

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI



**İKİ KERE ÖZEL (2Ö) ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ
FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Banu İLHAN EMECAN

Danışman

Doç.Dr. Şener ŞENTÜRK

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından PYO.EGF.1904.23.002 proje numarası ile desteklenmiştir.

SAMSUN
2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

... / ... / 2023

Banu İLHAN EMECAN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : İKİ KERE ÖZEL (2Ö) ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 31.05.2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 12

Tek kaynak oranı : % 3 çıkmıştır.

31/05/2023

Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK

ÖZET

İKİ KERE ÖZEL (2Ö) ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Banu İLHAN EMECAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Yüksek Lisans, Haziran/2023
Danışman: Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK

İki kere özel kavramı bireylerin üstün zeka/yetenek ile birlikte en az bir alanda güçlük/bozukluk ya da engel durumuna sahip olmasıdır. Kavramın içinde bulundurduğu çelişki, iki kere özel öğrencilerin varlığının kabul edilmesi, tanınması ve uygun eğitim desteğinin verilmesi noktasında pek çok problemi beraberinde getirmektedir. Bu noktada öğretmenler kilit bir role sahiptir ancak Türkiye’de oldukça yeni olan bu konuya ilişkin öğretmenlerin bilgi, beceri ve farkındalığı sınırlıdır. Bu nedenle konunun merkezinde bulunan özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adayları başta olmak üzere tüm eğitim çalışanlarına farkındalık eğitimleri verilmelidir. Buradan hareketle araştırmanın amacı; iki kere özel öğrencilerle ilgili özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan farkındalık eğitim programının etkililiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda; “Özel yetenek nedir?”, “İki kere özel kavramı nedir?”, “İki kere özel öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?”, “İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçları nelerdir?”, “Özel yetenek ve ÖÖG/ DEHB/ OSB kesişimi nedir ?” sorularını kapsayan “İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı” geliştirilmiş ve etkililiği analiz edilmiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü öğrencileri arasından seçkisiz atama yöntemi ile belirlenen 50 öğretmen adayı (deney grubu 25; kontrol grubu 25) oluşturmaktadır. Deney grubuna geliştirilen farkındalık eğitim programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “İki Kere Özel Başarı Testi” geliştirilerek her iki gruba ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Programı değerlendirmek amacıyla deney grubuna “Program Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış ve programa ilişkin katılımcı görüşleri alınarak desteklenmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır. Buna göre; deney grubu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık ($t=-5.216$, $p<.05$) bulunurken; kontrol grubunda ($t=-.238$, $p>.05$) bulunmamıştır. Bu doğrultuda iki kere özel öğrencilerle ilgili hazırlanan eğitim programının özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalığının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program değerlendirme ölçeği ve görüş formu verileri bu sonucu desteklemektedir.

Anahtar Sözcükler: İki kere özel, Özel yetenek, Özel eğitim, Eğitim programı, Öğretmen eğitimi

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF THE AWARENESS TRAINING PROGRAM ON TWICE EXCEPTIONAL (2E) STUDENTS

Banu İLHAN EMECAN
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Programme
Master, June/2023
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şener ŞENTÜRK

The concept of twice-exceptional is used to define individuals having at least one disability, disorder or difficulty along with giftedness or talent. The paradoxical combination of concept causes many problems as accepting, understanding twice exceptional students and providing appropriate education. Herein, teachers have a key role, but their knowledge, skills and awareness of this relatively new field in Turkey are limited. Therefore, awareness trainings should be provided to all education professionals, particularly special education teachers and pre-service teachers. Accordingly, the aim of the study is to analyze effectiveness of awareness training program developed for pre-service special education teachers regarding twice-exceptional students. In this respect, "Twice Exceptional Awareness Training" including the questions: "What is giftedness/talent?", "How to define the concept of twice exceptional?", "What are main characteristics of twice exceptionals?", "What are socio-emotional and educational needs of them?", "What is intersection of giftedness/talent and SLD/ADHD/ASD?" was developed and analyzed. A quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used. The sample of the study consists of 50 pre-service teachers; 25 for experimental and 25 for control group randomly selected within Ondokuz Mayıs University Special Education Teaching Department. The program was applied to experimental group. To collect data, "Twice Exceptional Achievement Test" was developed and conducted to both groups as pre-test and post-test. Furthermore, "Program Assessment Scale" was applied after training and participant opinions on program were taken. The t-test, one of parametric tests, was used for analysis. Accordingly, there was a significant difference between pre-test and post-test scores of experimental group ($t=-5.216$, $p<.05$), but not in control group ($t=-.238$, $p>.05$). Consequently, it was concluded that the training program was effective in increasing knowledge and awareness of pre-service special education teachers. Program assessment scale and participants' opinions confirmed this conclusion.

Keywords: Twice exceptional students, Gifted education, Special education, Training programme, Teacher training

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın öncelikle benim için bir tez çalışmasından çok daha fazla anlam ifade ettiğini belirtmek isterim. Koşullar ne olursa olsun her çocuğun fark edilmeye, anlaşılma ve değer görmeye her şeyden daha çok ihtiyacı olduğuna dair inancım çalışmaya başlamamın temel nedenidir. Burada öğretmenlere oldukça büyük bir pay düşer ki öğretmenliği kutsal kılan da odur. Öğretmenliğe başladığım günden bu yana bu sorumluluğun farkında olmama rağmen; ne yazık ki fark edemediğim, anlayamadığım, hak ettiği değeri gösteremediğim öğrencilerimin olduğunu bugün geldiğim noktada görebiliyorum ve onlardan af diliyorum.

Öğretmenliğe başladıktan uzun yıllar sonra yeniden öğrenci olmak konusunda heyecan duymamı sağlayan, bana yol gösteren, akademiye ve akademik dünyaya olan görüşlerimi kendi var olma biçimi ile alt üst eden değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrım yapmaksızın tüm öğrencilerine değer veren ve destek olmaya çalışan bir "hoca" olarak hayatımda çok kıymetli bir yerde durduğunu belirtmek istiyorum.

Her öğrenci yeni bir öğrenme serüvenidir öğretmeni için ve ancak böyle öğretmenler kader değil; şanslı olur öğrencisinin. Tam olarak bunu başarabilen bir öğretmen tanıyorum ve kendimi çok şanslı hissediyorum. İki kere özel öğrencilerin fark edilmesi için yıllardır tek başına mücadele veren, beni bu alana yönlendiren, inancına ortak eden, çalışmamı pek çok açıdan güçlendiren meslektaşım ve canım arkadaşım İdil KEFELİ'ye çok teşekkür ediyorum. Daha yolun çok başındayız ama asıl olan yolda olmak biliyorum.

Çalışmanın uygulama sürecinde sunduğu değerli katkılar ve çalışmanın hiçbir aksaklık yaşanmadan tamamlanmasına destek olduğu için OMÜ Özel Eğitim Bölüm Başkanı Dr. Öğretim Üyesi Murat VURAL'a ve çalışmaya gönüllü olarak katılan OMÜ özel eğitim öğretmen adaylarına da teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Varlığıyla bu hayattaki en büyük destekçim olan eşim Can Soner EMECAN'a gösterdiği sonsuz sevgi, sabır, anlayış için ve canım yavrularım Bulut'a ve Toprak'a her yeni gün gözleriyle kalbimi ısıttıkları için minnettar olduğumu belirtmek istiyorum.

Banu İLHAN EMECAN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Tanımlar	7
1.8. İlgili Araştırmalar.....	8
1.8.1. Ulusal Literatürde Yer Alan Araştırmalar.....	9
1.8.2. Uluslararası Literatürde Yer Alan Araştırmalar	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Üstün Zeka ve Yetenek	17
2.2. Özel Yetenekli Öğrenciler.....	25
2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri.....	28
2.4. İki Kere Özel Kavramı	32
2.5. İki Kere Özel Kavramının Tarihsel Gelişim Süreci.....	36
2.6. İki Kere Özel Öğrencilerin Özellikleri	42
2.7. İki Kere Özel Öğrencilerin Sosyo-Duygusal İhtiyaçları	49
2.8. İki Kere Özel Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları	52
2.9. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek.....	56
2.10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Yetenek.....	61
2.11. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Yetenek.....	64
3. YÖNTEM	68
3.1. Araştırma Modeli	68
3.2. Araştırma Grubu	70
3.2.1. Araştırma Gruplarının Denkliğine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	71
3.3. Verilerin Toplanması.....	72
3.3.1. İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının Geliştirilmesi.....	73
3.3.2. Programa İlişkin Açıklamalar.....	76
3.4. Veri Toplama Araçları.....	78
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	79
3.4.2. İki Kere Özel Başarı Testi (2Ö-BT).....	79
3.4.3. Program Değerlendirme Ölçeği.....	84
3.4.4. Programa İlişkin Görüş Formu.....	85
3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi.....	85
3.6. Verilerin Analizi.....	86
3.7. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	87
4. BULGULAR	89
4.1. Deney Grubu Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	89
4.2. Kontrol Grubu Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	89
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	90
4.4. Program Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	91

4.5. Programa İlişkin Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular.....	92
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	96
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	96
5.2. Öneriler.....	101
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	101
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	103
KAYNAKÇA	104
EKLER.....	120
ÖZGEÇMİŞ.....	129



SİMGELER VE KISALTMALAR

APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
AS	: Asperger Sendromu
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
IDEA	: Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası
IQ	: Zeka Puanı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAGC	: ABD Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
2Ö	: İki Kere Özel
2Ö-BT	: İki Kere Özel Başarı Testi
2eCoP	: İki Kere Özel Uygulama Topluluğu
2Ö-EP	: İki Kere Özel Farkındalık Eğitimi Programı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. İki kere özel kavramının bileşenleri	33
Şekil 2.2. İki kere özel öğrencilerde maskeleme	35
Şekil 3.1. İki kere özel başarı testi geliştirme süreci.....	80



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Özel yetenekli öğrencilerin ortak özellikleri	29
Tablo 2.2. İki kere özel kavramının tarihsel gelişim süreci	36
Tablo 2.3. İki kere özel öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin farklılaşan özellikleri	43
Tablo 2.4. İki kere özel bileşenleri ve özellikleri	45
Tablo 3.1. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen	69
Tablo 3.2. Araştırma deseni	70
Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının özellikleri.....	70
Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubu 2Ö-BT öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	72
Tablo 3.5. İki kere özel farkındalık eğitim programı geliştirme süreci.....	74
Tablo 3.6. İki kere özel farkındalık eğitim programı içeriği.....	76
Tablo 3.7. İki kere özel başarı testi belirtke tablosu	81
Tablo 3.8. Başarı testi madde gücü ve madde ayırt ediciliği	83
Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarının iki kere özel başarı testi ön test puanlarına ait normallik testi sonuçları.....	86
Tablo 4.1. Deney grubu 2Ö-BT öntest-sontest puanlarına ilişkin t-testi.....	89
Tablo 4.2. Kontrol grubu 2Ö-BT öntest-sontest puanlarına ilişkin t-testi.....	90
Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubu sontest puanlarına ilişkin t-testi	90
Tablo 4.4. Program değerlendirme ölçeğine ilişkin bulgular.....	91

1. GİRİŞ

Bir yetişkinin zekasının ve bir çocuğun duygularının çocuksu bir bedende bir araya gelmesi bazı zorluklarla karşılaşmak demektir.

Leta Hollingworth, 1931

Bu bölümde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve gerekçesi açıklanmış; araştırma süreci ile ilgili sınırlılıklar ve sayıltılar belirtilmiştir. Ayrıca; araştırmada kullanılan tanımlara ve son olarak konuya ilişkin ulusal ve uluslararası literatürde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İki kere özel kavramı bireylerin bir ya da birden fazla alanda üstün zeka/yetenek gösterirken; aynı zamanda en az bir alanda da güçlük yaşaması, yetersizlik göstermesi ya da engel durumlarından birine sahip olması olarak açıklanmaktadır (Baldwin, Baum, Pereles ve Hughes, 2015; Baldwin, Omdal ve Pereles, 2015; Coleman ve Gallagher, 2015; Neihart, 2008; Reis, Baum ve Burke, 2014). Sahip oldukları üstün zekaya ve yeteneğe bağlı olarak yüksek bilişsel kapasiteleri ve üstün yetenekleri bulunan iki kere özel öğrenciler, asenkronik gelişimlerinden dolayı akademik, sosyal, davranışsal ya da duygusal açıdan çeşitli sorunlar yaşayabilmekte ve bu durumda potansiyellerini yeterince gerçekleştirememektedir (Hoopwood, 2019; King, 2005; Neihart, 2022; Şentürk, Kefeli ve İlhan-Emecan, 2022a). İki kere özel kavramının doğası gereği içinde bulundurduğu paradoksal durum (Baum, 1990) iki kere özel öğrencilerin varlığının kabul edilmesi, tanınması ve ihtiyaçlarının belirlenerek onlara uygun özel eğitim desteğinin verilmesi noktasında pek çok problemi beraberinde getirmektedir (Ronksley-Pavia, 2015). İki kere özel olma olgusunun anlaşılabilmesi, öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesinin önünde büyük bir engeldir (Morrison ve Rizza, 2007; Nielsen, 2002). Bu öğrenciler çoğu zaman sadece ya özel yetenekli ya da özel gereksinimli öğrenciler olarak tek bir açıdan tanılanmaktadır (Neihart, 2008; Nielsen, Hammond ve Higgins, 1993). Bu durumda fark edilemeyen veya tanılanamayan diğer alan öğrenmelerini ve potansiyellerini geliştirmeleri noktasında bir engel olarak karşılarına çıkabilmektedir (Şentürk, Kefeli ve İlhan-Emecan, 2022b). Aynı zamanda ihtiyaç duydukları eğitimi almalarını engellemekte ve sosyo-duygusal anlamda da olumsuz benlik algısı, özgüven eksikliği, kaygı bozukluğu gibi sorunlar

yaşamlarına neden olmaktadır (Amiri, 2020; Baum ve Owen, 2004; Baum, Cooper ve Neu, 2001; Foley-Nicpon, Assouline ve Fosenburg , 2015; Reis vd., 2014).

İki kere özel kavramının anlaşılmasına, iki kere özel öğrencilerin tanı(m)lanmasına, sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve uygun eğitim programları hazırlanmasına yönelik çalışmalar Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1980'li yıllar itibari ile başlamıştır (Baum ve Owen, 1988; Baum, Owen ve Dixon, 1991; Brody ve Mills, 1997; Foley-Nicpon, Sieck ve Stinson, 2011; Fox, Brody, ve Tobin, 1983; Gallagher, 1986; Vaughn, 1989; Whitmore, 1980; Whitmore ve Maker, 1985). Türkiye'de ise; iki kere özel öğrencilerle ilgili çalışmaların oldukça yakın bir tarihe dayandığı görülmektedir (Akkaya ve Ertekin, 2021; Atmaca ve Tan, 2021; Bildiren ve Fırat, 2020; Duyar, 2020; Ömür, 2019; Öner ve Kaya, 2022; Sağlam ve Çiftçi, 2022; Şakar ve Köksal, 2021; 2022; Şimşek ve Karataş; 2019; Uyaroğlu, 2022). Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu (2021), iki kere özel alana ilişkin 2014-2019 yılları arasında yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmaları incelemiş ve ulusal literatürde herhangi bir bilimsel çalışmanın olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle Türkiye'de öncelikle iki kere özel alanın varlığının farkına varılması, bu grupta yer alan öğrencilerin özelliklerinin tanımlanması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve iki kere özel öğrencilerin eğitiminden sorumlu tüm paydaşların farkındalık ve duyarlılık geliştirmesi gerekmektedir (Şentürk vd., 2022b). Öğretmenler bu noktada kilit bir öneme sahiptir (Bianco ve Leech, 2010) çünkü eğitim süreçleri içerisinde iki kere özel öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal sorunlarına en fazla şahit olan ve çözüm bulmakla sorumlu olan onlardır (Hopwood, 2019; Şimşek ve Karataş; 2019; Townend ve Prendergast, 2015). Öğretmenlerin gerçekçi çözüm yolları bulmaları için sorunun kaynağını doğru tespit etmeleri gerekmekte; aksi takdirde yanlış ya da eksik yönlendirmeler ile öğrenme sorunları yaşam boyu artarak devam edebilmektedir. İki kere özel öğrencilerin eğitiminde, öncelikle öğretmenlere eğitim verilerek bu benzersiz öğrenci grubunun özelliklerinin ve ihtiyaçlarını farkında olmaları sağlanmalıdır (Foley-Nicpon ve Cederberg, 2021; Gierczyk ve Hornby, 2021; Lee ve Ritchotte, 2018; Neumeister, Yssel ve Burney, 2013). Öğretmenler iki kere özel alana ilişkin eğitim almadığında, onlardan öğrencilerin iç içe geçmiş benzersiz özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farkına varmaları ve gerekli yönlendirmeyi yapmalarını beklemek mümkün değildir (Baum, Schader ve Owen, 2017; Foley-Nicpon ve Cederberg, 2021).

Türkiye'de öğretmenlerin iki kere özel kavramına ve iki kere özel öğrencilerin

özelliklerine ilişkin farkındalık ve bilgi düzeyini ölçen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Gerek özel yetenekli gerekse özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin çoğunun iki kere özel kavramını daha önce hiç duymadığı ve dolayısıyla iki kere özel öğrencilerin varlığının dahi farkında olmadığı ortaya konulmaktadır (Duyar, 2020; Öner ve Kaya, 2022; Şakar ve Köksal, 2022). Oysaki bu öğrencilerin öncelikle öğretmenleri tarafından fark edilmesi ve gerekli yönlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin iki kere özel kavramı ve iki kere özel öğrencilerin özellikleri konusunda yeterli bilgi ve bilinç düzeyinde olması beklenir ve bu durum öğretmen eğitimlerinin önemini ortaya koyar (Şakar, 2022). Bildiren ve Fırat (2020) çeşitli açılardan öğrenme güçlüğü bulunan özel yetenekli öğrenciler hakkında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin düşük olabileceğini ve bunun öğrencilerin doğru tanılanmasını olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Duyar (2020) okul döneminde özel yetenek ya da özel gereksinim potansiyeli gözlemlenen öğrencilerin tanılama için yönlendirilmesinde ve tanılandıktan sonra eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde en önemli rolün öğretmenlerde olduğunu bu nedenle tüm öğretmenlerin bu potansiyeli fark edebilecek ve yönlendirme yapabilecek düzeyde bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Özel yetenekli öğrencilere eğitim desteği sunan ve iki kere özel öğrencilerle karşılaşma olasılığı görece yüksek olan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenleri ile yapılan çalışmalar öğretmenlerin iki kere özel öğrencileri fark etme, tanıma ve yönlendirme noktasında kendilerini yeterli görmediğini ortaya koymaktadır (Öner ve Kaya, 2022). Duyar'ın (2020) 752 BİLSEM öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin iki kere özel öğrencilere yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca doğrudan bu alana ilişkin olmasa da özellikle özel yetenek alanında kapsamlı eğitim alanların iki kere özel alana ilişkin daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Duyar, 2020). Yapılan araştırmalar bu konuda öğretmenlerin farkındalığını artıracak çalışmaların iki kere özel öğrencilerin tanılanmasında ve gerekli desteğin sunulmasında en temel ihtiyaçlardan biri olduğunu göstermektedir. Şentürk ve diğerlerinin (2022b), iki kere özel öğrencilere yönelik eğitim politikası önerisi sunduğu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlere farkındalık eğitimlerinin verilmesi atılacak ilk adımların başında gelmektedir.

İki kere özel alanı; özel yetenekliler ve özel eğitim alanlarının kesişim kümesini

oluşturmaktadır (Baldwin, vd., 2015a). Bu nedenle özellikle özel eğitim öğretmenleri konunun merkezinde bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimini tamamladıklarında bu konuda gerekli bilgiye ve yeterliliğe sahip olması beklenmektedir. Ancak Türkiye’de eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü programında özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), otizm spektrum bozukluğu (OSB) ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi özel gereksinim alanlarına ve özel yetenek alanına ilişkin dersler veriliyorken; iki kere özel alana ilişkin herhangi bir ders içeriği bulunmamaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018). Gerek özel yetenekli gerekse özel gereksinimli öğrencilerden farklı özellikleri ve ihtiyaçları bulunan iki kere özel öğrencilerin fark edilmesi, tanılanması ve eğitim yaşantılarının düzenlenmesi için öncelikle bu alanın varlığının kabul görmesi ve ders programına dahil edilmesi önem arz etmektedir. Aksi takdirde özel eğitim öğretmenlerinin dahi konuya ilişkin bilgi ve yeterlilik sahibi olmasını beklemek güçtür. Şakar ve Köksal (2022) tarafından 53 özel eğitim öğretmen adayına yönelik yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının %69,8’inin kavramı daha önce hiç duymadığı, %15,1’nin sadece tanımını bildiği ve %9,4’nün çoklu yetersizlikle eş anlamlı gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise; özel eğitim öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün iki kere özel kavramına ilişkin bilgi eksikliğinden dolayı metafor geliştirmede yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur (Şakar ve Köksal, 2021). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlandığı bu süreçten gerekli bilgi ve yeterliliğe sahip olamadan çalışma hayatına başlaması iki kere özel öğrencilerin özelliklerini, ihtiyaçlarını, öğrenme- öğretme stratejilerini bilmemelerine; fark edilmesi ve anlaşılması oldukça zor olan bu öğrenci grubunun kendi kaderine terk edilmesine yol açacaktır. Öğretmenlerin bu konuda eğitim alması öğrencilerin tanı(m)lanmasında ve uygun eğitim hizmeti sunulmasında oldukça önemli görülmektedir (Bianco ve Leech, 2010; Lee ve Richotte, 2018). ABD’de 2014 yılında 26 farklı kurum ve kuruluşun akademisyen ve eğitim uzmanlarının katılımı ile gerçekleştirilen “İki Kere Özel Uygulama Topluluğu Zirvesi”nde (2eCoP Summit) iki kere özel öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu alana özel akademik bir eğitime ihtiyaç duyduğu ve aynı zamanda mesleki anlamda da sürekli gelişim içinde olması gerektiği vurgulanmıştır (Baldwin vd., 2015a). Bu durum; öğretmenlerin iki kere özel öğrencilerin varlığının farkında olarak lisans programlarından mezun olmalarına ve daha sonra iki kere özel tanısı almış öğrencilerin sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik programlardan ve etkinliklerden faydalanarak gerekli desteği vermelerine olanak

sağlayacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini; “İki kere özel öğrencilerle ilgili özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan farkındalık eğitim programının etkililiği nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; iki kere özel öğrencilerle ilgili özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan farkındalık eğitim programının etkililiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmada “Özel yetenek nedir?”, “İki kere özel kavramı nedir?”, “İki kere özel öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?”, “İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçları nelerdir?”, “Özel yetenek ve ÖÖG, DEHB, OSB kesişimi nedir ?” sorularının yer aldığı farkındalık eğitim programının etkililiğinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Buna göre aşağıdaki sorulara yanıt bulunacaktır.

✓ Deney grubu özel eğitim öğretmen adaylarının tasarlanan “İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı”na (2Ö-EP) ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

✓ Kontrol grubu özel eğitim öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

✓ Deney ve kontrol grubu özel eğitim öğretmen adaylarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

✓ “İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı” uygulanan deney grubu katılımcılarının programa yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitimin ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmayı hızlandıran en önemli faktör olduğu görüşü günümüz bilgi ve teknoloji dünyasında artık tamamen kabul görmüştür (Öztürk, 2005). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ise gelişmiş ülkelerin oldukça önem verdiği bir konu olup; bu öğrenciler yeteneklerine ve potansiyellerine uygun yetiştirildiğinde hem ülkelere hem de insanlığa önemli katkılar sağlaması beklenmektedir (Çitil, 2018). İki kere özel öğrenciler özel yetenekleri ve güçlükleri/engelleri bir arada bulunduran “benzersiz” bir öğrenci grubunu

oluşturmaktadır (Reis vd., 2014). Bu gruptaki öğrenciler sadece özel yetenekli ya da sadece özel eğitimi ihtiyaç duyan birey olarak tanılanan öğrencilerden farklı bilişsel, duygusal, sosyal ve gelişimsel özelliklere sahiptir (Coleman vd., 2005; Foley-Nicpon, ve Cedeberg, 2021; Kaufman, 2018). Her ne kadar çeşitli açılardan öğrenme sorunları yaşasalar da öncelikle özel yetenekli oldukları unutulmamalı ve yüksek bilişsel kapasiteleri ve üstün yetenekleri göz ardı edilmemelidir (Pereles, Omdal ve Baldwin, 2009). Onlar da özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim aldığında toplumu şekillendirme, yaratıcı üretkenlik potansiyeli gösterebilme potansiyeline sahiptir.

İki kere özel öğrencilerin eğitiminde öğretmenler önemli bir role sahiptir ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin büyük bölümünün iki kere özel kavramına ve iki kere özel öğrencilerin varlığına ilişkin farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu nedenle konunun merkezinde bulunan özel eğitim öğretmenlerinden başlayarak farklı alan ve kademelerdeki öğretmenlere doğru farkındalık eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Bu çalışma iki kere özel öğrencilerin öğretmenler tarafından fark edilmesi ve tanınması için bir farkındalık eğitim programı ortaya koyması sebebiyle önemli görülmektedir. Bu farkındalık eğitimi programı ulusal literatürde ilk olmakla birlikte, beklenen etkiyi gerçekleştirmesi durumunda alandaki önemli bir ihtiyacı karşılamaya yönelik iyi bir uygulama örneği de olabilir. Farklı bölgelerde ve eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması mümkün olan bu eğitim uygulaması Türkiye’de iki kere özel öğrencilerle ilgili öğretmenlerin farkındalık ve bilgi düzeyini geliştirmede kullanılabilir.

Tüm bu gerekçelerin ötesinde eğitimin en temel insan hakkı olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Türkiye’de her çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitimi alması Anayasada açıkça belirtilerek güvence altına alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Özel yetenekli çocukların ya da çeşitli engellerden dolayı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin desteklenmesine, özel eğitim almasına yönelik yasal mevzuatlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Öte yandan; birbirinden farklı iki kutuba ait özelliklere aynı anda sahip olan iki kere özel öğrencilerin eğitim hakkını tam olarak güvence altına alan herhangi bir yasa ya da uygulama bulunmamaktadır (Şentürk vd., 2022b). Bu nedenle iki kere özel öğrencilerin varlığını, özelliklerini ve ihtiyaçlarını ortaya koyan bilimsel çalışmalara ve uygulamalara oldukça ihtiyaç vardır. Bu bağlamda yapılan her çalışma ulusal literatürün güçlenmesine, iki kere özel öğrencilerin

tanınırlığının artmasına, onlara yönelik eğitim ortamlarının geliştirilmesi için yasal mevzuatın hazırlanmasına destek olacaktır. En nihayetinde ise; iki kere özel öğrencilerin en temel eğitim hakkından ihtiyaçları doğrultusunda faydalanmalarına olanak sağlayacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

✓ Bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversite Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

✓ Hazırlanan farkındalık eğitim programının kapsamı özel yetenekle birlikte ÖÖG, DEHB veya OSB tanısı bulunan iki kere özel bileşeni ile sınırlandırılmıştır.

✓ Araştırma bulguları “İki Kere Özel Başarı Testi”nin, “Program Değerlendirme Ölçeğinin” ve “Programa İlişkin Görüş Formu”nun ölçtüğü özellikler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Sayıtlar

✓ Katılımcılar veri toplama araçlarını yanıtlarken gereken özeni ve hassasiyeti göstermiştir.

✓ Katılımcılar veri toplama araçlarını yanıtlarken birbirinden etkilenmemiştir.

✓ Deney grubu katılımcıları İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı uygulama sürecinde konuları ilgiyle ve dikkatle dinlemiştir.

1.7. Tanımlar

İki kere özel: Özel yetenek ile birlikte özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu gibi güçlük/bozukluk ya da engel alanlarından en az birine daha sahip olan öğrencileri tanımlar.

Bilim ve sanat merkezi: İlkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitimi veren kurumlardır.

Özel yetenekli öğrenci: Bu çalışmada üstün zeka ve yetenek kavramını kapsayacak şekilde; yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren öğrencileri tanımlamak için kullanılmıştır.

Özel yetenek eğitimi: Özel yetenekli öğrencilere yeteneklerini geliştirmeleri için sunulan eğitim desteğidir.

Özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

Özel eğitim ihtiyacı olan birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir.

Özel öğrenme güçlüğü: En az 6 ay süre ile çocuğun gelişimi için tüm girişimlerde bulunulmasına rağmen; yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada, hecelemede veya yazmada, yazılı anlatımda, sayı algısı ve hesaplamada ve akıl yürütmede güçlük yaşama olarak tanımlanır.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: Aşırı hareketlilik, kısa dikkat süresi ve yetersiz dürtü kontrolüne bağlı olarak dikkatle dinlemede, görevleri takip etme ve tamamlamada, detayları görmede, organizasyon ve zaman yönetiminde, sakin ve sabit kalmada zorluk yaşama olarak tanımlanır.

Otizm spektrum bozukluğu: Erken çocukluk döneminde başlayan, sosyal becerilerde, zihinsel gelişimde, sözel ve sözel olmayan iletişimde gecikme, gerileme ve farklılıklara yol açan nöro-gelişimsel bozukluk olarak tanımlanır.

1.8. İlgili Araştırmalar

İki kere özel kavramının tanınmasına, açıklanmasına; iki kere özel öğrencilerin özelliklerinin, sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine; uygulanan müdahale yöntemlerine, eğitim programlarına; ailelerin ve öğretmenlerin farkındalık düzeylerine; iki kere özel öğrencilere yönelik çıkarılan politikalara ve yasal mevzuatlara ilişkin uluslararası literatürde pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak ulusal literatürde bu konuda yapılan çalışmaların kapsamı ve sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bölümde öncelikle ulusal literatürde yer alan çalışmalar açıklanarak Türkiye'deki durum genel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha sonra, konuya ilişkin uluslararası literatürde bulunan çalışmalar açıklanmıştır.

1.8.1. Ulusal Literatürde Yer Alan Araştırmalar

Özel yetenek ve özel eğitim alanlarının birbiri ile kesiştiği noktada ortaya çıkan iki kere özel alanı Türkiye'deki araştırmacıların ve eğitimcilerin dikkatini son yıllarda çekmeye başlamıştır. İki kere özel öğrencilere yönelik 2014-2019 yılları arasında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların incelendiği bir araştırmada ulusal literatürde iki kere özel kavramı adı altında doğrudan herhangi bir çalışmanın yayınlanmadığı; ancak özel yetenek ile birlikte DEHB ya da OSB bulunan öğrencilere yönelik birkaç çalışmaya ulaşıldığı belirtilmiştir (Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021). Özel yetenekli ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ilişkin en temel yasal mevzuat olan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) de iki kere özel kavramına ve bu grupta yer alan öğrencilerin eğitime ilişkin hiçbir ifadeye ya da imaya yer verilmemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB,] 2018). Burada özel yetenekli öğrenciler ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler tanımlanmakta, bir öğrencinin çoklu yetersizliğinden yani birden fazla güçlük/bozukluk ya da engel durumlarına sahip olabilme olasılığından bahsedilmektedir fakat özel yetenekli bir öğrencinin bu durumlardan herhangi birine sahip olabilme ihtimali tamamen göz ardı edilmektedir.

Akkaya ve Ertekin'in (2021) 1999-2020 yılları arasında iki kere özel kavramı adı altında yapılan çalışmaları analiz ettiği araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmış ve Türkiye'de bu ifadeyi kullanarak herhangi bir çalışmanın yapılmadığı belirtilmiştir. Türkiye'de yaşanan bu süreç kavramın ortaya çıktığı ABD'deki süreç ile paralellik göstermektedir. İki kere özel kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde kavramın öncelikle daha açıklayıcı ifadelerle tanımlandığı görülür. Kavram öncelikle engeli bulunan özel yetenekliler, daha sonra öğrenme engeli/güçlüğü bulunan özel yetenekliler ve 1990'lı yılların sonuna doğru ise iki kere özel öğrenciler olarak uluslararası literatürde yer almaya başlamıştır. Ulusal literatürde konuya ilişkin ilk çalışmalarda; iki kere özel kavramı yerine öğrenme güçlüğü bulunan özel yetenekliler ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Yalçın; 2019). Bildiren ve Fırat (2020) literatürde iki kere özel kavramının daha çok ÖÖG bulunan özel yetenekli öğrencileri açıklamak için kullanıldığını belirtmiş ve "Özel yetenekli bir öğrenci öğrenme güçlüğü yaşayabilir mi?" sorusunu yöneltmek iki kere özel kavramına ilişkin en temel sorgulamayı başlatmıştır. İki kere özel öğrencilerin varlığının kabul edilmesi bu alanda yapılacak çalışmaların ön koşuludur.

Türkiye’de özel yetenekli ya da özel gereksinimli olarak tanılanan öğrenci grupları içinde her iki alanın da özelliklerine sahip öğrencilerin varlığı görece kabul edilmiş ve özel yetenek ile birlikte ÖÖG, DEHB ya da OSB tanısı alan öğrencilerle ilgili çalışmalar ulusal literatürde yer almaya başlamıştır. Kaplan-Sayı (2018) özel yetenekli öğrencilerde görülme olasılığı yüksek olan ve ortaya çıkan davranışlar açısından sıklıkla özel yetenek ile karıştırılan DEHB’li özel yetenekli öğrencilerle ilgili betimsel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada sadece DEHB’li ya da özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini açıklayarak kesişim kümesinde bulunan DEHB’ye sahip özel yetenekli öğrencilere odaklanmıştır. Akademik ve sosyo-duygusal açıdan her iki grup ile benzer özelliklere sahip oldukları kadar farklı özelliklerinin ve ihtiyaçlarının olduğunu, bu nedenle eğitsel ve psiko-sosyal müdahalelerin onlara uygun belirlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Şimşek ve Karataş’ın (2019), DEHB’li özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı sosyo-duygusal problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edildiği çalışmada; bu grupta yer alan öğrencilerin çoğunlukla özgüven eksikliği, çevrelerine yönelik olumsuz algı, iletişim ve sosyal ilişkilerde eksiklik gibi problemler yaşadığı verisine ulaşılmıştır. Bu problemlerle tek başına mücadele edemedikleri ve genellikle içe kapanma ve yalnızlığı tercih etme eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda DEHB, özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısını da olumsuz etkileyebilmektedir (Öner ve Kaya, 2022). Bu nedenle öğrencilerin hem akademik hem de sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin eğitim yöntem ve stratejilerinde onlara uygun değişiklikler yapması gerekmektedir.

OSB bulunan özel yetenekli öğrencilere yönelik ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmaların sistematik olarak analiz edildiği bir araştırmada Türkiye’de konuyla ilgili yürütülen herhangi bir makaleye ulaşılamamış; yalnızca bir yüksek lisans tezi tespit edilmiştir (Atmaca ve Tan, 2021). Ömür (2019) tarafından OSB bulunan özel yetenekli öğrencilerin iki kere özel olma durumundan kaynaklanan özellikleri, davranışları ve eğitim ihtiyaçları ortaya konmuştur. Bu öğrencilerin OSB ve özel yetenekten kaynaklı tanı karmaşası yaşadığı, özelliklerinin ve davranışlarının anlaşılmadığı, bilişsel profillerinin önemslenmediği, eksiklik yaşadıkları alanlar desteklenirken; güçlü bilişsel özelliklerinin geliştirilmediği ortaya konmuştur. Aynı zamanda zeka puanı (IQ) arttıkça sorun yaşanan alanı gizleme eğilimlerinin arttığı bu nedenle öğretmenleri tarafından fark edilmeyip eksik tanı aldıkları belirtilmiştir.

İki kere özel öğrencilerde iki zıt alana ait özelliklerin tek bir öğrencide aynı anda ve asenkronik bir biçimde bir arada bulunması tanılamaya ilişkin de pek çok sorunu beraberinde getirmektedir (Leana-Taşçılar, 2018). Tanılama araçlarının sınırlılığı, tanılama yapacak uzmanların her iki alana yeterince hakim olamaması da bu sorunun başka bir boyutudur. Ancak daha temele inildiğinde öğrencileri gerek özel yetenek gerekse ÖÖG, OSB ve DEHB gibi alanlar için tanılama süreçlerine yönlendirmede sorumluluğun öğretmenlerde olduğu görülür. Her iki alana ilişkin özellikler öğrencilerin eğitim süreçlerinde, okul ortamında, akademik başarı ya da sosyoduygusal bağlamda en belirgin şekilde ortaya çıkar. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin iki kere özel kavramı ve iki kere özel öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Ancak Türkiye’de iki kere özel öğrencilerle karşılaşma olasılığı görece yüksek olduğu düşünülen BİLSEM öğretmenleri ile yapılan çalışmalar, öğretmenlerin farkındalık ve bilgi düzeyinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Öner ve Kaya’nın (2022) farklı branşlardan 20 BİLSEM öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin 13’ü iki kere öğrencileri tanımada yeterli olmadığını, bunun nedeni olarak da bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Duyar’ın (2020) iki kere özel öğrencilere ilişkin 752 BİLSEM öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin bilgi ve öz yeterliliği ölçülmüş ve iki kere özel öğrencilere yönelik bilgilerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. BİLSEM öğretmenlerinin iki kere özel öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri ile özel yetenek üzerine eğitim almış olmaları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuş ve öğrencilerin tanılama süreçlerine doğru yönlendirilmesi için öğretmenlere yönelik farkındalık ya da hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Eğitim süreci içerisinde tüm branşlardan öğretmenlerin, okul psikolojik danışmanlarının ya da yöneticilerinin iki kere özel öğrencilerle karşılaşma olasılığı hep vardır ve olmaya da devam edecektir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik lisans programlarından bu konuda eğitim alarak mezun olması daha kalıcı bir çözüm olarak görülmektedir. Ancak konunun doğrudan ana bileşeni olan özel eğitim lisans programında dahi iki kere özel alana ilişkin herhangi bir ders ya da program içeriği olmadığı belirlenmiştir. 2015 yılında güncellenen Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programında iki kere özel alana yönelik bir ders bulunmamakta ve program iki kere özel öğrencilerin tanınması noktasında sınırlı kalmaktadır. Şakar ve Köksal (2022)

tarafından 53 özel eğitim öğretmen adayı ile yapılan çalışmada; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%69,8) iki kere özel kavramını daha önce hiç duymadığı, %15,1'nin sadece tanımını bildiği, %9,4'nün çoklu yetersizlikle eş anlamlı sandığını ve %5,7'sininse sadece adını duymuş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarına “İki Kere Özel Çocukların Eğitimi” adı altında bir dönemlik seçmeli bir ders verilmiş ve derse katılan öğretmen adaylarının %71,7'si dersi aldıktan sonra kendilerini bu konuda daha yeterli bulduğunu, %64,1'i ise iki kere özel öğrenci ile karşılaştıklarında özelliklerini ve davranışlarını gözlemleyerek fark edebileceğini belirtmiştir. Şakar ve Köksal (2021) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere özel kavramı hakkındaki metaforik algıları incelenmiştir. 175 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada 55 katılımcı bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığı için herhangi bir metafor üretememiştir. Şakar (2022) öğretmenlerin iki kere özel potansiyeli bulunan öğrencileri taraması için bir ölçme aracı geliştirmiş ve bu ölçeği kullanacak öğretmenlerin iki kere özel konusunda eğitim almış olmasını ön koşul olarak belirtmiştir.

Şentürk ve diğerleri (2022b) Türkiye’de iki kere özel alanın mevcut durumunu ve yasal alt yapısını analiz ederek iki kere özel öğrencilere yönelik bir eğitim politikası önerisinde bulunmuştur. Bu çalışmada; özel yetenekli ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin MEB tarafından ÖEHY ile güvence altına alındığı ancak iki kere özel öğrencilerle ilgili doğrudan ya da dolaylı herhangi bir ifadenin bulunmadığı ifade edilmiştir. Türkiye’de iki kere özel alanın temel bileşenleri olan özel yetenek ve özel eğitim alanlarının Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ortak çatısı altında yer alması iki kere özellerle ilgili yasal mevzuat hazırlanması noktasında kolaylaştırıcı bir faktör olarak görülmüştür. Eğitim politikası geliştirmek için bir yol haritası sunan bu çalışmada BİLSEM öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları öncelikli olmak üzere tüm öğretmenlere yönelik farkındalık eğitimleri düzenlenmesi önerilmiştir.

1.8.2. Uluslararası Literatürde Yer Alan Araştırmalar

Uluslararası literatür incelendiğinde iki kere özel kavramının gelişiminde ABD’deki özel yetenek ve özel eğitim alanında ortaya atılan teorilerin ve yapılan deneysel çalışmaların etkili olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme sorunları yaşayabildiği Hollingworth tarafından 1923 yılında fark edilmiş ve

yayınlanan "Özel Yetenekler ve Bozukluklar: Eğitim için Önemi" adlı kitapta açıklanmıştır (Hollingworth, 1923; Jolly 2007); fakat 1970'li yılların sonuna kadar üzerinde durulan bir konu olmamıştır. Bu yıllarda üstün zekayı sadece IQ puanı ile tanımlama fikrinden uzaklaşmış; farklı zeka türlerinin (Gardner, 1983), özel yeteneklerin, yaratıcılık, göreve bağlılık gibi bilişsel olmayan yeteneklerin (Renzulli, 1983) de tanıma eklenmesi sağlanmıştır (Marland, 1972). Böylelikle zekanın pek çok bileşenin olduğu ve tek boyuttan ele alınamayacağı ortaya konmuştur. Elkind (1973) "Öğrenme Engeli Bulunan Üstün Yetenekli Çocuklar" adında bir kitap yayınlamakla üstün yetenekli çocuklarda öğrenme engelinin bulunma ihtimalinden açıkça bahsetmiştir. Maker (1977) bu bağlamda önemli bir adım atarak üstün zekalı/yetenekli çocukların aynı anda fiziksel ve bilişsel engele sahip olabildiğini ve "çift tanılı" olarak tanımlanması gerektiğini açıklamıştır. 1990'lı yılların sonuna doğru iki kere özel kavramı doğrudan uluslararası literatürde yer almaya başlamıştır (Kricher-Morris, 2021). Yapılan çalışmalar incelendiğinde iki kere özel kavramına ve bileşenlerine, iki kere özel öğrencilerin tanı(m)lanmasına, ihtiyaçlarına ve onlara uygun eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik pek çok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Assouline, Foley Nicpon ve Whiteman, 2010; Baldwin vd., 2015a; 2015b; Baum ve Owen, 1988; Foley Nicpon vd.,2011; Foley Nicpon, Assouline ve Colangelo, 2013; Reis vd., 2014). Bu nedenle araştırma konusuna ilişkin literatürde en çok atıf alan çalışmalara öncelik verilmiştir.

Foley-Nicpon ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışma iki kere özel öğrencilerin varlığına ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Bu çalışmada son yirmi yılda özel yetenek ile birlikte ÖÖG, DEHB ve OSB tanısı bulunan iki kere özel öğrenciler üzerine yapılmış deneysel araştırmalar incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin aynı anda bir engel durumuna sahip olabildiği ve fark edilmeleri için kapsamlı ve bireysel tanılama süreçlerine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin gelişimleri için uygulanacak müdahale ve eğitim yöntemleri üzerine çok az bilginin mevcut olduğu, bu nedenle bu alanda çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Reis ve diğerlerinin (2014) iki kere özel kavramına ilişkin ortak bir tanım geliştirdiği, bu gruptaki öğrencilerin genel özelliklerini ortaya koyduğu ve eğitim süreçlerine yönelik atılması gereken öncelikli adımları belirlediği çalışma da uluslararası literatürde önemli bir referans kaynağı olarak yer almaktadır. Bu çalışmada yüksek bilişsel kapasiteye ya da üstün performans alanlarına sahip olan özel

yetenekli öğrencilerin hem akademik hem de sosyo-duygusal zorluklarla karşılaşma riski bulunduğu ancak öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin bu öğrencilerin varlığından ve ihtiyaçlarından yeterince haberdar olmadığı belirtilmiştir. İki kere özel öğrencilerin eğitiminde bugün en çok benimsenen güç-temelli yaklaşımın (Assouline Foley-Nicpon ve Huber, 2006; Neihart, 2008) vurgusu yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin eksiklik yaşadıkları alanları iyileştirmeye çalışmak yerine; öncelikle güçlü yönlerine ve ilgi alanlarına odaklanan bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir (Moon ve Reis, 2004).

İki kere özel öğrencilerin fark edilmesinde, tanılama için gerekli yönlendirmenin yapılmasında ve uygun eğitim olanaklarının sunulmasında öğretmenlerin kilit bir noktada bulunduğunu belirten pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Gierczyk ve Hornby, 2021; Hoopwood, 2019; Rowan ve Townend, 2016; Townend ve Pendergast, 2015; Willard-Holt, Weber, Morrison vd Horgan 2013; Wormald, 2011). Bu çalışmalarda öğretmenlerin çoğunun benzersiz özellikler ve davranışlar sergileyen iki kere özel öğrenci grubu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirtilmektedir. Hoopwood (2019) iki kere özel kavramına ilişkin farkındalık eksikliğinin, öğrencilerin yanlış anlaşılmasına neden olduğunu ve bu nedenle öğretmenleri bilgilendirmeye ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu faaliyetler sadece öğretmenler ile sınırlı kalmamalı, diğer eğitim çalışanlarını da kapsamalıdır. Foley Nicpon ve diğerleri (2013) özel yetenek, özel eğitim, sınıf öğretmenleri, psikolog, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin içinde bulunduğu 317 kişilik bir grupta araştırma yapmıştır. Katılımcıların iki kere özel öğrencilere yönelik bilgi ve tecrübelerini, hem özel yetenek hem de özel eğitim alanları ile ilgili bilgilerini test etmiştir. Buna göre öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında bilgi ve yeterlilik sahibi olduğu ve bu bağlamda iki kere özel öğrencilere müdahale ettiği verisine ulaşılmıştır. Öğretmen dışındaki diğer katılımcılarının çok az bir bölümünün iki kere özel öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterliliğe sahip olduğu ve uygun müdahale yöntemlerini uyguladığı görülmüştür. Özel yetenek öğretmenlerinin ise iki kere özel öğrencilere yönelik bilgi ve yeterlilik düzeyleri diğer gruplardan daha yüksek ölçülmüştür. Robertson, Pfeiffer ve Taylor (2011) 300 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada %60,14'ünün iki kere özel kavramına ilişkin herhangi bir fikrinin olmadığı sonucuna ulaşmış ve psikolojik danışmanların rolünün öğretmenler kadar önemli

olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki farkındalık ve mesleki gelişim eksikliği iki kere özel öğrencilerin eksik ya da yanlış tanılanması konusundaki endişeleri artırmaktadır (Bailey ve Rose, 2011; Baldwin vd., 2015a).

Bianco ve Leech (2010) tarafından 52 özel eğitim öğretmeni, 195 sınıf öğretmeni ve 30 özel yetenekliler öğretmeni ile yapılan çalışma oldukça dikkat çekici veriler ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin güçlük/bozukluk ya da engeli bulunan öğrencilere yönelik algısı ve bu öğrencileri özel yetenek tanılamasına yönlendirmeye yönelik tutumları analiz edilmiştir. Üç farklı öğretmen grubu arasında özel eğitim öğretmenleri yönlendirme konusunda en isteksiz tutum sergileyen grup olmuştur. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik kalıplaşmış beklentileri iki kere özel öğrencilerin tanılanması önünde büyük bir engel oluşturmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin tüm akademik alanlarda ve sosyal becerilerde yüksek performansa sahip olduğuna ve başarılı olmak için herhangi bir desteğe ihtiyaçları olmadığına dair genel bir yargının bulunması, öğretmenlerin bu alandaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Cline ve Hegeman, 2001; Davis ve Rimm, 2004;). Öğretmenlerin özel gereksinimli olarak tanılanan öğrencilere karşı da benzer bir tutum içinde olduğu görülmektedir (Bianco ve Leech, 2010). Bu öğrencilerin özel yetenek potansiyeline sahip olabilme ihtimali tamamen göz ardı edilmektedir ve öğretmenlerin bu öğrencilerden beklentileri oldukça düşüktür (Beilke ve Yssel, 1999).

Croft (2003) ve Starko (2008)'ya göre kapsayıcı eğitime bağlı olarak öğrencilerin çoğu eğitim yaşantılarının büyük bölümünü normal okullarda geçirmektedir fakat sınıf öğretmenleri özel yetenekli ya da özel gereksinimli öğrenciler hakkında mesleğe hazırlık döneminde ya da öğretmenlik süreçlerinde bilgilendirici eğitim almamaktadır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik eğitici ve bilgilendirici faaliyetlere, kaynaklara ve örnek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. ABD'de Ohio (2007), Colorado (2007) ve Idaho (2010) eyaletleri eğitim birimleri iki kere özel öğrencileri tanımlanmak ve gerekli eğitim olanakları sunmak noktasında pek çok girişimde bulunmuş, öğretmenler için eğitim faaliyetleri düzenlemiş ve iki kere özel öğrenciler hakkında öğretmenler ve veliler için rehber niteliğinde kılavuz kitaplar yayınlamıştır. Maryland eyaleti ise Montgomery (2002) okulları bölgesinde ilk, orta ve lise düzeyinde doğrudan iki kere özel öğrencilere yönelik eğitim hizmetleri sunması açısından tüm dünyaya örnek teşkil etmektedir (Bianco ve Leech, 2010). İncelenen araştırmalar iki kere özel alana ilişkin uygulamaların, kuramsal alt yapının, deneysel

Çalışmaların uzun yıllardır gelişerek devam ettiğini göstermektedir. Buna rağmen iki kere özel öğrencilerin eğitim yaşantılarında etkin rol oynayan öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının farkındalık ve bilgi düzeyi yeterli görülmemektedir.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Özel yetenekli bir çocuk yetiştirmek, eğitmek ya da olmak için zor bir zaman... Hayvanat bahçeleri çitalar için neyse, okullar da bu çocuklar için odur... Zaman zaman sınırların kaldırılması, alanın genişletilmesi gerekir...

Stephanie Tolan, 1997.

Bu bölümde; üstün zeka ve yetenek, özel yetenekli çocukların özellikleri, iki kere özel kavramı, iki kere özel kavramının tarihsel gelişimi, iki kere özel öğrencilerin özellikleri, iki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçları, iki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ÖÖG ve özel yetenek, DEHB ve özel yetenek, OSB ve özel yetenek konuları ile ilgili kuramsal altyapı açıklanmaktadır.

2.1. Üstün Zeka ve Yetenek

Tarihsel süreç içinde üstün zeka ve yetenek kavramının toplumların sosyo-kültürel ve siyasi yapısı bağlamında farklı şekillerde ortaya çıktığı görülmektedir. Gelişmekte olan toplumlar hedefleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bazı yetenek alanlarını daha üstün görmüş ve bu alanları geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalar ortaya koymuştur. Eski Sparta’da M.Ö. 6. yüzyılda liderlik ve savaş becerisine sahip olanların üstün tutulduğu, o dönemde üstün zekanın ve yeteneğin bu becerilerle ilişkilendirildiği düşünülmektedir (Bildiren, 2018). Bu nedenle yetenekli görülen erkek çocukları yedi yaşına geldiğinde onlara askeri alanda dövüş ve savaş sanatıyla ilgili özel bir eğitim vermeye başlanmıştır. Antik Yunan’da akademik alanları ve fiziksel gücü geliştirmeye yönelik eğitim öncelikli görülmüş; Roma’da daha çok mühendislik alanlarında özel eğitim verilmiştir (Colangelo ve Davis, 2003). Eski Çin’de Tang Dynasty Hanedanlığı (M.S. 618-907) döneminde her sosyal sınıftan insanın eğitim alma hakkı bunulurken; üstün zekalı ve yetenekli çocuklara ayrıca önem verilmiştir. Bu çocuklar, yeteneklerine uygun eğitim alabilmeleri için imparatorluk sarayına gönderilmiştir (Colangelo ve Davis, 2003). Avrupa’da ise Rönesans döneminde sanatçılara, mimarlara, yazarlara ve entelektüel insanlara büyük bir değer atfedilmiş ve bu insanlar topluma zenginlik katan, toplumun gelişmesinde büyük öneme sahip üstün zekalı ve yetenekli insanlar olarak görülmüştür (Bildiren, 2018). Türk toplumlarında da üstün zekalı/yetenekli bireylerin eğitimine önem verilmiştir. Selçuklularda Nizamiye Medreselerinde başlayan eğitim, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Enderun Mekteplerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Topluma yön verecek devlet adamlarının, bilim ve sanat kadrolarının zeka ve yeteneklerine uygun

eğitimi olarak yetiştirilmesi bu kurumlarda sağlanmıştır (Kurnaz, 2014). Enderun Mektebi üştün zeka ve yeteneklilere yönelik dünyada sistematik bir eğitim uygulaması ortaya koyan ilk kurum olmuştur (Kefeli, 2019).

Üştün zekayı ve yeteneği anlama, toplumda sıra dışı özelliklere sahip insanları üştün görme ve önem verme tüm toplumların üzerinde durduğu bir konudur. 19. yüzyılın sonlarına doğru üştün zekayı ve yeteneği anlamaya yönelik kavramlar daha çok psikoloji alanıyla ve bireysel farklılıklarla ilişkilendirilmeye başlamıştır. Zeka, yaratıcılık, motivasyon gibi kavramların üştün zekanın ve yeteneğin oluşmasında ve anlaşılmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (Robinson ve Clinkenbeard, 2008). Bireysel farklılıkların kabul edilmesiyle birlikte üştün zekayı ve yeteneği anlamak ve ölçmek için farklı yöntemler geliştirilmiştir. Üştün zeka ile ilgili ilk bilimsel çalışmaların Galton ile başladığı kabul edilir (Gallagher, 2008; Silverman, 2013). Galton 1869 yılında “Kalıtsal Deha” isimli kitabında üştün zekaya sonradan değil; ancak doğuştan gelen kalıtsal özellikler sayesinde sahip olunabileceği iddia eder. Bu dönemde üştün zekalı kavramı öncelikle genetik ya da kalıtsal olarak sahip olunan özel yetenekleri vurgulamaktadır. Galton’un biyolojik temelli bu yaklaşımı kabul görse de kısa bir süre sonra çevresel faktörlerin de zekanın gelişiminde etkili olduğuna dair çalışmalar yapılmıştır. Galton bu gelişmeler ışığında teorisini güncelleyerek insanın gelişiminde en etkili iki faktörün insan doğası (nature) ve onun yetiştirilmesi (nurture) olduğunu ileri süren yeni bir yaklaşım ortaya koymuştur (Simonton, 2005). Bu bağlamda üştün zekanın ve yeteneğin insana doğuştan bahşedilen yetenekleri ile çevresel faktörlerin etkisiyle sonradan kazanılan ve geliştirilen yeteneklerinin etkileşim gösterdiği noktada ortaya çıktığı söylenebilir.

Üştün zekalı çocuklarla ilgili deneysel araştırmalar Standford Üniversitesi’nde 1920 yılında Terman tarafından başlatılmıştır (Warne, 2012). Terman, Stanford- Binet Zeka Ölçeğini geliştirerek üştün zekalı çocukları belirlemek için kullanmaya başlamıştır. Terman burada bilişsel gelişim ve kronolojik yaş arasındaki oranı ölçerek IQ puanı (Intelligence Quotient) yani zeka bölümü puanını hesaplanmış ve üştün zekayı da hızlı bilişsel gelişim olarak tanımlamıştır (Robinson, 2005). Olağan gelişimden çok daha erken gelişim gösteren çocuklar için kullanılan üştün zekalı kavramı artık yüksek IQ puanına sahip çocukları tanımlamak için kullanılmaya başlamıştır. Terman ile birlikte üştün zekanın ölçülebilir bir olgu olduğu anlaşılmıştır. Terman (1925) IQ puanı 135’in üzerinde bulunan ve ortalama 12 yaşlarında olan 1528

çocuğu daha detaylı tanımlamaya ve yaşantılarını anlamaya yönelik boylamsal çalışmalar yürütmüştür. “Dahiliğin Genetik Çalışmaları” isimli kitabında ortaya koyduğu bulgular arasında çocukların genel kanının aksine enteresan davranışlarıyla sosyal uyumsuzluk yaratan bir grup olmaması dikkat çekmiştir (Feldhesun, 2005). Terman çocukların akademik üstünlükleri dışında genel olarak oldukça normal olduğu sonucuna ulaşmıştır (Terman, 1925). Bu durum eğitim dünyasında genel olarak kabul görmüştür. Üstün zekalı çocukların akademik performansını artırmak için, onlara özgü özelliklerin ve ihtiyaçların tanınmasına yönelik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Leta Hollingworth üstün zekalı çocukların özelliklerini ve özel ihtiyaçlarını tanımlamaya yönelik çalışmalarıyla bu alanın öncülerinden biri olarak görülmektedir (Klein, 2000). Hollingworth’e göre üstün zekalı ve yetenekli çocuklar yüksek bilişsel kapasiteyle birlikte bazı karakteristik özelliklere de sahip olmaktadır (Jolly, 2007). Aynı zamanda bu çocuklara yönelik farklı eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiğini iddia eder. Bunun için “Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar: Doğal Yetenekleri ve Eğitimi” (Gifted Children: Their Nature and Nurture) isimli kitabını yayımlar (Hollingworth, 1926). Hollingworth, üstün zekalı ve yetenekli bireyleri ifade etmek için kullanılan *gifted* terimini literatüre kazandırmıştır. Bu nedenle Terman ile birlikte üstün zeka ve yetenek alanının kurucusu olduğu düşünülmektedir (Klein, 2000; Robinson ve Clinkenbeard, 2008; Silverman, 2013).

