı yakalamışlardır. Okumaların ardından doldukları formlar sayesinde okudukları hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı için çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından (n=30) toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS programı kullanılarak, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle verilerin SPSS paket programına girişi yapılmış ve kullanılan bütün test ve ölçekler için toplam

puan hesaplanmıştır. Bu sayede elde edilen tüm veriler analiz için hazır hale getirilmiştir. Veri analiz sürecinden önce, örneklem büyüklüğünün 50'den küçük olması nedeniyle normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi uygulanmış; buna ek olarak, dağılımın simetrikliği ve biçimi hakkında daha kapsamlı bilgi elde edebilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri de analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada normallik varsayımlarının değerlendirilmesinden sonra, parametrik testlerin bir diğer koşulu olan varyansların homojenliği de analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği, grupların ölçüm sonuçlarının varyanslarının birbirine eşit olduğu varsayımı olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012). Bu varsayımı test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının tüm ölçeklere ilişkin ön test ve son test puanları Levene testi ile incelenmiştir. Ardından belirlenen hipotezler doğrultusunda analizler yapılmıştır. Sonuç olarak hem normallik hem de varyans homojenliği varsayımları göz önüne alındığında iki kere farklılık bilgi testinin son testinin deney ve kontrol grubunun puanın anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ancak iki kere farklılık öz-yeterlilik ve farkındalık son testinin deney ve kontrol grubunun puanın anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını test etmek parametrik testlerden Bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bunun yanında kontrol grubunun iki kere farklılık farkındalık ve deney grubunun iki kere farklılık bilgi testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ancak deney grubunun iki kere farklılık farkındalık, deney ve kontrol grubunun iki kere farklılık öz-yeterlilik ve kontrol grubunun iki kere farklılık bilgi testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden Bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Ön Analizler

Verilerin Dağılımı

Araştırma kapsamında elde edilen değişkenlerin ön test ve son test değerlerinin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilks normallik testiyle incelenmiştir. Araştırma grubunun 30 kişiden az olması nedeniyle, Shapiro-Wilks normallik testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının tüm ölçek ait ön test ve son testine ilişkin Shapiro-Wilks test sonuçları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Ön test ve Son test Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

	Ölçüm	Grup	W	sd	p
IKF Farkındalık	Ön test	Deney	,98	15	,98
		Kontrol	,87	15	,03
	Son test	Deney	,93	15	,32
		Kontrol	,89	15	,07
IKF Öz-yeterlilik	Ön test	Deney	,94	15	,42
		Kontrol	,97	15	,85
	Son test	Deney	,92	15	,18
		Kontrol	,97	15	,89
IKF Bilgi Testi	Ön test	Deney	,89	15	,07
		Kontrol	,94	15	,40
	Son test	Deney	,82	15	,01
		Kontrol	,91	15	,16

Not: IKF: İki kere farklılık; sd: Serbeslik derecesi

Tablo 6’da görüldüğü üzere kontrol grubunun iki kere farklılık farkındalık ön test puanının anlamlılık değeri ve deney grubunun iki kere farklılık bilgi testi son test puanının anlamlılık değeri ,05’ten küçük olduğu için normal dağılmadığı ifade edilebilir. Bunun yanında diğer değişkenler hem kontrol hem de deney grubu için normal dağılmıştır.

Varyansların Homojenliği Testi (Levene Testi)

Araştırmada normallik varsayımlarının değerlendirilmesinden sonra, parametrik testlerin bir diğer koşulu olan varyansların homojenliği de analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği, grupların ölçüm sonuçlarının varyanslarının birbirine eşit olduğu varsayımı olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012). Bu varsayımı test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının tüm ölçeklere ilişkin ön test ve son test puanları Levene testi ile incelenmiş; elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön test ve Son test Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Levene Testi Sonuçları

	Ölçüm	F	sd1	sd2	p
IKF Farkındalık	Ön test	1,07	1	28	,31
	Son test	2,67	1	28	,11
IKF Öz-yeterlilik	Ön test	,00	1	28	,96
	Son test	,11	1	28	,74
IKF Bilgi Testi	Ön test	,08	1	28	,78
	Son test	4,51	1	28	,04

Not: IKF: İki kere farklılık; sd: Serbeslik derecesi

Tablo 7’de görüldüğü üzere iki kere farklılık bilgi testinin son testinin Levene Testi anlamlılık değeri ,05’ten küçük olduğu için varyans homojenliği sağlanmamıştır. Bunun yanında diğer değişkenlerin hem ön test hem de son testi Levene Testi anlamlılık değeri ,05’ten büyük olduğu için varyans homojenliği sağlanmıştır.

Sonuç olarak hem normallik hem de varyans homojenliği varsayımları göz önüne alındığında iki kere farklılık bilgi testinin son testinin deney ve kontrol grubunun puanın anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ancak iki kere farklılık öz-yeterlilik ve farkındalık son testinin deney ve kontrol grubunun puanın anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek parametrik testlerden Bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bunun yanında kontrol grubunun iki kere farklılık farkındalık ve deney grubunun iki kere farklılık bilgi testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ancak deney grubunun iki kere farklılık farkındalık, deney ve kontrol grubunun iki kere farklılık öz-yeterlilik ve kontrol grubunun iki kere farklılık bilgi testi

ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden Bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Bilgi

Tablo 8. Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss
IKF Farkındalık	Ön test	Deney	15	56,00	4,44
		Kontrol	15	53,87	7,37
	Son test	Deney	15	67,93	3,33
		Kontrol	15	53,27	7,60
IKF Öz-yeterlilik	Ön test	Deney	15	33,93	5,06
		Kontrol	15	44,00	4,96
	Son test	Deney	15	52,87	4,36
		Kontrol	15	43,33	4,64
IKF Bilgi Testi	Ön test	Deney	15	7,87	1,46
		Kontrol	15	7,93	1,44
	Son test	Deney	15	10,00	,76
		Kontrol	15	8,20	1,26

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 8’de deney ve kontrol grubunun iki kere farklılık farkındalık, öz-yeterlilik ve bilgi testi ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Hipotezlerin Sınanması

Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 9. İki kere Farklı Bilgi Testi Ön Test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Mann-Whitney U Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
IKF Bilgi Testi	Deney	15	7,87	15,23	228,50	108	,865
	Kontrol	15	7,93	15,77	236,50		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 9'a göre deney ve kontrol grubunun iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen bilgi testi puanı ön test ölçümüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. ($p>,05$).

Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Testi Son test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Mann-Whitney U sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
IKF Bilgi Testi	Deney	15	10,00	1,37	21,33	320,00	25,00	,00
	Kontrol	15	8,20	,51	9,67	145,00		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 10'a göre iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen bilgi testi son test puanı deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U= 25,00$, $p< ,05$). Yapılan analize göre deney grubunun bilgi testi son test puanı ($\bar{x}= 10,00$) kontrol grubu bilgi testi son test puanından ($\bar{x}= 8,20$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Deney grubunun bilgi testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 11. Deney Grubunun İki kere Farklı Bilgi Testi Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Wilcoxon İşaretli Sıralar Z Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
IKF Bilgi Testi	Ön test	15	7,87	1,46	3,5	3,5	-3,24	,00
	Son test	15	10,00	,76	8,32	116,5		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 11'e göre deney grubunun iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen bilgi testi puanı ön test ve son test ölçümüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($Z= -3,24$, $p< ,05$). Yapılan analize göre deney grubunun bilgi testi son test puanı ($\bar{x}= 10,00$) ön test puanından ($\bar{x}= 7,87$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Kontrol grubunun bilgi testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 12.Kontrol Grubunun İki kere Farklı Bilgi Testi Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
IKF Bilgi Testi	Ön test	15	7,93	1,44	-,85	,41
	Son test	15	8,20	1,26		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 12'ye göre kontrol grubunun iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen bilgi testi puanı ön test ve son test ölçümüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t = -,85$ $p > ,05$).

Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlilik ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 13.. İki Kere Farklı Öz Yeterlik Ön Test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
IKF Farkındalık	Deney	15	33,93	5,06	-5,502	,000
	Kontrol	15	44,00	4,95		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo13'e göre deney ve kontrol grubunun iki kere farklı öz yeterlik puanı ön test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < ,05$). Bu farklılık kontrol grubunun lehinedir. Bu durum, deneysel desenin iç geçerliği açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir (Campbell & Stanley, 1963; Büyüköztürk, 2021). Ancak çalışmanın amacı, gruplar arası son test puanlarının karşılaştırılmasıyla müdahalenin etkisini değerlendirmektir. Büyüköztürk (2021), ön test puanları arasında fark varsa, bu durumun deneysel işlemler başlamadan önceki gruplar arası doğal farklılıklardan ya da küçük örneklem büyüklüğünden kaynaklanabileceğini belirtir. Bu nedenle, ön test farklılığı analiz sürecinde dikkate alınmış ve sonuçlar bu bağlamda yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 14.İki kere Farklı Öz-yeterlilik Son test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
IKF Öz-yeterlilik	Deney	15	52,87	4,36	5,80	,00
	Kontrol	15	43,33	4,64		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 14’te göre iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen öz-yeterlilik son test puanı deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= 5,80$, $p< ,05$). Yapılan analize göre deney grubunun öz-yeterlilik son test puanı ($\bar{x}= 52,87$) kontrol grubu öz-yeterlilik son test puanından ($\bar{x}= 43,33$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Deney grubunun öz yeterlik ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 15.Deney Grubunun İki kere Farklı Öz Yeterlik Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
IKF Öz-yeterlilik	Ön test	15	33,93	5,06	-15,13	,00
	Son test	15	52,87	4,36		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 15’te göre deney grubunun iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen öz-yeterlilik puanı ön test ve son test ölçümüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= -15,13$, $p< ,05$). Yapılan analize göre deney grubunun öz-yeterlilik son test puanı ($\bar{x}= 52,87$) ön test puanından ($\bar{x}= 33,93$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Kontrol grubunun öz yeterlik testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 16. Kontrol Grubunun İki kere Farklı Öz Yeterlik Öntest ve Sontest Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
IKF Öz-yeterlilik	Ön test	15	44,00	4,96	1,16	,27
	Son test	15	43,33	4,64		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 16'ya göre kontrol grubunun iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen öz-yeterlilik puanı ön test ve son test ölçümüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t= 1,16$, $p> ,05$).

Deney ve kontrol gruplarının farkındalık ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 17. İki Kere Farklı Farkındalık Ön Test Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
IKF Farkındalık	Deney	15	56,00	4,44	,961	,345
	Kontrol	15	53,86	7,36		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 17'ye göre deney ve kontrol grubunun iki kere farklı farkındalık puanı ön test ölçümleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p> ,05$).

Deney ve kontrol gruplarının farkındalık ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 18. İki kere Farklı Farkındalık Sontest Puan Ortalamasının Deney ve Kontrol Grubuna göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
----------	------	---	-----------	----	---	---

IKF Farkındalık	Deney	15	67,93	3,33	6,84	,00
	Kontrol	15	53,27	7,60		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 18'e göre iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen farkındalık son test puanı deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= 6,84$, $p< ,05$). Yapılan analize göre deney grubunun farkındalık son test puanı ($\bar{x}= 67,93$) kontrol grubu farkındalık son test puanından ($\bar{x}= 53,27$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Deney grubunun farkındalık ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 19. Deney Grubunun İki kere Farklı Farkındalık Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Bağımlı Grup T Testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
IKF Farkındalık	Ön test	15	56,00	4,44	-11,16	,00
	Son test	15	67,93	3,33		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 19'a göre deney grubunun iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen farkındalık puanı ön test ve son test ölçümüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= -11,16$, $p< ,05$). Yapılan analize göre deney grubunun farkındalık son test puanı ($\bar{x}= 67,93$) ön test puanından ($\bar{x}= 56,00$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Kontrol grubunun farkındalık testi ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 20. Kontrol Grubunun İki kere Farklı Farkındalık Ön test ve Son test Puan Ortalamasının Wilcoxon İşaretli Sıralar Z Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
IKF Farkındalık	Ön test	15	53,87	7,37	5,2	26	-1,13	,26
	Son test	15	53,27	7,60	3,33	10		

Not: IKF: İki kere farklılık; Ss: Standart sapma

Tablo 20'ye göre kontrol grubunun iki kere farklı öğrencilere yönelik öğretmen farkındalık puanı ön test ve son test ölçümüne göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($Z = -1,13$, $p < ,05$).



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı İKF hakkında hazırlanmış olan farkındalık programının özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, farkındalık ve özyeterlik düzeyine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde programının uygulamasından önce ve sonra elde edilen bulgular konu ile ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Bilgi Düzeyine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Sonuçlarının ve İKF Farkındalık Programının Etkililiğinin Tartışılması

Araştırmanın denenceleri doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının bilgi testi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve deney grubunun bilgi düzeyinde kontrol grubuyla karşılaştırıldığında istatistiksel bir artış gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Deney grubu bilgi testi ön test-son test değerlendirmesi sonucunda son test puanları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ancak kontrol grubu bilgi testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar farkındalık programın etkili ve verimli olduğu şeklinde yorumlanabilir. İKF hakkında herhangi bir müdahale çalışmasına maruz kalmayan kontrol grubunun bilgi düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaması, yapılan uygulamaların bilgi düzeyini arttırdığını söylemek mümkündür. Farkındalık programı uygulamalı etkinlikleri ve aktif paylaşımlı içerikleri ile özel eğitim öğretmen adaylarının İKF bilgi düzeyini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Yapılan etkinliklerin klasik sunum tarzından uzak, etkileşimli bir yapıda oluşu öğretmen adaylarının ilgisini çekebildiği ve İKF hakkındaki bilgi düzeylerini arttırdığı iddia edilebilir. Aynı zamanda yapılan uygulama bir ayı geçkin bir süreç içinde planlanmış ve oturumlar dışındaki görevlendirmeler ile sürece yayılmış olduğu için katılımcılar devamlı olarak uzun bir süreçte İKF kavramına maruz kalmışlardır.