1980’li yıllar itibari ile üstün zekaya ve yeteneğe ilişkin pek çok kuramsal çalışmanın yapıldığı (Gagne, 1985; Gardner 1983; Renzulli; 1986, Sternberg, 1999; Tannenbaum, 1997) ve üstün zeka ve yetenek kavramlarının buna göre yeniden tanımlandığı görülmektedir (Şentürk vd., 2022a). Gardner (1983; 1999) teorik ve deneysel kaynaklardan yararlanarak, dokuz potansiyel entelektüel güç olduğunu öne sürmüş ve bunu Çoklu Zeka Kuramı olarak ortaya koymuştur. Buna göre; mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel, görsel-uzamsal, müzikal, bedensel-kinestetik, içsel, kişilerarası, doğacı ve varoluşçu zeka çeşitleri bulunmaktadır. Gardner (1983; 1999) zekayı; bireye bir konu üzerinde çaba göstererek mevcut potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına olanak sağlayan yetenek ve beceri olarak tanımlar. Gardner’ın Çoklu Zeka Kuramı üstün zeka/yetenek tanımının odağını da tek yönlü bir yaklaşımdan uzaklaştırır ve aynı zamanda zeka ile öğrenme stilleri ve eğilimleri arasında doğrudan bir ilişki kurar. Bu kuram pek çok okul tarafından benimsenmiştir ve hem normal gelişim gösteren hem de üstün zekalı öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin güçlü

yönlerini belirlemek için kullanmıştır (Gardner, Walter ve Hatch, 1992). Gardner'ın (1983) Çoklu Zeka Kuramı öğrencilerin eksik olduğu alanlara odaklanmak yerine; güçlü alanlarını keşfedip onları geliştirmeye yönelik çalışmanın önemine vurgu yapar. Bu durum üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim ilkeleri ile uyum gösterir. Üstün zekalı ve yetekli öğrencilerin tüm zeka alanlarında üst düzey performans göstermesi ya da her alandaki öğrenme eksikliklerinin giderilmesi beklenmemelidir. Öte yandan Çoklu Zeka Kuramı doğrudan üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin özelliklerini ve gelişimini temel alan bir kuram değildir. Bu nedenle bir dereceye kadar uygulanabilir ancak üstün zekalı ve yeteneklilerin farklılaşan ihtiyaçlarını karşılamak açısından tek başına yeterli değildir (Feldhesun, 2005). Tüm öğrencilere uygun olan öğrenme stratejilerinin ve yaklaşımlarının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

Zeka kuramlarından bir diğeri; Sternberg'in geliştirdiği Başarılı Zeka Kuramıdır. Sternberg (1999) zekayı: (a) kişinin sosyokültürel bağlamı göz önünde bulundurulduğunda (b) analitik, yaratıcı ve pratik yetenekleri aracılığıyla (c) çevresini şekillendirmek ve uyum sağlamak için (d) güçlü yönlerinden faydalanıp zayıf yönlerini güçlendirerek veya telafi ederek hayattaki hedeflerine ulaşma becerisi olarak tanımlar. Sternberg (2005) Başarılı Zeka Kuramına dayanarak üstün zekalı ve yetenekli bireyleri tanımlayan WICS Modelini geliştirir. Bu modelde; bilgelik (wisdom), zeka (intelligence), yaratıcılık (creativity) ve bunların sentezi ile (synthesized) üstün zekanın ve yeteneğin ortaya çıktığını belirtir. Zekanın her birey için farklı bir anlamı olduğunu ve dolayısıyla sosyokültürel bağlama ve yaşamına uygun hedefler konularak onlara ulaşmak için kullanılması gerektiğini savunur (Sternberg, 2003). Yaratıcılığın her bireyde var olduğunu ve daha çok doğru karar verme becerisi ile ilişkili olduğunu belirtir. Yaratıcılık yeteneği doğru şekilde kullanıldığında doğru kararların verilebileceğini iddia eder. Sternberg (2003) bireylerin: “Problemleri yeniden tanımlaması, varsayımları sorgulaması ve analiz etmesi, yaratıcı fikirlerin tek başına yeterli olmadığını fark etmesi, engelleri aşma isteği, mantıklı riskler alma cesareti, belirsizliğe karşı tolerans göstermesi, öz-yeterliliği, hızlı sonuç alma konusunda sebat göstermesi ve cesaretli olması ile yaratıcılığın ortaya çıkabileceğini ve doğru kararlar verilebileceğini” belirtir. Sternberg'e göre (2005) üstün zekaya ve yaratıcılık becerisine sahip bir birey bilgelik olmadan gerçek bir başarı hikayesi yaratamaz. Aynı zamanda üstün zekasını ve

yeteneğini sadece kendi çıkarları için ya da kötü amaçlar için kullanan bireyler toplumsal bağlamda kabul görmez (Sternberg, 2005). Bu nedenle başka insanların ya da toplumun iyiliğini ve değer yargılarını da hesaba katarak bir denge oluşturulması gerekir. Tüm bu faktörlerin bir araya gelmesi ve birlikte var olması ile üstün zekalı ve yetenekli bir bireyin varlığından söz edilebilir (Sternberg, 2003).

1985 yılında Gagne'nin üstün zeka ve yetenek arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlaması ve teorik olarak temellendirmesiyle birlikte zekadan yetenek yönelimine doğru bir geçiş başlamıştır. Gagne'nin ortaya koyduğu Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Kuramı ile üstün zekalı ve yetenekli kavramının yüzeysel kullanımının önüne geçilmiştir (Gagne, 1985). Üstün zeka veya yetenek benzer özellikleri tanımlamak için pek çok çalışmada birbirinin yerine kullanılmış olsa da farklı özellikleri tanımlayan ve farklı durumlarda ortaya çıkan iki kavramdır. Bu nedenle Gagne bu iki kavramı birbiri ile eş değer görmez ve birbirinin yerine kullanmaz. Öncelikle bu iki farklı kavramı ayırt eden alt kavramların uygun şekilde kullanılması gerektiğini belirtir. Buna göre üstün zekayı tanımlarken başarı yerine potansiyel; farkında olma yerine doğal yetenek; gerçekleştirme yerine ise vaat etme kavramları kullanılmalıdır (Gagne, 2005). Gagne (1995) üstün zekalı ve yetenekli kavramına ilişkin yeni bir tanımlama yaparak yeteneklerin genel üstün zekadan ortaya çıkan özel yetenekler olduğunu ifade etmiştir. Geliştirdiği Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modelinde üstün zekayı insan faaliyetlerinin en az bir alanında (bilişsel, yaratıcılık, sosyo-duygusal, duyu-motor) olağanüstü doğal yeteneklere sahip olmak ve bu yetenekleri kullanarak akranlarından ileri seviyede bulunmak; üstün yeteneği ise sistematik olarak geliştirilmiş becerilerin (akademik, sanat, iş, eğlence, sosyal etkinlik, spor, teknoloji vb. alanlarında) olağanüstü ustalığı ile yaşlılarından önde olmak olarak tanımlar. Bu tanımlar, iki kavramın üç ortak özelliği paylaştığını ortaya koymaktadır: (a) her ikisi de insan yeteneklerine atıfta bulunmaktadır; (b) her ikisi de normatiftir, yani normdan veya ortalamadan farklı olan bireyleri hedef almaktadır ve (c) olağanüstü durumları nedeniyle "normal olmayan" bireyleri ifade etmektedir (Gagne, 2000). Bunların yanı sıra Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modelinde dört bileşen daha bulunmaktadır: içsel katalizörler, çevresel katalizörler, öğrenme ve uygulama ve son olarak şans faktörü (Gagne, 2005). Gagne (2003) bir çocuğun doğal yeteneğinin çeşitli müdahalelerle, etkilerle ve zenginleştirilmiş bir çevre ile üstün yeteneğe dönüştürülebileceğini belirtir. Doğal yeteneklere sahip olan bir çocuk gelişimsel süreci

içerisinde onu etkileyebilecek pek çok faktöre maruz kalır. İçsel motivasyon ve çevresel etkilerle doğal yeteneklerini geliştirebilir ve üstün yeteneğe dönüşmesi sağlanabilir. Gagne'nin (2000) modeli ayrıca şans faktörünün doğal yetenekler ve diğer etkiler üzerinde önemli bir faktör olduğunu kabul eder. Çünkü tüm öğrencilerin doğal yeteneklere sahip olamadığı gibi gerekli müdahalelere de erişme fırsatı olmayabilir. Ayrıca bazı üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler içsel motivasyonlarından ya da çevresel etkilerinden dolayı potansiyellerini ortaya koymak için daha az müdahaleye ihtiyaç duyabilirler. Kısacası Gagne'nin üstün zeka ile yeteneği ve onları açıklayan kavramları birbirinden ayırt ederek kapsamlı tanımlaması ve özellikle başarı ifadesi yerine potansiyele vurgu yapması üstün zekalı ve yetenekli grup içerisinde düşük başarı gösteren bireylerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum Gagne'ye (2005) göre üstün doğal yeteneklerin beceri alanına dönüştürülememesi olarak açıklanmaktadır. Oysaki üstün zekalı ve yetenekli bireyler öğrenme engellerinden ve güçlüklerinden dolayı da mevcut potansiyellerine ve doğal yeteneklerine rağmen sistematik bir beceri geliştiremeyebilir ve yeterli başarı gösteremeyebilir.

Tannenbaum da Gagne gibi üstün zeka ve yetenek kavramlarını birbirinden farklı anlamlarda kullanır. Geliştirdiği üstün zeka ve yetenek kuramında üstün zeka ve yeteneğin öncülleri ve bileşenleri 5 şekilde ifade edilmektedir: (a) genel zihinsel yetenek (b) ayırt edici özel yetenekler, (c) zihinsel olmayan özellikler, (d) çevresel destekler ve (e) şans (Tannenbaum, 1997). Bu modelde tek bir egemen nokta yoktur ve üstün yeteneklilik sadece akademik başarı ile sınırlandırılmaz (Tannenbaum, 1983). Şans ve çevresel destek faktörlerinin üstün zekanın ya da özel yeteneklerin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu belirtir. Yaratıcılık, motivasyon, benlik kavramı gibi zihinsel olmayan özellikleri üstün yeteneklilikle ilgili diğer özellikler olarak tanımlar. Bu model üstün zekanın ve yetenekliliğin kavramsallaştırılmasında bireyde olan odak noktasının çevresel etkiler ve şans faktörünün de belirleyici olduğunu kabul etmeye doğru yaklaşıyor. Tannenbaum (1997) çevresel etkilerin üstün zekanın/yeteneğin ortaya çıkmasında ve gelişiminde doğrudan etkili olduğunu belirtir. Bu nedenle üstün zekalı/yetenekli öğrencilere verilen eğitim onların potansiyellerine ortaya çıkarmalarında belirleyici bir özelliğe sahiptir.

Üstün zeka ve yetenek kuramları arasında en çok kabul gören kuramlardan biri de Renzulli'nin (1986; 1988; 1999) geliştirdiği zeka kuramıdır. Renzulli (2005) aynı

kişide bir arada bulunabilen ve etkileşime girebilen iki zeka türü olan "okul-ev" (schoolhouse) üstün zekası ile "yaratıcı-üretken" (creative-productive) üstün zeka arasında bir ayırım yapar. "Okul-ev" üstün zekası standartlaştırılmış ve bilişsel yetenek testlerinde başarılı olan yüksek kapasiteli öğrencilerde en yaygın olanıdır (Renzulli, 2005). Üstün zekalıları yönelik programlar genellikle bu zeka türüne göre modellenir ve en çok bu zeka türüne sahip öğrencilere eğitim vermek için uygundur. Ancak Renzulli (1986), üstün zekanın aynı zamanda edinilen bilgilerden yeni ürünler geliştirebilme ve bilgi (içerik) ve düşünme süreçlerini bütünleştirme, tümevarımsal ve gerçek problem odaklı bir şekilde kullanabilme ve uygulayabilme becerisini de içerdiğini öne sürmektedir. Buna göre, bu tür üstün zekanın ölçülmesi daha zordur ve okuldaki üstün zekaya göre daha fazla program geliştirme zorluğu ortaya çıkarır (Renzulli, 2005). Yaratıcı-üretken zeka üç temel nitelik arasındaki etkileşimi içerir. Renzulli'nin (1986) Üç Halka Modeli olarak tanımladığı bu model; insana özgü üç temel özelliğin (ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve göreve bağlılık) birbirleri arasındaki etkileşimine dayanır. Bu özellikler farklı derecelerde ortaya çıkabilir, her birinin eşit olması gerekmez (1986; 1988). Bu özellikler bir araya gelerek üstün zekalı/yetenekli bireylerin bilginin tüketicileri olmaktan ziyade üreticileri haline dönüşmesine; icatlar, bilimsel keşifler, sanat ve kültürel yenilikler yaratmasına olanak sağlar (Renzulli, 1999). Renzulli'nin teorisinde bilişsel olmayan bir faktör olan göreve bağlılığın Üç Halka Modeline eşit şekilde yerleştirilmesi dikkat çekicidir. Renzulli'ye göre (1988); göreve bağlılık bilgiyi işleme, analitik akıl yürütme, uzamsal ilişkileri anlama ve kavramsal düşünme yeteneği kadar önemlidir. Göreve bağlılık; azim, adanmış çalışma, dayanıklılık, özgüven, somut, sorun odaklı ve yaratıcı bir şekilde hedefe ulaşmak için gösterilen çaba ile karakterize edilir. Renzulli'nin (1986) bu modeli, öğrencilerin yalnızca resmi akademik test sonuçlarına göre tanımlanmaması açısından önemlidir. Renzulli (2005) Üç Halka Modeli içsel olarak motive olan ve özel ilgi alanlarında yüksek gelişim ve performans gösteren çocukların tanımlanmasını destekler. Buna göre; üstün zekalı/ yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programların öğrencilerin akademik disiplinini desteklemesi ve geliştirmesi; motivasyonlarını, azimlerini ve hedef yönelimlerini artırmaları için eğitmesi gerektiği söylenebilir (Renzulli, 1983; 2005).

19. yüzyılda Galton'la başlayan üstün zekayı ve yeteneği anlama, ölçme ve tanımlama çalışmaları bugün hala güncelliğini korumaktadır. Üstün zeka ve yeteneğin

kalıtsal özelliklerle ilişkilendirerek tek boyutlu tanımlanmasından kısa bir süre sonra çevresel faktörlerin etkisinin de önemli bir boyut olduğu pek çok teorisyen tarafından kabul edilmiştir. Üstün zekanın ve yeteneğin ortaya çıkmasında şans faktörünün de önemli olduğunun Tannebaum tarafından ortaya atılmasıyla tanıma yeni bir boyut daha eklenmiştir. Farklı dönemlerde geliştirilen üstün zeka ve yetenek kuramları ile birlikte ortaya pek çok üstün zeka ve yetenek tanımı ortaya çıkmıştır. Bugün hala üzerinde uzlaşılan ortak bir üstün zeka ve yetenek tanımı bulunmamaktadır (Şentürk, vd. 2022a; Türkman, 2020). Bunun yanı sıra literatürde üstün zeka ve yetenek kavramlarına ilişkin de net bir ayırım yapılamamaktadır. Üstün zekayı ve yeteneği birbirinden ayrı iki kavram olarak değerlendiren tanımlamalar olduğu kadar birbirine sebep sonuç ilişkisi ile bağlayan ya da her ikisini eş değer tutan ve birbirinin yerine kullanan tanımlar olduğu da görülmektedir. Gagne (2003) üstün zekayı doğuştan gelen, doğal ve daha çok kalıtsal ve biyolojik özelliklerle ilişkilendirmektedir. Bunların beceri ve kazanım olarak gelişmiş yetenekler olarak ortaya çıkmasını da üstün yetenek olarak tanımlamaktadır. Bu iki kavramın netleşmesine ve ortak bir tanım yapılmasına yönelik bugüne kadar pek çok girişimde bulunulmuştur. ABD’de Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği (NAGC) ortak bir terminoloji geliştirilmesi ve her iki kavram için belirli standartların oluşturulması için bir ekip kurmuştur; ancak ekip üyeleri üstün zeka ve yetenek kavramlarının hem alan yazın ve mevzuatlarda hem de günlük yaşantıda tamamen iç içe geçtiğini ve ayırım yapmanın mümkün olmadığını belirterek ortak bir tanım geliştirememiştir (Robinson, 2005).

Üstün zekanın ve yeteneğin tanımına, tanımlanmasına, eğitim uygulamalarına ilişkin pek çok belirsizliğin olduğu bu noktada Sak (2020) Bulanık Kuramı ortaya atmıştır. Bulanık Kuram’a göre üstün zeka/yetenek ile ilgili pek çok kavram ve uygulama belirsizlik içerir (Kanlı, 2021). Sak’a (2020) göre; zeka, üstün zeka, üstün yetenek kavramları bir bilim dalı içinde net bir şekilde tanımlanamamaktadır. Biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel temellere dayanan bu kavramların disiplinler arası yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Buna göre Bulanık Kuram antropoloji, felsefe ve psikoloji bilim dallarının desteği ile geliştirilmiştir. Kuram adını sınırları belirli olmayan, belirsizlik içeren diffüz nebuladan (bulutsu) almıştır. “Bulanık Kurama göre üstün yetenek, uyaran koşullarla (çevre) yeterli bir şekilde etkileşime girerek gelişime devam eden yatkınlıkların oluşturduğu potansiyel olarak

tanımlanabilir (Sak, 2020). Tanımda yer alan üç terim Bulanık Kuramın temel savlarının ana bileşenlerini oluşturmaktadır: 1) bireysel yetkinlik, 2) etkileşim ve 3) uyaran koşul. Kurama göre üstün yeteneğin oluşumu yalnızca (1) birey ve çevre arasındaki etkileşime değil (2) aynı zamanda bireysel yetkinlikler arasındaki etkileşime de kaçınılmaz bir şekilde bağlıdır.” (Sak, 2020). Bulanık Kuram; üstün zeka ve yeteneğin oluşumunu “1) bireysel yetkinlikler ve çevresel değişkenler arasında, 2) bireysel yetkinliklerin kendi aralarında ve 3) çevresel değişkenlerin kendi aralarında etkileşimlerin oluşumuna” bağlı görür (Sak, 2020). Bireysel yetkinlikler ve çevre arasındaki etkileşimin üstün zekanın ve yeteneğin ortaya çıkmasında belirleyici olduğunu belirten bu kurama göre üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için tasarlanmış bir eğitim programının kapasitesini programa katılan öğrenciler belirlemeli (Kanlı, 2021) ve yeteneklerin gelişimi için etkileşimci modeller benimsenmelidir (Sak, 2020).

Sonuç olarak, Gardner’ın (1983), Renzulli’nin (1986), Sternberg’in (1999), Gagne’nin (2000), Tannenbaum’un (1997) ve Sak’ın (2020) geliştirdiği üstün zeka ve yetenek kuramlarında akademik ve bilişsel olmayan bileşenlerin bulunduğu görülmektedir. Bu bileşenler arasındaki etkileşim üstün zeka ve yeteneğin ortaya çıkmasında belirleyici faktör olarak ortaya konmaktadır. Bu nedenle üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde çok boyutlu bir yaklaşım benimsenerek öğrencilerin farklılaşan özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun ortamlar sunulmalıdır.

2.2. Özel Yetenekli Öğrenciler

Üstün zeka ve yeteneğe ilişkin farklı kuram ve yaklaşımların olması nedeniyle bu grupta yer alan öğrencilerin tanımlanmasında ve tanımlanmasında farklılıklar oluşmaktadır. IQ puanlarına göre yapılan tanı(m)lamada 130 ve üzeri genel zeka puanına sahip öğrenciler üstün zekalı olarak kabul edilmekte ve puan arttıkça da farklı tanımlar kullanılmaktadır. Yetenekleri temel alan yaklaşımda ise; liderlik, psikomotor, sanat vb. alanlardaki performans değerlendirilerek alana ilişkin özel yetenek tanı(m)lanması yapılmaktadır (Çitil ve Sak, 2020). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de üstün zekalı/yetenekli bireylerin tanı(m)lanmasında genel zeka puanları temel alınmıştır (Sak vd., 2015). MEB tarafından ilk kez 1974 yılında yapılan tanılamada öğrencilerin genel zeka düzeylerini ölçen testler uygulanarak 130 ve üzeri zeka puanı alanlar “üstün zekalı”; 120 ve üzeri puan alanlar ise “üstün yetenekli” olarak kabul edilmiştir (MEB, 1974). Bu dönemde üstün zekalı ve üstün yetenekli kavramları farklı grupları tanımlamak için kullanılmış olsa da bu farklılık yine zeka

testinden alınan puanlara ilişkindir. Farklı zeka türlerini ya da yetenek alanlarını kapsayan üstün zeka ve yetenek tanımı ABD’de Marland Raporu’nun yayınlanmasından sonra oluşmaya başlamıştır (Borland, 2005). Bu raporda zeka puanlarına göre yapılan tek boyutlu tanımdan uzaklaşarak; zekanın bilişsel, sosyal ve fiziksel alanlarda ortaya çıkabildiği ve çok yönlü ele alınması gerektiği ortaya konmuştur (Marland, 1972). Bu nedenle Marland Raporu üstün zekanın/ yeteneğin tanımına, kapsamına, tanılama sürecine ve eğitimine ilişkin pek çok alanda dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir (Jolly ve Robins, 2016). Buna göre üstün zeka/ yetenek kavramı altı farklı alandan (1. genel zihinsel yetenek, 2. özel akademik yetenek, 3. yaratıcı veya üretken düşünme, 4. liderlik yeteneği, 5. görsel ve sahne sanatları, 6. Psikomotor yetenek) en az birinde yüksek performans ve başarı gösteren ya da gösterme potansiyeli bulunan bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır (Marland, 1972). NAGC üstün zekalı/yetenekli öğrencileri benzer deneyimlere ve çevreye sahip olan, kendi yaş grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek seviyede performans gösteren ya da gösterme potansiyeli bulunan öğrenciler olarak tanımlamıştır (NAGC, 2019).

Türkiye’de 1991 yılında toplanan MEB Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda, “üstün zeka” ve “üstün yetenek” kavramları “üstün yetenek” başlığı altında toplanmış ve şu şekilde açıklanmıştır: “üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir” (MEB, 1991). 2006 tarihli ÖEHY’ne göre ise “üstün yetenekli birey: zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006). 2007 tarihli BİLSEM yönergesinde üstün yetenek, “özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenci” biçiminde ele alınmıştır (MEB, 2007).

2013 yılında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nda sunulan “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017”de “üstün yetenek” kavramı yerine ilk defa “özel yetenek” ifadesinin kullanılmaya başlandığı görülür (Bilgiç ve Ataman, 2020). Üstün kavramının elitist bir yaklaşım içerdiği kaygısı (Kurnaz, 2020), etiketleyici ve ayrıştırıcı bir anlam içermesi ve fırsat eşitliği bağlamında uygun

bulunmaması nedeniyle özel yetenek kavramı tercih edilmiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM, 2012). Son olarak; 2018 yılında yayımlanan ÖEHY (MEB, 2018) ve buna uygun hazırlanan BİLSEM yönergesinde (MEB, 2019) özel yetenekli birey: “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Bugün alana ilişkin yasal mevzuatlarda (yönetmelik, yönerge, vb.) özel yetenek kavramının hala geçerliliğini koruduğu ancak literatürde “özel yetenek”, “üstün yetenek”, “üstün zeka ve yetenek” gibi kavramların kullanıldığı ve bu nedenle de kavrama ilişkin bir karmaşa olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde “üstün zeka ve yetenek” kavramı için MEB tarafından resmi olarak kullanılan “özel yetenek” kavramı; “üstün zekalı ve yetenekli” bireyler içinse “özel yetenekli” bireyler ifadesi kullanılacaktır.

Özel yetenek kavramının gelişimine tarihsel süreç içinde bakıldığında akranlarından gelişim özellikleri açısından olumlu yönde farklılık gösteren öğrencileri tanımlamak için farklı kavramlar kullanıldığı görülmektedir. Geliştirilen her yeni tanımın daha kapsayıcı olduğu ve yeni bir takım özellikler içerdiği anlaşılmaktadır. Özel yetenekli birey tanımlarında kullanılan “hızlı öğrenen, yaratıcı, lider, bağımsız hareket etme vb.” gibi ifadeler özel yetenekli öğrencilerin genel özelliklerini ortaya koymaktadır. Özel yetenekli her bireyin kendine özgü kalıpları ve özellikleri olmasına rağmen ortak pek çok özelliği de bulunmaktadır. Özel yeteneğe ilişkin yapılan tanımların tamamında özel yetenekli öğrencilerin olumlu ortak özelliklerinden bahsedilmektedir. Bu nedenle özel yetenek kavramı bilişsel, davranışsal, duyuşsal, sanatsal, psiko-motor gibi alanlarda akranlarından ileri performans gösteren öğrencileri ifade etmek için kullanılan ve olumlu algı yaratan bir kavramdır. Öte yandan özel yetenekli bireylerin olumsuz olarak nitelendirilebilecek ortak özelliklerinin de bulunduğu gözden kaçırılmamalıdır. Ancak bu şekilde özel yetenekli bireylerin tanınması, tanınması ve ihtiyaçlarının karşılanması daha kapsayıcı, bütüncül ve gerçekçi olacaktır. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde özel yetenekli öğrencilerin genel özellikleri her iki perspektiften bakılarak ortaya konmaktadır.