Bu durum da farkındalık programını kısa seminer ve benzeri çalışmalardan farklılaştırmaktadır. İKF öğrencilerin eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları desteklerin sağlanabilmesi, bu öğrencilerin özelliklerinin doğru şekilde fark edilmesi, tanılama sürecine yönlendirilmesi ve onlara uygun eğitim fırsatlarının sunulması açısından öğretmenlerin merkezi ve belirleyici bir rol üstlendiğini vurgulayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

(Gierczyk ve Hornby, 2021; Townend ve Pendergast, 2015; Willard-Holt ve diğerleri, 2013; Wormald, 2011). Bu çalışmalar, öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve yönlendirme becerilerinin, İKF öğrencilerin doğru şekilde tanınması ve desteklenmesi için hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Hoopwood, 2019; Rowan ve Townend, 2016). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Tapar (2025), psikolojik danışmanlara yönelik hazırladığı çevrimiçi İKF programının etkililiğini araştırdığı çalışmasında uygulanan programın katılımcıların bilgi ve algı düzeyinde artışa sebep olduğunu belirtmiştir. Sonuçlar yapılan bu araştırmanın sonuçları ile uyum içindedir. Benzer şekilde Şakar ve Köksal (2022), özel eğitim öğretmen adaylarının İKF öğrencilerin eğitimini kapsayan derse yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, bu çalışmanın bulgularını destekler şekilde, öğretmen adaylarının İKF dersini aldıktan sonra bilgi ve kavramsal farkındalık düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalar bu araştırmada hazırlanmış olan program içeriklerini destekler niteliktedir. Öğretmen algıları, özellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken, sınıf içi başarının belirlenmesinde önemli bir etken olarak kabul edilmiştir (Schwab ve diğerleri, 2022). 112 kişilik bir öğretmen grubu ile İKF hakkında yapılan görüşme ve anket sonuçlarına göre katılımcıların yalnızca yarısı iki kere farklı öğrencilerle ilgili mesleki gelişim sürecine katıldığını belirtmiş olsa da, katılımcıların büyük çoğunluğu bu tür bir eğitimin iki kere farklı öğrenciler için daha olumlu sonuçlar elde edilmesinde gerekli olduğunu ifade etmiştir (Sessere, 2025). Bahsedilen araştırmanın görece yeni olduğu düşünülürse İKF hakkında verilen eğitimlerin günümüzde bile hala niceliksel olarak yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının İKF hakkındaki bilgi düzeylerinin artırılması konu ile ilgili farkındalık ve özyeterlik geliştirmeleri için bir ön koşul olarak düşünülebilir. Bilgi düzeyi yüksek olan öğretmen adayları farkındalık seviyelerini ve özyeterliklerin geliştirmek için hazır bulunacaklardır. Bu sayede daha etkili bir eğitim süreci planlayabilecek ve öğrencilerin başarı düzeylerinde artış sağlanabilecektir. Sonuç olarak, İKF öğrencilerin başarı ile sonuçlanacak eğitim süreçlerinin ön koşulu eğitimlerin bu öğrenciler hakkında mümkünse lisans düzeyinden başlayarak eğitilmeleri ve bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu öğrencilere uygun hizmetin sağlanması için tüm öğretmenlerin İKF grubunu tanıma ve anlama becerisine sahip olması çok önemlidir (Sessere, 2025). Bu gerekliliğin sağlanması içinde iyi bir mesleki eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Sessere (2025), mesleğin ilk beş yılında olan öğretmenlerle İKF hakkında yaptığı görüşmeler neticesinde öğretmenlerin çoğunluğunun çalıştıkları kurumda ya da öğretmen yetiştirme programlarında İKF öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve özel gereksinimli öğrenciler ve üstün yetenekli öğrencilerle ilgili zorunlu

dersleri aldıklarını, ancak bu iki özelliğin bir arada bulunduğu durumlara dair herhangi bir içerik sunulmadığını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada bir özel eğitim öğretmeni, bu tür öğrencilerin sayıca az olmadığını ve her öğretmenin sınıfında bulunabileceğini belirterek, daha nitelikli öğretmen yetiştirme programlarına duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Araştırmalar, kapsayıcı sınıflar üzerine odaklanan lisans dönemindeki öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin özel öğrencilerle çalışırken kendilerini daha donanımlı ve özyeterliği yüksek hissetmelerine pozitif katkı sağladığını göstermektedir (Mergler ve diğerleri, 2016; Sessere, 2025). İKF Farkındalık programı gerek uygulamaları ile gerekse kullandığı yöntemler ve içerikleri ile özel eğitim öğretmen adaylarının İKF hakkındaki gelişimlerini desteklemeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu ve benzeri çalışmaların öğretmenlerin İKF hakkındaki mesleki gelişimlerinde ilk basamak görevi görebileceği ve İKF'nin de eğitim camiasında çok bilinir bir durum olmasını sağlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bilinçlendirme çalışmaları sayesinde İKF de en az öğrenme güçlüğü, DEHB, otizm veya özel yetenek durumları gibi aşinalığını artırmaya yardımcı olabilir.

Özyeterlik Düzeyine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Sonuçlarının ve İKF Farkındalık Programının Etkililiğinin Tartışılması

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan özyeterlik düzeylerini ölçmek için deney ve kontrol gruplarının özyeterlik testi (İFÖÖ) son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve deney grubunun özyeterlik düzeyinde kontrol grubuyla karşılaştırıldığında istatistiksel bir artış gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Deney grubu özyeterlik ön test-son test değerlendirmesi sonucunda son test puanları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ancak kontrol grubu İÖBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlardan hareketle hazırlanmış olan İKF farkındalık programının öğretmen adaylarının özyeterliklerini gelişme konusunda olumlu etki ettiği düşünülebilir. Albert Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlik kavramı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme kapasitesine olan inancını ifade eder (Sarısoy Aksüt, 2022). Bu inanç, bireyin motivasyonu, öğrenme süreci ve başarı düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu çalışma kapsamında hazırlanmış olan farkındalık programının etkinlik içerikleri, İKF öğrencilerle ilgili senaryolar, hikayeler ve problem durumları karşısında çözüm önerileri sunabilecekleri bir yapıda hazırlanmış olup, etkinlik ve program tasarlayabilecekleri içerikler ile öğretmen adaylarının pratik yapmalarına fırsat sunduğu ve

bu uygulamaların özyeterliğini geliştirdiği düşünülebilir. Bandura (1997), en güçlü özyeterlik kaynağının yaşantı ve başarı deneyimi olduğunu belirtmektedir. Farkındalık programı için hazırlanan etkinlikler örnek olay çalışmaları, problem çözme etkinlikleri, rol oynama, hikâye tamamlama gibi içeriklerden ve uygulamalardan oluşması katılımcıların konu hakkında deneyim elde etmesine fırsat sağlamıştır. Yapararak yaşayarak kazanılan deneyim ve becerilerin ise katılımcıların konu hakkındaki özyeterlik düzeylerini arttırdığı düşünülmektedir. Etkinlikler boyunca katılımcılar örnek problem durumlarından oluşan senaryolarda grupla ya da bireysel olarak çalışmış ve bazı etkinliklerde bu durumları canlandırmış, bazı etkinliklerde hikaye yapıp tamamlamış bazı etkinliklerde ise grupça tartışıp çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu performanslar grupça tartışılmış, eleştirilmiş ve onaylanmıştır. Bu sayede katılımcılar grup içinde konu hakkında deneyim kazanmış ve performansları başarı ile grupça onaylanmıştır.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları, eğitim sürecinin birçok boyutunu etkileyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu algı, özellikle sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı gibi alanlarda öğretmenin etkinliğini belirlerken, aynı zamanda mesleki performansı ve öğrenci başarısını da doğrudan etkileyebilmektedir (Şengül, 2018). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin algıladıkları özyeterlik düzeylerinin, farklı öğrenci gruplarıyla etkili şekilde çalışabilme yeterlilikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak mevcut literatürde, öğretmen özyeterliğine dair çalışmaların çoğu yalnızca tek bir özel öğrenci grubuna (örneğin, üstün yetenekli, OSB, DEHB ya da ÖÖG) odaklanmakta; iki kere farklı öğrenme güçlüğü yaşayan (İKF) öğrenciler gibi daha karmaşık ihtiyaçları olan gruplar göz ardı edilmektedir. Oysa öğretmenlerin hem özel yetenek hem de yetersizlik gösteren öğrencilerin özelliklerini tanıma ve bu öğrencilere uygun öğretimi planlama konusunda yüksek özyeterliğe sahip olmaları, etkili ve nitelikli bir eğitim süreci için kritik öneme sahiptir. (Ann, 2022). Öğretmen adaylarından deney grubunun uygulamaya öncesindeki özyeterlik düzeylerine bakıldığında testten alınabilecek ortalama puanın altında olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunun uygulamadan önce İKF öğrenciler hakkındaki özyeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir. Özyeterlik kavramının başarının yordayıcısı olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin İKF hakkında özyeterliklerinin yüksek olması kaliteli ve etkili bir eğitim süreci için gereklilik arz etmektedir. Nitekim Ann'in (2022) geliştirdiği ölçek çalışmasında, öğretmenlerin İKF öğrencileri tanımada sınırlı bilgiye sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler çoğunlukla bu öğrencilerin güçlü yanlarını geliştirmekten çok eksiklerini gidermeye odaklandıkları belirtilmiştir (Foley-Nicpon ve diğerleri, 2013;

Missett ve diğerleri, 2016). Oysa araştırmalar, öğretmenlerin yüksek özyeterlik algılarının, öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Chu ve Garcia, 2014; O'Neill ve Stephenson, 2012). Bu nedenle, öğretmen özyeterliğini destekleyen yaşantı temelli ve etkileşimli mesleki gelişim programlarının önemi vurgulanmaktadır. Nitekim Barni ve arkadaşları (2019), öğretmenlerin yüksek özyeterlik algılarının sınıf yönetimi, öğretme çabası ve genel ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ancak NAGC ve CSDPG (2015) tarafından yayımlanan raporda, üstün yetenekli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin bile birçok eyalette bu alanda hizmet içi eğitim almasının zorunlu olmadığı vurgulanmış, bu durumun İKF öğrencilerle etkili öğretim sunmada büyük farklılıklara yol açabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin İKF öğrencilere yönelik özyeterliklerinin geliştirilmesi yalnızca bireysel değil, sistemselsel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son olarak, araştırmalar öğretmen özyeterliğini en çok artıran mesleki gelişim biçimlerinin; nitelikli bilgi, sürekli uygulama ve rehberlik içeren aktif programlar olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Sessere (2025) çalışmasında katılımcıların mesleki gelişimi, geleneksel sunumla sınırlı olmayan, ekip çalışmasını içeren, aktif ve sürekli öğrenme süreçleri olarak tanımladıkları sonucuna varmıştır. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada sunulan uygulamalı oturum içeriklerinin, öğretmenlerin İKF öğrencilerle ilgili özyeterliklerini artırmada etkili olabilecek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Tschannen-Moran ve McMaster (2009), öğretmen öz-yeterliliğini ve öğretim becerisini en çok etkileyen mesleki gelişimin; nitelikli bilgi, devam eden uygulama ve rehberlik içeren eğitimler olduğunu bulmuşlardır. Buna karşılık, sadece kuru bir anlatım içeren eğitimlerin, öğretmenlerin öğretim yeterliliği üzerindeki öz-yeterlilik algılarında önemli bir etkiye sahip olmadığı düşünülmektedir (Sessere, 2025). İKF hakkındaki öğretmen algılarını inceleyen bir çalışmada katılımcılardan biri, “Genel olarak, artık sadece anlatılan değil; birlikte ekip olarak çalışabileceğimiz, ilgili ve aktif mesleki gelişim eğitimlerine daha çok ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada hazırlanmış olan oturum içerikleri incelendiğinde yukarıda bahsedilen çalışmalarda beklenen niteliklere uygun olduğu düşünülmektedir. İKF hakkında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması konusu birçok çalışma tarafından desteklenmektedir. Ancak bu gelişim sürecinin ne şekilde gerçekleştiği de önem arz etmektedir. Yalnızca sunudan ibaret olan mesleki gelişim süreçleri aktif ve etkileşimli uygulamalar içeren mesleki gelişim süreçlerinden daha az etkili olduğu

söylenbilir. Eğitim sürecinin etkili ve kapsayıcı olabilmesi için, öğretmenlerin yalnızca bilgiyle değil, aynı zamanda deneyim ve rehberlikle desteklenmiş yüksek özyeterliğe sahip olmaları kritik önemdedir.

Farkındalık Düzeyine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Sonuçlarının ve İKF Farkındalık Programının Etkililiğinin Tartışılması

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan farkındalık düzeylerini ölçmek için deney ve kontrol gruplarının farkındalık ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve deney grubunun farkındalık düzeyinde kontrol grubuyla karşılaştırıldığında istatistiksel bir artış gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Deney grubu farkındalık ölçeği ön test-son test değerlendirmesi sonucunda son test puanları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ancak kontrol grubu İÖBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlardan hareketle uygulanan programın özel eğitim öğretmen adaylarının İKF öğrencilere dair farkındalıklarını artırdığı söylenebilir. Farkındalık programının uygulamalı yapısı, katılımcıların yalnızca teorik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktarmalarını sağladığı için farkındalık düzeylerini önemli ölçüde artırdığı düşünülmektedir. Katılımcılar, aktif olarak sürece dahil oldukları için İKF hakkında daha derinlemesine bir anlayışa sahip olup soyut kavramları somut örneklerle ilişkilendirmiş ve kendi deneyimleri üzerinden öğrenme fırsatı bulmuştur. Bu da hem bilgi kalıcılığını artırmış hem de konuya yönelik daha bilinçli, duyarlı ve çözüm odaklı bir tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Özellikle iki kere özel öğrenciler gibi karmaşık ve çok yönlü bir konu söz konusu olduğunda, uygulamalı eğitimler katılımcıların empati kurma becerilerini geliştirerek, eğitimde kapsayıcılığın önemine dair farkındalıklarını da güçlendirebildiği yorumu yapılabilir. İKF öğrencilerle ilgili atılması gereken ilk ve en önemli adım, öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına yönelik bilgi ve farkındalık temelli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesidir. Bu öğrencilere yönelik geliştirilecek eğitim uygulamaları, bireyselleştirilmiş gelişim planları ya da müdahale yöntemlerinden önce, onların eğitim ortamlarında fark edilme ihtiyacı öncelikli bir gerekliliktir (İlhan Emecan, 2023). İKF öğrenciler tespit edilmeden uygulanacak olan herhangi bir müdahalenin etkili bir sonuç doğurmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla farkındalık çalışmaları müdahale ve planlama süreçlerinin ilk ve en önemli adımı olarak görülmektedir.

Son yıllarda eğitim sisteminde farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere yönelik çalışmalar artış göstermiş olsa da, İKF bağlamında öğretmen farkındalığını ele alan araştırmalar özellikle de Türkiye özelinde sınırlı sayıdadır (İlhan Emecan, 2023). Literatürdeki mevcut bulgular, öğretmenlerin bir öğrencide hem yüksek yetenek hem de özel öğrenme güçlüğü gibi bir yetersizliğin aynı anda bulunabileceği gerçeğini kavramakta zorlandıklarını ve bu alandaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin yetersiz kaldığını göstermektedir (Fırat ve Bildiren, 2022; Öner ve Kaya, 2022; Şakar ve Köksal, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin İKF öğrencileri tanıyabilmesi ve onlara uygun eğitim ortamları sunabilmesi için öncelikle güçlü bir farkındalık temeline sahip olması gerekmektedir. Bu gerekliliğe işaret eden çalışmalardan biri, öğretmen adaylarının İKF farkındalıklarını geliştirmeyi hedefleyen uygulamalı içeriklere dikkat çekmektedir. Frye'nin (2025) önerdiği ve bu çalışmanın yöntemleriyle örtüşen okuma, özetleme, tartışma görevleri; İKF özelinde hazırlanmış kısa hikâyeler (vignet) ve vaka analizleri; etkileşimli öğrenme etkinlikleri gibi yöntemler, öğretmen farkındalığını artırmada etkili stratejiler sunmaktadır. Sınıf içi uygulamaların başarısı ise doğrudan öğretmenlerin algı düzeyleri ve yeterlikleriyle ilişkilidir (Chao ve diğerleri, 2017; Poulou ve diğerleri, 2019). Bu nedenle, eğitimcilerin İKF öğrencilerine ilişkin mevcut bilgi, tutum ve algılarının sistematik olarak değerlendirilmesi, ihtiyaç duyulan gelişim alanlarının belirlenmesi ve bu alanlara yönelik farkındalık temelli eğitimlerin sunulması, daha kapsayıcı ve etkili bir eğitim ortamı yaratmak adına kritik önemdedir. Eğitim liderleri, ancak bu farkındalık dönüşümü sağlandığında İKF öğrenciler için daha nitelikli eğitim süreçleri tasarlayabilir.

Şakar ve Köksal (2022), özel eğitim öğretmen adaylarının İKF Öğrencilerin Eğitimi dersi hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların çoğunun dersi almadan önce kavram ile ilgili bilgilerinin olmadığı; dersi aldıktan sonra ile bilgi, farkındalık ve özyeterliklerinde olumlu bir artışın olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yapılan bir çalışmada, uygun şekilde desteklenen İKF öğrencilerin sınıf içi başarı oranlarının daha yüksek olduğu, davranış ve disiplin sorunlarının daha az görüldüğü ve mezuniyet olasılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Bracamonte, 2010; Hamzić ve Bećirović, 2021). İKF öğrencilerin başarılarında olumlu artışa sebep olabilmek için ise tüm öğretmenlerinin bu öğrenci grubunu tanıma ve anlama becerisine sahip olması hayati önem taşımaktadır. Bunun için ise İKF perspektifinde ortak çalışma alanı bulunan tüm uzmanların konu hakkında farkındalık geliştirmeleri önemlidir. Foley-Nicpon ve diğerleri (2013), İKF öğrenciler hakkında öğretmenlerin farkındalıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesi için yapılan ve yapılacak olan çalışmaların İKF öğrencilerin

gelişimleri için en önemli ve ilk basamak olduğunu belirtmişlerdir. Duyar (2020) Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin İKF öğrenciler hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmanın sonucu bu çalışmayı desteklemektedir. İKF öğrencilerin eğitim sürecinde fark edilip desteklenebilmesi için, öğretmenlerin en az temel düzeyde bir farkındalığa sahip olmaları önemlidir (İlhan Emecan ve diğerleri, 2024). Bu bilinç düzeyine ulaşmak için öğretmenlerin, görev aldıkları kademeye göre mesleki gelişim programlarına (kurs, seminer, atölye, hizmet içi eğitim vb.) dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır (Amend ve Peters, 2015; Frye, 2020; Klingner, 2022). Guskey (2000), mesleki gelişimi, “eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik süreçler ve etkinlikler; böylece öğrencilerin öğrenme düzeyini artırma amacı taşıyan çalışmalar” olarak tanımlamıştır. Sancar ve arkadaşları (2021), mesleki gelişim üzerine yapılmış çalışmaları incelemiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süresine ve kapsamına önem verildiğinde, öğrenci başarılarının yükselmesinde önemli rol oynadığını belirlemişlerdir. Croft ve Wood (2022), doğru bilgiye sahip olunmadığında, eğitimcilerin yanlış ya da eksik değerlendirme yapabilme olasılıklarının arttığını belirtmişlerdir. Onlara göre mesleki gelişim, öğretmenleri mevcut algılarını gözden geçirmeye teşvik ederken, aynı zamanda araştırmalara dayalı eğitimsel müdahaleleri keşfetme fırsatı sunar. Roberson (2016), öğretmenlerin bu öğrenci grubunu tanıyabilmeleri ve ihtiyaçlarını doğru yorumlayabilmeleri için lisans eğitimi sürecinin İKF olgusunu içerecek şekilde yeniden yapılandırılmasını ve farkındalık temelli mesleki gelişim olanaklarının sunulmasını önermektedir. Benzer şekilde, Foley Nicpon ve Assouline (2020), iki kere özel öğrencilerin gelişiminin, eğitimcilerin bilgi ve anlayış düzeyine doğrudan bağlı olduğunu vurgulayarak öğretmenler ve diğer okul çalışanları için acil eğitim ihtiyacına dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına yönelik olarak, İKF öğrencileriyle ilgili bilgi, beceri ve uygulamaları kapsayan programların lisans eğitimi sürecinde sunulması kritik önem taşımaktadır. Ayrıca, bu eğitimi almadan mezun olan öğretmenlerin farkındalık ve yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik olarak mesleki gelişim programlarına dahil edilmeleri gereklidir (Lee ve Richotte, 2018). Böylece hem öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci hem de mesleki gelişim yaklaşımları, İKF öğrencilerin ihtiyaçlarını fark edebilecek ve yanıt verebilecek donanımda bireyler yetiştirmeye odaklanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada, İki Kere Farklı (İKF) bireyler hakkında geliştirilen altı oturumluk farkındalık programının, özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, farkındalık ve özyeterlik düzeylerine etkisi ve programın genel etkililiği incelenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın sonuçları ve gelecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Farkındalık programı uzman görüşleri doğrultusunda etkileşimli, yaratıcı ve katılımcı etkinlikler içerecek şekilde tasarlanmıştır. Deneysel süreçte, rastgele atama yöntemiyle deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, her iki gruba araştırma amacına uygun veri toplama araçlarıyla ön test uygulanmıştır. Ardından deney grubuna altı oturumluk farkındalık programı uygulanmış, uygulama sonrasında her iki gruba son testler verilerek veriler toplanmıştır. Deney grubuna uygulanan programın etkililiği, ön test ve son testten elde edilen puanların karşılaştırılması yoluyla değerlendirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış, böylece zamanın etkisi de analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, geliştirilen farkındalık programının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Uygulama öncesinde deney grubunun test ve ölçeklerden aldığı puanlar, özel eğitim öğretmen adaylarının İKF konusundaki bilgi, farkındalık ve özyeterlik düzeylerinin düşük ya da ortalama düzeyde olduğunu göstermiştir. Programın uygulanmasının ardından, bu alanlardaki puanların anlamlı şekilde yükseldiği gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi ise zamanın etkisinin değişkenler üzerinde belirgin bir değişim yaratmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarına yönelik mesleki gelişimi destekleyen uygulama ve programların etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, özellikle İKF bireylerle doğrudan çalışacak olan özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik olarak, lisans sürecinden itibaren farkındalık ve beceri kazandırmaya yönelik ders ya da uygulamaların müfredata dahil edilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin dolaylı deneyimler edinebileceği etkileşimli ve üretken uygulamalara duyulan ihtiyaç da vurgulanmalıdır. Bu tür çalışmaların farklı kademelerde, branşlarda ve deneyim

düzeylerindeki öğretmenlerle yürütülmesi, bilgi ve algı düzeylerini artırmada katkı sağlayacaktır.

İKF bireylerin uygun eğitim hizmetinden yararlanabilmesi, eğitim politikalarında yapılacak değişikliklerle doğrudan ilişkilidir. Bu değişikliklerin sağlanabilmesi ise öncelikle öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılmasıyla mümkündür. Program boyunca kullanılan etkinlikler, hazırlanan kısa hikâyeler ve uygulamalar, İKF bireylerin özelliklerini tanıtmının yanı sıra; sürece öğrenci, aile, öğretmen ve toplum perspektifinden bakılmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca katılımcılara, İKF bireylerin eğitimleri, gelişimleri ve yasal hakları hakkında görüşlerini ve önerilerini ifade etme fırsatı sunulmuştur. Etkinliklerin büyük bölümü, katılımcıların üretkenliğini ortaya koymalarına olanak tanımış ve dolaylı deneyim yoluyla pratik yapmalarını mümkün kılmıştır. Katılımcılar bu süreçte, İKF bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini, doğru tanılama sürecinin gereklerini, işbirliğinin önemini ve öğretmenin öz bakımına dair farkındalıklarını doğrudan deneyimleme imkânı bulmuştur. Elde edilen tüm bu sonuçlar, geliştirilen farkındalık programının özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, farkındalık ve özyeterlik düzeylerinde anlamlı katkılar sağladığını ve benzer içerikteki eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda gelecek uygulamalar ve araştırmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur.

Öneriler

Bu araştırmanın katılımcı grubunu özel eğitim öğretmen adayları oluşturmıştır. Gelecek çalışmalarda, İki Kere Farklı (İKF) öğrencilerle doğrudan temas hâlinde olan diğer branşlardaki öğretmen adayları ve alan uzmanları da çalışmaya dâhil edilebilir. Uygulamalar sırasında sahada görev yapan İKF öğrencilerle deneyim sahibi öğretmenler konuk olarak davet edilerek doğrudan deneyim aktarımı sağlanabilir.

Çalışmada kullanılan farkındalık programı, genel hatlarıyla İKF bireyleri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. İlerideki araştırmalarda, farklı eğitim kademelerine özgü olarak İKF öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun içerikler geliştirilebilir. Böylelikle, erken çocukluktan ergenliğe kadar olan süreçte İKF bireylerin farklı yönleri daha ayrıntılı ele alınabilir.

Uygulanan çalışma özel eğitim öğretmen adaylarının lisans derslerinin dışında farklı bir çalışma olarak yürütülmüştür. İlerleyen zamanlarda İKF içeriği lisans düzeyinde farklı öğretmenlik alanlarında ders olarak işlenmesi sağlanabilir.

Araştırma sınırlı sayıda (deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 30) katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda daha büyük örneklemelerle yürütülecek nicel araştırmalar, programın etkililiğine dair daha genellenebilir bulgular sunabilir. Programın uygulaması yüz yüze yürütülmüştür; ancak aynı içeriğin çevrimiçi ortama uygun hâle getirilmesiyle daha geniş kitlelere ulaşılabilir. Bunun için araştırmacılar tarafından e-materyaller geliştirilmeli ve dijital içerikler hazırlanmalıdır. Öte yandan, İKF öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanabilmesi için öğretmenlerin sadece bilgi düzeylerinin değil, psikolojik dayanıklılık ve öz bakım becerilerinin de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda öğretmen öz bakımının ve desteğinin daha geniş planlanması önerilebilir. Program, toplam 6 oturumluk bir yapı ile sınırlı tutulmuştur. Daha uzun süreli programlar planlanarak izleme-değerlendirme süreçleri eklenebilir ve programın kalıcılığı değerlendirilebilir. Ayrıca, bu program hizmet içi eğitim modüllerine dâhil edilerek sahada aktif çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleri de desteklenebilir. E-kurs formatında yapılandırılarak MEBBİS, EBA ve EYOTEK gibi dijital platformlara entegre edilmesi sağlanabilir.

Bunların dışında farklı kademe ve branşlarda çalışan öğretmenlere yönelik İKF öğrencilerin özelliklerini tanıtan, onların tanınmasını ve fark edilmesini kolaylaştırmak amacıyla uygulanan bu program seminer, eğitim veya çalıştay düzeninde planlanarak yeniden uygulanabilir. Eğitim içeriklerinde uzmanların ve ailenin işbirliği konuları daha detaylı ele alınıp bununla ilgili uygulamalarda değişiklikler yapılabilir. Bu sayede program yalnızca bir gruba değil içeriğinde farklı uzmanlık alanlarının da yer aldığı gruplara uygulanabilir. Aynı zamanda bu program ailelerin ihtiyaçlarına göre eklemeler ve değişikliklerle hazırlanıp ailelere uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Al-Hroub, A., & Whitebread, D. (2019). Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roeper Review*, 41(2), 129-142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585396>
- Amend, E. R., & Peters, D. (2015). The role of clinical psychologist: Building a comprehensive understanding of 2e students. *Gifted Child Today*, 38(4), 243-245. <https://doi.org/10.1177/1076217515597286>
- Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976.
- Arslan, B. (2024). İki kere farklılık ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies(Özel Sayı (Ö3))*, 1-27.
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Assouline, S.G., Foley Nicpon, M. & Dockery, L. Predicting. (2012). The academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders* 42, 1781–1789. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1403-x>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102 -115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105. <https://doi.org/10.1177/0016986208330565>
- Atmaca, F., & Baloglu, M. (2022). The two sides of cognitive masking: A three-level Bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 277 295. <https://doi.org/10.1177/00169862221110875>
- Atmaca, F. (2024). *İki kere farklılığı belirlemeye yönelik web tabanlı bilişsel değerlendirme bataryasının geliştirilmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Bacakoğlu, Y. G., & Yıldız Demirtaş, V. (2024). İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri ile Okul Kavramına Yönelik Algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3257-3285. <https://doi.org/10.51460/baebd.1579972>
- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225. <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: Academic Press.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645- 1645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. <https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Creative Learning Press.
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017). *To be gifted & learning disabled: 74 Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more*. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003239147>
- Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: Twice exceptional students. *The National Research Center on the Gifted and Talented*, 1-8.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T., & Hays, E. (2015). Comparing prospective twice exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 294-317. <https://doi.org/10.1177/0162353215592500>
- Bracamonte, M. (2010). *Twice-exceptional students: Who they are and what they need*. Davidson Institute. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/twice-exceptional-students-who-they-are-and-what-they-need/>

- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 282-297.
<https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Buică-Belciu, C., & Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 519-523.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.302>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2021). Pathways to student motivation: A Meta-Analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72.
<https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Burger-Veltmeijer, Agnes, Alexander Minnaert, and Els van den Bosch. 2015. Assessments of intellectually gifted students with(out) characteristic(s) of ASD: An explorative evaluation among diagnosticians in various psycho-educational organisations. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 13, 5–26.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14109>.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chao, C., Sze, E. C. W., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360–369.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Chu, S. Y., & Garcia, S. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education teachers. *Remedial and Special Education*, 35(4), 218–232.
<https://doi.org/10.1177/0741932513520511>
- Collins, K. H., Coleman, M. R., & Grantham, T. C. (2022). A bioecological perspective of emotional/behavioral challenges for gifted students of color: Support needed versus support received. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30 (2), 86-95.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Croft, L., & Wood. (2015). Professional development for teachers and school counselors: Empowering a change in perception and practice of acceleration. *In Nation Empowered* (Vol. 2, pp. 87–98). Belin-Blank Center, College of Education, University of Iowa.
- Costis, P. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* (Publication No. 1463428512) [Doctoral dissertation, William & Mary]. Dissertations, Theses, and Masters Projects. <https://doi.org/10.21220/W4201B>
- Duyar, S. N. (2020). *Bilim sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkında bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duyar, S.N. & Demir, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki kere farklı çocuklar hakkındaki gereksinimlerinin incelenmesi*. Uluslararası Özel Yetenekliler Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Malatya.
- Duyar, S. N., Özkaya, C. ve Akdeniz, H. (2023). A systematic review of the factors affecting twice-exceptional students' social and emotional development. *Gifted and Talented International*, 38(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/15332276.2023.2245861>
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?, *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what?. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180.
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251. <https://doi.org/10.1177/1076217515597288>
- Foley-Nicpon, M., & 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.
- Frye, C. L. (2020). *What do pre-service general and special education teachers know about twice exceptionality: a mixed methods study*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Toledo, Toledo, ABD.

- Frye, C. (2025). Including twice exceptional content for teacher candidates, *Ohio Journal of Teacher Education* 40(1). Erişim Adresi: <https://www.exhibit.xavier.edu/ojte/vol40/iss1/4>
- Fugate, C. M. & Gentry, M. (2016) Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving, *High Ability Studies*, 27(1), 83-109. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1098522>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Curry, P. H., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M., & Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities. *MAP Social Sciences*, 3(3), 215824401350585.
- Godzinski, M. A. (2022). *Development of the Teaching Twice Exceptional Students Scale* [Doktora Tezi] ProQuest Dissertations & Theses. https://www.proquest.com/openview/c745d95568152bed58ee5aa0c75207fa/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar&utm_source=chatgpt.com
- Gök, B., Bas, O., & Tuncay, A.A. (2018). A Twice-Exceptional Child - A Case Study. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 57-76. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.5>
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 12-16.
- Guskey, T. R. (2000), *Evaluating professional development*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Hamzić, U., & Bećirović, S. (2021). Twice-Exceptional, Half-Noticed: The recognition issues of gifted students with learning disabilities. *MAP Social Sciences*, 1(1), 13–22. <https://doi.org/10.53880/2744-2454.2021.1.1.13>
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference, what is the research evidence?* [Paper presentation]. ACER Research Conference 2003, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

- Heuving, R., Exalto, J. and Minnaert, A. (2025). Masked Potentials, Hidden Struggles? A Scoping Review of Twice-Exceptional Individuals' Transition to Employment. *Social Sciences* 14, 212. <https://doi.org/10.3390/socsci14040212>
- Hopwood, K. A. (2019). *Twice-Exceptionality: Teachers' Awareness and Training and Their Effects on the Academic, Social and Emotional Outcomes of Students*, Yayınlanmamış doktora tezi. Concordia University, Irvine, California.
- İlhan Emecan, B., (2023). *İki kere özel (2ö) öğrencilerle ilgili farkındalık eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- İlhan Emecan, B., Şentürk, Ş., Kefeli, İ. & Coşkun, F. (2024). Awareness Scale for Twice Exceptional Individuals: A Study on Validity and Reliability, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 851-876. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1449623>
- İlker, Ö. (2017). *İki kere farklı: Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler*. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning disabilities and special ability]* içinde (ss. 254-285). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053188049>
- Jacobs, R. (2020). Education connection: Twice exceptional students need twice the programming. *Children's Legal Rights Journal*, 40(2), 164-168.
- Jelly, Kathryn C., and Damien C. Cormier. 2023. Misdiagnosis and missed diagnosis of twice-exceptional students: Examining current psychoeducational assessment practices. *Practice Innovations* 9: 147–60. <https://doi.org/10.1037/pri0000228>.
- Jolly, J. L. & Barnard-Brak, L. (2024). Special education status and underidentification of twice-exceptional students: Insights from ECLS-K Data. *Education Sciences*, 14(10), 1048; <https://doi.org/10.3390/educsci14101048>
- Jung, J. Y., Jackson, R. L., Townend, G., ve McGregor, M. (2022). Equity in gifted education: The importance of definitions and a focus on underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 149-151. <https://doi.org/10.1177/00169862211037945>
- Karateke, B. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan özel yetenekliler. A. Ş. Soysal-Acar (Ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu içinde* (ss. 217-224). Nobel Akademik.
- Kargı, E., & Akman, B. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip üstün yetenekli çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).