2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri

Normal dağılım eğrisinde ortalamanın dışında kalarak, bazı kaynaklara göre toplumun %2-3'lük (Kurnaz, 2020); bazı kaynaklarda ise %10'luk dilimini (Gagne, 2003) temsil eden özel yetenekli bireyleri tanı(m)lamaya ve özelliklerini belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. İlk zeka testini uygulayan Terman'dan bu yana geçen yüz yıllık süreçte özel yetenekli bireylere ilişkin bilinen en temel ortak özellik hepsinin ortalamanın üzerinde zeka puanına sahip olduğudur. Bunun yanı sıra bu gruptaki bireylerin farklı nüfuz alanlarında da ortak özelliklere sahip olduğu ortaya konmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini belirlemeye ve bu özelliklere uygun eğitimlerinin şekillenmesi gerektiğine ilişkin çalışmaların Leta Hollingworth ile başladığı bilinmektedir (Jolly, 2007). Hollingworth'un "Üstün Zekalı Çocuklar: Doğası ve Eğitimi" isimli kitabı üstün zekalı çocukların eğitimi üzerine yazılan ilk kitap olma özelliğine sahiptir (Robinson ve Clinkenbeard, 2008). Hollingworth burada özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin gelecekte onların toplumdaki rollerini belirleyeceğini, bu nedenle öğrencilerin karakterlerini ve mizaçlarını dikkate alarak eğitim programlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Hollingworth, 1926). Hollingworth yüksek zeka puanına sahip öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin karakter özellikleri bakımından da ortalamanın üzerinde olduğunu ifade etmektedir. Gallagher (2008) de boylamsal çalışmalardan elde ettiği veriler ışığında özel yetenekli öğrencilerin genel olarak daha olumlu davranışsal, sosyal ve kişilik özelliklerine sahip olma eğiliminde olduğunu ve bu durumun yetişkinlik döneminde de devam ettiğini belirtmektedir. Özel yetenekli öğrenciler öğretmenleri ve akranları tarafından yapılan değerlendirmelerde genellikle lider, girişimci, sabırlı, güvenilir, neşeli, çalışkan, cesur, bağımsız, sosyal açıdan uyumlu, duyarlı, alçakgönüllü, gelişmiş mizah duygusuna, duygusal ve fiziksel öz-denetime, öfke kontrolüne sahip bireyler olarak görülmektedir (Croft, 2003). Aynı zamanda; kitap okumaya düşkün oldukları, ilgilerini çeken konularda ansiklopedi, sözlük ya da buldukları herhangi bir şeyi okuma eğilimleri olduğu belirtilmektedir. Bu öğrenciler için oyun da önemli bir ilgili alanı olarak değerlendirilmekte ancak oyun arkadaşı seçerken daha çok zihin yaşlarına uygun kendilerinden yaşça büyük kişileri tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Silverman, 2013). Özel yetenekli bireylere ilişkin belirtilen bu ortak özelliklere rağmen; özel yetenekli her bireyin kendine özgü farklı özelliklerinin de olabildiği ve bu nedenle bu özelliklerin hepsine sahip oldukları

anlamı çıkarılmamalıdır. (Davis, Rimm ve Siegle, 2010). Ayrıca özel yetenekli bireylerin üstünlük gösterdiği nüfuz alanı da birbirinden farklılık gösterdiğinden tüm alanlarda özel yetenekli olması da beklenmemelidir. Buna göre Tablo 2.1’ de özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, akademik, yaratıcılık, duygusal ve davranışsal alanlarda görülen ortak özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.1. Özel yetenekli öğrencilerin ortak özellikleri

Bilişsel	Akademik	Yaratıcı	Duygusal	Davranışsal
Üst düzey soyutlama becerisi	Problem çözmeye ve kavramları kullanmaya ilgi	Yaratıcılık ve buluş yapma isteği	Olağandışı duygusal derinlik ve yoğunluk	Doğallık
Soyut, karmaşık, mantıksal düşünme ve güçlü algı	Hızlı ve az tekrarla öğrenme becerisi	Güçlü mizah anlayışı	Başkalarının duygularına karşı duyarlılık veya empati	Dürtüsel, hevesli ve coşkulu
Firikirleri ya da nesneleri olağandışı ya da net olmayan bir şekilde bir araya getirme eğilimi (iraksak düşünme)	Öğrenmeye yönelik sürekli ve ayrıntılı soru sorma isteği	Yüksek hayal gücü	Kendinden ve başkalarından yüksek beklentiler	İlgi duyduğu alanlarda odaklanma ve dışsal müdahaleye direnç gösterme
Güçlü hafıza	Sayı, kod, bulmaca içeren problemleri çözmeye ilgi duyma	Uyaranlara açıklık	Farklı olma duygusunun eşlik ettiği yüksek öz farkındalık	Önem verdiği konularda azim ve kararlılık gösterme
Yoğun ve uzun süreli dikkat (ilgi duyduğu alanlarda)	Deney yapmaya ve farklı yollar denemeye ilgi	Sezgisellik	İleri düzeyde ahlaki muhakeme	Sürekli konuşma eğilimi
Geniş kelime dağarcığı ve karmaşık cümle yapısı	Erken çocukluk döneminde kendiliğinden okuma ve yazma edinimi	Esneklik	Sosyal ve politik konulara ilgi, güçlü adalet duygusu	Enerjik (az uyku veya dinlenme ihtiyacı)
Entelektüel merak	Akademik ve çalışma hayatında bağımsız hareket etme isteği	Aşırı merak	Özellikle başarısızlık algısıyla ilişkili olarak değişen öfke durumu	Sosyal davranışlarda bağımsızlık ve normlara göre hareket etmeme
Güçlü eleştirel düşünme, sorgulama ve	Farklı ilgi ve yetenek alanları (bazen bir	Estetik ve sanatsal bakış açısı	Çabuk kırılmadan kaynaklı duygusal destek ihtiyacı	Soyut değerler ve davranışlar

özeleştirici becerisi	alandaki derinlemesine ilgi)		arasında tutarlılık ihtiyacı
Zihinsel aşırı duyarlılık	Kalıcı ve hedefe yönelik davranış gösterme	Mükemmeliyetçili kten kaynaklı yüksek düzeyde hayal kırıklığı	Liderlik- İnsanları ve olayları organize etme isteği

Kaynak: Clark, 2008; Webb vd., 2007.

Tablo 2.1 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha ileri düzeyde performans göstermesine neden olabilecek pek çok özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Özellikle bilişsel, akademik ve yaratıcılık alanlarındaki üst düzey düşünme becerisine, güçlü merak duygusuna, hızlı öğrenme kapasitesine, farklı ilgi ve yetenek alanlarına, öz farkındalık, yüksek hayal gücüne, mizah anlayışına vb. gibi özelliklere sahip olması potansiyellerini ortaya koymalarında, anlamlı düzeyde farklılık yaratmalarında ve toplumların geleceğine yön verecek bireyler olmalarında etkili olacaktır. Ancak duygusal ve davranışsal alanlara bakıldığında olağandışı duygusal derinlik ve yoğunluk, mükemmeliyetçilikten kaynaklı hayal kırıklığı ya da sosyal davranışlarda bağımsızlık ve normlara göre hareket etmeme, vb. gibi özellikler onların hem eğitim hem de günlük yaşantılarında zorluk yaşamalarına neden olabilecek niteliktedir (Silverman, 1997). Normal gelişim gösteren akranlarının bir olay karşısında verdiği tepkiler ile özel yetenekli bir öğrencinin duygusal yoğunluk ve hassasiyetinden kaynaklı vereceği tepkiler farklılık gösterecektir (Davis ve Rim, 2004). Mendaglio'ya (2007) göre, özel yetenekli bir bireyin hızlı çalışan beyni daha fazla düşünmesine ve hissetmesine; dahası duygularının daha çok farkında olmasına, öz eleştiri yapmasına ve duygusal kararsızlık yaşamasına neden olmaktadır. Duygusal tepkilerini dışa vurup vurmamaları ya da ifade etme biçimleri deneyimlemiş oldukları sosyalleşme süreçlere bağlıdır. Peterson, Duncan ve Canady'nin (2009) çalışmasındaki bulgular yüksek duyarlılığın okul yıllarında artan strese, güven eksikliğine, utangaçlığa, korkulara, eleştiriye duyarlılığa, beceriksizlik hissine, kendini değersiz hissetmeye yol açabileceği yönündedir. Özel yetenekli öğrenciler soyut değerler ve davranışlar arasında tutarlılık gösterme eğilimindedirler ve ileri düzeyde ahlaki muhakeme özelliğine sahip olduklarından çevrelerinden de benzer tutarlılığı göstermelerini beklerler (Gallagher, 2008). Aksi durumda ise kendi iç dünyalarında ya da sosyal çevreleri ile çatışma yaşayabilirler ve bu durumda gerekli destek verilmediği

takdirde toplumdan uzaklaşan ve yalnızlaşan bireyler haline dönüşebilirler (Neihart, 1999). Bu nedenle özel yetenekli öğrencileri akranlarından yüksek performans gösteren, yaratıcı, lider gibi sadece olumlu özellikleri ile tanımlamak sorunsaldır ve yeterli değildir. Özel yetenekli öğrenciler de normal gelişim gösteren akranları gibi bazı alanlarda zorluk yaşamakta ve ayrıca özel yeteneklilikten kaynaklı bazı özelliklerinden dolayı daha çok desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Treffinger, 2009). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinden bahsederken madalyonun bu yanı göz ardı edilmemelidir.

Yermish (2010), özel yetenekliliğin bireyin hayatının her alanını etkilediğini belirtir çünkü özel yetenek doğası gereği eş zamansız gelişime yol açar . Özel yetenekli bir bireyin bilişsel kapasitesi veya herhangi bir alandaki yetenek gelişimi akranlarının ilerisindedir; bu nedenle özel yetenekli bireyler kendilerini toplum içinde asenkronik (uyumsuz) hissederler (Silverman, 2013). İlgi alanları yaşamlarının çoğundan büyük ölçüde farklı olduğundan, akranları ile iletişim kurmakta zorlanabilirler. Webb ve diğerlerine göre (2007) özel yetenekli çocukların sosyal ilişkilerde yaşadıkları sorunların en önemli sebebi eş zamansız gelişimleridir. Eş zamansız gelişimin bir diğer boyutu ise bilişsel gelişim ile sosyal ya da duygusal gelişim arasında büyük farklılıklar olarak gözlemlenebilir. Bilişsel olarak çok ileri düzeyde iken; sosyal olarak ortalama ya da altında olabilirler. Oysaki özel yetenekli bireylerden ailenin, öğretmenlerin, toplumun beklentisi her alanda yüksek gelişim ve performans göstermesi yönündedir (Peterson, 2009). Bu durum onların duygusal açıdan daha çok zorlanmasına neden olur (Silverman, 1997). Özel yetenekli bireylere sadece bilişsel gelişimleri göz önüne alınarak sosyal ya da duygusal açıdan kaldırabileceklerinden çok daha büyük sorumluluklar verilmesi ve beklentiler yüklenmesi altından kalkamayacakları ağır bir yük olmaktadır (Neihart, 2002). Özel yetenekli öğrencilerin akranları ile ya da bilişsel-duygusal alanları arasındaki eş zamansız gelişimlerine son yıllarda yeni bir boyut daha eklenmiştir. Bu boyut bir bireyin özel yetenekle aynı anda bir öğrenme güçlüğüne/bozukluğuna ya da engeline sahip olması şeklinde ortaya çıkmaktadır. İki kere özel olarak kavramsallaşan bu durum özel yetenekli öğrenci grubu içerisinde benzersiz özellikleri bulunan farklı bir öğrenci grubunu tanımlamak için kullanılmaktadır.

2.4. İki Kere Özel Kavramı

İki kere özel kavramı özel eğitim ve özel yetenek alanlarında uzun yıllar boyunca yapılan çalışmaların birbiri ile kesiştiği noktaların fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır. (Baldwin vd., 2015a). Zaman içinde iki kere özel kavramına ilişkin pek çok tanım yapılmış olmakla birlikte özel yetenekli bir öğrencinin aynı zamanda herhangi bir öğrenme engeline sahip olması kavrama ilişkin ilk tanımlardandır (Klingner, 2022). Bu grupta yer alan öğrencileri ifade etmek için uluslararası literatürde “dual exceptional”, “learning disabled”, “gifted handicapped”, “gifted students with learning difficulties” gibi ifadeler süreç içinde kullanılmıştır. Ancak son yıllarda “twice exceptional” kavramı üzerinde uzlaşıldığı ve yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Amiri, 2020). Kavramın ulusal literatürdeki karşılığı da farklılık göstermektedir. “İki kere özel”, “iki kere farklı”, “çifte istisnai”, “öğrenme güçlüğü bulunan özel yetenekliler” gibi ifadeler yer almaktadır. “İki kere özel” ifadesinin özel yetenekli ve aynı zamanda özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri tanımlamak için daha uygun olduğu düşünülmektedir. Hem özel yetenek hem de özel eğitim alanlarının kesişim kümesinde bulunan iki kere özel öğrenciler bu iki özel alana ait özellikleri bir arada bulundurmakta ve iki açıdan özel eğitime ihtiyaç duymaktadır. Aynı zamanda iki kere özel ifadesi herhangi bir ayrıştırıcı ya da etiketleyici bir anlam içermemekte ve hem özel yetenek hem de özel eğitim alanlarını kapsayan yalın ve bütüncül bir anlam ortaya koymaktadır (Şentürk vd., 2022b).

İki kere özel kavramı, “benzersiz” bir bilişsel kapasiteye ya da yeteneğe ve aynı zamanda çeşitli açılardan güçlüğü, bozukluğa ya da engele sahip olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak ortaya konulmuş bir kavramdır (Baldwin vd., 2015b). Özel yeteneğin yanı sıra ÖÖG, DEHB, OSB, sosyal duygusal gelişim bozukluğu, dil konuşma bozukluğu, görme bozukluğu, bedensel engeller vb. gibi durumlardan en az birini daha içermektedir. ABD’de yayınlanan “Engelli Bireyler Eğitim Yasası” (IDEA) engelleri 13 farklı kategoride sınıflandırmaktadır : “zihinsel engel, işitme engeli (sağırılık dahil), konuşma veya dil bozukluğu, görme bozukluğu (körlük dahil), ciddi duygusal rahatsızlık, ortopedik bozukluk, otizm, travmatik beyin hasarı, sağır-körlük, diğer sağlık bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü veya çoklu bozukluk” (IDEA, 2004). Bu alanların 12’si özel yetenek ile birlikte var olabilir (Foley-Nicpon vd., 2013). Teknik olarak iki kere özel kavramı; özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin aynı zamanda IDEA’da belirtilen özel eğitim kategorilerinden

(zihinsel yetersizlik hariç) bir ya da daha fazlasında tanı alması olarak açıklanabilir (Pereira, Knotts ve Roberts, 2015; Reis vd., 2014). Şekil 2.1.'de iki kere özel kavramının bileşenleri gösterilmektedir.



Şekil 2.1. İki kere özel kavramının bileşenleri

Özel yetenekli tanısı almış bir öğrencinin öğrenme engelinden dolayı ikinci bir tanı alması iki kere özel olma durumunu yaratır (Trail; 2011). Zihinsel kapasitesi yüksek olan özel yetenekli öğrenci fiziksel olarak görme engeline sahip olabilir, DEHB tanısı alabilir ya da görme engelli bir birey müzik alanında sıra dışı bir yeteneğe sahip olabilir (Leana-Taşçılar, 2015). Brody ve Mills (1997) iki kere özel kavramını; özel yetenekli çocukların en az bir engel alanına sahip olması nedeniyle akademik başarı göstermede zorluk yaşaması olarak açıklamaktadır. Coleman, Harrading ve Williams-King (2005) iki kere özel öğrencileri bir ya da birden çok alanda üstün yeteneklilikle birlikte öğrenme, duygusal, fiziksel, duygusal ve/veya gelişimsel engellere sahip bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu öğrenciler öğrenme spektrumun her iki yönünde de performans gösterirler (Neihart, 2008). Normal gelişim gösteren çocuklara göre birçok alanda üst düzey performans gösteren özel yetenekli çocuklar çeşitli açılardan öğrenme güçlüğüne sahip olabilir (Bildiren, 2018; Foley Nicpon ve Assouline, 2020). Üst düzey performansları özel yeteneğe atfedilirken, öğrenme güçlükleri engel alanları ile açıklanır (Baum 1990). Gerekli destek sağlanmadığında özel yetenekli bu öğrenciler engel alanlarından kaynaklı yetersizlik duygularıyla baş başa kalmaktadırlar (Silverman, 2009).

İki kere özel kavramına ilişkin yapılan tanımın kavramı anlamaya, tanılamaya

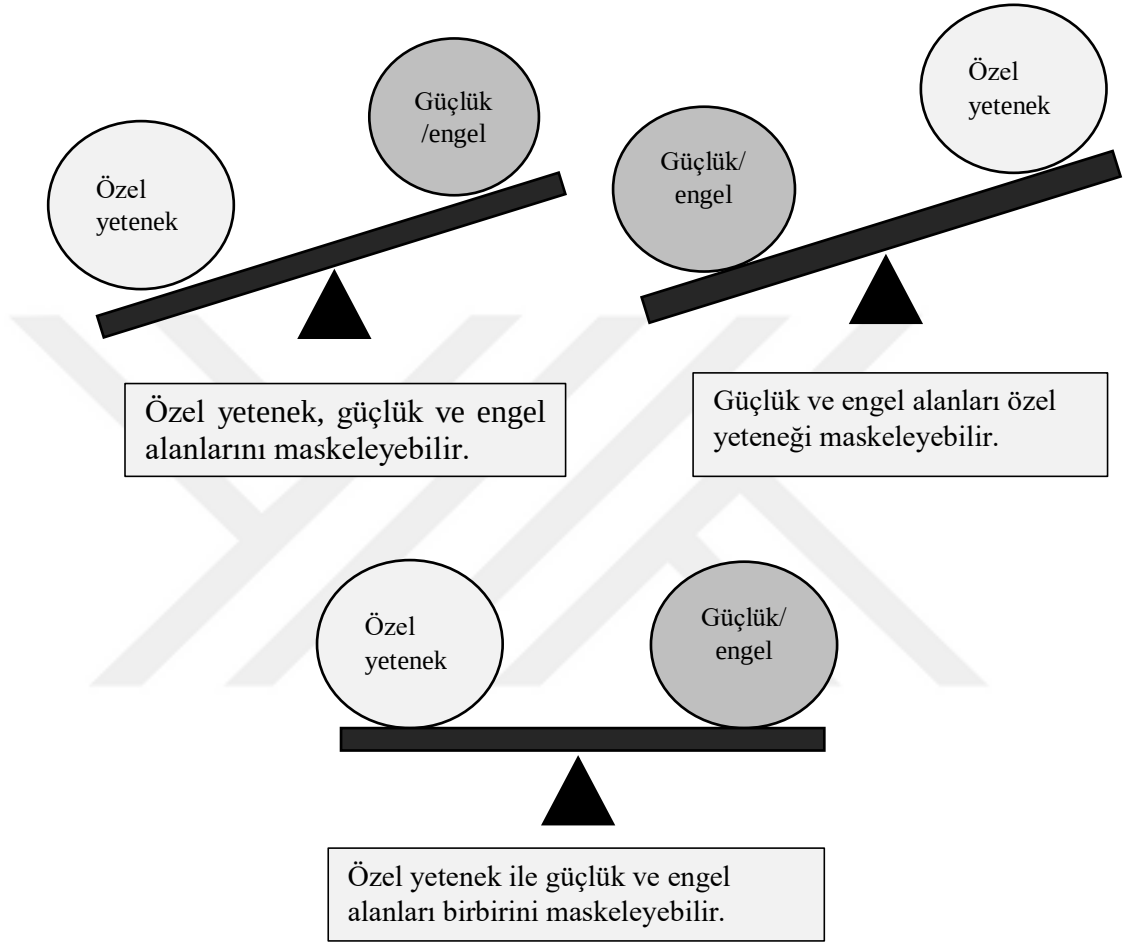
ve iki kere özel öğrencilerin ortak ihtiyaçlarını karşılamaya katkı sunacak kadar geniş; aynı zamanda kendine has özellikleri ve herhangi bir iki kere özel durumunu göz ardı etmeyecek kadar da dikkatli yapılması gerekir (Reis vd., 2014). Foley Nicpon ve diğerleri (2013) özel yetenek ile engellerin bir araya gelmesini paradoksal bir durum ve tutarsızlıkların birlikteliği olarak açıklamış ve iki kere özel öğrencilerin anlaşılması için özelliklerini ve ihtiyaçlarını betimleyecek ortak bir tanımın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ortak bir tanım geliştirmek için 2013 yılında 26 kuruluştan (kamu kurumları, sivil toplum örgütleri ve üniversiteler) araştırmacı ve eğitimciler bir araya gelerek iki kere özel öğrencilerle ilgili uluslararası bir zirve toplantısı (2eCoP Summit) düzenlemiştir. Bu zirvede iki kere özel kavramına ilişkin ortak bir tanım geliştirilme kararı alınmıştır. Buna göre tüm tarafların üzerinde anlaştığı iki kere özel tanımı ortaya konmuştur.

İki kere özel öğrenciler; matematik, fen, teknoloji, sosyal bilimler, görsel, uzamsal, sahne sanatları veya diğer beceri alanlarının en az birinde yüksek başarı veya yaratıcı üretkenlik potansiyeli gösterirken; yasalar ile tanımlanmış engel alanlarının bir ya da daha fazlasına aynı anda sahip olan bireylerdir. Bu engel alanları; ÖÖG; konuşma ve dil bozukluklar; duygusal/davranışsal bozukluklar; fiziksel engeller; OSB; veya DEHB gibi diğer sağlık bozukluklarıdır. Bu engeller ve üstün yetenekler bir araya gelerek benzersiz bir öğrenci grubunu oluşturmaktadır ve bu öğrenciler yüksek akademik performans veya engel durumlarını açığa çıkaramayabilir. Üstün yetenekleri engellerini maskeleyebiliyorken; engelleri de yeteneklerini maskeleyebilmektedir. Ayrıca üstün yetenek ve engeller birbirini maskeleyebilir ve bu durumda her iki alanda da tanımlanamayabilir. (Reis vd., 2014).

Kaufman (2018) bu tanımı biraz daha geliştirerek; iki kere özel öğrencilerin bir ya da birden fazla alanda olağandışı yetenek, kapasite, göreve bağlılık ve yaratıcılık özellikleriyle birlikte bir ya da daha fazla öğrenme güçlüğüne sahip olduğunu ve bu olağandışı birlikteliğin benzersiz bir dizi sonuç ortaya çıkardığını belirtir. Buna göre; özel yetenek (olağandışı potansiyel) engel alanlarını maskeleyerek egemen olabilir; engel alanları özel yeteneği maskeleyerek egemen olabilir ya da engel ve yetenek alanları birbirini maskeleyebilir. Bu durumda ne egemen bir alan ne de tanılama söz konusudur (Baum ve Owen, 2004; Kaufman, 2018).

2eCoP Summit'te ortaya çıkan ve Kaufman'ın geliştirdiği tanımda özel yetenek ve güçlük/engel alanlarının etkileşimine bağlı olarak iki kere özel öğrencilerin fark edilmesi ve tanımlanmasındaki zorluktan bahsedilmektedir. Brody ve Mills (1997) iki kere özel öğrencilerin eğitim sistemi içinde üç farklı grup olarak karşımıza çıkabileceğini ifade etmiştir: İlk grupta özel yetenekli olmasına rağmen beklenen başarıyı gösteremeyen öğrenciler bulunmaktadır. İkinci grupta özel gereksinimli

olarak tanılanıp özel yeteneklerine yönelik destek alamayanlar ve son grupta ise maskeleyemeye bağılı olarak ne özel yetenek ne de engel alanına ilişkin tanı alamayanlar bulunmaktadır. Şekil 2.2.'de maskeleme faktörünün iki kere özel öğrencilerde ortaya çıkma biçimi gösterilmektedir (IDAHO Eğitim Departmanı, 2010).



Şekil 2.2. İki kere özel öğrencilerde maskeleme

Maskeleme faktörü ile açıklanan bu durumda bir alanın egemenliği; diğer alanın telafi edilmesi ve belirgin bir şekilde ortaya çıkamaması ile sonuçlanabilir (Baum, 1990). Bu durumda öğrenci sahip olduğu güçlü alana bağılı olarak tanılanır. Bazı durumlarda ise özel yetenek ve güçlük/engel alanlarının karşılıklı olarak birbirini maskeleyebildiği görülmektedir. Akranlarından hiçbir alanda anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi iki kere özel potansiyeli bulunan bu öğrencinin “normal” olarak görülmesine ve hiçbir tanı almamasına yol açabilir (Maddocks, 2018). Buna göre eğitim sistemi içinde iki kere özel öğrencilerin çoğunun ya eksik tanılandığını ya da hiç tanılanamadığını ve buna bağılı olarak ihtiyaç duydukları eğitim ve sosyo-duygusal

desteğe yeterince ulaşamadıklarını söylemek mümkündür (McCoach, Kehle, Bray, ve Siegle, 2004). Bu nedenle iki kere özel öğrencilerin tanınması özel yetenek ve engel alanlarının her ikisinde de kapsamlı bir değerlendirme sürecini gerektirir. Bu süreçte her iki alanın uzmanları yer almalı ve iki kere özel alana ilişkin bilgi sahibi olmalıdır (Reis vd., 2014).

2.5. İki Kere Özel Kavramının Tarihsel Gelişim Süreci

Türkiye’de oldukça yeni olan ve son yıllarda akademisyenler ve alan uzmanları tarafından (Atmaca ve Tan, 2021; Bildiren ve Fırat, 2020; Duyar, 2020; Kaplan-Sayı, 2018; Ömür, 2019, Şakar ve Köksal 2021; 2022; Şentürk vd., 2022a; 2022b) araştırılmaya başlanan iki kere özel kavramının ABD’de özellikle 1980’li yıllardan bu yana pek çok teorik ve deneysel çalışma ile geliştirildiği (Baum, 1988; 1990; Baum ve Owen, 1988; Neihart, 2000; 2002; Foley-Nicpon vd, 2011) ve özel yetenek alanı ile özel eğitim alanında yapılan çalışmaların etkileşimi ile ortaya çıktığı görülmektedir. Öte yandan iki kere özel alanın temelleri yaklaşık yüz yıl öncesine dayanmaktadır. Kavramın tarihsel gelişim süreci Tablo 2.2’de verilmektedir.

Tablo 2.2. İki kere özel kavramının tarihsel gelişim süreci

Yıl	Gelişmeler	2Ö İçin Önemi
1923	Hollingworth, “Özel Yetenekler ve Bozukluklar: Eğitim İçin Önemi” kitabını yayınladı.	“Üstün zeka (gifted)” terimini buldu. Bazı üstün zekalı öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığını ifade etti.
1944	Asperger “Çocuklukta Otistik Psikopati” makalesinde daha sonra Asperger Sendromu olarak adlandırılan yeni bir kişilik bozukluğu tanımladı.	Bu sendromun üstün zekalı/yetenekli çocuklarda görünmesinin daha olası olduğunu iddia etti. Görülen özellikler: Aşırı detaycı konuşma içeriği, iki yönlü etkileşimlerin bozulması, üst düzey mantıksal soyut düşünme, izole ilgi alanları, tekrarlayan tek tip oyun, çevresel taleplerin göz ardı edilmesi gibi.
1947	Strauss ve Lehtinen “Beyin Hasarlı Çocuğun Psikolojisi ve Eğitimi” isimli kitabını yayınladı.	Öğrenme güçlüklerinin düşük zeka ile ilişkili olmadığını belirtti.
1961	Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg ve Tannhauser “Beyin Hasarlı ve Hiperaktif Çocuklar İçin Öğretim Modeli: Bir Pilot Çalışma” isimli kitabı yayınladı.	Çocukların üstün zekası/yeteneği çevrelerindeki her şeye dikkat etmeleri ile artmaktadır.
1973	1973’te Elkind “Öğrenme Güçlüğü Bulunan Üstün	Öğrenme güçlüğü olan üstün zekalı/yetenekli çocuklar ifadesini ortaya koydu.

	Zekalı Çocuklar” isimli kitabını yayınladı.	
1975	“Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası” kabul edildi.	Tüm engelli çocuklar için ücretsiz ve ihtiyaçlarına uygun eğitim zorunlu hale geldi. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) zorunlu kılındı. “Öğrenme engeli” tanımlandı.
1978	“Üstün Zekalı ve Yetenekliler Eğitimi Yasası” kabul edildi.	Ulusal eğitim enstitüsünde üstün zekalı ve yetenekliler bölümü kuruldu. “Özel yeteneklilik” tanımlandı.
1978	Joseph Renzulli (1978) üstün zekayı/yetenekliliği; ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve göreve bağlılık olarak tanımladı.	Üstün zeka/yetenek davranışı belirli insanlarda, belirli zamanlarda ve belirli koşullar altında ortaya çıkmaktadır. Akademik, dikkat ve sosyal zorlukları bulunan parlak çocukların bu davranışı genellikle bir ilgi ya da yetenek alanı ile meşgul olduklarında gösterdiğini belirtti.
1980-1995	Öğrenme güçlüğü bulunan üstün zekalı/yetenekli çocuklara yönelik yayınlanan çalışmalar: Whitmore (1980); Whitmore ve Maker (1985); Fox, Brody, ve Tobin (1983); Gallagher (1986); Baum (1988; 1990); Üstün Zekalı/Yetenekliler Eğitimi Dergisi Üstün ve Öğrenme Engelli Öğrenciler Özel Sayı (1994)	Bu yayınlar üstün zeka/yetenek ve güçlüklerin bir arada bulunması ile oluşan benzersiz özelliklere ve ihtiyaçlara sahip bireylerin durumunu ortaya koydu.
1980-1999	Öğrenme güçlüğü bulunan üstün zekalı/yetenekli öğrenciler için Westchester, NY, Montgomery, MD, Prince George’s , MD, Albuquerque, NM eyaletlerinde eğitim programları geliştirildi.	Farklı alanlarda öğrenme güçlüğü yaşayan üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik programlar hazırlandı.
1984-2000	Federal projeler ve devlet hibeleri başlatıldı	Jacob Javits Hibeleri: 2Ö Çocuklar Projesi, Büyük Umutlar Projesi, A.C.E.S. Colorado Eyaletinin Cherry Creek Okulu ve Littleton Devlet Okulu hibeleri ile 2Ö çocuklara yönelik saha çalışmaları hız kazandı.
2004	“Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA)” yeniden yürürlüğe girdi.	Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin aynı zamanda üstün zekalı/yetenekli olabileceği yasal olarak kabul edildi. Tanılamada; kapsamlı ekip çalışması ile problem çözme yaklaşımı ve çoklu veri kaynaklarının kullanılması teşvik edildi.