- Kaufmann, F. A., Kalbfleisch, M. L., & Castellanos, F. X. (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kaya, N., ve Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853.
- Klingner, R. (2022). Twice-exceptional children and their challenges in dealing with normality. *Education Sciences*, 12(4), 268. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12040268>
- Küry, L., & Fischer, C. (2025). The Self-Perceptions of Twice Exceptional Children: A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(1), 44. <https://doi.org/10.3390/educsci15010044>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2024). İki Kere Farklı Öğrencilerle İlgili Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi. *Trakya Journal of Education*, 14(3), 1764–1779. <https://doi.org/10.24315/tred.1448156>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). İki kez özel çocukların tanınması. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* (ss. 167-184). Vize Yayıncılık.
- LeBeau, B. C., Schabilion, K., Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Doobay, A. F., & Mahatmya, D. (2021). Developmental milestones as warning indicators of twice exceptionality. *University of Iowa: Iowa Research Online*. <https://doi.org/10.17077/pp.005767>
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766965>
- Lovett, B. J., ve Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>
- Macfarlane, S. (2000). Gifted children with learning disabilities: A paradox for parents. Retrieved from http://www.tki.org.nz/r/gifted/handbook/related/disabilities_e.php
- Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., and Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychol. Sch.* 38, 403–411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>

- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2016). Inclusive Values: Exploring the Perspectives of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss4/2>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergisi, Tebliğler Dergisi, 82(2747), <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuemsayilar/viewcategory/87> erişilmiştir.
- Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31.
- National Education Association. (2006). The twice-exceptional dilemma. <http://www.nagc.org/sites/default/files/key%20reports/twiceexceptional.pdf>
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm: Services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005990503800102>
- National Association for Gifted Children. (2010). State of the states: A report by the NAGC and CSDPG, 2009-2010. Washington, DC: Author.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2019). State definitions of giftedness. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/state_of_the_states_report/state_definitions_of_gifted.pdf
- Ng, S. J., Hill, M. F., & Rawlinson, C. (2016). Hidden in plain sight: The experiences of three twice exceptional students during their transfer to high school. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 296-311.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4
- Omdal, S. N., Baldwin, L., & Pereles, D. (2021). *Twice-exceptional learners: Recognition and response*. In J. H. Robins, J. L. Jolly, F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted*. Routledge.

- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers' sense of self-efficacy, its source and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535–545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.008>
- Ömür, N. (2019). *Üstün zekâlı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların özellikleri, davranışları ve eğitim gereksinimlerinin temellendirilmiş teoriyle belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, G., & 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. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.194>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Raoof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review. *Gifted Education International*, 37(2), 104-121. <https://doi.org/10.1177/02614294211022853>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Reis, S. M., Gelbar, N. W., & Madaus, J. W. (2022). Understanding the academic success of academically talented college students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(10), 4426-4439.
- Reis, S. M. & Renzulli, S.J. (2021). Parenting for strengths: Embracing the challenges of raising children identified as twice exceptional. *Gifted Education International*, 37(1), 41-53.
- Reis, S. M. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 148–159. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_9
- Ritchotte, J. A., & Zaghlawan, H. Y. (2019). Coaching parents to use higher level questioning with their twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 86-101.

- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340.
- Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Sakız, H. (2022). Özel gereksinimli çocukların eğitimi. H. Kaçan & V. B. Değer (Eds.), *Özel gereksinimli çocuğa multidisipliner yaklaşım* (ss. 279–301). Nobel Tıp.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, maths and English teachers? – Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61–76.
- Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus*, 1(1), 5-17.
- Sarısoy Aksüt, G. (2022). Ebeveyn öz-yeterliliği üzerine bir derleme: Müdahale programlarına yönelik bir bakış. *Nesne*, 10(26), 620-636. <https://doi.org/10.7816/nesne-10-26-06>
- Sessere, S. M. (2025). *Teacher perception and twice-exceptional students*. Doktora Tezi. Southern Wesleyan University, South Carolina, ABD. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/docview/3175543971/D7317844A90F4535PQ/4>
- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48–72. <https://doi.org/10.22555/joeed.v4i1.1050>
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-41. <https://10.1080/02783198909553228>
- Speirs Neumeister, K. L. (2024). Maximizing the potential of twice-exceptional learners: Creating a framework of stakeholder supports. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 19-33
- 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

- Sumaia, S. Al-Mamari, Suhail M. A., Bakkar S. B. & Khawla H. A. (2020). Effects of a Training Module on Omani Teachers' Awareness of Gifted Students with Learning Disabilities. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(3), 300- 305.
- Şakar, S., & Baloğlu, M. (2023). Twice exceptionality with RStudio: A bibliometric analysis. *Hacettepe University Journal of Education*. 38(2), 260-274.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2022.474>
- Şakar, S. (2022). *İki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şakar, S., & Köksal, M. S (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1924-1941.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.908319>
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
<https://doi.org/10.16916/aded.403004>
- Şimşek, M., & Karataş, İ. H. (2019). DEHB'li özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar ve çözüm yolları hakkında öğretmen görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 87-96.
- Talas, S., Gül, M.D. & Sönmez, S. (2023). Content And Bibliometric Analyses Of Articles Regarding Gifted/Adhd Studies, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(24), 2956-2891.
- Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press.
- Townend, G. & Prendergast, D. (2015). Student voice: What can we learn from twice exceptional students about the teacher's role in enhancing or inhibiting academic selfconcept. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24, 37-51.
<https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0006>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four professional development formats and their relationship to Self-Efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), 228–245.
<https://doi.org/10.1086/605771>

- Van Gerven, E. (2023). Treasure hunting for golden moments: a systemic, solution-focused approach for addressing needs of 2e learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 47(1). <https://doi.org/10.1177/01623532231214566>
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C., & Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: the role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739.
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 178-198. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106>
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K.L. & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247–262. <https://doi.org/10.1177/0016986213501076>
- Wormald, C. (2011). What knowledge exists in NSW schools of students with learning difficulties who are also academically gifted? *Australasian Journal of Gifted Education*, 20 (2), 5-9. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/3530>
- Wormald, C., Karen B. Rogers & Wilma Vialle (2015) A Case Study of Giftedness and Specific Learning Disabilities: Bridging the Two Exceptionalities, *Roeper Review*, 37(3), 124-138, DOI: 10.1080/02783193.2015.1047547
- Wu, I. C., Lo, C. O., & Tsai, K. F. (2019). Learning experiences of highly able learners with ASD: Using a success case method. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 216-242.
- Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). How can such a smart kid not get it? Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1), 54–61. <https://doi.org/10.1177/107621751003300113>
- Yılmaz-Yenioğlu, B., & 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.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.696065>

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu),
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel_egitim.pdf. 102 Erişim tarihi:22.04.2025

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>



EKLER

EK-1. İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi (İFBT)

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

EK-2. İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (İFÖÖ)

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

EK-3. İki Kere Özel Farkındalık Ölçeği

Madde	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
M1_ İki kere özel öğrencilerin öğretmeni olmak, farklı donanımlar ya da beceriler gerektirir.					
M26_ İki kere özel öğrencilerin okulda güçlük/engelleri sebebiyle akran zorbalığına uğrayabileceğine inanıyorum.					
M4_ Üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin de farklı açılardan öğrenme güçlükleri/engelleri yaşayabileceğinin farkındayım.					
M5_ Bir öğrencinin hem üstün zekalı/yetenekli hem de özel gereksinimli olabileceğine inanmam.					
M6_ Bir öğrencinin hem üstün zekalı/yetenekli hem de özel gereksinimli olabileceğinin farkındayım.					
M11_ İki kere özel öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabileceğinin farkındayım.					
M12_ İki kere özel olma durumunu anlamakta zorlanırım.					
M13_ İki kere özel diye bir durumun gerçekte olmadığına inanırım.					
M15_ Bir öğrencinin iki kere özel olduğunu düşündüğümde nasıl bir yol izlemem gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
M19_ İki kere özel öğrencilere yönelik yasal mevzuatların farkındayım.					
M20_ İki kere özel öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarının farkındayım.					
M24_ Üstün zekalı/yetenekli bir öğrencinin aynı zamanda özel eğitime ihtiyaç duyması onu iki kere özel öğrenci yapar.					
M25_ İki kere özel öğrencilerin sahip olduğu güçlük/engel sebebiyle sınıf ortamında sıkıntı yaratabileceğinin farkındayım.					
M3_ Bir öğrencinin bazı derslerde çok başarılı; bazı derslerde ise sınıfın gerisinde olmasını anlamakta zorlanırım.					
M27_ İki kere özel öğrencilerin başarılı oldukları alanda desteklenmesi gerektiğine inanıyorum.					

EK-4. Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
11.02.2025	03	01-24

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 03.05- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 28.01.2025 tarih ve 529191 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkında Geliştirilen Farkındalık Programının Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Bilgi, Farkındalık ve Öz Yeterlik Düzeyleri Üzerindeki Etkililiği
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut GÜL Fatma ÖZEV (Özel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

**EK-5.Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkında Bilgi,
Farkındalık ve Öz yeterlik Geliştirme Farkındalık Programı Örnek Planlar**

2. OTURUM

2.Oturum: İki Kere Farklı Öğrencileri Tanıyoruz (Sosyal-Duygusal, Davranışsal Özellikler, Kişilik Özellikleri, İKF yönlendirme)
Süre: 60 dakika
Hedefler: Katılımcılar; • İki kere farklı öğrencilerin sosyal-duygusal özelliklerini belirleyebilirler. • İki kere farklı öğrencilerin kişilik özelliklerini belirleyebilirler. • İki kere farklı öğrencilerin davranışlar özelliklerini belirleyebilirler. • İki kere farklı öğrencileri tanılamaya yönlendirme konusunda fikir sahibi olurlar.
Araç-gereçler: Asiye'nin Hikayesi EK-1 Power-point sunusu EK-2, Duygu çarkı formu EK-3, Kişilik özelliklerini buluyorum formu EK-4, Videolar
Süreç: • Birinci oturumun özeti • Isınma etkinliği (Havuz oyunu) • Asiye'nin Hikayesi adlı yaşamsal öykü ile Sosyal-duygusal özellik etkinliği (duygu çarkı) • “Kişilik Özelliklerini Buluyorum” adlı form ile kişilik yapılarını fark etme etkinliği • “İlk Farkındalık” adlı rol oynama etkinliği • İki kere farklı öğrencilerin sosyal-duygusal, kişilik ve davranışsal özellikleri sunumu • Oturumun değerlendirilmesi • Sonlandırma

Süreç

Isınma

Grup bir araya geldikten sonra geçen hafta yapılan ilk oturumun özeti yapılır ve ısınma etkinliği olan Havuz oyunu oynanır. Grup halka olur. Lider gruptaki herkesin gözlerini kapatmasını ister ve şu yönergeyi verir; “şimdi grubun arkasından dolaşarak rast gelen birine dokunacağım, dokunduğum kişi köpekbalığı diğerleri ise havuzdaki diğer balıklar olacak” der. Daha sonra herkes havuzda göz göze bakmak şartıyla serbestçe dolaşır. Bu sırada köpekbalığı ile göz göze gelip köpek balığının göz kırptığı balık ölür ve sessizce havuzdan kenara çıkar. Bu sırada köpekbalığının kim olduğunu tahmin eden kişi bunu liderin kulağına söyleyecek ve tahmin doğruysa havuzdan ölmeden çıkar ve kurtulur, tahmin yanlışsa havuzda dolaşmaya devam eder. Tüm balıklar ölene ya da tahminde bulunup kurtulana dek oyun sürer.

Asiye'nin Hikayesi- Duygu Çarkı

Isınma etkinliğinin ardından grup lideri katılımcılara EK-3'deki “Duygu Çarkı formu” dağıtıp EK-1'deki “Asiye'nin Hikayesi” adlı yaşamsal öykü gruba okur. Okuma esnasında katılımcılar Duygu Çarkı'na yaşamsal öyküdeki fark edebildikleri duyguları işaretler. Okumanın ardından yaşamsal öyküde dikkat çeken olayları ve durumlara vurgu yapılarak Asiye'nin hangi duyguları hangi gerekçelerle hissetmiş olabileceğine dair beyin fırtınası yapılır. Bu sırada tahtaya sabitlenen EK-3'te bulunan iki kere farklı çocukları simgeleyen bir kız biri erkek iki çocuk görselinin etrafına grup üyeleri buldukları sosyal-duygusal özellikleri yazarlar. Grup üyeleri fark ettikleri duyguları grup ile paylaşır ve tahtaya yazarak sergilerler.

Kişilik özelliklerini Buluyorum

Yaşamsal öykü okumasının ardından katılımcılarla EK-4'teki “Kişilik özelliklerini buluyorum” formu dağılır. Bu formda iki kere farklı bireylerin konu edinildiği çeşitli edebi eserlerden alınan karakterlerinin ifadelerine yer verilmiştir. Formu doldurmadan önce grup üyelerine beş faktör kişilik kuramında yer alan beş kişilik hakkında kısa bir bilgilendirme yapılır ve formu doldururken bu kişilik yapılarına uygun nitelikte ifadeler yer vermeleri istenir. Tüm form doldurulduktan sonra katılımcılar fikirlerini paylaşır.

İlk Farkındalık- Rol Oynama

Etkinliğin ardından “İlk Farkındalık” adlı rol oynama etkinliğine geçilir. Gönüllü iki katılımcı grubun ortasına geçer. Katılımcılardan biri otizmi olan özel yetenekli iki kere farklı bir öğrenci, diğeri ise bu öğrencinin öğretmenini canlandıracaktır. Gönüllü olan iki katılımcıdan birinin A diğerrinin ise B olması istenir. A grup liderinin yanına gelir ve lider sadece onun duyabileceği şekilde canlandıracağı rolü anlatır. A özel yetenekleri henüz keşfedilmemiş 4. Sınıf öğrencisidir. A, sinirlendiğinde ve anlamakta zorlandığı olay ve durumlarla karşılaştığında, yüksek ses maruz kaldığında, kulaklarını elleriyle kapatmakta ve yerinde sallanmaya başlamaktadır. Okunan ve kendisine sözel olarak anlatılan biraz karmaşık ifadeleri anlamakta zorluk yaşamasının yanı sıra matematikte dört işlem gerektiren hesaplamaları çok hızlı ve doğru yapmaktadır. A'nın işlem hızı akranlarının çok üzerindedir. Oyuna başlarken A'dan açılan müzik sesinden rahatsız olmasını ve stereotip davranışları sergilemesini ister. Sakinleştikten sonra masasında bulunan matematik işlemlerini kendi başına çözmeye başlamasını ister çünkü A matematikte akranlarının çok üstünde bir potansiyele sahiptir. Daha sonra B'yi yanına çağırır ve onun da A ile ilk defa ders yapacağını, onun yalnızca otizmlili bir öğrenci olduğunu bildiğini

ve oyuna başlarken telefonundan yüksek seste bir müzik açarak dikkatini çekmeye çalışmasını ister. Devam eden süreçte ise A'da farklı gördüğü bir özellik olursa o konuda onu zorlayacak sorular sorması istenir. Daha sonra gönüllü katılımcılar grubun ortasına geçer lider bu sefer de gruba kısa bir açıklama yapar. “Şimdi hayal etmenizi istiyorum. Bulunduğunuz sınıf bir ilkokulun özel alt otizm sınıfı. Otizmlili öğrenci olan A özel yetenekleri henüz keşfedilmemiş 4. Sınıf öğrencisidir. Bu sınıfta ilk defa ders yapacak olan B ise A ile çalışmak istemektedir. Onun dikkatini çekmek için önce bir müzik etkinliği ile başlamıştır. Şimdi sıra sizde rollerinizi anladığınıza göre canlandırmaya başlayabilirsiniz.” Şeklinde açıklama yapar. Ardından katılımcılar canlandırma yapmaya başlarlar.