2014	“Ulusal 2Ö Uygulama Topluluğu” oluşturuldu.	2Ö alanında çalışan akademisyenlerin ve eğitimcilerin iş birliği ile 2Ö kavramına ilişkin ortak bir tanım geliştirildi.
2015	Politika geliştirme, yasal mevzuat çalışmaları, eğitim uygulamaları hız kazandı	Ohio, Idaho, Maryland eyaletlerinde 2Ö öğrencilere yönelik eğitim politikası geliştirildi ve eğitim ihtiyaçları doğrudan eyalet yasalarında yer aldı.
2020	Savunuculuk faaliyetleri: Öğrenci/öğretmen/ebeveyn için pek çok kitap, yayın, dergi, web-sitesi hazırlandı.	E-bülten: Twice-Exceptional (2e) Newsletter /Smart Kids with Learning Disabilities, https://www.teca2e.org/ https://2ecenter.org/ https://www.2enews.com/

Kaynak: Baldwin vd., 2015

Tablo 2.2. incelendiğinde kavrama ilişkin tarihsel gelişim sürecinin Leta Hollingworth ile başladığı görülmektedir. Bireylerdeki olağandışı durumları inceleyen bir psikolog ve eğitimci olan Hollingworth 1920'lerin başlarında “kusurlu” olarak nitelendirilen çocuklara uyguladığı zeka testleri sonucunda pek çoğunun normal ya da üstün zekaya sahip olduğu verisine ulaşmış ve çocukların yaşadığı sorunların temelinde sosyal izolasyon, ergenlik dönemine uyum ve eğitim ihmalinin yattığını belirterek; bu durumlar düzeltildiğinde yaşanan sorunların ortadan kalktığını belirtmiştir (Kaufman, 2013). Üstün zeka alanının ortaya çıkmasında öncü bir rol oynayan ve üstün zekalı çocuklara yönelik araştırmalar yapan Hollingworth; bu gruptaki çocukların da çeşitli öğrenme sorunları ile karşı karşıya olduğunu ve tüm çocukların, özellikle de normların dışında kalanların gelişmesi için onlara fırsatlar verilmesi gerektiğini savunmuştur (Klein, 2020). 1923 yılında "Özel Yetenekler ve Bozukluklar: Eğitim için Önemi" adlı kitabında “gifted” kavramını ilk kez kullanan Hollingworth bu grupta yer alan çocukların kendi içindeki karmaşık bilişsel eşitsizliklerine odaklanmıştır. Bu kitapta genel zihinsel yetenek ve özel yeteneklere sahip olup aynı zamanda okuma, heceleme, el yazısı ve temel aritmetik gibi alanlarda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tanımlamıştır. Bu tür öğrenme güçlüklerinin IQ skalasında geniş bir yelpazede ortaya çıktığını fark etmiştir (Hollingworth, 1923). 20.yüzyılın ortalarında, bu türden iki defa normalin dışında kalma durumu daha belirgin hale gelmiştir. Leo Kanner (1943), tekrarlayan davranışları olan ve sosyal becerileri azalmış yüksek IQ puanına sahip çocukları tanımlamak için “otizm” ifadesini kullanmıştır (Kaufman, 2018). Avusturyalı çocuk doktoru Hans Asperger (1944), benzer özelliklere sahip çocuk hastalarının ileri düzeyde mantıksal düşünme becerisine sahip olduğunu ve belirli bir alana yoğun ilgi duyduğunu fark etmiştir.

Asperger, “Çocuklukta Otistik Psikopati” makalesinde (daha sonra Asperger Sendromu olarak adlandırılan) yeni bir kişilik bozukluğu tanımlamış ve bu durumun yüksek zekaya ya da özel yeteneklere sahip çocuklarda görülme olasılığının normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olabildiğini iddia etmiştir (Asperger, 1991). Bu sendroma sahip çocuklarda aşırı detaycı konuşma içeriği, iki yönlü etkileşimlerin bozulması, üst düzey mantıksal soyut düşünme, izole ilgi alanları, tekrarlayan tek tip oyun ve çevresel taleplerin göz ardı edilmesi gibi özellikler görülmüştür (Reis vd., 2014). Benzer şekilde; Strauss ve Lehtinen (1947) en az normal düzeyde genel bilişsel kapasiteye sahip olan çocuklar arasında "bozukluklar" gözlemlemiştir. O dönemde, Goertzel 300 özel yetenekli yetişkinin biyografisini incelemiş ve çoğunun okulda başarılı olamadığını, eğitim süreçlerinin hayal kırıklığı ile dolu olduğunu ve geleneksel öğrenme yöntemleriyle sorun yaşadığını tespit etmiştir (Soller, 2004). Olağandışı durumlarla ilgilenen bu ilk araştırmacılar, özel yeteneğin öğrenme, dikkat eksikliği ve sosyal davranışlardaki eksiklikler ile bir arada bulunabildiğini düşünmüşlerdir (Reis vd., 2014).

1960’lı yıllarda Kirk (1962), Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg ve Tannhauser (1961) "öğrenme engeli" kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Gallagher (1966) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların güçlü ve zayıf yönlerine dikkat çekmiştir. 1973 yılında Elkind’in "Öğrenme Engeli Bulunan Özel Yetenekli Çocuklar" (The Gifted Child With Learning Difficulties) isimli kitabını yayınlaması ile özel yetenekli çocuklarda öğrenme engelinin bulunma ihtimali açıkça belirtilmiş ve “öğrenme engeli bulunan özel yetenekli çocuklar” ifadesi kullanılmıştır.

Özel eğitim alanındaki gelişmelere paralel olarak özel yetenek alanındaki çalışmalar da iki kere özel alanın temellerini oluşturmaktadır. Terman (1924) geliştirdiği zeka testi ile üstün zekalı çocukları tanı(m)lamaya yönelik pek çok araştırma yapmıştır. Terman tarafından yapılan boylamsal çalışmalarda üstün zekalı çocukların sosyal uyum ve duygusal duyarlılıkları ile biliş düzeyleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiş (Terman, 1925; Terman ve Oden, 1947) ancak bu çalışmalarda herhangi bir öğrenme engeli, eksikliği ya da bozukluğundan bahsedilmemiştir. Terman’ın üstün zekalı bireylere ilişkin herhangi bir öğrenme güçlüğünden bahsetmemiş olması dikkat çekici olmakla birlikte asıl amacının yüksek zeka puanına sahip çocukların zihinsel, fiziksel ve duygusal açıdan da gelişimin zirvesinde olarak göstermesi yatabilir (Kaufman, 2018). Her ne kadar o tarihlerde Hollingworth konuya

ilişkin önemli tespitler yapmış olsa da pek çok araştırmacı Terman'ın izinden gitmiştir. 1970'li yılların sonuna kadar özel yetenekli çocukların öğrenme sorunlarına ya da diğer güçlük ya da engellere sahip olabilme ihtimali neredeyse tamamen göz ardı edilmiştir. Özel yetenek ile özel eğitim alanının birbirinden bağımsız ayrı yollarda ilerlemiş olması ve sadece kendi alanlarına ilişkin konuya yaklaşması pek çok özel yetenekli öğrencinin gereken desteği alamamasına neden olmuştur.

ABD'de 1970'li yılların ortalarında "Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası" (1975) ve "Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi Yasası" (1978) birbirinden bağımsız olarak çıkarılmış ve kendi alanlarında bulunan her çocuğun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik ilke ve yöntemleri açıklamıştır. Ancak bu iki yasal mevzuatta da bir öğrencinin hem özel yeteneğe hem de farklı açılardan eksikliğe, bozukluğa ya da engele sahip olabildiği düşünülmemiştir (Pereira vd., 2015). Bununla birlikte bu dönemde zekayı sadece yüksek IQ puanı ile açıklama yaklaşımından uzaklaşmaya başlanmış ve özel yetenekler, görsel- işitsel yetenekler ve hatta performans sanatları, yaratıcılık, liderlik, psikomotor yetenekler, göreve bağlılık gibi bilişsel olmayan özellikler de tanıma dahil edilerek daha geniş bir kitleyi destekleyecek şekilde genişletilmiştir (Gardner, 1983; Marland Raporu, 1972). Maker (1977) "Üstün Zekalı Engelliler için Program Hazırlama" isimli kitabıyla bu anlamda önemli bir adım atmış ve hem özel yetenekli hem de aynı anda fiziksel ve bilişsel engeli bulunan çocukları "çift tanımlı" olarak açıklamıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların ve kuramlarının etkisiyle zekanın tek boyutlu tanımı artık bu öğrenci grubunu tanımlamak için yeterli görülmemiş ve araştırmacılar özel yetenekli çocukları daha bütüncül bir açıdan ele almaya başlamıştır. 1980'li yılların başında Gardner (1983), Gagne (1985), Renzulli (1986) gibi kuramcılar zekanın sadece test puanıyla ölçüldüğü ve özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısının her zaman yüksek olduğu yönündeki geleneksel kanının aksine yeni teoriler ortaya koyarak iki kere özel alanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Neihart, 2008).

1990'lı yıllara gelindiğinde ise; özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli öğrencileri desteklemek için çeşitli hibe programları (örn. Jacob Javits Hibe Programları), bu gruptaki öğrencilere yönelik özel program sunan okullar (Montgomery County ve Maryland) ve çeşitli kuruluşlar devreye girmiştir. NAGC özel yetenekli öğrenci grubu içindeki özellikle öğrenme engeli bulunan öğrencilerin araştırılmasını destekleyen çalışmalara ağırlık vermeye başlamıştır (OHIO Eğitim

Departmanı, 2007).

2004 yılında ABD’de “Engelli Bireyler Eğitim Yasası”nın yeniden ele alınmasıyla engelli bireylerin tüm öğrenme alanlarında zorluk yaşayabildikleri gibi; akademik, bilişsel, algısal, fiziksel, iletişimsel ya da sosyal alanlarda zorlukla birlikte güçlü yanlara da sahip olabileceği vurgulanmıştır (IDEA, 2004). Ayrıca; özel yetenekli öğrencilerin de çeşitli engellerden dolayı öğrenme sorunları yaşayabildiği ve gerekli önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir. İki kere özel öğrenci grubunun varlığından ve eğitim ihtiyacından ilk kez dolaylı olarak da olsa federal bir yasada bahsedilmiştir (Şentürk vd., 2022b). 2014 yılında 26 farklı kurum ve kuruluştan akademisyen ve eğitim uzmanlarının desteği ile iki kere özel öğrencilerle ilgili uluslararası bir zirve toplantısı (2eCoP Summit) düzenlenmiştir. Bu zirvede tüm tarafların üzerinde anlaştığı iki kere özel kavramının tanımı ortaya konmuş, iki kere özel öğrencilerin tanımlama ve eğitim sürecine yönelik de detaylı bir plan sunulmuştur (Reis, vd., 2014). İki kere özel kavramına ilişkin bundan sonraki süreç bu grupta yer alan öğrencilerin eğitim haklarının yasalarla güvence altına alınması ve uygun eğitim olanaklarından faydalanması olarak devam etmiştir. ABD Özel Eğitim Programları Dairesi özel yetenekli öğrencilerin de öğrenme engellerine sahip olabileceğini, tanımlama sonucuna bağlı olarak özel eğitim desteği sunulması gerektiğini yayınladığı belge ile kabul etmiştir (Musgrove, 2015). Foley-Nicpon ve Teriba (2022) Maryland eyaletinin iki kere özel öğrencilere yönelik yaptığı yasal düzenlemeler ve sunduğu eğitim olanakları ile tüm dünyaya örnek teşkil edecek şekilde olduğunu, eyalet yasasında iki kere özel öğrencilerin eğitim programlarının ve tanımlama süreçlerinin geliştirilmesinin yasal bir sorumluluk olarak görüldüğünü belirtmiştir. Buna bağlı olarak burada Montgomery okulları bölgesinde ilk, orta ve lise düzeyinde sadece iki kere özel öğrencilere yönelik eğitim hizmetleri sunan devlet okulları bulunmaktadır. Kavramın tarihsel gelişiminde son adımın; iki kere özel öğrenciler için savunuculuk faaliyetleri olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin öğretmenleri, ebeveynleri, akranları ve tüm toplum tarafından tanınması için çeşitli yayınlar, dijital platformlar ve faaliyetler hazırlanmaktadır. İki kere özel öğrenciler hakkında bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarına önem verilmektedir.

İki kere özel kavramının Türkiye’deki gelişim sürecine bakıldığında; çalışmaların oldukça yakın bir geçmişinin olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar henüz konuya ilişkin teorik altyapı oluşturmaya yöneliktir. İki kere özel öğrencilerin

eğitim ihtiyaçlarının tanınması ve desteklenmesi noktasında MEB ya da sivil toplum destekli herhangi bir çalışma ya da uygulama bulunmamaktadır. Ancak Türkiye'nin özel yetenek alanına ilişkin köklü bir geçmişe sahip olduğu, bu alanda dünyaya örnek teşkil eden BİLSEM'ler aracılığıyla özel yetenekli öğrencilere Türkiye'nin dört bir yanında eğitim ve psiko-sosyal destek sunduğu bilinmektedir (Kurnaz, 2014). Buna ek olarak; özel gereksinimli öğrencilere yönelik yasal altyapı dünyadaki gelişmelere paralel olarak güçlendirilerek bu grupta yer alan öğrencilere de pek çok hizmet sunulmaktadır. Aynı zamanda hem özel yetenekli hem de özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan birimler MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü çatısı altında bulunmaktadır. Bu durum iki alanın ortak çalışmalar yürütmesi noktasında kolaylık sağlayabilir. Sonuç olarak; Türkiye'de iki kere özel alanın gelişimi açısından güçlü temeller olduğu söylenebilir (Şentürk vd., 2022b).

2.6. İki Kere Özel Öğrencilerin Özellikleri

Özel yetenek ile birlikte herhangi bir alanda öğrenme güçlüğü, bozukluğu ya da engeli bulunan iki kere özel öğrenciler sadece özel yetenek ya da sadece öğrenme güçlüğü/engeli tanısı almış akranlarından farklı özelliklere sahiptir (Baldwin vd., 2015b). İki kere özel öğrencilerin genel özelliklerine ilişkin yeterli düzeyde farkındalık ve bilinç oluştuğunda, onları normal gelişim gösteren akranlarından ayırmanın daha kolay olacağı düşünülmektedir (Trail, 2011). İki kere özel öğrencilerin yetenekleri arasındaki “tutarsızlık” ya da başka bir ifadeyle senkronik olmayan gelişimleri onların iki kere özel potansiyeline sahip olduğuna ilişkin ilk sinyalleri vermektedir (Idaho Eğitim Departmanı, 2010). Örneğin; öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli bir öğrenci akranlarından ileri düzeyde sözel performans gösterebiliyorken; yazılı performanslarda akranlarının gerisinde kalabilir. Sınavlarda matematik alanında düşük notlar alan iki kere özel bir öğrencinin gerçek yaşama ilişkin problemlerde akıl yürütme ve problem çözme becerisi çok yüksek olabilir (Montgomery, 2002). Bu durum öğrencinin fiziksel, zihinsel, duygusal ya da psiko-sosyal alanlarının kendi içinde ya da birbirleri ile senkronik olarak gelişmediğini göstermektedir (Ronksley-Pavia, 2015). Tüm bunlara rağmen iki kere özel öğrencilerle ilgili bilinmesi gereken en önemli özellik; farklı açılardan güçlük ya da engel durumlarına sahip olsalar dahi öncelikle özel yetenekli olduklarıdır (Hughes, 2017). İki kere özel öğrenciler özel yetenekli öğrencilerin genel özelliklerini gösterme eğilimindedirler ancak sahip

oldukları güçlük ya da engel durumuna bağlı olarak bazı alanlarda zorluk yaşamaktadırlar (Foley Nicpon, vd., 2013). Tablo 2.3.'de iki kere özel öğrencilerin sadece özel yetenek tanısı almış öğrencilerden farklılaşan özellikleri ortaya konmuştur.

Tablo 2.3. İki kere özel öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin farklılaşan özellikleri

Gösterge	Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri	İki kere özel öğrencilerin özellikleri
Öğrenme	Temel becerileri hızlı ve kolaylıkla, tekrara ihtiyaç duymadan öğrenir.	Genellikle temel bilgi ve becerileri öğrenmede zorlanır, bunun için farklı yöntemlere ihtiyaç duyar.
Sözel beceriler	Yüksek sözel beceriye sahiptir.	Yüksek sözel beceriye sahip olabilir ancak yazılı ifadede oldukça zorlanabilir ya da dili doğru biçimde kullanmada zorlanabilir.
Okuma becerisi	Erken yaşta okuma becerisini kazanır.	Okuma problemi erken dönemde ortaya çıkabilir, bu durumda ses, fonetik farkındalık ve akıcılık konusunda farklı yöntemlere ihtiyaç duyabilir ya da okumaya ilişkin sorunlarını kendi yöntemleri ile telafi ederek gizleyebilir.
Organizasyon becerisi	Organizasyon becerileri değişkenlik gösterir; bazı özel yetenekli öğrenciler bu beceriye sahipken, bazıları zorluk yaşayabilir.	Genellikle bir şeyleri, zamanı veya yapacaklarını organize etmede zorluk yaşar.
Gözlem becerisi	Gözlem becerisi yüksektir.	Gözlem becerisi yüksektir ancak hafızada tutmada sorun yaşayabilir.
Eleştirel düşünme/ problem çözme becerisi	Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerisi yüksektir.	Gerçek dünyaya ilişkin problem çözme becerisi yüksek olabilir, üst düzey eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine sahiptir.
Dikkat	Uzun dikkat süresine sahiptir, kararlı ve yoğun konsantrasyon gösterebilir.	Dikkati kolay dağılır, özel ilgili alanlarında uzun süre dikkat sağlayabilir.
Merak	Çok fazla soru sorma davranışı gösterir.	Soru sorma davranışı gösterebilir ya da öğretmenin verdiği cevaplar karşısında kayıtsız davranabilir.
Yaratıcılık	Yaratıcı fikirler ve eylemlerde bulunur, girişimci olabilir.	Olağanüstü hayal gücüne sahip olabilir, genellikle özgün ve bazen de "tuhaf" fikirler üretir. Düşünceleri son derece farklı olabilir ve fikir üretirken hayal kuruyormuş gibi görünebilir.
Risk alma	Risk almaktan kaçınmaz	Akademik veya güçlük yaşadığı konularda genellikle risk almaz. Diğer konularda sonuçları göz önünde bulundurmada risk alır.

Mizah duygusu	Genellikle alışılmışın dışında yüksek mizah duygusuna sahiptir.	Akademik başarısızlığı örtmek için mizah kullanabilir ya da mizah konusunda yetersiz kalabilir.
Olgunluk	Akranlarından farklı düzeyde olgunluk seviyesi gösterebilir.	Bazen duygularını ifade etmek ve güçlükleri ile mücadele etmek için öfkeli ve ağlayarak tepki gösterir.
Bağımsız hareket etme	Güçlü bağımsız hareket etme ve öz yeterlilik becerisine sahiptir.	Güçlük yaşadığı alanlarda genellikle desteğe ve geri bildirim ihtiyacı duyar. Diğer alanlarda oldukça bağımsız hareket eder.
Sosyal beceriler	Akranları tarafından kabul edilmeyebilir, kendini yalnız hissedebilir.	Yalnız kalmayı tercih ediyormuş gibi görünür, bazen de sosyal becerilerindeki eksiklikten dolayı akranları tarafından tercih edilmeyebilir.
Liderlik	Liderlik becerisine sahiptir.	Engel alanlarına bağlı olarak liderlik becerisi gösteremeyebilir.
İlgi alanları	Geniş ilgi alanına sahiptir.	Birçok konuya ilgi duyabilir ancak öğrenme problemleri ilgi alanlarının azalmasına neden olabilir.
Özel ilgi alanları	Belirli bir konuya tutkulu bir şekilde ilgi gösterir.	Okul ile ilişkili olmayan bir alana tutkulu bir şekilde ilgi gösterebilir.

Kaynak: Akt. Baldwin vd., 2015

Tablo 2.3 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin en belirgin özelliklerinden biri olan akranlarından erken ve hızlı öğrenme performansının iki kere özel öğrencilerde tam olarak bulunmaması, özel yeteneklerine eşlik eden öğrenme engeline bağlı olarak zorluk yaşamalarından kaynaklanmaktadır. ÖÖG’ye sahip (örn. dislektik) iki kere özel bir öğrenci tabloda belirtildiği gibi okuma ve yazmada zorluk yaşayabilir. Ancak bu noktada onu sadece ÖÖG’ye sahip olan bir öğrenciden ayıran fark, güçlü yönlerine bağlı olarak farklı öğrenme yöntemleri bulması ve bu eksiliği giderebilmesidir (Baum vd., 1991). Özel yetenekli öğrencilerin genel olarak uzun süreli dikkat ve odaklanma becerisi varken; iki kere özel öğrencilerde sadece özel ilgi alanları olduğunda bu beceri görülmektedir (Baum ve Owen, 2004). Aksi durumda dikkatleri kolaylıkla dağınık ve konuya odaklanmaları mümkün olmaz. Özel yetenekli öğrencilerin bağımsız hareket etme ve öz yeterlilik becerisi yüksektir ancak iki kere özel öğrenciler “yeterince başaramadıklarının” ve eksik alanlarının farkındadırlar (Vespi ve Yewchuk). Buna bağlı olarak bu alanlarda bağımsız hareket etmekten kaçınırlar, desteğe ihtiyaç duyarlar. Tablodan anlaşılabileceği gibi; iki kere özel öğrencilerin zorluk yaşadıkları alanlar ve zayıf yönleri onları sadece özel yetenek tanısı alan akranlarından ayırıyorken; özel yetenek alanları ve güçlü yönleri de sadece

engel/güçlük/bozukluk tanısı alan akranlarından ayırmaktadır (Neihart, 2008). Bu durumda normal gelişim gösteren akranlarından iki defa farklılaştıkları söylenebilir.

Hem akranları ile hem de kendi içlerinde güçlü yönleri ile engelleri arasında çarpıcı bir uyumsuzluk yaşayan ve benzersiz özellikleri bir arada bulunduran bu öğrenciler öğrenme spektrumunun her iki yönünde performans gösterirler (Foley-Nicpon vd., 2011). Buna bağlı olarak ÖÖG'ye sahip özel yetenekli, DEHB'si bulunan özel yetenekli, OSB'li özel yetenekli, vb. gibi farklı kombinasyonlarla iki kere özel bir öğrenci profili oluşabilir (Neihart, 2008). ABD'de okul öncesinden 12.sınıfa kadar örgün eğitime devam eden öğrencilerin %2-5'inin iki kere özel öğrenci olduğu tahmin edilmektedir (Eig vd., 2014). Farklı tanılama kriterlerine bağlı olarak bu grupta yaklaşık 360 000 (ABD Ulusal Eğitim Derneği, 2006) ile 610 000 (Bernard-Brak, Johnsen, Pond Hannig ve Wei, 2015) öğrenci olduğu düşünülmektedir. Assouline ve Whiteman (2011) özellikle ÖÖG'ye sahip özel yetenekli öğrencilerin okullarda en çok karşılaşılan iki kere özel öğrenci grubunu oluşturduğunu belirtmiştir. İki kere özel alana ilişkin literatürde de en çok çalışmaya yapılan grup ÖÖG'si bulunan özel yeteneklilerdir. Ancak son yıllarda araştırmacıların ilgisi davranış problemleri yaşayan özel yetenekli öğrencilere dönmüş ve buna bağlı olarak da DEHB ve OSB tanısı bulunan iki kere özel öğrencilerle ilgili çalışmalar artmaya başlamıştır (Neihart, 2008).

Tablo 2.4'te ÖÖG'ye sahip özel yeteneklilerin, DEHB'li özel yeteneklilerin ve OSB'si bulunan özel yeteneklilerin genel özellikleri temel alanlara göre verilmiştir. Ayrıca iki farklı bu öğrencilerin özel yetenekli öğrencilerden hangi ölçüde farklılaştığını göstermek adına sadece özel yeteneği bulunan öğrencilerin de bu alanlara göre özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 2.4. İki kere özel bileşenleri ve özellikleri

Alan	ÖÖG ve Özel Yetenek	DEHB ve Özel Yetenek	OSB ve Özel Yetenek	Özel yetenek
Akademik Özellikler	-Erken sözel gelişime rağmen okumada zorlanma -Disgrafik -Dislektik -Diskalkuli -Kısa süreli hafıza ile ilgili sorunlar	-Bir göreve başlamada, takip etmede ya da tamamlamada zorluk -Eleştirel ve yaratıcı düşünmede güçlü -Uzamsal görevleri tercih etme	-Dil açısından gecikme olmadan uygun bilişsel gelişim -Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren görevleri ve soyut kavramları anlamada zorlanma	-Zengin kelime bilgisi, -Hızlı okuma becerisi -Erken okuma eğilimi -Güçlü hafıza -Üst düzey düşünme ve problem

	-Eleştirel ve yaratıcı düşünmede güçlü -Özel ilgi alanlarında derinlemesine bilgi sahibi -Uzamsal görevleri tercih etme		-Uzamsal görevleri tercih etme -Bir veya birden fazla tek tip ve kısıtlı tarzdaki uğraşlarla meşgul olma	- çözme becerisi - Kavramsallaştırma, sentez ve soyutlama gücü -Eleştirel ve yaratıcı düşünmede güçlü
Dikkat Sorunları	-Kısa dikkat süresi ve hızlı dikkat dağınıklığı -Aşırı hareketli, hareketsiz ve ya kayıtsız kalma	-Yerinde duramama, kıpırdanma, sürekli hareket etme -Sabit kalmada zorlanma -Hızlı dikkat dağınıklığı	-Kendine özgü veya tekrar eden hareketler -Nesnelerin parçalarıyla ısrarcı bir şekilde meşgul olma	-İlgi duyduğu alanlarda uzun dikkat süresi -Hızlı öğrenmeye bağlı erken sıkılmada dikkat dağınıklığı
Organizasyon Becerileri	-Yönergeleri anlamada ve takip etmede zorlanma -Düşüncelerini sözel ve yazılı olarak ifade etmede zorlanma -Bir yapı veya öngörülebilirlik olmadığında iş yapmada zorlanma (sözel olmayan öğrenme güçlüğü)	-Yönergeleri takip etme ve bitirmede zorluk çekme -Zaman yönetiminde güçlük yaşama	-İşlevsel olmayan rutinlere veya ritüellere katı biçimde bağlılık gösterme	-Yönergeleri hızlı ve kolayca takip etme ve bitirme -Ayrıntılı ve yaratıcı düşünme
Sosyal Beceriler	-Sosyal bağlamda okumada problemler (sözel olmayan öğrenme güçlüğü)	-Konuları sosyal bağlamında anlamlandırmada zorlanma	-Sosyal etkileşimde niceliksel bozulma(en az iki şekilde) -Sözel olmayan davranış eksikliği -Akran ilişkisi geliştirmede başarısızlık -Anlık gelişen ilgi, mutluluk ya da başarıları paylaşmada eksiklik -Sosyal ya da duygusal karşılıklı ilişkide eksiklik	-Gelişmiş mizah duygusu -Ebeveyn, öğretmenler ve diğer yetişkinlerle iyi iletişim kurma becerisi -Yüksek sorumluluk bilinci
Davranış Durumları	-Sakar -Dürtüsel davranışlar ve sonuçları öngörmede yetersizlik	-Başkalarının sözünü sıklıkla kesme veya araya girme -Olası sonuçları düşünmeden	-Kısıtlı, tekrarlayan ve kalıplaşmış davranış kalıpları, ilgi alanları ve aktiviteler	-Enerjik -Meraklı -Motivasyonu yüksek -Yoğun ilgili alanları

		tehlikeli fiziksel etkinliklerde bulunma (heyecan arayışı ile yapmaz. Örneğin: Sağına soluna bakmadan yola atlayabilir) -Cevapları ağızından kaçırma		
Duygusal Değişkenlik	-Karşı gelme (zorluklarla baş etme şekli)	-Duygusal değişkenlik	-Duygusal kırılabilirlik -Sosyal, mesleki veya diğer önemli yaşam alanlarında klinik veya ciddi ölçüde bozulma	-Duygusal yoğunluk: yoğun empati, yoğun tepki, yoğun ilgi alanları, vb. -Dürüstlük -Adalet konusunda hassasiyet Mükemmelliye etçilik -Yüksek kaygı düzeyi

Kaynak: Reis, Baum ve Burke, 2014; Şentürk vd., 2022a.