Tartışma

Canlandırmanın bittiğinde gönüllü olan katılımcılara süreçte nasıl hissettikleri sorulur. Öğretmenin öğrencisinin İKF olduğunu anladığında nasıl hissettiği, neler düşündüğü ve bu süreçten sonra nasıl bir yol izlemeyi düşündüğü sorulur. Diğer grup üyelerine siz olsaydınız neyi farklı yapardınız, İKF'yi nasıl tespit ederiniz diye sorulur ve grup üyelerinden davranışsal hangi özellikleri fark ettikleri sorulur. Bulunan özellikler tahtada bulunan figür çocuk resimlerinin yanına yazılır. Sorular grup dinamiğine göre çeşitlendirilebilir.

Sonlandırma

Sunumun devamında katılımcılar ile öğretmenlerin İki kere farklı tanısını düşünmesi gereken durumlar hakkında bilgi verilir. Sunumun ardından grup lideri ve katılımcılar oturumu değerlendirir ve oturum sonlandırılır.

Okunacak Makale:

Cornoldi, C., Giofre, D. & Toffalini, E. (2023). Cognitive characteristics of intellectually gifted children with a diagnosis of ADHD. *Intelligence*, 97, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101736>

Assouline, G. S., Foley Nicpon & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly* 54(2), 102-105. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209355>

Maddocks, D.L.S., (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning Disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>

Atmaca, F. & Baloglu, M. (2022). The two sides of cognitive masking: a three-level bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 277-295). Doi: <https://doi.org/10.1177/00169862221110875>

Yaşamsal Öykü

Asiye'nin Hikayesi

Merhaba ben Asiye. İki erkek kardeşimle büyüdüm, ailenin ikinci büyük çocuğuyum. Kendimi genelde biraz farklı hissederim, özellikle yeni insanlarla tanışmakta çok zorlanıyorum. Kaygılı bir yapım var ama bir yandan da dünyaya dair bir sürü sorum var, çoğu zamanımı her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışarak harcıyorum. Yeni bilgiler için her zaman gözlerim meraklanıyor. Anaokulundayken legolardan kuleler yapmayı, arabaları renge göre sıralamayı, taşları biriktirmeyi çok severdim. Hâlâ seviyorum aslında! Annem bana resmen enerji yumağı diye seslenirdi, ama diğer kardeşlerimden daha fazla uyumaya ihtiyaç duyuyordum. 5. sınıfa geçtiğimde, ailem bende bir şeylerin ters gittiğinden şüphelenmeye başladı. Okulda, matematik dışındaki derslerde genellikle başarılıyım. Çoğu konuyu akranlarımdan önce anlayabiliyorum ve çözümleri kolayca bulabiliyordum. Ama matematikte işler farklıydı. Ders esnasında çözmem gereken bir problem olduğunda, kafamda öyle bir karmaşa oluşuyordu ki, ne yapmam gerektiğini bilemiyordum. Çoğu zaman öğretmenime boş boş bakıp kalıyordum. Öğretmenim de zaman kaybetmemek için cevabı geçiştirip başka bir öğrenciye soru sormaya başlıyordu. Bir gün öğretmenim, aileme "Asiye'nin çarpma işlemleri üzerinde daha fazla çalışması gerekiyor, bu konu, onun zayıf olduğu bir alan" dedi. Bunun üzerine ailem, beni özel bir matematik dersine yazdırmaya karar verdi. Ama ne kadar uğraşsam da ne kadar çalışsam da matematikte başarılı olamıyordum. Üç ay boyunca özel dersin 1. seviyesinde kaldım. Her geçen gün daha da zorlanıyordum. Bu başarısızlık beni o kadar etkiledi ki, derste söz almak, bir şey sormak bile istememeye başladım. Kendime güvenim azalmıştı, cesaretim kırılmıştı. Matematikle ilgili her gece ödev yaparken kaygıdan gözyaşları dökmeye başladım. Artık okula gitmek bile zor geliyordu, matematik kursuna gitmemek için hep bahaneler buluyordum.

Ama ailem beni biliyordu. Benim yaratıcı, problem çözme seven, araştırmayı seven, meraklı bir çocuk olduğumu... Onlar, bu durumu anlamaya çalışırken psikologdan yardım almaya karar verdiler. Psikopedagojik değerlendirme yapıldı ve sonuçlar, genel zekâ seviyemin "üstün" olduğunu ama sözel yeteneklerimle sözel olmayan yeteneklerim arasında 20 puanlık büyük bir fark olduğunu ortaya koydu. Başarı testleri, benim aritmetik ve matematik sembollerini anlamakta zorlandığımı gösterdi. Mesela, artı (+) ve eksi (-) işaretlerini karıştırıyordum. Psikolog, "Asiye açıkça bazı işleme zorlukları yaşayan zeki bir çocuk" dedi. Raporunda, "Asiye, matematik ve yazma konusunda kaygı, hayal kırıklığı ve düşük özsaygı yaşıyor. Bu alanlardaki zayıflıkları, psikolojik durumunu ciddi şekilde etkiliyor." yazıyordu. Sonrasında okul müdürü, benim normal sınıfta kalmam için bazı düzenlemeler yapılmasını önerdi. Okulda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlandı. Bu programa göre, matematik dersinde hesap makinesi kullanmam ve yazılı ödevlerde yazım denetleyicisi kullanmam mümkün olacaktı. Bu teknik yardımlar, akademik açıdan işime yaradı ama bir yandan da sosyal olarak zorluklar yaşamaya başladım. Diğer öğrenciler, neden hesap makinesi kullanmama izin verildiğini sorgulamaya başladılar. Bazıları "adil olmayan bir muamele" gördüğümü düşündüler. Arkadaşlık ilişkilerim de bu durum yüzünden zarar görmeye başladı. Öğretmenim, sınıf arkadaşlarımla olan ilişkiyi sağlıklı bir sürece yaymak için yardımcı olmak istiyordu. Bunlar hep beni düşündüren şeylerdi. Benim gibi bir çocuk için bazen farklı yollar gerekebiliyordu, çünkü ben hala yaratıcıydım, problem çözmekten hoşlanıyordum ve her zaman yeni şeyler öğrenmeye çalışıyordum. Bu süreç bana şunu öğretti: Herkesin öğrenme şekli farklı olabilir ve önemli olan, her çocuğun ihtiyaçlarını anlayıp ona göre yardımcı olmaktır.

Kullanılacak olan sunumdan örnek sayfalar:

Sosyal-Duygusal Özellikler

- Asiye'nin hikayesinde hangi sosyal-duygusal özellikleri fark ettiniz?
- Fark ettiğiniz sosyal-duygusal özellikler hangi olay ya da durum karşısında ortaya çıktı?
- Asiye psikolog ile görüşmeye gitmeden önce sınıf içindeki performansı ile öğretmeni onu nasıl değerlendiriyordu?
- Asiye öğretmenin ona olan tavırları karşısında kendini nasıl hissediyor olabilir?
- Psiko-pedagojik değerlendirmenin ardından öğretmenin görüşleri ne düzeyde değişmiştir?
- Siz Asiye'nin öğretmeni olsaydınız ondan farklı olarak ne yapardınız?
- Siz Asiye'nin ailesi olsaydınız onlardan farklı olarak sosyal-duygusal alanda nasıl destek sunardınız?

Kişilik Özellikleri

1. Nevrotiklik- Duygusal Denge
2. Dışa Dönüklük- İçe Dönüklük
3. Deneyime açıklık- Deneyime kapalılık
4. Yüksek sorumluluk- Düşük sorumluluk
5. Yüksek uyumluluk- düşük uyumluluk

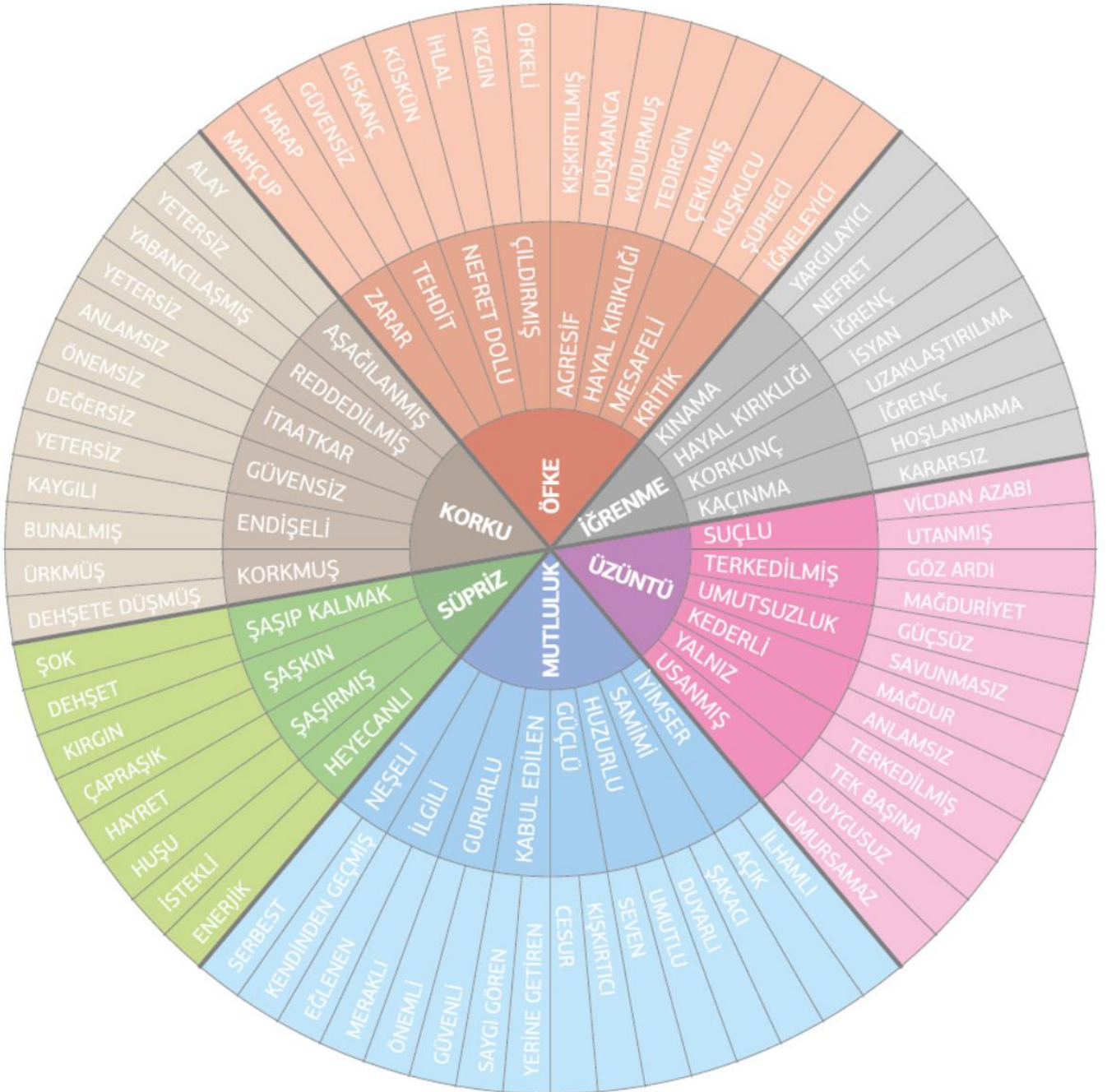
İki Kere Farklılığı Düşünmemiz Gereken Durumlar

- 01** Bazı Öğrenciler özel yetenekli olmalarına rağmen çevresindekileri dinlemekte zorlanırlar.
- 02** Bazı Öğrenciler akranlarına oranla hızlı öğrenmelerine rağmen aşırı hareketlilikten dolayı dikkatleri dağılır.
- 03** Bazı Öğrenciler hoşlandıkları konularda dikkatlerini uzun süre toplayabilmelerine rağmen hareketsiz durmaları gerektiğinde çabuk sıkılırlar.
- 04** Bazı öğrenciler çoğu derste üstün yetenek göstermelerine rağmen bazı derslerde çok düşük başarı ile tutarsızlık oluşturabilirler.
- 05** Otizmlili bir öğrenci bazı konularda yüksek dikkat süresi ve üstün başarı gösterebilirler.
- 06** Bazı Öğrenciler özel yetenekli olmalarına rağmen dikkat süreleri kısa olabilir yaşayabilirler.
- 07** Bazı Öğrenciler üstün bilişsel becerilere sahip olmalarına rağmen günlük işlerini organize etmekte zorlanabilirler.
- 08** Bazı öğrenciler hafızaları güçlü olmasına rağmen soyut düşünmede ve işlem hızında sorun yaşayabilirler.
- 09** Bazı öğrenciler akranlarının fark edemediği ayrıntıları kolaylıkla fark edebilmelerine rağmen kural ve dikkat gerektiren bazı konularda daha çok hata yapabilirler.
- 10** Bazı öğrenciler özel yetenekli olmalarına rağmen akranlarından daha düşük akademik başarı ve daha düşük motivasyona sahip olabilirler.

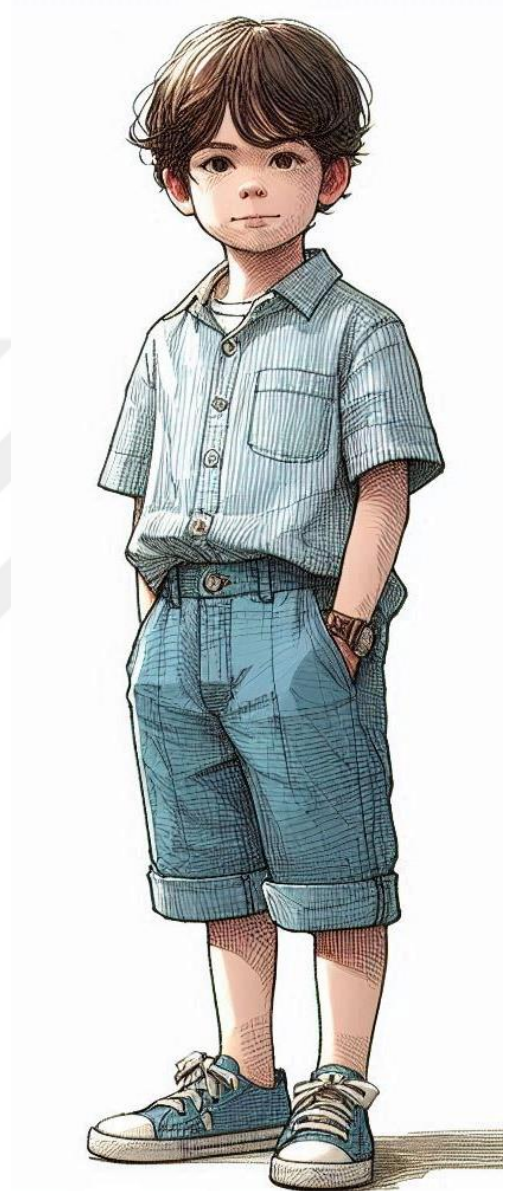
EKLER

EK-2

DUYGU ÇARKI



EK-3 (İki kere farklı çocuk simgeleyen görseller)
(Görseller yapay zeka ile üretildi)



EK-4

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİ BULUYORUM

1. • "Daha önce hiç yürüyen merdiven kullanmamıştım ve bu, geleceğe dair bir bilimkurgu filminden bir sahne gibiydi. Ama yürüyen merdiven kullanmak istemedim, bu yüzden normal merdivenleri kullandım." (Süper İyi Günler, sayfa: 226)

Cevap:

.....

2. • "Yabancılarla konuşmak normalde yapmadığım bir şey. Yabancılarla konuşmayı sevmiyorum." (Süper İyi Günler, sayfa: 52)

Cevap:

.....

3. "Ve böyle bir evrende, benim gibi engelli bir mikrop tamamen ihmal edilebilir. Tekerlek onsuz dönecek. Belki onsuz daha da iyi." (Kitap: Nisan Cadısı, sayfa: 107)

Cevap:

.....

4. "Louis evde annesine yardım ederdi. Her akşam akşam yemeği için masayı hazırlardı. Her bardağı, tabağı ve kâseyi nereye koyacağını bilirdi. Her sabah içme suyuyla kovayı doldurmak için kuyuya giderdi." (Louisse Braille, sayfa: 14).

Cevap:

.....

5. • "Şu an için kendi dergisine isim bile veremeyen zavallı baş editör L ile mücadele ediyorum." (Kelebek ve Dalgıç, Kod: sayfa: 48).

Cevap:

.....

6. • "Yürüyemiyorum, konuşamıyorum ve ellerimi ve parmaklarımı herkesin yaptığı gibi kullanamıyorum." İçimdeki Melodi, Kod: Öz Farkındalık (W), sayfa: 12)

Cevap:

.....

Okuduklarımı Değerlendiriyorum Formu

1.Öğrendiğiniz yeni bilgiler nedir?	
2. Okuduklarınız hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	
3. İki kere farklı öğrencilerde görülen bilişsel tutarsızlıkların, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz? Bu tür bilişsel profillerde ne tür zorluklar ortaya çıkabilir?	
4. Bilişsel olarak üstün yetenekli ancak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin zeka testleri ile akademik performansları arasındaki uçurumun, öğretmen ve eğitimciler tarafından nasıl daha iyi anlaşılabilirliğini düşünüyorsunuz?	
5. Yüksek bilişsel yeteneklere sahip ancak öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilerde görülen yazılı dil performansı düşüklüğü, öğrencilerin genel akademik başarılarını nasıl etkiler?	
6.Yetenekli öğrencilerin düşük performansını etkileyen faktörler arasında mükemmeliyetçilik ve olumsuz çevresel faktörler yer almaktadır. Bu bilişsel zorluklar, öğrencinin öğrenme süreçlerinde nasıl bir etki yaratır?	

3.Oturum

İki Kere Farklı Öğrencileri Tanıyoruz (Bilişsel Özellikler)

Süre: 60 dakika

Öğrenim hedefleri:

- İki kere farklı öğrencilerin bilişsel özelliklerini belirleyebilirler.
- İki kere farklı öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını belirleyebilirler.
- İki kere farklı öğrencilere uygun eğitimsel müdahaleler hakkında fikir edinirler.

Araç-gereçler: EK-1 Power-point sunusu, EK-2 Hikaye tamamlama formu, İKF öğrencilerin bulunduğu şablon kartonlar, kalem, EK-3 Fener sembolleri, EK-4 sarı yuvarlak kağıttan daireler, yapıştırıcı, EK-5 Okuduklarımı Değerlendiriyorum Formu

Süreç:

- İkinci oturumun özeti
- Isınma etkinliği (Liderini Bul oyunu)
- “Farklı Olduğumu Biliyorum” adlı hikaye tamamlama etkinliği
- Fener Alayı etkinliği
- İki kere farklı öğrencilerin bilişsel özellikleri, akademik ihtiyaçları ve uygun eğitimsel müdahaleleri içeren sunum
- Oturumun değerlendirilmesi
- Sonlandırma

Süreç

Isınma

Grup bir araya geldikten sonra kısa bir sohbetten sonra geçen hafta yapılan ikinci oturumun özeti yapılır ve ısınma etkinliği olan Liderini Bul oyunu oynanır. Grup daire olur ya da karışık şekilde yürür pozisyonudadır. Bir ebe seçilerek dışarı çıkarılır. Gruptan bir lider seçilir ve gruba şu yönerge verilir; “Lider ne yaparsa onu yapın.” İçeri alınan ebeden lideri bulması istenir. Ebenin lideri tahminde üç hakkı vardır. Lideri bulursa yeni ebe lider olur. Bulamazsa tekrar ebe olarak devam eder. Grup daire olur. Bir kişi dışarı çıkarılır. İçerdeki bir kişi bir hareket yapar (örn; el çırpma, ayak vurma vb.) diğerleri de onu taklit eder. Dışarıdaki kişi içeri alınır ve grubun ortasına alınır. Hareketi kimin başlattığını bulmaya çalışır. Ortadaki kişi sırtını döndüğünde hareketi başlatan kişi hareketi değiştirir. Yani hareketi değiştirecek kişi ortadaki sırtını döndüğünde hareketi değiştirir. Ortadaki kişi hareketi değiştiren kişiyi bulunca oyun sona erer. Hareketi başlatan kişi dışarı çıkartılır. (Örnek Hareketler: El Çırpma, ıslık, ayak vurma, parmak sıklatma).

Farklı olduğumu biliyorum – Hikaye Tamamlama Etkinliği

Isınma etkinliğinin ardından İKF bireylerin bilişsel özelliklerini ve akademik ihtiyaçlarını anlatan EK-1’de bulunan kısa bir sunum yapılır daha sonra Ek-2’deki “Farklı olduğumu biliyorum” isimli hikaye tamamlama etkinliğine geçilir. Yarıda bırakılmış olan hikayeler gruba dağıtılır. Baştan birlikte okunur ardından herkesin hikayeyi kendi hayal gücüne göre şekillendirmesi istenir. Hikaye boyunca fark edilen özellikle bilişsel özellikler ve akademik ihtiyaçlar hakkında konuşulur ardından geçmiş haftalarda bahsedilen, sosyal-duygusal, kişilik

ve davranışsal özelliklere ve maskeleye kavramına dair içeriklere değinilir katılımcıların bu konular hakkındaki fikirlerine yer verilir ve geçen hafta kullanılan İKF bireyleri simgeleyen şablonda bulunan özellikler yazılır. Hikaye tamamlama etkinliğinde grup üyeleri tamamladıkları hikayeleri grupla paylaşır, düşünceler dinlenir.

Fener Alayı Etkinliği

Hikaye tamamlama etkinliğinin ardından İKF bireylere uygun eğitimsel müdahaleler hakkında hazırlanan sunudan bahsedilir ve “Fener Alayı” isimli etkinliğe geçilir. Bu etkinlikte grup üyeleri üçerli- dörderli gruplar oluşturur. Önceden hazırlanmış olan EK-3’te bulunan tahta çubuklar üzerine uçan fener resmi sabitlenerek fener alayı sembolize edilmiştir. Tüm fener görsellerinin arkasına İKF öğrencileri hakkında kısa bilgiler yazmaktadır. İkişerli gruplar bu fener figürlerinden bir tane alır ve seçtikleri figürün arkasında bilgilere göre kendilerine çıkan İKF bireyin akademik ihtiyaçları ve onlara uygun olabilecek eğitimsel müdahaleler hakkındaki fikirlerini feneri üzerindeki boşluklara kısaca belirtirler. Belirtilen fikirlerden gruba kabul görülen fenerlerin altına yapıştırılmak için üyelere sarı yuvarlak şekiller verilir ve fenerini yakanlar İKF çocukların olduğu figürlere yapıştırır. Etkinliğe başlarken grup lideri katılımcılara şu açıklamada bulunur. “Şimdiki etkinliğimizin adı Fener Alayı. Bu etkinlikte her bir grubumuz bir fener seçecek kendine ve bu fenerin simgelediği iki kere farklı bireyin akademik ihtiyaçlarını düşünerek buna uygun eğitimsel müdahaleler hakkında konuşacağız ve bu feneri özgür bırakacağız. Tıpkı İKF bireylerin için uygun eğitimsel müdahaleleri uygulayabileceğimiz bir ortam hazırlayabilirsek, bu bireylerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olacağımız gibi. Şimdi hepiniz size çıkan İKF birey için uygun eğitimsel müdahaleleri planlayın ve fenerin uygun boşluklarına yazınız. Ardından İKF bireylerimizi simgeleyen Asiye ve Muhammet’in resminin üzerinde gökyüzüne yerleştirin ve onları özgür bırakalım.” Bu şekilde yapılan açıklamanın ardından etkinlik gerçekleştirilir. Etkinlikte yer alan figür ve İKF bireylerin özellikleri EK-2de yer almaktadır.

Sonlandırma

Etkinliğin ardından oturum gruba değerlendirilir ve sonlandırılır.

Okunacak makale: Bildiren, A., Fırat, T. Ve Kavruk, (2024), Öğrenme güçlüğünden üstün yeteneğe bir okul hayatı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 25(1), 1-16.

İzlenecek Film: Her Şeyin Teorisi

EK-1

Sunumdan örnek sayfalar:

Eğitimsel Müdahaleler



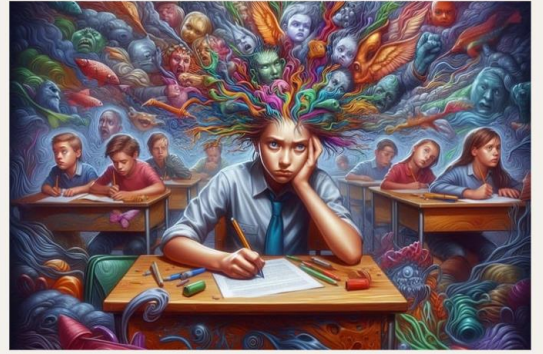
Farklı yeterlilik (güçlü yönler) ve yetersizlik alanlarına (zayıf yönler) sahip heterojen bir grup olan İKF öğrenciler için temel olarak üzerinde uzlaşılmış modeller bulunmamaktadır.

- Yetersizlik alanlarına odaklanan eğitim müdahaleleri öğrencilerin yetersizlikleriyle etiketlenmesine sebep olduğu için bireyler daha çok yetersizlik, düşük özgüven ve başarısızlık duygularına maruz kalacakları düşünülmektedir.
- Güçlü yönlere odaklanan eğitim modelleri sayesinde öğrencilerin sosyal-duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarda gelişim sağlayacağı düşünülmektedir.



Üstün yetenek için uygulanabilecek eğitimsel müdahaleler

- Hızlandırma
- Zenginleştirme
- Gruplama
- Mentörlük
- İlgi ve yetenek alanlarını geliştirme programları



DEHB, öğrenme güçlüğü, otizm ve diğer yetersizlik alanlarına sahip olup aynı zamanda üstün yetenek gösteren öğrenciler için öğretmenler üstün yeteneği destekleyici programlara yönlendirmeme eğilimi içinde olmaktadır. Öncelikle öğretmenlerdeki bu önyargı kırılmalıdır. Ardından ise öğrencileri özelliklerine uygun yetersizliği iyileştirecek yeteneği ise destekleyecek programlar geliştirilmeli e iş birliği içerisinde hareket edilmelidir.



Farklı Olduğumu Biliyorum

Merhaba ben Muhammet. Spor tutkunu bir ailenin en küçük çocuğuyum. İki erkek kardeşim var ve hep birlikte futbol, golf, yüzme gibi farklı sporlara meraklıyız. Kardeşlerimden farklı olarak ben spor yapmadığımız zamanlarda bile çok hareketliydim. Sürekli denge oyunları oynamak istiyordum. Kaykayımla merdivenlerden kayıyor boyumu bile aşan duvarlardan atlıyordum. Bu durum ailemi biraz korkutsa da ufak sıyrıklar dışında ciddi bir problem oluşturmuyordum. Okulda ders molaları için can atıyordum. Molada hiç durmadan koşuyor, tek molaya birçok oyun sığdırıyordum. Genelde arkadaşlarımla enerjisi bana yeterli gelmiyordu. İlkokul boyunca oldukça zeki ve yaratıcı bir öğrenci oldum; akademik olarak başarılıydım ve bir sürü arkadaşım vardı. Öğretmenlerim üst düzey düşünme becerilerimin oldukça iyi olduğundan, soyut ve karmaşık içerikleri çok kolay anladığımdan ve hafızamın gücünden bahsederlerdi. Tabii bunun yanı sıra durmak bilmeyen bir enerjim olduğundan, bedenimi çok iyi kullandığımdan ve inanılmaz bir denge sisteminin olduğundan da söz ederlerdi. Meraklıydım, neşeliydim ve her fırsatta konuşurdum; bu da veli/öğretmen toplantılarında sıkça gündeme gelirdi. Ama bazen ben bile enerjimi sorgulardım. Kardeşlerim bazı oyunlardan sonra oturup dinlenmek konusunda ısrarcı olurlardı ve onları ne yaparsam yerlerinden kaldıramazdım. Anneme sık sık dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğuna (DEHB) sahip olabileceğimi söylüyordum. Çünkü, özellikle sınıfta çok hareketli oluyordum ve bazen bir şeye odaklanmak benim için çok zordu. Annem, DEHB teşhisi konmuş erkek çocuklarıyla çalıştığı için, bu durumu hiç ciddiye almadı. "Senin öyle bir şeyin yok," diyordu ve ben de kendi kendime koyduğum bu teşhisi hep göz ardı ettim. Ancak, 11. sınıfa geldiğimden birden her şey değişti. Daha önce benim için kolay olan akademik başarı, birdenbire büyük bir mücadeleye dönüştü. Okul ödevleri ve projeleri için hep yaratıcı fikirlerim vardı ama zaman yönetimi ve organizasyon konusunda ciddi zorluklar yaşamaya başladım. Bu zorluklar, fikirlerimi hayata geçirmemi çok zorlaştırıyordu. 11. sınıfın sonlarına doğru notlarım düşmeye başladı ve bu durum, özsaygımı da olumsuz etkiledi. Yardıma ihtiyacım vardı çünkü okul ödevleri konusunda gittikçe daha fazla kaygılanıyordum. Sınıfta odaklanmakta ciddi sorunlar yaşıyor, ödevlerimi yetiştirmeye çalışırken çok fazla zaman harcıyorum ama yine de zamanında yetiştiremiyordum.

Aile doktorumuz ve bir çocuk doktoru tarafından yapılan değerlendirmeler sonrasında gerçekten DEHB'li olduğum belirlendi. Annem oldukça şaşırmıştı çünkü benim durumum, öğretmenlik yaptığı ve DEHB teşhisi koyduğu çocuklardan çok farklıydı. Hatta annem kendini bana karşı suçlu hissetti, sanki yıllar önce benim şüphelerimi dikkate alıp bu süreci başlatmış olması gerekirmiş gibi. Ama nihayet, sorunumun ne olduğunu öğrendikten sonra, buna göre bir yol haritası çizmeye başladık. Uzmanlar tarafından özelliklerime uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlandı. Artık beni ve ailemi daha farklı bir süreç bekliyordu.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

1. Muhammet'in bilişsel özelliklerini yazınız.

.....
.....