Tablo 2.4. incelendiğinde her kategorideki öğrenci grubunun ortak kümesinin özel yetenek alanı olduğu ve buna bağlı olarak da bazı özelliklerin benzer olduğu görülmektedir. Akademik özelliklere bakıldığında tüm öğrenci gruplarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin güçlü olduğu; ancak farklı engel/güçlük veya bozukluğa bağlı olarak da farklılar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; ÖÖG'ye sahip özel yetenekli öğrencilerde erken sözel gelişime rağmen okumada zorlanma; DEHB'si bulanan özel yetenekli öğrencilerde bir göreve başlamada, takip etmede ya da tamamlamada zorlanma; OSB bulunan özel yetenekli öğrencilerde ise soyut kavramları anlamada zorlanma görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler akranlarından daha hızlı öğrendikleri için konunun tekrar edilmesi durumunda sıkılabilir ve bu durum dikkat dağınıklığına sebep olabilir. Benzer durum farklı nedenlerden dolayı iki kere özel öğrencilerde de görülebilir. Bu nedenle tek bir gösterge öğrencilerin iki kere özel olma potansiyelini açıklamak için yeterli değildir. Özel yetenekli öğrenciler genel olarak yönergeleri hızlı ve kolayca takip etme ve bitirme özelliğine sahipken; iki kere özel öğrenciler bu konuda zorluk yaşayabilmektedir. Sosyal beceriler de iki kere özel öğrenci gruplarında farklılık göstermektedir. Özellikle OSB bulunan özel yetenekli öğrenciler akran ilişkisi geliştirmede, sosyal ya da duygusal karşılık vermede zorluk yaşamaktadırlar. Davranış biçimi olarak da iki kere özel öğrenci grupları birbirinden büyük ölçüde farklılık

gösterir. Özel yetenekli öğrenciler sınıf ortamında öğrenmeye meraklı ve çok soru soran öğrencilerdir. Benzer durum ÖÖG’li veya DEHB’li iki kere özel öğrencilerde de görülmekle birlikte soruların kaynağı öğrenmekten çok dürtüsellik olabilir. Bu gruptaki öğrenciler sıklıkla başkalarının sözünü kesme ya da soruların cevabını dinlememe eğilimi gösterirler. OSB bulunan özel yetenekli öğrenciler kısıtlı, tekrarlayan ve kalıplaşmış davranış biçimleri gösterirler ve sadece özel ilgi alanları ile ilgili sorular sorarlar. Bu gruptaki öğrenciler duygusal açıdan değerlendirildiğinde farklı tepkiler gösterdikleri görülse de duygusal yoğunluk, değişkenlik ve kırılganlık ortak özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Kircher-Morris (2021) bu üç grupta bulunan iki kere özel öğrencilerin ortak özelliklerini: yazma güçlüğü, zayıf organizasyon becerisi, yönergeleri takip etmede zorlanma, ödevlerini ya da verilen bir görevi kendi başına tamamlamada zorlanma, güçlü algılama, zengin kelime hazinesi ve ifade yeteneği, gerçek bilgilere dayalı bilişsel zenginliğe sahip olma olarak aktarmıştır.

Sonuç olarak iki kere özel öğrencilerin asenkronik gelişimlerine bağlı olarak özel yetenekten kaynaklı güçlü yönleri ve öğrenme engellerinden kaynaklı zayıf yönleri arasında gelişimsel açıdan büyük farklılık vardır. Ancak bu farklılıklar her zaman yukarıda belirtildiği şekilde açıkça ortaya çıkmayabilir. Özel yetenekleri güçlük yaşadıkları alanı maskeleyebildiği gibi güçlüklerinden dolayı üstün yetenekleri de gizlenebilir (Reis vd., 2014). Bu nedenle iki kere özel öğrenciler fark edilmesi ve tanınması oldukça zor bir öğrenci grubudur (McCoach, Kehle, Bray ve Siegle, 2001). Brody ve Mills (1997) iki kere özel öğrencilerin güçlüğü/engeli bulunmayan özel yetenekli akranlarından ve ortalama bilişsel yeteneklere sahip öğrenme güçlüğü bulunan akranlarından farklı özellikleri ve ihtiyaçları olduğunu belirtmiş ve bu nedenle yeterince tanılanamayan, anlaşılamayan ve ihtiyaç duyduğu eğitimi alamayan bir öğrenci grubu olarak değerlendirmiştir. Her ne kadar iki kere özel öğrencilerin birbirinden “tutarsız” ve “benzersiz” özellikleri bir arada gösterdiği ve bu nedenle tanınması oldukça zor bir öğrenci grubu olduğu konusunda hem fikir olursa da (Leana-Taşçılar, 2018; Lovecky, 2004; Lim, 2021); sosyal ve duygusal ihtiyaçları pek çok açıdan benzerlik gösterir. Bu nedenle güçlü alanları temel alınarak akademik gelişimleri kadar olumlu benlik gelişimlerine ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarına da önem verilmelidir. (Hughes, 2017; Ronksley-Pavia, 2015).

2.7. İki Kere Özel Öğrencilerin Sosyo-Duygusal İhtiyaçları

İki kere özel öğrenciler yüksek bilişsel kapasitelerine ya da özel yeteneklerine rağmen mevcut eğitim sistemi içerisinde hem akademik hem de sosyal ve duygusal açıdan zorlanmaktadır (Kaufman, 2018). Bu nedenle iki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçları kadar sosyal ve duygusal ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak eğitim planı tasarlanmalıdır (Baum, 1990; 1994; King, 2005) Çeşitli açılardan öğrenme sorunları yaşayan özel yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanması başarıları açısından kritik önem taşımaktadır (IDAHO, 2010). İki kere özel öğrencilerin düşük akademik benlik algısına sahip olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Amiri, 2022; Foley-Nicpon vd., 2012; Vespi ve Yewchuk, 1992). Foley-Nicpon ve diğerleri (2015) iki kere özel öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal benlik algısının sadece özel yeteneğe ya da öğrenme güçlüğüne sahip akranlarından daha düşük olduğunu belirtmektedir. Güçlü yönlerine rağmen okul yaşantılarında çoğu zaman bunun fark edilememesi hayal kırıklığı yaşamalarına ve başarıma konusunda cesaretlerinin kırılmasına neden olur (Neihart, 2008). Bunun yanı sıra özel yetenekli olarak tanılanmış ancak başka bir açıdan öğrenme güçlüğüne sahip olduğu fark edilmemiş iki kere özel öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri tarafından sıklıkla “şımarık” ve “ilgisiz” olarak nitelendirildiği ve yeterince çalışmamakla suçlandığı bilinmektedir (Baldwin vd., 2015b). Bu durum süreç içerisinde onları depresyon, anksiyete ve çeşitli davranış problemleri ile karşı karşıya bırakmaktadır (Baum, vd.,2001; Baum ve Owen, 1988). İki kere özel öğrencilerin okul ortamında ilgisiz, öfkeli ve mutsuz olduğu düşünülmektedir (Moon ve Reis, 2004). Öğrenme güçlüğüne/engeline sahip özel yetenekli öğrencilerin akademik hayal kırıklığı ve anksiyete düzeylerinin sadece öğrenme güçlüğü/engeli bulunan öğrencilerle yakın olduğu belirtilmiştir (Vespi ve Yewchuk, 1992). Antshel (2008) özel yetenekli DEHB'li gençlerin özel yetenekli gençlere kıyasla daha yüksek kaygı ve depresif duygulanım oranları olduğunu ve okul performansı ile potansiyeli arasındaki tutarsızlıktan dolayı daha çok hayal kırıklığı (Beckmann ve Minnaert, 2018) yaşadıklarını tespit etmiştir. 4-6.sınıf düzeyinde öğrenme güçlüğü bulunan özel yeteneklilerle yapılan bir araştırmada da benzer şekilde; iki kere özel öğrencilerin sadece öğrenme güçlüğü/engelli bulunan ya da normal gelişim gösteren diğer akranlarına kıyasla daha fazla sınıf içi davranış problemlerine neden oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Baum ve Owen, 1988). Araştırmalar iki kere özel öğrencilerin

güçlü ve zayıf yönleri arasındaki tutarsızlıktan dolayı yüksek düzeyde kaygı yaşadığını ve zayıf benlik algısına sahip olduğunu göstermektedir (Baum ve Owen, 2004; Reis vd., 2014).

İki kere özel öğrencilerin duygusal alana ilişkin yaşadıkları bu sorunlara sosyal açıdan yaşanan sorunlar da eklenebilir. İki kere özel öğrenciler özel yetenekli akranlarına kıyasla iki kat daha fazla sosyal ve duygusal uyum ile ilgili sorunlar yaşayabilmektedir (Neihart, 1999; Neihart vd., 2002). Sosyal becerilerdeki eksiklik akran ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Eğitimde akran ilişkilerinin, özellikle sınıftaki arkadaşlıkların öğrencilerin okul başarısına ve okula uyum sağlamalarına önemli ölçüde etki ettiği kabul edilmektedir (Wang ve Neihart, 2015). Wang ve Neihart (2015) Singapurlu iki kere özel öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve öğretmenlerinin desteklerine ilişkin algılarını incelemiştir. Buna göre iki kere özel öğrenciler başarılarının en çok akranlarının etkilediğini düşünmektedir. Tüm öğrenciler gibi iki kere özel öğrencilerin de olumlu akran ilişkisine sahip olması okul yaşantısına uyum sağlamalarına ve daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Olenchak ve Reis, 2002). Bu nedenle okuldaki öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleme konusunda önemli sorumluluk düşmektedir (Assouline ve Whiteman, 2011). İki kere özel öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri takip edilmeli ve çözüme yönelik müdahaleler zamanında yapılmalıdır (Foley-Nicpon ve Assouline, 2020).

İki kere özel öğrencilerin, bazı akademik alanlarda özel bir yeteneğe; diğer alanlarda ya da bazen aynı alan içinde bile öğrenme güçlüğüne/engeline sahip olması kendilerini tanımaları noktasında büyük bir ikilem ve kafa karışıklığı yaşamalarına yol açar (Vespi ve Yewchuk, 1992). Bu noktada öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları, okul ortamının güvenilir, hoşgörülü, kapsayıcı ve öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarına destek olacak şekilde tasarlanmalıdır (Kircher-Morris, 2021). İki kere özel kavramı birçok öğretmen ve eğitimci için oldukça yeni bir kavram olduğundan, öncelikle bu öğrencilere ilişkin farkındalık ve bilgi düzeyi artırılmalıdır. Daha sonra iki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kabul, isteklilik ve ilginin okul kültürünün bir parçası olması gerekir. Destekleyici ve güvenli bir ortam, iki kere özel öğrencilerin zorluk, güçlük ve engellerle mücadele etmelerinde önemli bir faktördür (Baldwin vd., 2015b). Esnek ama zorlukla mücadeleye teşvik eden bir sınıf/okul iklimi yaratmak esastır. Bireysel farklılıklara saygı duyan,

iyileştirmeden ziyade güçlü yönleri ve potansiyele odaklanan düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin zayıf yönlerine, güçlük ve engellerine odaklanan rutinleşmiş iyileştirici uygulamaların yetersiz ve verimsiz olduğu kabul edilmektedir (King, 2005; Montgomery, 2004) Öğrencilerin güçlü yönlerini fark etmelerini sağlayacak, olumlu benlik algısı ve sosyal beceriler geliştirmelerine teşvik edecek bir eğitim ortamı sunulmalıdır (Baum, 1994). Buna göre; iki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimleri için öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- ✓ Neyi yapamadıklarından çok; neyi yapabildiklerine odaklanın (Baum vd., 2017).
- ✓ Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarını sağlayın (Baum vd., 1991)
- ✓ Öğrencilerin güçlü yönlerinin zayıf yönlerini telafi etmesi için strateji ve yöntem geliştirmelerine destek olun (Baum, 1990; Baum ve Owen, 2004).
- ✓ Öğrencilerin yeteneklerini geliştirecek zenginleştirme uygulamalarına başvurun (Baum, 1988).
- ✓ Öğrencilerin kendini tanımasına ve anlamasına destek olun. Yeteneklerinin ve güçlü/zayıf yönlerinin farkına vardıklarında geleceğe yönelik daha gerçekçi planlama yapılabilir, doğru kararlar verebilirler (Baum ve Schader, 2018).
- ✓ Diğer öğretmenlerle ve ebeveynlerle iş birliği içinde ortak bir amaç/plan dahilinde hareket edin (Klingner, 2022).
- ✓ Kendinize ve etrafınızdakilere iki kere özel çocukların benzersiz ihtiyaçları olduğunu, potansiyellerine odaklanarak sık sık hatırlatın (King, 2005).
- ✓ Öğrencilerin kendilerini değerli hissettiği ve bireysel farklılıklarına saygı duyulduğu bir sınıf/okul ortamı oluşturun (Foley-Nicpon vd., 2015).
- ✓ Akranları ile olumlu sosyal etkileşime teşvik eden fırsatlar oluşturun (Vespi ve Yewchuk, 1992).
- ✓ Öğrencilerle bireysel çalışmalar yürütün. Gerek görüldüğü takdirde benzer zorluklar yaşayan diğer iki kere özel öğrencilerle ya da yetişkinlerle bir araya getirin (Brody ve Mills, 1997; Swesson, 1994).

2.8. İki Kere Özel Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları

Hollingworth 1923 yılında yayınladığı “Özel Yetenekler ve Bozukluklar: Eğitim için Önemi” isimli kitabında bir öğrencinin genel zihinsel veya özel yetenek ile birlikte öğrenme güçlüğüne sahip olabildiğini belirtmiştir. Yaptığı araştırmalarda bu tür öğrenme güçlüklerinin IQ skalasında geniş bir yelpazede ortaya çıktığı sonucuna ulaşmış ve okulların bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğretmenlerin müfredatı farklılaştırarak eğitim vermesi gerektiğini yüz yıl önce vurgulamıştır. Ancak üstün zeka/yetenek alanının temellerinin henüz atılmaya başlandığı bu dönemde öğrencilerin iki kere özel olma ihtimalinin üzerinde hiç durulmamıştır. Bu durum büyük ölçüde alanın geçmişinden kaynaklanmaktadır. Hem özel yetenekliler eğitiminin hem de özel eğitimin tarihsel süreçte birbirinden bağımsız gelişmesi ve karşılıklı olarak birbirini dışarıda bırakması her iki alanın tanımına uymayan ancak özelliklerini taşıyan iki kere özel öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitimi alamamasına neden olmuştur (Kaufman, 2018). 1970’li yıllarda bu iki alanının daha kapsayıcı ve bütüncül bir bakış açısıyla konuya yaklaşması ile ortak bir küme olarak iki kere özel alan gelişmeye başlamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin aynı anda bir engelle sahip olabileceği paradoksu uzun süre kabul görmese de yapılan saha çalışmaları ve kapsamlı deneysel araştırmalar sonucunda bu konuda uzlaşıya varılmıştır (Foley Nicpon vd., 211; Webb vd., 2005).

En yalın hali ile öğrencilerin özel yetenek ile birlikte öğrenmelerine engel olabilecek herhangi bir engel, güçlük ya da bozukluk alanlarından en az birine sahip olması iki kere özel öğrenci olarak tanımlanmasına neden olur. Bu grupta yer alan öğrencilere gerekli müdahaleler yapılmadığında ve uygun eğitim ya da sosyo-duygusal destek sunulmadığında yüksel bilişsel kapasitelerine ve özel yeteneklerine rağmen eğitim süreçleri içinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalırlar (IDAHO Eğitim Departmanı, 2010; OHIO Eğitim Departmanı, 2007). Bu öğrencilerin başarılı olmaları için esnek, çok boyutlu, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ve desteğine ihtiyacı vardır (Coleman ve Gallagher, 2015). Öğrencilerin farklılaşan özelliklerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak öğrenmelerini desteklemek amacıyla programların esnekliği çok önemlidir (Nielsen ve Niggins, 2005). Özel yetenek ve öğrenme engelini bir arada bulunduran bu öğrenciler bir konuyu kolaylıkla öğreniyorken; başka bir konuyu öğrenmede ya da aynı konu içindeki öğrenmelerde dahi eğitim desteğine, daha çok zamana ya da farklı öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyabilirler (Nielsen, 2002). Örneğin genel sınıf ortamında okuma ve yazma alanında özel öğrenme güçlüğü

bulunan özel yetenekli bir öğrenciye yönelik hazırlanan programda düzenlemeler yapılarak bilgisayar destekli uygulamalardan yararlanılabilir. Böylelikle öğrencinin olumsuz benlik ve akademik algısının önüne geçilir, akademik başarısı kadar sosyoduygusal gelişimi de desteklenir. İki kere özel öğrencilerin eğitimi konusunda çok boyutlu bir yaklaşım geliştirilmelidir (Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler ve Shevitz, 2002). Akademik iyileştirme, zenginleştirme, hızlandırma gibi yaklaşımlara sosyal ve duygusal gelişimlerini, bağımsız hareket etmelerine yönelik bireyselleştirilmiş öğrenme stratejilerini ve öz-savunma becerilerini geliştirecek uygulamaların entegre edilmesi gerekir (Coleman ve Gallagher, 2015). Bireyselleştirilmiş eğitimin tüm öğrenciler için önemi büyüktür ancak farklılıkları açıkça belirgin olan iki kere özel öğrenciler için hayati önem taşır (Foley-Nicpon vd., 2011). Müfredat genel zeka düzeyine sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı gibi; öğrenme güçlüğü/engeli olan öğrencileri de dışlamaktadır (Baum, 1988). Bireyselleştirilmiş eğitim programları ile öğrencilerin yeteneğine, ilgi alanlarına ve öğrenme stiline göre hız, seviye ve içerik düzenlenebilir, benzersiz eğitim ihtiyaçları karşılanabilir (Brody ve Mills, 1997).

İki kere özel öğrencilere sunulacak destek ve hizmetler öğrencinin güçlü yönleri temel alınarak, zorluk alanları ile mücadele etmesine de katkı sağlayacak şekilde, iki kere özel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir (Baum vd., 2001). Klingner (2022) iki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için; çocukların sahip olduğu eksiklikleri gidermeye çalışmaktan uzaklaşıp güçlü yönlerine odaklanmaya doğru bir paradigma değişikliği yapılması gerektiğini belirtir. Bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamadaki temel unsur, öğrenme eksikliklerini giderirken güçlü yönlerini ve ilgi alanlarını vurgulayan bir yaklaşımın benimsenmesidir (Nielsen ve Mortorff Albert, 1989). Fakat; tüm dünyada uygulanan eğitim programlarının odak noktası (normal gelişim gösteren öğrenciler de dahil olmak üzere) öğrencilerin zayıf yönlerini güçlendirmeye ve eksikliklerini gidermeye yöneliktir. Öğrenme güçlüğü bulunan özel yetenekli öğrencilerin benlik algısını araştıran bir çalışmada; sadece özel yetenek geliştirme desteği alan öğrencilerin olumlu benlik algısının sadece özel eğitim desteği alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek ve normal gelişim gösteren akranları ile de uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nielsen ve Mortorff Albert, 1989). İki kere özel öğrencilerin güçlü yönleri geliştirilmediğinde benlik saygısı, öz güveni ve zihinsel kapasitesi risk altında olur (Lim, 2021). Buna göre iki kere özel

öğrenciler kendi yeteneklerini ve güçlü yönlerini fark ettiğinde özgüven geliştirir, olumlu kimlik yaratır ve kendi kabuğundan çıkarak sosyal beceriler geliştirir. Bu beceriler yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri, hayattaki yollarını bulabilmeleri ve hayallerinin peşinden gidebilmeleri için kritik önem taşır (Baum vd., 2017).

İki kere özel öğrencilerin eğitimindeki önemli bir diğer husus ise konuyla ilişkili tüm paydaşların işbirliği içinde çalışmasıdır (Bechard, 2019). İki kere özel öğrencilerin öğretmenleri, ebeveynleri, psikolojik danışman ya da doktorları ve hatta yasa koyucuların ortak çalışması ile bu benzersiz öğrenci grubunun tam olarak anlaşılması ve ihtiyaçlarının karşılanması mümkün olacaktır. Coleman ve Gallagher (2015) iki kere özel öğrencilerin eğitiminde işbirliğinin önemini bir metafor ile açıklamıştır. İki kere özel öğrencileri farklı açılardan desteklemek ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmek için bir takım çalışması yeterli değildir; birden fazla takımdan oluşan bir “lige” ihtiyaç duyulmaktadır. 2014 yılında düzenlenen Uluslararası İki Kere Özel Uygulama Topluluğu Zirvesi (2eCOP) farklı kuruluşlardan eğitimci, akademisyen ve araştırmacıyı bir araya getiren bir “lig” görevi görmüştür. Burada iki kere özel kavramına ilişkin ortak bir tanım geliştirilmiş ve aynı zamanda iki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Buna göre;

İki kere özel öğrenci grubuna verilen eğitim hizmeti hem yüksek akademik başarı potansiyellerini hem de sosyo-duygusal eksikliklerini hedef almalıdır. İki kere özel öğrencilerin eğitiminde çift alandaki tanılarına uygun olarak farklılaştırılmış eğitim, müfredat ve eğitim düzenlemeleri veya değişiklikleri, doğrudan destek, özel eğitim, hızlandırma seçenekleri ve yetenek geliştirme fırsatları oluşturulmalıdır. İki kere özel öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) veya özel eğitimin hedefleri ve stratejileri doğrultusunda ihtiyaç ve yeteneklerine uygun bir plan yapılmalıdır. Bu kapsamlı eğitim planı, yetenek geliştirme hedeflerinin yanı sıra engel alanlarını ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını telafi etmeye yönelik becerileri ve yöntemleri içermelidir (Reis vd., 2014).

Baldwin ve diğerleri (2015a) sınıf seviyesinde, altında ya da üstünde performans gösteren iki kere özel öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yapılması gerekenleri 4 madde ile özetlemiştir. Buna göre;

- ✓ Benzersiz durumların olası etkileşimini dikkate alan özel tanı(m)lama yöntemleri geliştirilmeli,
- ✓ Öğrencilerin ilgi alanlarını, özel yeteneklerini geliştiren aynı zamanda öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan zenginleştirilmiş/geliştirilmiş eğitim fırsatları sunulmalı,

- ✓ Öğrencilerin akademik başarısı ile birlikte özel eğitim, psikolojik müdahale gibi yöntemlerle sosyo-duygusal gelişimi de eş zamanlı desteklenmeli,
- ✓ Bu öğrenci grubu ile çalışanlara yönelik farkındalık eğitimi ve mesleki gelişim imkanı sunulmalıdır.

İki kere özel öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitimi alması önündeki en önemli engellerden biri tanılama araçlarının ve yöntemlerinin yetersiz olmasıdır (McCoach vd., 2004). Performansa dayalı ya da IQ puanlarına göre yapılan tanılama çocuklara eksik ya da yanlış tanı konmasına neden olabilir ve bir çocuğun tüm yaşamını olumsuz etkileyebilir (Neihart, 2008). İki kere özel öğrencilerin tanınmasında sürece dayalı çoklu yöntemlere ihtiyaç vardır (Nielsen, 2002) çünkü bu öğrenciler her zaman güçlü ya da zayıf yönlerini açıkça ortaya çıkaramayabilir. Maskeleye faktörü ile açıklanan bu durumda öğrenciler baskın olan alana (özel yetenek ya da engel/güçlük) göre tanımlanabilir, bazı durumlarda ise hiç tanı almadan yaşantısına devam edebilir. Birinci durumda özel yeteneğin öğrenme engellerini maskeleyiği grup bulunmaktadır. Bu gruptaki öğrenciler ilkokulda güçlü dil becerileri sayesinde eksiklik yaşadığı alanları telafi edebilir ve yüksek akademik başarı gösterebilirler. Ancak ortaokul ve lise döneminde müfredat ağırlaştıkça ve organizasyon becerilerine daha çok ihtiyaç duyulduğunda eksiklikler belirginleşmeye başlayabilir ve iki kere özel olma durumu fark edilebilir. İkinci durum; öğrenme güçlüğünün özel yetenekleri maskeleymesi ile ortaya çıkmaktadır. Öğrenme güçlüklerinin erken yaşlarda fark edilmesi ile öğrenci doğrudan özel eğitime yönlendirilir, eksikliklerini gidermeye odaklanan bu süreçte özel yeteneğin gelişimine ilişkin hiç bir müdahale yapılmaz. Son durumda her iki alanın birbirini maskeleymesi ile normal gelişim gösteren bir öğrenci profili ortaya çıkar. Bu gruptaki öğrencilerin akademik başarı göstermesi, güçlü öz-yönetim becerisine, sosyal becerilere, vb. sahip olması özel yeteneklilikle ilişkilendirilmezken; okul çalışmalarında ilgisizlik ve direnç, saldırgan davranış, hiperaktivite, yazma, okuma veya matematikte düşük performans, vb. göstermesi öğrenme güçlüğü ya da engeli ile ilişkilendirilip, özel eğitime yönlendirilir (Neihart, 2008). Yüksek zihinsel kapasitelerine rağmen, öğrenme ihtiyaçları doğru tanımlanmadığı ve karşılanmadığı için mevcut potansiyellerini gerçekleştiremezler ve sessizce acı çekerler (Brody ve Mills, 1997).

2.9. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek

İki kere özel kavramının en temel tanımlarından biri; özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin aynı zamanda ABD Engelli Bireylerin Eğitimi Yasasında (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) belirtilen 13 özel eğitim kategorisinin en az birinde daha tanı almış (zeka engeli dışında) olmasıdır (IDAHO, 2010). Bu kategorilerden ÖÖG, DEHB ya da OSB bulunan özel yetenekli öğrenciler en çok çalışmanın yürütüldüğü iki kere özel öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Bunun temel nedeni; iki kere özel öğrencilerde en yaygın görülen durumun bu yönde olmasıdır (Assouline ve Whiteman, 2011). ÖÖG'ye sahip özel yetenekli öğrenciler ise en geniş iki kere özel alt grubunu oluşturmaktadır (Amiri, 2020).

ÖÖG; 1960'ların başlarında Cruickshank tarafından yapılan çalışmaların sonucunda ortaya çıkmış ve 1975 yılında ABD'de "Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası"nda "öğrenme engeli" kavramıyla özel eğitim kategorisi içinde değerlendirilmeye başlanmıştır (Culatta, Tompkins ve Werts, 2003). ÖÖG en genel ifadeyle; yazılı/sözlü dili anlamada veya kullanmada temel bilişsel süreçlerden kaynaklanan bozukluk olarak ifade edilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından 2013 yılında yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabında (DSM-V) ÖÖG: "en az 6 ay süre ile çocuğun gelişimi için tüm girişimlerde bulunulmasına rağmen; yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada, harf harf söylemede veya yazmada, yazılı anlatımda, sayı algısı ve hesaplamada ve akıl yürütmede güçlük yaşama" olarak açıklanmıştır. Burada ÖÖG'li öğrencilerin tanımlanmasında; "(a) okul becerilerinin kronolojik yaşının önemli ve ölçülebilir derecede altında olması, (b) bu durumdan okul ya da işle ilgili günlük yaşam becerilerinin de etkilenmesi, (c) bu durumun zihinsel yetersizlik, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, sosyal ve duygusal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme, eğitsel yönergelerin yetersizliği gibi durumlarla açıklanamaması gerekliliği" vurgulanmaktadır (APA, 2013). ÖÖG etkilediği alanlara göre; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olmak üzere 3 alt gruba ayrılmıştır. ÖÖG'nin geleneksel tanımlarının çoğu öğrencilerin bilişsel yetenekleri ile akademik başarıları arasındaki tutarsızlığı referans olarak almıştır (Al-Hroub ve Whitebread, 2019). 1985 yılında Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklar ve Yetişkinler Derneği ÖÖG'nin ortalama ya da ortalamanın üstünde zekaya sahip öğrencilerde bulunduğunu belirten tanımıyla özel yetenekli öğrencilerin de

öğrenme güçlüğüne sahip olabileceği düşüncesinin kabul görmesi noktasında önemli bir kapı açmıştır (Brody ve Mill, 1997). Bugün geçerli olan DSM-V’te ÖÖG’nin normal ya da normal üstü zekaya sahip bireylerde görüldüğü açıkça belirtilmektedir (APA, 2013).