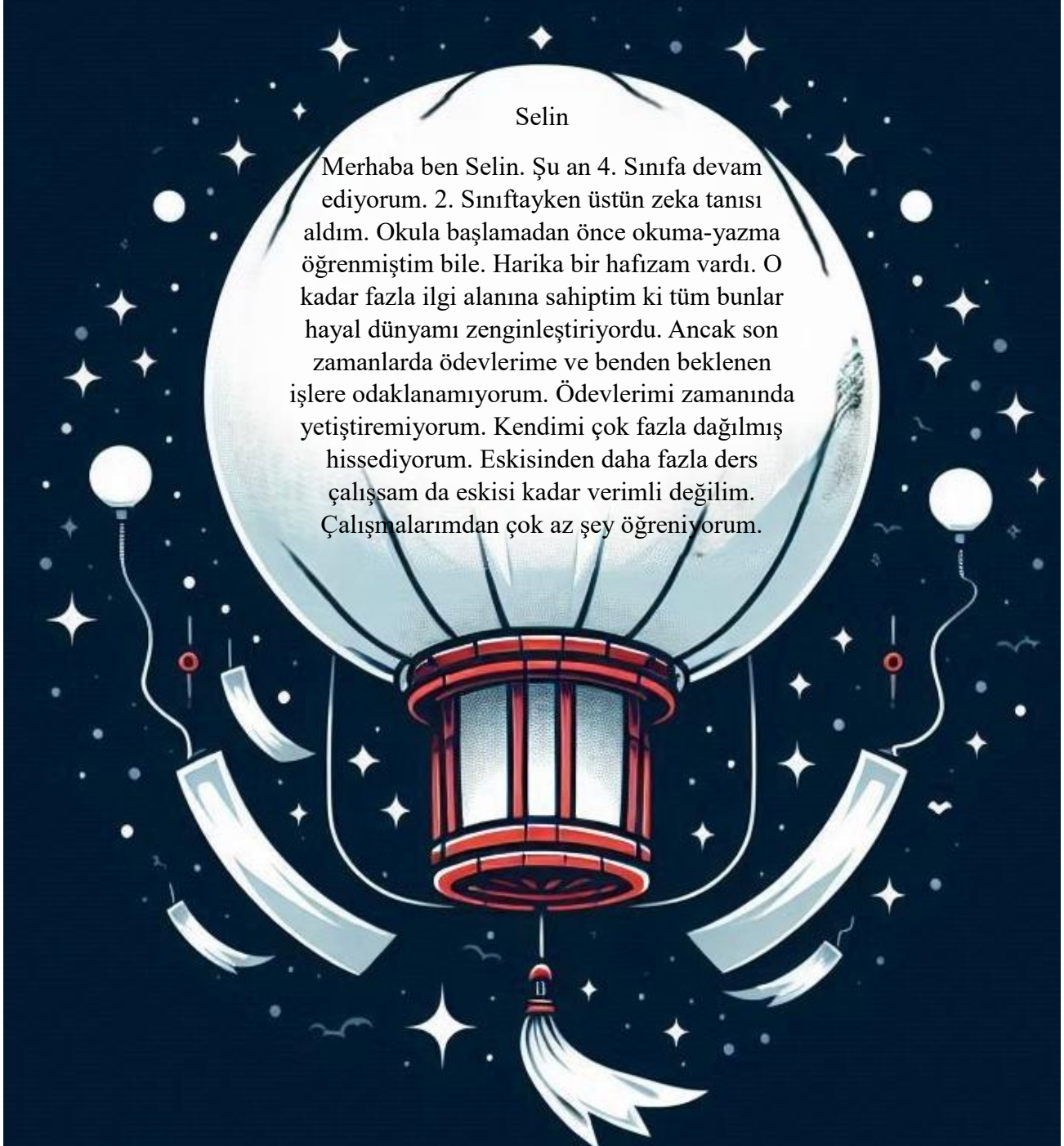
2. Muhammet'in akademik ihtiyaçlarını yazınız.

.....
.....

3. Muhammet'in sosyal-duygusal, kişilik ve davranışsal özelliklerini yazın.

.....
.....



Fener Alayı Materyali

Mete

Merhaba ben Mete. 10 yaşımdayım. 2 yaşımdayken otizm tanısı almışım. Sanırım çok fazla takıntım var. Örneğin herhangi bir kapıdan çıkarken ileri geri üç kez girip çıkarım. Almak istediğim bir nesneye üç kez dokunurum. Teknolojik aletler konusunda neredeyse bilmediğim marka yoktur. Ancak derslerime odaklanamıyorum. Bazen öğretmenim farklı tonda nefes alışı bile tüm dikkatimi alt üst ediyor. Ama matematik dersinde çok iyiyim. Hemen hemen çoğu yeni kavramı çok hızlı anlıyorum ve bazen öğretmenimin öğrettiği yöntemlerin dışında da problemleri kolaylıkla çözebiliyorum.

Esra

Merhaba ben Esra. 8 yaşımdayım. Kendimi bildiğimden beri boyalarım ve resimlerim en sevdiğim arkadaşlarım. Başlarda evdeki tabloların aynısını resim defterime çiziyor ve boyuyordum. Artık ailemin, eşyaların ve gördüğüm nesnelerim üç boyutlu resimlerini yaparak ailemi büyülüyorum. Son zamanlarda durmak bilmeyen hayal dünyamdan karakterler yaratıyor ve onları resmederken inanılmaz keyif alıyorum. Sanırım giderek artan bir şekilde hareketli olmaya başladım. Annem dürtüsel davrandığımı düşünüyor. Ancak bu durum benim kontrol edebildiğim bir şey değil.

Murat

Merhaba ben Murat. 3 yaşımdayken alfabedeki harfleri tanıyordum. Yaşıtlarıma göre çok erken konuşmaya başladım ve tıpkı büyükler gibi akıcı ve anlamlı konuşmalara sahiptim. 4 yaşında okuyabiliyordum. Ancak ilkokula başladığımda ince motor becerilerimi kullanmakta oldukça yetersizdim. Yazı akıcılığım yoktu karmaşık ve okunaksız yazılar yazıyordum. Sınıf atladıkça yazma konusundaki yetersizliğim başarısız notlar olarak bana geri dönmeye başladı. Başarısızlığım arttıkça arkadaş ilişkilerim bozuluyordu.

İlkay

Merhaba ben İlkay. 6. Sınıfa gidiyorum. Derslerimin çoğu harika bir seviyede. Yeteneklerimle ilgili çeşitli uzmanlardan destek alıyorum. Benim için hazırlanmış olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını takip ediyorum. Ancak arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum. Onlar kadar kolay iletişime geçemiyorum çoğu zaman çok heyecanlanıyorum, utaniyorum. Hatta o kadar heyecanlanıyorum ki iyi olduğum bir konuda dahi grup olarak çalışmamız gerektiğinde anlamsız hatalar yapıyorum.

Emre

Merhaba ben Emre, lise ikinci sınıfa gidiyorum. Yazdığım kompozisyonlar ile çeşitli derecelerde ödüller aldım. Edebiyat ve Türkçe alanında her zaman üstün yetenek sergiledim, öğretmenlerimi kendime hayran bıraktım. Ancak matematik konusunda aynı başarıyı sergileyemiyorum. Matematik ile ilgili herhangi bir çalışma söz konusu olduğunda erteleme eğilimindeyim. Devamlı bir bahanem var. Hal böyle olunca da matematik notlarım çok düşük. Öğretmenlerim ve ailem bu konuda endişeleniyorlar

4. Oturum

4.Oturum: Öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek, İKF aileleri
Süre: 60 dakika
Öğrenim hedefleri: İki kere farklı bireylerin aileleri hakkında bilgi sahibi olurlar ve öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli bireyler hakkında detaylı bilgi edinirler. Katılımcılar; • Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı öğrencilerin özelliklerini daha detaylı belirleyebilirler. • İki kere farklı öğrencilere sahip ailelerin ihtiyaçlarını belirleyebilirler. • İki kere farklı öğrencilere sahip ailelerin destek kaynakları hakkında fikir edinirler.
Araç-gereçler: EK-1 Power-point sunusu, EK-2 Yol Haritam Hikaye Formu, EK-3 Yol Haritası Şablonu, EK-4 Kuş Figürleri, orta kalınlıkta halat ip, EK-5 Öğrenme güçlüğü bulutları, EK-6 Okuduklarımı Değerlendiriyorum Formu, problem kağıtları, mukavva, yapıştırıcı, kalem
Süreç • Bir önceki oturumun özeti • Isınma Etkinliği (Kabak Oyunu) • Kuş Koysunlar Yoluna isimli problem çözme etkinliği • Öğrenme Güçlüğü Bulutları • Sonlandırma
Süreç <i>Isınma</i> Grup bir araya geldikten sonra geçen hafta yapılan üçüncü oturumun özeti yapılır ve ısınma etkinliği olan Kabak oyunu oynanır. Oyunu oynayacak olan kişiler birer sandalye alır ve grupça bir çember olacak şekilde oturur. Çember oluştuktan sonra sıra sayıların belirlenmesine geldi. Çemberin sağında olan kişi birden başlar ve diğer kişilerden sırayla bir diğer sayıları söyler. Bu sayıları küçük bir yapışkanlı kağıda yazılır ve kıyafette görülecek bir yere yapıştırılır. Bu sayede herkesin sayısı belli olmuş olur. Lider veya katılımcılar arasında bir ebe seçmelidir. Ebe seçildikten sonra ebe onu başlatan kişi olacaktır. Ebe katılımcılara doğru “tarlaya ektilim biçtim beş kabak etti” der. Numarası beş olan kişi de şöyle söyler. ”beş kabak etmez” der. Daha sonra beş kabağı söyleyen kişi ise “Ya kaç kabak eder” der. beş numaraya sahip olan kişi şöyle cevap verir.” beş kabak etmez, üç kabak eder” der. Daha sonra üç numara olan kişi kim ise “üç kabak etmez” der. beş numaralı kişi eş numaralı kişiye “ya kaç kabak eder” der. üç numaralı kişi “üç kabak eder” der. Bu şekilde böyle devam edilir. Yanlış sayıyı söyleyen kişi veya kişiler, yanılan kişi, takılan kişi, geç cevap veren kişi ve donup kalan kişi oyundan çıkar. Kişiler çıktıkça çember daralır. En son kişi kalana kadar devam edilir. Kazanan kişi alkışlanıp, tebrik edilir. <i>Kuş Koysunlar Yoluna Etkinliği</i> Isınma etkinliğinin ardından Öğrenme güçlüğü ve üstün yeteneğe sahip bireylerin özellikleri ve İKF aileleri hakkında hazırlanmış olan sunum yapılır. Sunumdan sonra “Kuş Koysunlar Yoluna” isimli problem çözme etkinliğine geçilir. Bu etkinlik için katılımcılar 3-4 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba yaklaşık 30-40 cm uzunluğunda orta kalınlıkta bir ip verilir. Grup

sayısı kadar hazırlanmış olan problem kağıtları grubun ortasında bulunan Üzerinde Yağmur'un Yol Haritası" yazan kalın bir mukavvanın üstüne yerleştirilir. EK-1 'de yer alan "Yağmur'un Yol Haritası" isimli yaşamsal öykü gruba okunur. Grup liderinin de yönlendirmesiyle öykü içinde yer alan problem durumlar sırasıyla gruplara birer birer dağıtılır ve problem kağıtlarına yazmaları istenir. Gruplar yazdıkları problemin görece büyüklüğüne göre ellerindeki halata düğüm atarlar. Ardından düğüm attıkları halatı ve düğüme ait olan problem kağıdını Ek-2de bulunan haritalı mukavvanın üstündeki yola yerleştirirler. Tüm gruplar ellerindeki problem kağıtlarını ve düğümleri yerleştirdikten sonra her gruba 3-4 adet üzerine yazı yazabilecekleri EK-3'teki kuş figürleri verilir. Sırasıyla tüm gruplar tüm düğümlerin üzerinde düşünerek çözüm önerileri ve olumlu düşünceleri ellerindeki kuşlara yazarlar. Bu sayede tüm problemler üzerinde tüm üyelerin görüşleri yer alır. Grup lideri gruba şu açıklamada bulunur;

"Şimdi yapacağımız etkinliğin adı "Kuş Koysunlar Yoluna" bu etkinlikte Yağmur'un Yol Haritası isimli yaşamsal öyküyü okuyacağız. Öykü okunurken sizden istediğim öyküdeki problem durumlara dikkat etmeniz. Belirlediğimiz problemleri elimizdeki problem kağıtlarına yazacağız ve halatlara bu problemin büyüklüğü kadar büyük bir düğüm atacağız. Ardından her grup Yağmur'un yol haritası üzerine problem kağıdını ve halatını yerleştirecek. Ardından sırasıyla tüm gruplar her problem ve düğüm üzerine düşünüp olması gereken düşünceleri ve probleme çözüm önerilerini ellerinizdeki kuş figürlerine yazarak Yağmur'un yollarına kuş koyacaksınız." Açıklamanın ardından etkinlik yapılır. Yol üzerine koyulan kuşlar ve çözülen düğümler İKF çocukların şablonu üzerinde sergilenir.

Sonlandırma

Paylaşımlar tamamlandıktan sonra okunan yaşamsal öykü ve oturum sürecinde yapılan sunumdaki bilgileri pekiştirebilmek için "Disleksisi olan Alperen" isimli haber videosu izlenir ve "Disleksisi olan Alperen" isimli haber videosu izlenir ve Öğrenme güçlüğü bulutları adlı etkinlik gerçekleştirilir. Etkinlik sürecinde yaşamsal öyküdeki karakterin ve videodaki Alperen'in öğrenme güçlüğü ile ilgili özellikleri yazılır ve bu bulutlar da şablonda sergilenir ve grupla oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.

Okunacak makale: Reis, S. M. & Renzulli, S.J. (2021). Parenting for strengths: Embracing the challenges of raising children identified as twice exceptional. *Gifted Education International*, 37(1), 41-53.

Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A. & Griffiths, M.D. (2020). Gifted children with adhd: how are they different from non-gifted children with adhd?. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 1467-1481.

İzlenecekler: Disleksisi olan Alperen
Yağmur Adam

4.OTURUM EKLER

EK-1



EK-2

Yağmur'un Yol Haritası

Yağmur beş kişilik bir ailenin en büyük çocuğudur. Kendisinden küçük bir kız kardeşi ve yeni doğmuş bir erkek kardeşi daha vardır. Yağmur ilkokulda 4. Sınıfa devam etmektedir. Çok erken yaşlarından beri müzikle ilgilenmektedir. Müzikli oyunlara ayrı bir heves ile katılmakta, duyduğu ezgileri 3-4 yaşlarından beri kolay kolay unutmamakta ve büyük bir zevkle eşlik etmektedir. Bunun dışında kardeşleriyle oyun oynamayı çok seven ailesiyle konuşmaktan hoşlanan enerji dolu kıpır kıpır bir çocuktur. Yağmur sınıf düzeyinde ilerledikçe akademik derslerinde birtakım şeyler ters gitmeye başlamıştır. Gününü planlamakta zorlanıyor bu sebeple de ödevlerini düzenli olarak yapamıyordu. Yazı ve okuma ödevlerinde dikkatsiz davranıyor anlamsız hatalar yapıyordu. Eski öğrenmelerini son zamanlarda çok sık unutuyor bu yüzden de yeni öğrenmelerinde başarısız oluyordu. Yeni kavramları öğrenmekte ve algılamakta eskiye göre daha çok zorlanıyordu. Öğrendiklerini farklı durumlarda uygulamakta yetersiz kalıyordu. Durum böyle olunca arkadaşları ve öğretmenleri tarafından daha çok eleştiriliyor öz-saygısı ve arkadaşlık ilişkileri olumsuz etkileniyor gittikçe yalnızlaşıyordu.