Özel yetenekli bir öğrencide öğrenme güçlüğünün bulunması oldukça çelişkili ve anlaşılması zor bir durumdur (Silverman, 2003). Karakteristik özelliklerine bakıldığında ne özel yetenekli öğrencilere ne de ÖÖG bulunan öğrencilere tam olarak benzerler (Vespi ve Yewchuk, 1992). Farklı zıt kutuplarda yer alan bu iki alanın özelliklerini bir arada gösterirler. Genel olarak parlak, duyarlı öğrencilerdir ve öğrenme sorunu yaşadıklarının farkındadırlar (Wormald vd., 2015). Özellikle bu gruptaki öğrenciler eğitim süreçlerinde konuyu yeterince bildikleri ya da cevabı buldukları halde neden söyleyemediklerini ya da yazamadıklarını anlamakta oldukça zorlanırlar (Reis ve Colbert, 2004). Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ya da diğer eğitim çalışanları genellikle bilişsel yeteneklerini fark edemeyip; zayıf heceleme, okuma, yazma gibi eksikliklere odaklanma eğiliminde olduklarından tüm öğrenci grubu içinde yeterince tanılanamayan, en çok yanlış anlaşılan ve ihmal edilen öğrenci grubunu oluştururlar (Whitmore ve Maker, 1985). Öğretmenleri tarafından çoğu zaman verilen görevleri yerine getirmedikleri, çeşitli bahaneler üreterek sorumluluklarından kaçtıkları, derste hayal kurdukları ve yeterince ilgi göstermedikleri için “düzeni bozan” öğrenci olarak görülürler (Baum ve Owen, 1988). Oysaki birçok özel yetenekli öğrenci gibi bu öğrencilerin de yüksek bilişsel kapasiteleri, derin bilgi sahibi olduğu ilgi alanları ve yetenekleri vardır (Baum vd., 2017). Eleştirel düşünebilir, bir konuyu öğrenmeye tutkulu olabilir, sorunlara yaratıcı çözümler üretebilirler. Kafa karıştırıcı eğitim uygulamaları ve politikaları ile karşı karşıya kalan ve doğru tanı konulmasında sorunlar yaşayan bu öğrenciler genellikle yetenek gelişiminden ziyade; eksikliklerini iyileştirmeye odaklanan bir eğitim yaşantısına sahip olurlar (Nielsen ve Mortorff-Albert, 1989). Sadece zayıf yönlere odaklanıldığında; öğrenciler hayal kırıklığına uğrar, yaşadıkları deneyim yıkıcı olur ve okullarına yabancılaşırlar (Robinson, 1999). Sosyo-duygusal gelişimleri de göz ardı edildiğinde yüksek potansiyellerine rağmen öğrenmeye ilişkin oldukça karamsar bir tablo ortaya koyarlar. İki kere özel olan bu öğrenciler akademik yaşantılarında başarısız olmasalar bile çoğu durumda kendi potansiyellerini yeterince ortaya koyamamaktan, beklentilerine ulaşamamaktan dolayı kendilerini hiçbir zaman

yeterince başarılı hissetmemektedirler (Madjar ve Manor, 2020). Baum ve Owen (1998) tarafından öğrenme güçlüğü bulunan özel yetenekli 112 genç öğrenciyle yapılan deneysel bir çalışmada bu öğrencileri sadece özel yetenekli olan ya da sadece öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerden ayıran en temel özelliğin okulda başarılı olamadıklarına yönelik algıları olarak açıklanmıştır. Bu nedenle; Baum (1990) tanılama, ihtiyaçlarını belirleme ve buna uygun eğitim sunma süreçlerinin ilkökul düzeyinde başlaması ve bu eğitimin çift tanıya uygun olarak tasarlanması gerektiğini savunmuştur. Reis, McGuire ve Neu (2000) de ÖÖG'ye sahip özel yetenekli üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu öğrenciler ilkökul, ortaokul ve lise yıllarında özel yetenek programları ile desteklenmediği, aldıkları özel eğitim desteğinde ise güçlükleriyle başa çıkacak telafi yöntemlerini öğrenemediği için okula ilişkin oldukça olumsuz bir algıya sahiptir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü bulunan özel yetenekli öğrencilere yönelik programların iyileştirmeden ziyade öz düzenlemeyi öğretmeye odaklanması önerilmektedir (Reis vd., 2000). Aynı anda iki alanın özelliklerine sahip oldukları için iki kat risk altındadırlar ve bu nedenle yetenekleri desteklenmeli ve kendilerine uygun öğrenme stratejileri geliştirmeleri noktasında teşvik edilmelidirler (Baum, 1990). ÖÖG bulunan özel yetenekli öğrenciler için etkili eğitim programları oluştururken aşağıdaki yönergeler kritik öneme sahiptir (Baum, 1990; Robinson, 1999).

- ✓ Özel yeteneği doğrudan geliştirmeye odaklanılmalıdır çünkü eksik yönlerin iyileştirilmeye çalışılması zenginleştirme anlamına gelmemektedir.
- ✓ Bireysel yeteneklere değer veren ve takdir eden destekleyici bir ortam sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrenme sorunlarına yönelik telafi stratejilerini öğretmenin yanı sıra temel becerilerin kazanılmasında da doğrudan destek verilmelidir.
- ✓ Tüm yöntemlerin her öğrenci için uygun olmayacağının farkında olunmalıdır.
- ✓ Öğretmenler esnek bir tutum içinde farklı öğrencilerle farklı yöntemler denemeye hazır olmalıdır.
- ✓ Normal gelişim gösteren öğrencilerin farklı bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçları olduğu gibi; özel yetenekli ya da iki kere özel öğrencilerin de farklı ihtiyaçları olduğu göz ardı edilmemelidir.

✓ Uygun eğitim planının ve düzenlemelerin yapılması için sorunun erken tanılanması gerekmektedir.

ÖÖG bulunan özel yetenekli öğrencilere doğru zamanda müdahale etmek ve uygun eğitim ortamı yaratmak için erken tanılama çok önemlidir (Dole, 2000). Öte yandan; iki kere özel öğrenciler maskeleyen faktörünün etkisiyle fark edilmesi ve tanılanması oldukça zor bir öğrenci grubudur (Krochak ve Ryan, 2007). Bazı durumlarda özel yetenekliliğin özelliklerine bağlı olarak öğrenme güçlüğü yaşadıkları alanları telafi edebilirler; ya da telafi edilemeyen durumlarda ÖÖG kendini belirgin bir şekilde gösterirken özel yetenek fark edilmeyebilir (Silverman, 2009). Ayrıca her iki alan da birbirini maskeleyip, normal gelişim gösteren bir öğrenci profili de ortaya çıkabilir. Bu üç olası durumun her biri yüksek bilişsel potansiyele ya da üstün yeteneklere sahip olan öğrenciler için potansiyellerini tam olarak gerçekleştiremedikleri için bir kayıp olarak görülebilir (Assouline vd., 2010). Hem özel yetenekli hem de öğrenme güçlüğü bulunan iki kere özel öğrenciler çoğu zaman yeterli destek alamamaktadırlar (Brody ve Mills, 1997). Standartlaştırılmış testlerin üstün zekanın ve yeteneğin tanılanmasında hala ana bir bileşen olarak kullanılması ÖÖG'ye sahip özel yetenekli çocuklar açısından bir dezavantajdır (McCoach vd., 2001) Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde sonuç odaklı bir yaklaşım benimsendiğinde akademik olarak sürekli başarısızlık yaşarlar. Bu başarısızlık yetersizlik oldukları ve hiç bir konuda başarılı olamayacakları algısının oluşmasına neden olur ve olumlu öz benlik, öz saygı geliştirmeleri noktasında ciddi sorunları beraberinde getirir (Neihart, 2008). Bu nedenle sürece dayalı çok yönlü tanılama araçlarına ihtiyaç vardır. Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında "en iyi uygulamaları" açıklarken; "(a) davranış gözlemleri, bireysel zeka testi, bilişsel işlem ölçümleri ve öğrencinin müfredattaki işlevsel düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinden oluşan eksiksiz bir değerlendirme bataryası; (b) başarı ve akademik performans verilerindeki değişikliklerin (yani düşüşlerin) boylamsal olarak izlenmesi ve (c) başarıda düşüş görüldüğünde ek değerlendirmeler için yönlendirme yapılması" gerektiği sonucuna varmışlardır (Wormald vd., 2015).

Birçok özel yetenekli öğrenci, lise ve üniversite dönemine yani akademik çalışmaların zorluk derecesi artana kadar tespit edilemezler (Dole, 2000). Daha önceki dönemlerde bu öğrenciler maskeleyen ya da telafi etme yöntemleri sayesinde normal

performans gösteriyor gibi görünebilir ve fark edilmeyebilir; ancak aslında potansiyellerinin altında performans göstermiş olurlar. Bu nedenle öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ya da diğer ilgili personelin iki kere özel öğrenci grubunun genel özelliklerinin farkında olması öğrencilerin daha erken tespit edilmesine yardımcı olur. Buna göre öğrenme güçlüğü bulunan özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu genel özellikler aşağıdaki şekilde listelenebilir:

- ✓ Okuma, yazma veya heceleme güçlüğü yaşarken; ileri düzeyde sözel dil becerilerine sahiptirler.
- ✓ Toplama ve çıkarma gibi basit işlemlerde düşük performans gösterirken; karmaşık işlemlerde ve cebirsel kavramları anlamada güçlülerdir.
- ✓ İlgi duydukları konularda alışılmadık derecede ve uzun süre konsantre olabilme becerisi gösterirler fakat ilgilerini çekmediğinde hareketlerini ve dikkatlerini kontrol etmede sorun yaşarlar.
- ✓ Yalıtılmış gerçekler konusunda zayıf hafızaya; ancak üst düzey kavrama becerisine sahiptirler.
- ✓ Öz düzenleme ve hedef belirleme stratejilerinde sorun yaşarlar.
- ✓ Ezber yapmada zorlanır veya ezberleme görevlerinden çabuk sıkılabilirler.
- ✓ Genellikle organizasyon becerileri zayıftır ve düzensizlerdir.
- ✓ İnsanları ve durumları yönetme becerisi yüksektir ancak iletişim becerileri zayıftır.
- ✓ Derin içgörüye sahiptirler; fakat kendi eylemleriyle ilgili neden ve sonuçları değerlendirmede zorlanırlar.

Bu özelliklerin dışında iki kere özel olma durumu her öğrencinin bireysel farklılıklarına bağlı olarak farklı şekillerde de ortaya çıkabilir. Hem özel yetenekli öğrencilere hem de öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilere ilişkin algının ve bilgi düzeyinin öğretmenler ve eğitim çalışanları tarafından yeterli düzeyde olması bu öğrencilerin erken fark edilmesi, tanınması ve iki alana uygun eğitim alması açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenler başta olmak üzere tüm eğitim çalışanlarının mesleki gelişimi süreklilik göstermeli, akademik ve bilimsel alanda yapılan araştırmalar paralelinde güncellenmelidir. Her ne kadar bugünkü yasal

mevzuatlar bir öğrencinin ya özel eğitim ya da özel yetenek alanında desteklenmesi ve aynı anda iki alanda hizmet alamaması yönünde olsa da (Baum, 1990; Brody ve Mills, 1997) bu alandaki gelişmeler ışığında yasal düzenlemelerin zorunlu olacağı bir dönem öngörülmektedir.

2.10. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Yetenek

DEHB çocukluk çağında görülen nörogelişimsel bozuklukların en başında gelmekte ve çocukların akademik başarısını, gelişimini ve sosyal etkileşimini derinden etkileyebilmektedir (APA, 2013). DEHB; aşırı hareketlilik, kısa dikkat süresi ve yetersiz dürtü kontrolü olarak ortaya çıkmaktadır. Üç şekilde sınıflandırılmaktadır: a) DEHB: dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tip, b) DEHB: aşırı hareketlilik ve dürtüsel davranışların ön planda olduğu tip, c) DEHB: birleşik tip (a ve b). APA tarafından 2014 yılında yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı DSM-V'te DEHB'li çocuklarda yaygın olarak görülen özellikler: “dikkati sürdürme, dikkatle dinlemede zorluk, göreve bağlılık, görevleri takip etme ve tamamlamada zorlanma, detayları görmede dikkat eksikliği, organizasyon ve zaman yönetimi ile ilgili zorluk, sakin ve sabit kalmada zorlanma, unutkanlık, hayal kurma, soru tamamlanmadan cevap verme, çok konuşma ve çoğu zaman başkalarının sözünü kesme” olarak listelenmektedir. Buna göre DEHB'yi basit bir dikkat eksikliği ya da aşırı hareketlilik olarak görmek doğru değildir; çünkü bilişsel, davranışsal, sosyal ve duygusal açıdan pek çok sorunu beraberinde getirmektedir (Foley-Nicpon vd., 2012).

DEHB çocukluk dönemi tanıları arasından en sık rastlanan davranış bozukluğudur (APA, 2011). Amerika'da okul çağındaki yaklaşık 6,4 milyon öğrencinin DEHB tanısı aldığı düşünülmektedir (Visser vd., 2016). Baum, Olenchak ve Owen (1998) bu kadar yaygın görülen DEHB ve özel yetenek alanlarına ilişkin çalışmaları incelemiş ve bir çakışma olduğunu fark etmiştir. Yapılan çalışmalarda DEHB'li çocuklarda IQ puanlarının normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Kaplan, Crawford, Dewey ve Fischer, 2000). Bu nedenle özel yetenekli öğrenciler arasında DEHB'nin daha az ya da daha çok görüldüğüne ilişkin bir kanıya sahip olmak doğru değildir. Son yıllarda iki kere özel çocuklara yönelik araştırmaların sayısı artarken (Ronksley-Pavia, 2015), DEHB ve özel yeteneğin birlikteliğine yönelik ilgi de artmıştır. İki kere özel kavramı içerisinde yer alan özel yetenekle birlikte DEHB tanısı alan çocukların özelliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi oldukça karmaşık ve zorlu bir süreçtir (Gentry ve Fugate, 2018). Maskeleye etkisiyle bir alana ilişkin

özellikler diğerini ya da her iki alan da birbirini gizleyebilmektedir. DEHB'li özel yetenekli bir öğrencinin DEHB'den kaynaklanan işlevsel bozuklukları yüksek potansiyelinin ve başarısının gölgesinde kalabilir (Baum vd., 2017). Örneğin; ders sırasında dağılan odaklanma durumu, özel yeteneğin getirdiği hızlı öğrenme becerisi sayesinde tolere edilebilir. Diğer yandan birbirinden farklı bu iki alanın birbirine benzer karakteristik özellikleri de bulunmaktadır. Görülen semptomların çoğu her iki alan için de benzer şekilde ortaya çıkmaktadır. Örneğin; sadece DEHB ya da sadece özel yetenek tanısı olan bir çocuk genellikle basit akademik görevlerden çabuk sıkılma, bir görevi tamamlamadan diğerine geçme, verilen görevin yönergelerine veya detaylarına dikkatli bir şekilde odaklanamama ve çok soru sorma eğilimindedir. DEHB'nin özel yeteneği baskıladığı durumlarda (DEHB > Özel yetenek); DEHB nedeniyle öğrencinin yüksek zihinsel yeteneği fark edilmeyebileceği için bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarını destekleyecek eğitim ortamının oluşturulması mümkün olmayacaktır. Özel yeteneğin DEHB'yi gizlediği durumlarda ise (Özel yetenek > DEHB) sadece özel yetenekli tanısı almış öğrenci mevcut potansiyelini tam olarak ortaya koyamayacağı için; çoğu zaman yeterince çalışmamakla ya da şımarıklık yapmakla suçlanabilir (Madjar ve Manor, 2020). Yüksek zihinsel kapasiteleri bu durumda onların duygusal ve sosyal gelişimlerinin zarar görmesinin önüne geçemez. Yanlış anlaşılma, hayal kırıklığı, başarılı olamama algısı, öfke ve umutsuzluk gibi duygulara yol açabilir (Antshel vd., 2008).

DEHB bir öğrenme güçlüğünden daha çok tanılanmadığı ve müdahale edilmediği takdirde öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesini engelleyen bir bozukluktur (Baum vd., 1998). DEHB'li özel yetenekli öğrenciler pek çok akademik zorluklarla karşı karşıyadır (Fugate, 2018). Akademik başarıyı etkileyen ortak özellikler DEHB'li özel yetenekli öğrencilerin düşük performans düzeyleri, organizasyon becerilerinin eksikliği (Nielsen, 2002), zayıf çalışma belleği (Fugate, Zentall ve Gentry, 2013), dikkati sürdürmemesi (Zentall, Moon, Hall ve Grskovic, 2001) ve zayıf üst bilişsel beceriler (Davis, Rimm ve Siegle, 2010) olarak sıralanmaktadır. Akademik zorluklara ek olarak birçok sosyal ve duygusal zorlukla karşılaşmaktadırlar. Baum ve Owen (1988) sınıfta ortaya çıkan olumsuz davranışların bu öğrencilerin kendilerini yaşıtlarıyla kıyasladığında okuldaki başarılarıyla ilgili yetersiz olduklarının ve özgüven eksikliğinin dışı vurumu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, duygusal yoğunluk (Olenchak ve Reis, 2002), düşük benlik algısı ve hayal

kırıklıkları (Foley-Nicpon, Rickles, Assouline ve Richards, 2012) okula karşı genel bir motivasyon eksikliğine yol açabilmektedir. Sözel veya fiziksel dürtüselliği kontrol edememe ile birlikte, genellikle bu öğrenciler akranlarıyla arkadaşlık kurmada ve sürdürmede zorluk yaşayabilirler (Johnson ve Kendrick, 2005). Bu nedenle Özel yeteneğe ve DEHB'ye sahip olan iki kere özel öğrenciler bilişsel (Fugate ve Gentry, 2016), duygusal (Foley-Nicpon vd., 2012) ve sosyal (Zentall vd., 2001) açıdan sadece özel yetenekli ya da sadece DEHB olan çocuklardan ihtiyaçları ve alacakları eğitim desteği açısından farklılık göstermektedirler.

DEHB'li öğrenciler okul ortamında farklı şekillerde ve derecede zorluklar yaşasa da yaratıcılık ve yaratıcılığa dayalı başarı göstermede DEHB'li olmayan çocuklara göre daha büyük bir potansiyele sahip olduklarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Özel yetenekli veya ortalamanın üzerinde zeka puanına sahip olan DEHB'li öğrenciler yaratıcılık ve yaratıcı başarı konusunda daha büyük bir potansiyele sahip olabilirler (Fugate vd., 2013; Kuester ve Zentall, 2011; Shaw ve Brown, 1999). Araştırmacılar, özellikle özel yetenekli DEHB'li öğrencilerin yaratıcı düşünme testlerinden daha yüksek puan aldığını (Fugate vd., 2013); yeni temalar içeren daha yaratıcı hikayeler anlattığını (Zentall, 1988); problem çözme sırasında daha fazla görsel imgeler ve stratejiler kullandığını (Lawrence vd., 2002; Shaw ve Brown, 1999) belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan hareketle DEHB'li çocuklar için yaratıcılık genel bir özellik olarak kabul edilebilir. Alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak yaratıcılığı geliştiren yöntemlere ağırlık vererek DEHB'den kaynaklı olumsuz özelliklerin etkisi azaltılabilir (Fugate vd., 2013). Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar yerine yaratıcılık, yenilikçilik ve motivasyon potansiyelleri ön planda tutulmalı ve geliştirilmelidir (Fugate ve Gentry, 2016). Farklı şekilde öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerin eğitiminde olduğu gibi DEHB'li çocukların eğitiminde de eksikliklerin giderilmesinden çok güçlü oldukları alanlara odaklanan yaklaşımlar benimsenmelidir. Bu durum özellikle özel yetenek ile birlikte DEHB tanısı alan iki kere özel öğrencilerin eğitiminde ayrıca önem taşımaktadır (Nielsen, 2002; Nielsen ve Higgins, 2005). Hayes (2016) öğretmenlerin DEHB'li özel yetenekli öğrencilerle çalışırken sınıflarında kolaylıkla uygulayabileceği bazı yöntemler sunmaktadır:

Öğrenci müfredata ilişkin bir konuda üstün performans gösteriyorsa, onun sınavında o bölümleri çıkararak sınav süresi kısaltılabilir. Böylelikle dikkat dağınıklığının önüne geçilebilir ya da kapsamlı ve zorlu çalışmalarda, görevleri daha küçük, daha yönetilebilir parçalara ayırarak alt görevler belirlenebilir. Bu sayede bir görevi başarıyla tamamlama becerisi gelişir, yeni görevler alma

konusunda motive olabilir ve olumlu benlik gelişimi desteklenir. Ayrıca; bu grupta yer alan öğrenciler oyunlara ve videolara dahil olduklarında yüksek uyarılma durumlarını sürdürebilirler. Bu nedenle çevrimiçi dersler ve eğitimlerinde teknolojinin kullanılması, eğitici oyun ve programlara yer verilmesi öğrencilerin ilgisini ve dikkat süresini artırmada etkili olabilmektedir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin, DEHB’li iki kere özel öğrencilerin öncelikle özel yetenekli olduklarını kabul eden, onların yeteneklerini ele alan ve geliştiren, farklı öğretim yöntemlerini benimseyen bir tutum içinde olması gerekir. Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmeli, ardından da bu güçlü yönleri kullanarak karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri için telafi yöntemleri geliştirmelerine destek olmalıdırlar.

2.11. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Yetenek

OSB erken çocukluk döneminde başlayan, sosyal becerilerde, zihinsel gelişimde, sözel ve sözel olmayan iletişimde gecikme, gerileme ve farklılıklara yol açan nörogelişimsel bir bozukluktur (Huber, 2007). OSB’nin temel bileşenleri karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlik, tek tip davranışlar, sınırlı ilgili alanları ve duysal farklılıklardır (Lord vd., 2020). APA tarafından yayınlanan DSM-IV’te “Yaygın Gelişimsel Bozukluklar”: Otistik Bozukluk, Asperger Sendromu, Rett Sendromu, Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu ve Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk kategorilerine ayrılmıştır. Bu kategoriler arasındaki sınırların belirsizliği ve ayırt edici özelliklerin tanımlanmasının yarattığı zorluktan dolayı 2013’te yenilenen DSM-V’te tüm kategoriler “Otizm Spektrum Bozuklukları” adı altında birleştirilmiş ve daha kapsayıcı bir kategori olarak ortaya konmuştur (APA, 2013). OSB; DSM-5’te (a) sosyal iletişim ve etkileşimdeki kısıtlılık, (b) tekrarlayıcı aktiviteler ve ilgi alanları olmak üzere iki alt grupta değerlendirilmektedir. A grubu tanı kriterleri; sosyal-duysal kısıtlılık (a1), sözel olmayan iletişimde kısıtlılık (a2), akran ilişkisini başlatma veya sürdürmedeki zorluklar (a3) olarak tanımlanmaktadır. B kümesi tanı kriterleri ise; tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı ya da konuşma (b1), aynılıkta ısrar, rutinler, ritüeller (b2), kısıtlı ilgi alanları (b3), artmış ya da azalmış duysal ilgi ya da tepkiler (b4) olarak sınıflandırılmaktadır. DSM-5’e göre OSB tanısı için A kriterlerinin tamamı ve B kriterlerinin en az ikisi karşılanmalıdır (APA, 2013).

1943 yılında Avusturyalı psikolog Leo Kanner benzersiz bir takım özellikler gösteren 11 çocukla yaptığı çalışma sonucunda otizm kavramını ilk kez ortaya atarak yeni bir nöro-gelişimsel kategori tanımlamıştır (Doobay, 2010). Kanner’in ortaya

koyduğu otizm sosyal etkileşim ve iletişimde ciddi bozukluklar yaşayan, tek tip ve tekrarlayan davranış örüntüsüne sahip olan çocukları tanımlamak için kullanılmıştır (Kanner, 1943). Kanner'ın bu çalışmasında çocukların bilişsel gelişimlerinde de bozukluklar görülmüş ve bu durumun dil gelişiminde gecikmeye neden olduğu belirtilmiştir. Bu yıllarda Avusturyalı çocuk doktoru Hans Asperger sosyal etkileşimde eksiklik yaşayan ve tekrarlayan davranışları bulunan çocuklarla yaptığı araştırmada Kanner'dan farklı olarak çocukların bilişsel gelişiminin normal ve üzerinde olduğunu ve aynı zamanda erken dil gelişimine sahip olduklarını ortaya koymuştur (Asperger, 1991). Lorna Wing 1981 yılında Asperger'in bu çalışmalarını İngilizce olarak derlemiş ve Asperger Sendromu ifadesini kullanmıştır. Bu durum iki alanın kesişiminin fark edilmesi açısından etkili olmuştur (Doobay, 2010).

Özel yetenekli çocuklar ve OSB'ye sahip çocuklar normal gelişim gösteren çocuklardan farklı bir dizi özelliğe sahiptir ve bu iki durumun birlikteliğinde özellikler karmaşık şekillerde birleşir ve iç içe geçer (Gallagher ve Gallagher, 2002). Özel yetenek eğitimi alanındaki araştırmacılar zihinsel olarak özel yetenekli bireyler ile OSB'li bireylerin özelliklerinin “bilişsel profil, özel ilgi alanları, sosyal zorluklar ve aşırı duyuşal duyarlılık” olmak üzere dört ana alanda örtüştüğünü belirtmiştir (Gallagher ve Gallagher, 2002; Lovecky, 2004; Neihart, 2000; Webb vd., 2005). Buna göre; mükemmel hafıza yeteneği, erken dil gelişimi, erken okuma, yazma, matematik becerileri, matematik ve fen alanlarına yoğun ilgi, asenkronik gelişim, yoğun ilgi alanları, sosyal zorluklar ve duyuşal uyarılara karşı aşırı duyarlılık özelliklerinin her iki grupta da ortak olduğu gözlemlenmiştir (Gallagher ve Gallagher, 2002; Lovecky, 2004; Neihart, 2000; Webb vd., 2005). Bu iki alanda yer alan çocuklar sürekli konuşma veya soru sorma eğilimindedir, entelektüel bir şekilde konuşurlar, sorulara ayrıntılı yanıtlar verirler; öte yandan değişime uyum sağlamakta, akran etkileşiminde zorluk çekerler ve sosyal izolasyon sorunu ile karşılaşır.