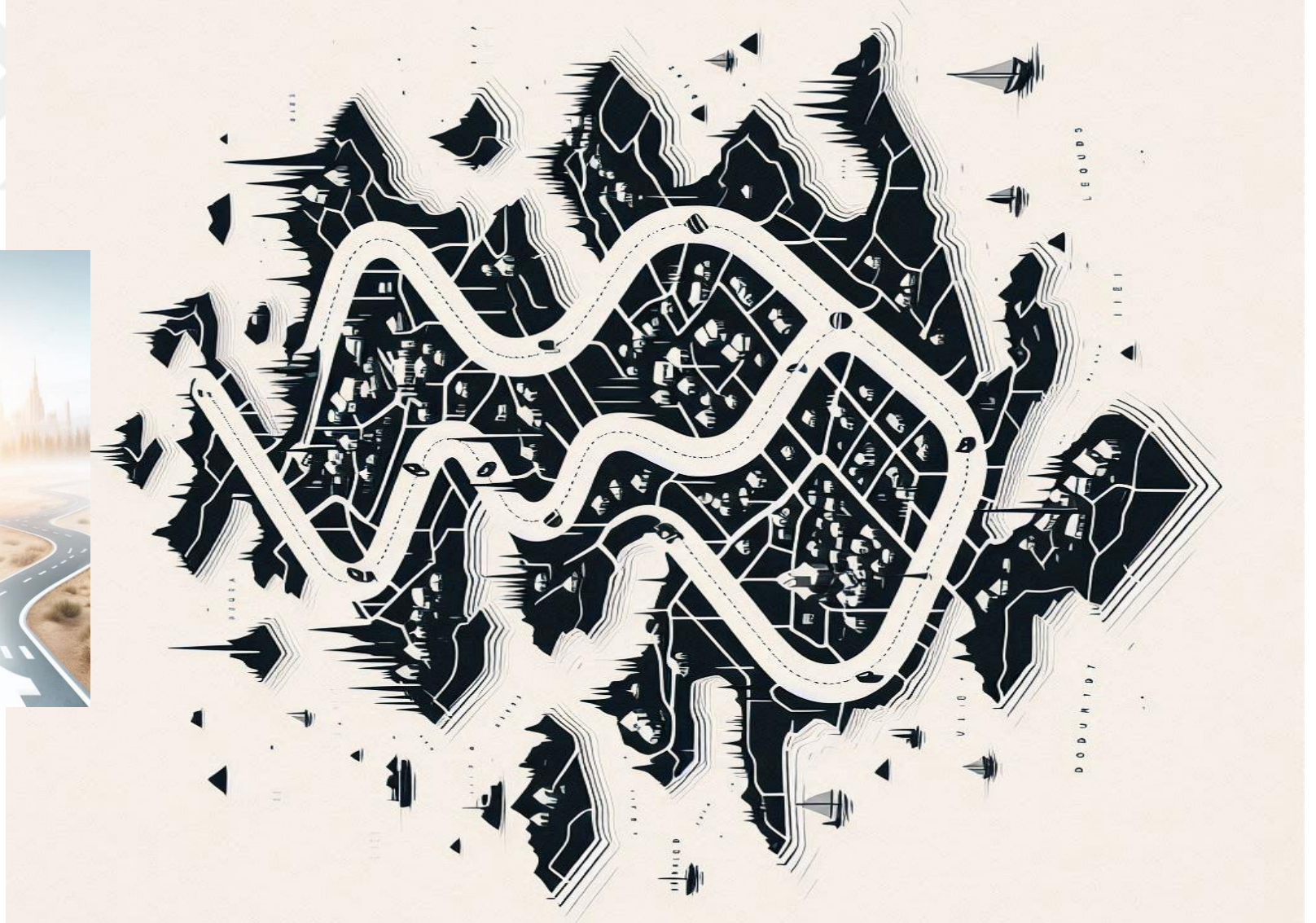
Bir gün Yağmur'un ailesi öğretmeni tarafından okula görüşmeye çağırılmıştır. Öğretmen sıkıntılı bir yüz ifadesi ve ses tonuyla aileye “Yağmur artık 4. Sınıfa devam ediyor ancak bazı derslerde ilerleme kat etmesi gerekirken geçen senelere oranla performansında ve başarısında görmezden gelinemeyecek bir düşüş söz konusu olmaktadır. Derslerde kalemlerle sıranın altında tıkr tıkr sesler çıkarıyor sürekli birtakım melodiler mırıldanıyor arkadaşlarının da dikkatini dağıtıyor. Sadece müzik derslerine katılmaya istekli davranıyor ancak müzik tek başına yeterli değil. Eğer bu şekilde devam ederken ne yazık ki Yağmur'un sınıf tekrar etmesi gerekebilir.” Şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bunu duyan aile çocukları hakkında olumsuz düşüncelere daldılar. Kızlarının diğer çocukları gibi ortalama ya da üzerinde başarılı olamayışı aileyi hayal kırıklığına uğrattı. Yağmur'un oyuna ve müzik aletleriyle bolca zaman geçirmesini sorumlu tuttular ve içten içe bir öfke hissettiler. Yağmur için evde artık daha sıkı bir çalışma süreci söz konusu olmalı diye düşündüler ve bunu hayata geçirdiler. Yağmur artık eskisi kadar oyun oynayamıyordu. Genellikle kardeşlerinden soyutlanmış odasında vakit geçirmek zorunda kalıyor ve ebeveynleri tarafından devamlı gözetleniyordu. Bu durum okuldaki yaşamına da yansımıştı. Yağmur gün geçtikçe daha depresif ve kaygılı görünmeye başlamıştı. Böyle olunca okuldaki arkadaşları onan birer birer uzaklaşmaya başladı. Artık sadece evde değil okulda da yalnız kalıyordu. Bir gün evde bulduğu marakaslar ile ritmik sesler çıkarıp boş vaktini değerlendiriyordu. O sırada evde bulunan annesinin arkadaşı büyülenmiş bir şekilde Yağmur'u dinliyordu. Annesi Yağmur'un hala ders çalışmadığına yönelik sitem ederek onu odasına göndermek istedi. Arkadaşı ise “Ne yapıyorsun Yağmur'un inanılmaz bir ritim yeteneği var bunu nenden değerlendirmiyorsunuz” diye sitem edince annesi “Hep bu boş uğraşları yüzünden ders notları düşüyor çalışması lazım” dedi. Bunu duyan Yağmur çok utandı ve üzüldü, reddedilmiş ve hayal kırıklığı içinde hissetti. Zaten okulda yapılacak olan 29 Ekim Cumhuriyet Korosu'na katılmasını annesi engellemiş müzik öğretmeni ise bu konuda hiçbir ısrarda bulunmamıştı. Yağmur kendini çok yalnız hissediyordu. Artık okula gelmek istemiyordu.

EK-3

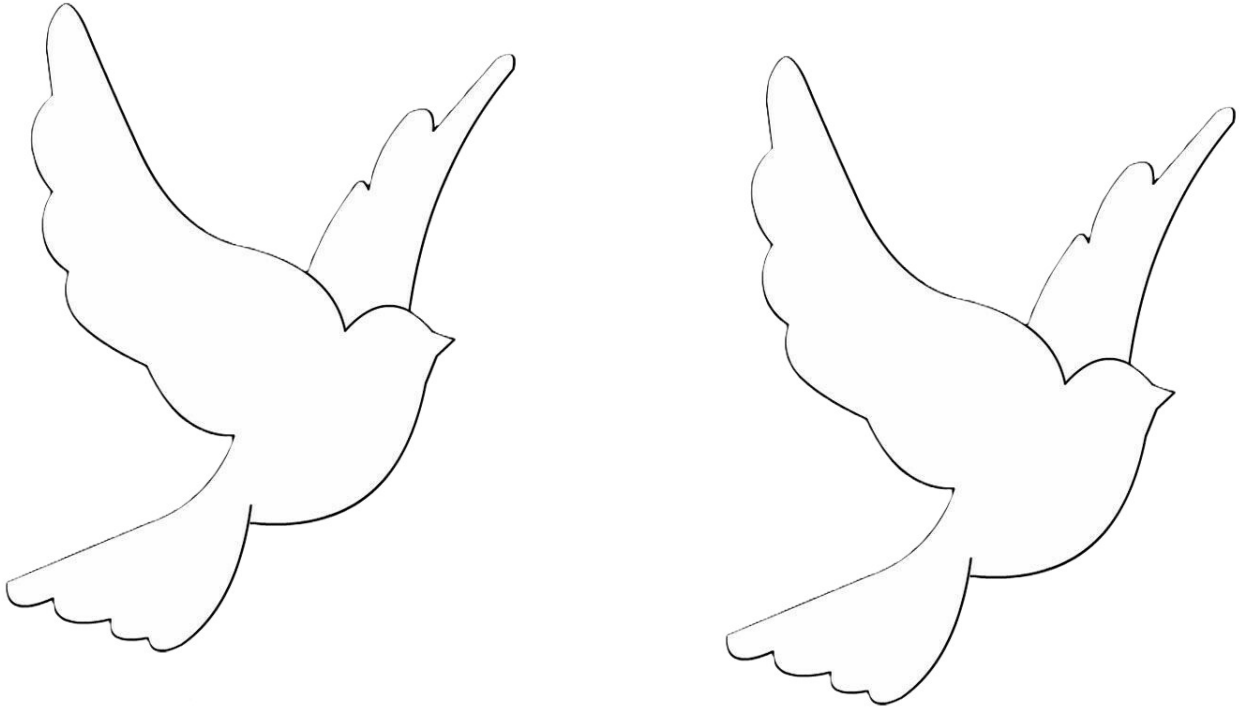
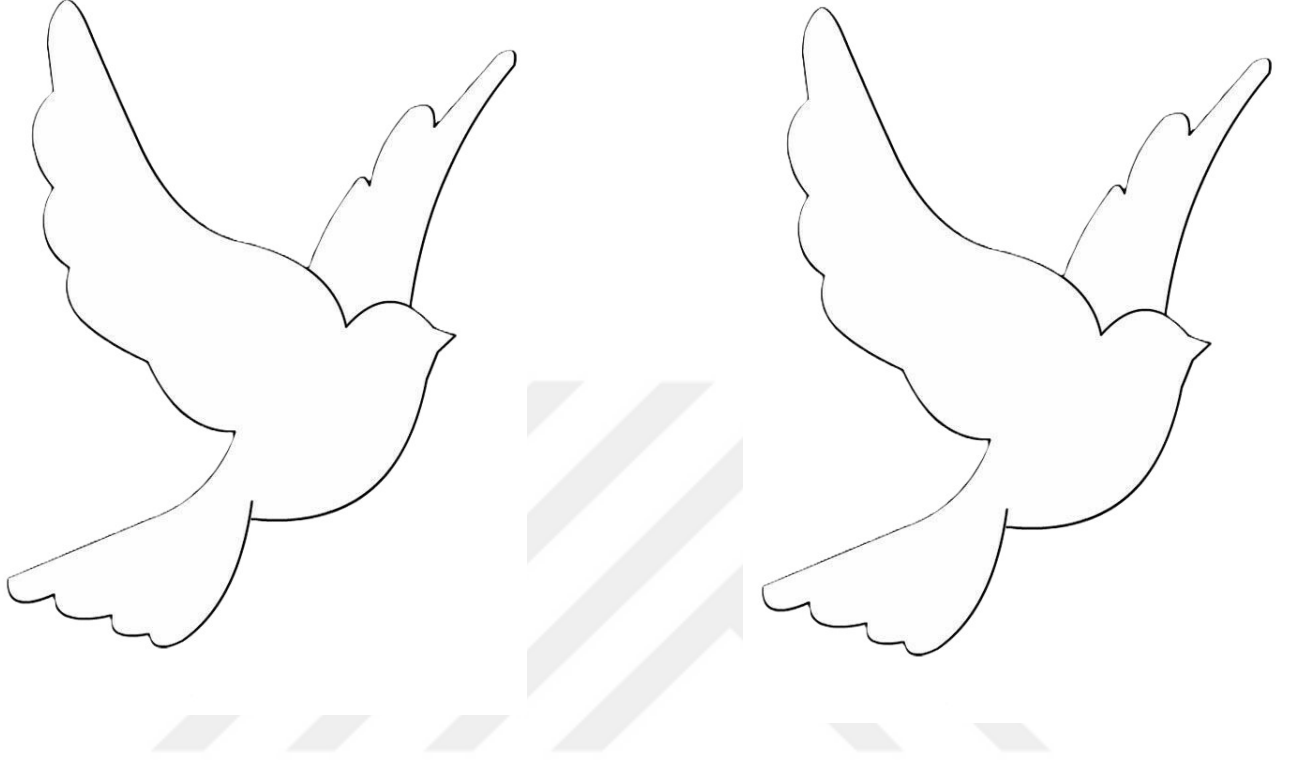
YAĞMUR'UN YOL HARİTASI (Düğümlü Harita)

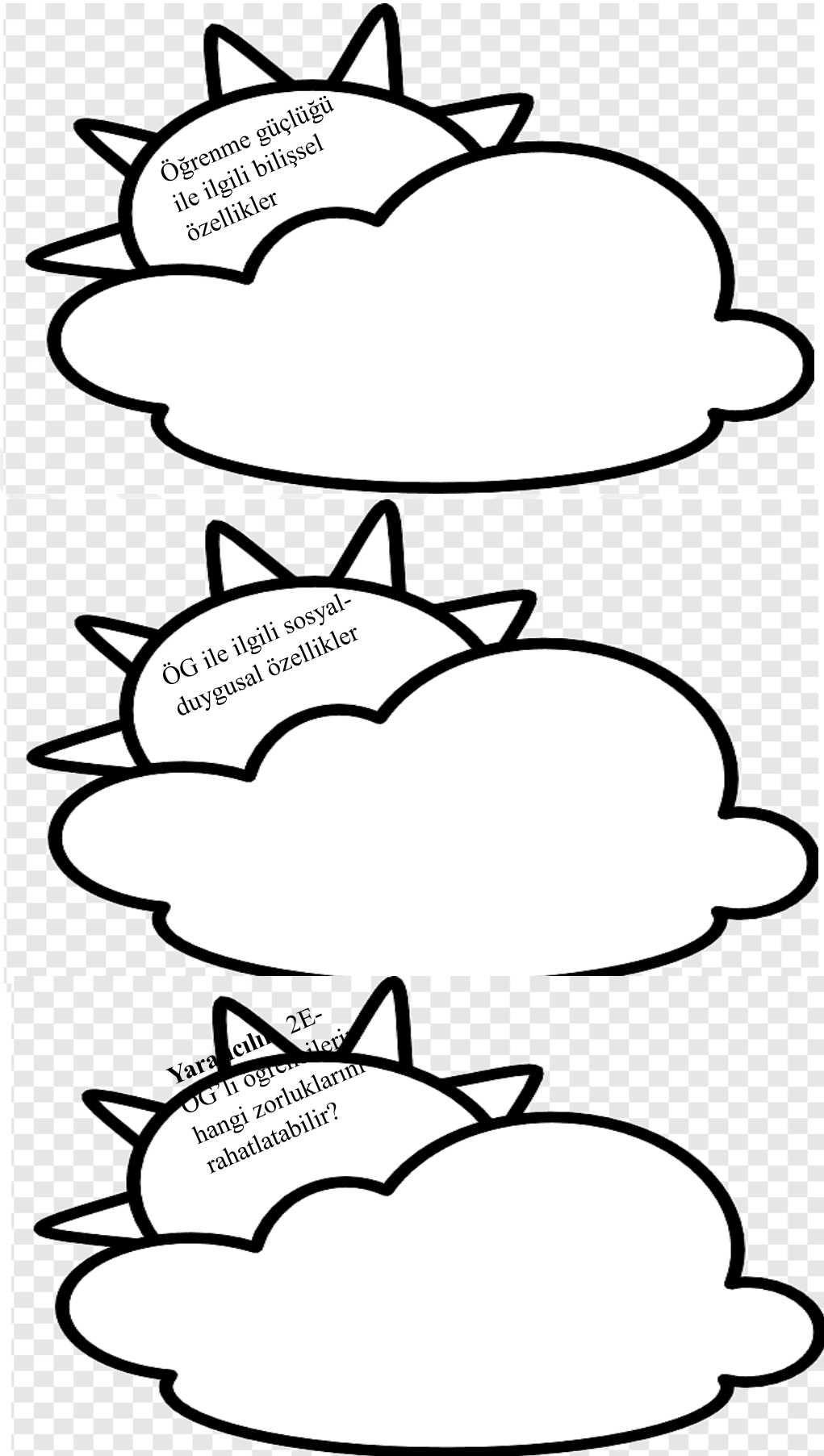


YAĞMUR'UN YOL HARİTASI (Düğümlerin çözüldüğü harita)



Ek-4 Kuş Figürleri





EK-6 PROGRAMDAN FOTOĞRAFLAR





EK-7 ÖZGEÇMİŞ