Özel yetenek ve OSB alanlarının benzer özellikleri olduğu gibi bir birinden farklılaştığı boyutlar da bulunmaktadır. İlk olarak, OSB'li yüksek işlevli çocuklar genellikle "küçük profesörler" olarak tanımlanır ve bilgiçlik taslayan bir tarzda konuşma özelliğine sahiptir; özel yetenekli çocuklar ise genellikle tipik bir konuşma tarzına sahiptir (Gallagher ve Gallagher, 2002; Little, 2002; Neihart, 2000; Safran, 2000). Bu beceriye rağmen OSB'li çocuklar dili anlamada ve anlamlandırmada zorluk yaşayabilmektedir. Belirli konulardaki inatçılık veya saplantılı sabitlenme OSB'li

çocukların karakteristik özelliği iken özel yetenekli çocuklarda böyle bir durum gözlenmez (Neihart, 2000; Webb vd., 2005). Özel yetenekli öğrencilerde görülen uzun süre bir konuya odaklanabilme, bir konuda sabit kalabilme durumu onların konuyu derinlemesine öğrenmesi, anlamaya çalışması ile ilgili olup OSB'li öğrencilerinkinden farklıdır (Little, 2002). OSB'li öğrencilerin ve özel yetenekli öğrencilerin yoğun ilgi alanları da birbirinden farklılık gösterir; OSB'li öğrenciler daha kendine özgü bir alana odaklanırken; özel yetenekli öğrenciler daha üretken ve gelecekte başarılı olmalarını sağlayacak alanlara ilgili duyma eğilimi gösterirler (Lovecky, 2004). Sosyal alanda her iki grup da akranlarıyla etkileşimde bazı zorluklar yaşamaktadır ancak sorunların kaynağı niteliksel olarak çok farklıdır (Doobay, 2010). Özel yetenekli çocuklar içe dönük olabilir veya duygusal yoğunluk gösterebilirler (Henderson, 2001); ancak OSB'li çocuklardan farklı olarak bu sosyal kaygıların farkındadırlar, etkileşimin karşılıklı boyutlarını anlayabilir, başkalarının bakış açısından bakma ve empati kurma yeteneğine sahiptirler (Neihart, 2000; Webb vd., 2005). OSB bulunan çocuklar ise; genellikle sosyal eksikliklerinin farkında değildir, duruma uygun olmayan duygusal ifade kullanırlar ve başkalarının duygusal ifadelerini de yorumlamakta zorluk çekerler. Mizah anlayışı da bu iki grubu birbirinden ayıran özelliklerden biridir. Yüksek işlevli OSB'li çocuklar mizahın temelini oluşturan sosyal karşılıklı anlamada zorluk yaşadıkları için; genellikle yapılan şakaları anlayamaz ve gülmezler; özel yetenekli öğrencilerin ise güçlü bir mizah anlayışı bulunur (Neihart, 2000).

Bazı araştırmacılar, bir biriyle iç içe geçmiş bu benzerlikler ve farklılıklar nedeniyle pek çok öğrencinin eksik ya da yanlış tanılandığı, özel yetenekli bir öğrencide bir takım davranışsal, duygusal ya da psikolojik sorunlar olduğu fark edilse dahi bu durum özel yeteneklilikle ilişkilendirilerek, diğer ihtimallerin göz ardı edildiğini belirtmektedir (Webb vd., 2005). Ayrıca maskeleyme etkisi burada da görülmektedir. Öğrencinin özel yeteneği yaşadığı sorunların belirgin bir şekilde ortaya çıkmasını maskeleyebilmekte ya da telafi edebilmektedir (Huber, 2007). Öğrencilerin doğru bir şekilde tanılanmasında karmaşık, benzer özelliklerinin ya da maskeleyme durumlarının olmasının yanı sıra; psikiyatri, tıp ve diğer sağlık profesyonellerinin sahip olduğu deneyim ve bilgi eksikliğinin de etkili olduğu ve bu durumun da öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanamamasına yol açtığı düşünülmektedir (Amend ve Peters, 2015; Assouline vd., 2009). Uygun tanılama yapmak ve öğrencilere gerekli desteği vermek için sağlık çalışanlarının ve eğitimcilerin her bir özel alana özgü

özellikleri bilmesinin yanı sıra üstün yeteneklilik ve engellilik arasındaki etkileşimin de farkında olması gerekir (Baum ve Olenchak, 2002; Webb vd., 2005). Farklı açılardan iki kere özel olan diğer öğrenci grupları gibi OSB’li özel yetenekli öğrenciler de, herhangi bir güçlüğü bulunmayan özel yetenekli öğrencilerden beklenen akademik yeterliliklere ulaşmak için hızlandırılmış, bireysel güçlerini ve yeteneklerini geliştirme fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Aynı anda hem farklılaştırılmış yetenek geliştirme eğitimi hem de özel gereksinimleri olan diğer öğrencilere sağlanan çeşitli uyarlama ve düzenlemeleri içeren özel eğitim desteği sunulmalıdır (Neilson, Hammond ve Higgins, 1993). Araştırmalar iki kere özel öğrencilerin eğitiminde sadece eksiklik yaşanan alana ilişkin iyileştirici müdahalelerinin yapılmasının öğrencilerin akademik ya da sosyoduygusal gelişimleri açısından olumlu sonuçlar ortaya koymadığını göstermektedir (Assouline, 2006; King, 2005; Olenchak ve Reis, 2002). Bu nedenle öncelikle öğrencilerin bireysel yeteneklerine, üstün yönlerine, ilgi alanlarına odaklanılarak OSB’den kaynaklı yaşadıkları zorluk, eksiklik ve sorunların iyileştirilmesine dayanan bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir. Bu noktada özel yetenek öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinin aktif ve işbirlikçi çalışmaları öğrenciler için en kapsayıcı programın hazırlanmasına ve ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlayacaktır (Doobay, 2010).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, uygulanan eğitim programı, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır. Son olarak araştırmanın iç ve dış geçerliği açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma türlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırma; deney ve kontrol grubu olmak üzere en az iki grubun oluşturulduğu ve deney grubunda etkisi belirlenmeye çalışılan farklı uygulamanın veya müdahalenin uygulandığı; kontrol grubunda ise özel bir müdahalede bulunulmayan araştırma desendir (Karasar, 2016). Farklı gruplar arasında yapılan belirli uygulamaların belli değişkenler açısından farklılaşma durumlarının incelendiği deneysel araştırma, bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde kesin sonuçların elde edilebildiği araştırma türlerindendir. Deneysel araştırmalarda araştırmacı, karşılaştırılabilir işlemler uygular ve sonra bu işlemlerin etkilerini inceleyerek kesin sonuçlara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde rastgele örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney; diğeri kontrol grubudur. Her iki gruba deney öncesi ve sonrası işlem yapılır. Bu modelde bağımsız değişkenin etki derecesine karar vermek için öntest- sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır (Köse, 2020). Bu bağlamda (Karasar, 2005);

- 1- Deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanlarındaki farklılık belirlenerek ortalama artışlar karşılaştırılabilir,
- 2- Öntest puanları birlikte değişen olarak kullanılıp son test puanlarıyla birlikte değişkenlik çözümlemesi yapılabilir,
- 3- İlk olarak öntest puanları karşılaştırılabilir, önemli bir farklılık yoksa yalnızca sontest puanları karşılaştırılarak ortalamalar arası farklar belirlenebilir,
- 4- Bu aşamaların hepsi ya da bir kaç test edilebilir.

Öntest-sontest kontrol gruplu modelin iki temel avantajı bulunmaktadır. Birincisi; aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığı için farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olmaktadır. Diğer avantaj ise ekonomik olmasıdır. Bu model az denek sayısı gerektirir ve böylelikle her

bir işlem aynı deneklerle gerçekleştirildiği için gösterilen çaba açısından ekonomiklik sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu yöntemin üstün yönü ise iç geçerliliğidir. Deneysel desenlerde iç geçerliliği arttırmak ve sonucun yalnızca bilinen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını sağlamak için değişkenlerin kontrol edilebilmesi önemlidir (Karasar, 2005). Öte yandan; dış geçerlilik derecesi ve sonuçlardan genelleme yapma olanağı düşüktür (Büyüköztürk, 2016).

Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen sosyal bilimlerde çok sık kullanılan desenlerden biridir (Köse, 2020). İlk olarak belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama yöntemi ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmaz. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir (Büyüköztürk vd., 2020). Buna göre, desenin simgesel gösterimi Tablo 3.1.’de verilmektedir.

Tablo 3.1. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen

R	D	T1	X	T3
R	K	T2	-	T4

Desendeki “R” grupların oluşturulmasındaki yansızlık ilkesini, “D” Deney grubunu, “K” Kontrol grubunu, “X” Bağımsız değişken düzeyini, “T” yapılan ölçümleri (öntest-sontest) temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Bu çalışma bağlamında; öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak deney ve kontrol grubundan yer alan öğretmen adaylarına uygulama öncesinde ve sonrasında “İki Kere Özel Başarı Testi” (2Ö-BT) uygulanmıştır. Deney grubuna, etkililiği test edilmek üzere hazırlanmış olan “İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı” (2Ö-EP) uygulanırken; kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmadan Özel Eğitim Bölümü Lisans Programındaki mevcut dersler verilmeye devam edilmiştir. Farkındalık eğitim programının uygulanmasından sonra yapılan ölçümler karşılaştırılmıştır. Buna göre; araştırmanın deseni Tablo 3.2.’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Araştırma deseni

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney	Kişisel Bilgi Formu 2Ö-BT	2Ö-EP (14 oturum)	Kişisel Bilgi Formu 2Ö-BT Program Değerlendirme Ölçeği Programa İlişkin Görüş Formu
Kontrol	Kişisel Bilgi Formu 2Ö-BT	-- (Lisans Dersleri)	Kişisel Bilgi Formu 2Ö-BT

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2022-2023 akademik yılı içinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde lisans eğitimi almakta olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Seçkisiz atama yöntemi ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemi için; gönüllülük esasına bağlı olarak deney grubu için 25; kontrol grubu için 25 öğretmen adayı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının özellikleri Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının özellikleri

Değişkenler	Alt değişken	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	18	72	18	72
	Erkek	7	28	7	28
Sınıf düzeyi	2.sınıf	7	28	7	28
	3.sınıf	8	31	7	28
	4.sınıf	10	41	11	44
Ailenizde özel yetenekli tanısı olan var mı?	Evet	-	-	-	-
	Hayır	25	100	25	100
Ailenizde özel gereksinimli birey var mı?	Evet	-	-	-	-
	Hayır	25	100	25	100
Daha önce iki kere özel öğrencilerle ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	1	4	-	-
	Hayır	24	96	25	100

Özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	18	72	20	80
	Hayır	7	28	5	20
Tanılanmış özel yeteneğiniz ya da gereksiniminiz var mı?	Evet	-	-	-	-
	Hayır	25	100.0	25	100.0

Tablo 3.3'e göre deney ve kontrol grubu katılımcıları cinsiyet değişkeni açısından aynı özelliklere sahiptir. Deney grubundaki kadın ve erkek katılımcıların oranı (kadın %72; erkek %18) ile kontrol grubundaki kadın ve erkek katılımcıların oranı birbirine eşittir. Aynı zamanda her iki grupta kadın oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyine bakıldığında; deney grubundaki katılımcılar ağırlıklı olarak (%41) 4.sınıf, %31'i 3.sınıf ve %28'i 2.sınıf düzeyindedir. Kontrol grubunda ise; yine 4.sınıf katılımcılarının (%44) daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. 2. ve 3. sınıf düzeyindeki katılımcıların oranları birbirine eşittir. Katılımcıların daha önce araştırma konusuna ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadıklarını ortaya koymak adına 2 soru sorulmuştur. Deney grubu katılımcılarının %96'sı; kontrol grubu katılımcılarının ise tamamı iki kere özel öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Öte yandan; özel yetenekli öğrencilerle ilgili deney grubu katılımcılarının %72'si; kontrol grubu katılımcılarının ise %80'i eğitim aldığı tabloda görülmektedir. Katılımcıların tamamı (%100): "Ailenizde özel yetenekli tanısı olan var mı?", "Ailenizde özel gereksinimli birey var mı?", "Tanılanmış özel yeteneğiniz ya da gereksiniminiz var mı?" sorularına "Hayır" cevabı vermiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu katılımcılarının gerek kendilerinde gerekse ailelerinde herhangi bir özel eğitim tanısı bulunmadığı anlaşılmaktadır.

3.2.1 Araştırma Gruplarının Denklğine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının uygulama öncesinde İki Kere Özel Başarı Testi (2Ö-BT) öntest puanları arasında denklik olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 3.4.'de yapılan t-testi sonucu gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubu 2Ö-BT öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
2Ö-BT	Deney	25	13.36	3.08058	48	.145	.885*
Ön test	Kontrol	25	13.24	2.75802			

*p < .05

Tablo 3.4.'te deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=13.36$ ve $\bar{x}=13.24$ olarak bulunmuştur. İki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.145$; $p>.05$). Bu durum deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını; diğer bir ifadeyle iki grubun da konuya ilişkin farkındalığının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan yapılan çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna dair Etik Kurul onayı alınmıştır (Ek-1). Daha sonra araştırmanın veri toplama süreci başlamıştır. Veri toplama sürecinde izlenen adımlar aşağıda belirtilmiştir.

- ✓ İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının geliştirilmesi
- ✓ Veri toplama araçlarının belirlenmesi
 1. Kişisel Bilgi Formunun hazırlanması
 2. İki Kere Özel Başarı Testinin geliştirilmesi
 3. Program Değerlendirme Ölçeği için kullanım izni alınması
 4. Programa İlişkin Görüş Formunun hazırlanması
- ✓ Deney ve kontrol grubu gönüllü katılımcıların belirlenmesi
- ✓ Eğitim ortamının hazırlanması (Doküman, materyal, teknik altyapı, vb.)
- ✓ Kişisel Bilgi Formunun deney ve kontrol grubuna uygulanması
- ✓ Öntestin (2Ö-BT) deney ve kontrol grubuna uygulanması
- ✓ Deney grubuna İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının uygulanması
- ✓ Kişisel Bilgi Formunun deney ve kontrol grubuna uygulanması
- ✓ Son testin (2Ö-BT) deney ve kontrol grubuna uygulanması
- ✓ Deney grubuna Program Değerlendirme Ölçeğinin uygulanması
- ✓ Deney grubuna Programa İlişkin Görüş Formunun uygulanması

- ✓ Toplanan verilerin analiz edilmesi
- ✓ Araştırmanın iç ve dış geçerliğinin sağlanması

3.3.1. İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının Geliştirilmesi

Araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı geliştirilmiştir. Program geliştirme süreci temelde hedef/kazanım, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinden ve bu öğelerin birbiri ile etkileşiminden oluşmaktadır (Demirel, 2019). Programın etkili bir şekilde geliştirilmesi ve hedeflenen etkiyi yaratabilmesi için felsefi olarak temellendirilmesi gerekir. Programın dayandığı felsefi görüşün programa yansıtılması ve öğrenme kuramlarının dikkate alınması önemlidir. Bu noktada program tasarımı devreye girer. Program tasarımı; eğitim programının dört temel öğesinin düzenlenerek, geliştirilecek olan program aracılığıyla bireylerin kazanacağı bilgi, beceri, tutum ve değerleri belirler (Adıgüzel, 2017). Bunun yanı sıra programın hangi öğesine ne kadar ağırlık verileceği, içerik kapsamının ne olacağı, hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ve son olarak hedeflere ulaşma derecesinin ölçülmesi için ölçme ve değerlendirme araçlarının tasarlanma süreçlerini içerir (Tabak, 2021). Bu şekilde bireye istenilen davranış, beceri ve tutumları kazandırmayı sağlayacak bir yapı geliştirilir. Eğitim programı geliştirmeye yönelik Ornstein ve Hunkins (2016) tarafından belirtilen üç temel program tasarım yaklaşımı bulunmaktadır. İdealizm ve realizm felsefi akımlarına ve daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesine dayanan konu merkezli yaklaşım; pragmatizm akımına ve ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanan öğrenen merkezli yaklaşım ve son olarak yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dayanan sorun merkezli yaklaşımdır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Araştırmada eğitim programı geliştirilirken öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımı benimsenmiştir. Bu tasarımda bireyin öğrenme sürecine etkin katılımı temel alınarak hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri bireyin ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmektedir (Karacaoğlu, 2020). Öğrenenlerin aktif ve etkin katılım gösterdiği bu süreçte eğitici rehber konumundadır (Çubukçu, 2015).

Program tasarım yaklaşımı ile programın dört temel öğesinin nasıl düzenleneceğine karar verildikten sonra hazırlanacak program tasarımının görsel olarak ifade edilmesi, başka bir ifadeyle şematik ve algoritmik bir akış içinde görsel bir özetinin sunulması program geliştirme modeli olarak açıklanmaktadır (Demirel, 2019). Araştırmada, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımına uygun olarak Taba

Program Geliştirme Modeli tercih edilmiştir. Bu modelde öncelikle öğrenenlerin ihtiyaçları ve daha sonra buna uygun amaçlar belirlenir. Amaçlara uygun, öğrenenlerin ilgi ve özellikleri göz önünde bulundurularak konular seçilir. Öğrenenlerin aktif ve birbiri ile etkileşimde olduğu öğrenme yaşantıları oluşturulur ve son olarak amaçların ne kadarına ulaşıldığını tespit etmek için değerlendirme yapılır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu bağlamda Taba Modeli basamakları takip edilerek geliştirilen İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının hazırlanma süreci Tablo 3.5’te verilmektedir.

Tablo 3.5. İki kere özel farkındalık eğitim programı geliştirme süreci

Aşama	Yapılan Çalışmalar
İhtiyaçların Belirlenmesi	1. Çalışma Planı Hazırlama: Özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı geliştirmek için 1 yıllık süreci kapsayan bir çalışma planı yapılmıştır. 2. İhtiyaçların belirlenmesi için betimsel ihtiyaç analizi yaklaşımı seçilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının iki kere özel öğrenciler hakkında bilgi ve farkındalık düzeyleri analiz edilmiş ve ortaya çıkan eksikliklerden hareketle de ihtiyaçlar belirlenmiştir. 3. Verilerin Toplanması: 2022-2023 akademik yılı güz döneminde OMÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğrencileri ile (25 öğrenci) yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. 4. Verilerin Analizi: İçerik analizi tekniği ile araştırma soruları temel alınarak temalar ve kategoriler belirlenmiştir. 5. Sonuç ve Rapor Hazırlama: Araştırma “İki Kere Özel Öğrenciler Üzerine İhtiyaç Analizi: Nitel Bir Çalışma” adı altında raporlaştırılmıştır.
Amaçların Belirlenmesi	Programın kazanımlarının belirlenmesinde 2 faktör etkili olmuştur. 1. İhtiyaçların belirlenmesi için yapılan “İki Kere Özel Öğrenciler Üzerine İhtiyaç Analizi: Nitel Bir Çalışma” da Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinin iki kere özel kavramına, iki kere özel öğrencilerin özelliklerine ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik yeterince bilgi ve farkındalık sahibi olmadığı ortaya konmuştur. Kavramın temel bileşenleri olan özel yetenek ve özel eğitim alanlarında lisans dersleri bulunmasına rağmen; iki kere özel alanla ilgili herhangi bir ders ya da çalışmanın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında eksiklikler ortaya konmuş ve bunları gidermeye yönelik hedef ve kazanımlar belirlenmiştir. 2. Literatürde konuya ilişkin yapılmış kuramsal çalışmalar incelenmiştir. Buna göre; iki kere özel kavramı, bileşenleri, iki kere özel öğrencilerle ilgili bilinmesi gereken temel özellikler, eğitim ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını kapsayan kazanımlar belirlenmiştir.
İçeriğin Seçimi/Düzenlenmesi	Kazanımlar doğrultusunda literatür taramasından ve alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılarak eğitim içeriği seçilmiştir. Buna göre 14 oturumdan oluşan 2 günlük bir içerik oluşturulmuştur.

Öğrenme Yaşantılarının Seçimi	Özel eğitim bölümü öğrencilerinin ilgi ve motivasyonunu artıracak, aktif katılımlarını ve birbirleri ile etkileşimleri sağlayacak, eğitimcileri rehber; katılımcıları öğrenme sürecinin merkezine alacak bir öğrenme yaşantısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için rol canlandırma, film analizi, örnek olay, grup çalışması gibi öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanarak etkinlikler hazırlanmıştır. Aynı zamanda eğitimin yapılacağı ortam buna uygun hazırlanmıştır. Her konunun kendi alan uzmanı tarafından verilmesi sağlanmıştır.
Uygulama	Hazırlanan İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ön Kuluçka Merkezi Eğitim Salonunda 18-19 Mart 2023 tarihlerinde özel eğitim öğretmen adaylarına (25) uygulanmıştır.
Değerlendirme Araçlarının Seçimi/Değerlendirme	Uygulanan eğitim programının belirlenen hedeflere hangi ölçüde ulaştığını belirlemek ve programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla “İki Kere Özel Başarı Testi” geliştirilmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında katılımcılara uygulanmış ve veriler analiz edilerek sonuca ulaşılmıştır. Aynı zamanda program değerlendirme ölçeği ve katılımcı görüş formu da kullanılarak programa ilişkin genel bir değerlendirmenin yapılması sağlanmıştır.

İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı geliştirmek için öncelikle bir yıllık çalışma takvimi hazırlanmıştır. Tabla Modeline göre hazırlanan program, ihtiyaçların belirlenmesi adımı ile başlamıştır. Buna göre özel eğitim öğretmen adaylarının konuya ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerini ölçmek için nitel bir araştırma yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veriler toplanmış ve özel eğitim öğretmen adaylarının özel yetenek ve ÖÖG, DEHB, OSB gibi özel eğitim konularında bilgi ve farkındalık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak özel yetenek ile eş zamanlı olarak öğrenme güçlüğü/bozukluğu ya da engeli bulunan iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunun iki kere özel kavramını daha önce hiç duymadığı, bu konuda bu zamana kadar herhangi bir ders ya da eğitim almadığı verisine ulaşılmıştır. Burada ortaya çıkan eksikliklerden hareketle konuya ilişkin ihtiyaçlar tespit edilmiştir. İkinci aşamada; programın hedef ve kazanımları belirlenmiştir. İhtiyaç analizi verileri ve literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler hedef ve kazanımların belirlenmesini sağlamıştır. Buna göre iki kere özel kavramını, bileşenlerini, iki kere özel öğrencilerle ilgili bilinmesi gereken temel özellikleri, eğitim ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarının öğrenilmesini kapsayan hedef ve kazanımlar belirlenmiştir. Üçüncü aşamada; bu kazanımlar doğrultusunda programın içeriğine karar verilmiştir. 14 oturumdan oluşan iki günlük farkındalık eğitim programı yapılması uygun görülmüştür. Sonraki

aşamada; belirlenen içeriğin özel eğitim öğretmen adayları tarafından etkili bir şekilde öğrenilmesi için uygun öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Buna göre katılımcıların ilgi ve motivasyonunu artıracak, aktif katılımlarını sağlayacak, kalıcı öğrenmeyi destekleyecek öğretim yöntem ve stratejileri belirlenmiştir. Aynı zamanda uygulamanın yapılacağı ortama ve uygulamayı yapacak alan uzmanlarına karar verilmiştir. Tüm bu sürecin sonunda gönüllülük esasına göre belirlenen 25 özel eğitim öğretmen adayına yönelik iki günlük İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı uygulanmıştır. Son olarak; programın değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada programı değerlendirmek için İki Kere Özel Başarı Testi geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen test uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcılara uygulanmıştır. Aynı zamanda, Yaman ve Tekin (2008) tarafından geliştirilen program değerlendirme ölçeği ve programa ilişkin görüş formu da kullanılarak programın çok boyutlu değerlendirilmesi sağlanmıştır.

3.3.2. Programa İlişkin Açıklamalar

İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının amacı özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere özel öğrencilerle ilgili farkındalık ve bilgi düzeyini artırmaktır. Bu doğrultuda; "Özel yetenek nedir?", "İki kere özel kavramı nedir?", "İki kere özel öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?", "İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçları nelerdir?", "Özel yetenek ve ÖÖG/DEHB/ OSB kesişimi nedir?" sorularının yer aldığı bir farkındalık eğitim programı geliştirilmiş ve bu araştırma ile programın etkililiği analiz edilmiştir. İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı 2 tam gün olarak planlanmıştır. Her 2 günde 7 oturum olmak üzere toplam 14 oturum bulunmaktadır. Her bir oturumun süresi 60 dakika olup; sadece katılımcıların iki kere özel öğrencilerle ilgili etkinlik hazırlamalarını amaçlayan oturum 120 dakika olarak belirlenmiştir.

Programa ilişkin içerik, süre ve kazanım sayıları Tablo 3.6.'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6. İki kere özel farkındalık eğitim programı içeriği

Oturum	Oturum Adı	Süre (dk)	Program İçi Yüzdesi	Hedef/ Kazanım Sayısı
I	Tanışma ve Ekip Olma Ön-Değerlendirme	60 dk	6,66	2
II	Herkes Farklı; Herkes Eşit Mi?	60 dk	6,66	2

III	Özel Yetenek: Hayaller vs Gerçekler	60 dk	6,66	2
IV	Bütün İnsanlar Özeldir; Ama Bazıları İki Kere Özeldir	60 dk	6,66	2
V	Özel Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek	60 dk	6,66	3
VI	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Yetenek	60 dk	6,66	3
VII	Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Yetenek	60 dk	6,66	3
VIII	Hangi Noktadayız; Nereye Gidiyoruz?	60 dk	6,66	1
IX	Yakın Mercek: İki Kere Özeller Her Yerde	60 dk	6,66	2
X	İki Kere Özel Öğrencilerin Sosyo-Duygusal İhtiyaçları	60 dk	6,66	2
XI	İki Kere Özel Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları	60 dk	6,66	2
XII	İki Kere Özel Öğrenciler İçin Örnek Uygulamalar/Etkinlikler	60 dk	6,66	2
XII	İki Kere Özel Öğrenciler İçin Etkinlik Hazırlama	120 dk	13,33	1
XIV	Değerlendirme ve Kapanış	60 dk	6,66	2
Toplam	14	900 dk	100	29

Tablo 3.6. incelendiğinde programın 14 oturumdan oluştuğu görülmektedir. 13 oturumun program için yüzdesi 6,66; bir oturumun ise 13,33 olarak hesaplanmıştır. “İki Kere Özel Öğrenciler İçin Etkinlik Hazırlama” oturumu katılımcıları iki gün boyunca konuya ilişkin edindikleri tüm kazanımları uygulamaya yönelik kullanmaya ve bir ürün ortaya koymaya teşvik etmektedir. Bu nedenle diğer oturumlardan daha

fazla süre ayrılmış olup, kazanım sayısı da 1 olarak belirlenmiştir. Diğer oturumlar içinse 2 ya da 3 kazanımın bulunduğu ve programın toplam 29 kazanımdan oluştuğu görülmektedir. Programın içeriği incelendiğinde; “Özel yetenek nedir?” sorusunu cevaplamaya yönelik “Özel Yetenek: Hayaller vs Gerçekler” oturumu; “İki kere özel kavramı nedir?” sorusuna yönelik “Bütün İnsanlar Özeldir; Ama Bazıları İki Kere Özeldir” oturumu; “İki kere özel öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?” sorusu için “Yakın Mercek: İki Kere Özeller Her Yerde” oturumu bulunmaktadır. “İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçları nelerdir” sorusu için de “İki Kere Özel Öğrencilerin Sosyo-Duygusal İhtiyaçları”, “İki Kere Özel Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları”, “İki Kere Özel Öğrenciler İçin Örnek Uygulamalar/Etkinlikler” ve “İki Kere Özel Öğrenciler İçin Etkinlik Hazırlama” oturumları yer almaktadır. “Özel yetenek ve ÖÖG, DEHB, OSB kesişimi nedir ?” sorusunu cevaplamaya yönelik “ÖÖG ve Özel Yetenek”, “DEHB ve Özel Yetenek” ve “OSB ve Özel Yetenek” oturumları tasarlanmıştır. Bunların dışında; programın “Tanışma ve Ekip Olma” oturumu ile başladığı görülmektedir. Bu oturumda katılımcıların birbiriyle tanışmalarına, ilgi ve motivasyonlarını artırmaya, ekip olmaya ve gruba aidiyet geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmıştır. Daha sonra tabloda belirtildiği üzere “Herkes Farklı; Herkes Eşit Mi?” oturumu yer almaktadır. Bu oturumda katılımcıların çeşitli açılardan bireysel farklılıkları bulunan öğrencileri fark etmelerine yönelik bir giriş etkinliği yapılmıştır. Buna göre katılımcıların; Özel yetenekli, DEHB’li, ÖÖG’li, OSB’li, iki kere özel ya da normal gelişim gösteren öğrencileri fark etmeleri sağlanmıştır. Son olarak; “Hangi Noktadayız; Nereye Gidiyoruz?” ve “Değerlendirme ve Kapanış” oturumları ile bireysel değerlendirmenin, programın ve içeriğin değerlendirilmesi, geri bildirim yapılması, programı geliştirmeye yönelik tavsiye ve önerilerin anılması sağlanmıştır. Değerlendirme aşamalarına programın etkililiğinin ortaya konması açısından ayrıca önem verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının etkililiğini inceleyen bu araştırmada veri toplama aracı olarak;

- ✓ Kişisel Bilgi Formu
- ✓ İki Kere Özel Başarı Testi (2Ö-BT)
- ✓ Program Değerlendirme Ölçeği
- ✓ Programa İlişkin Görüş Formu kullanılmıştır

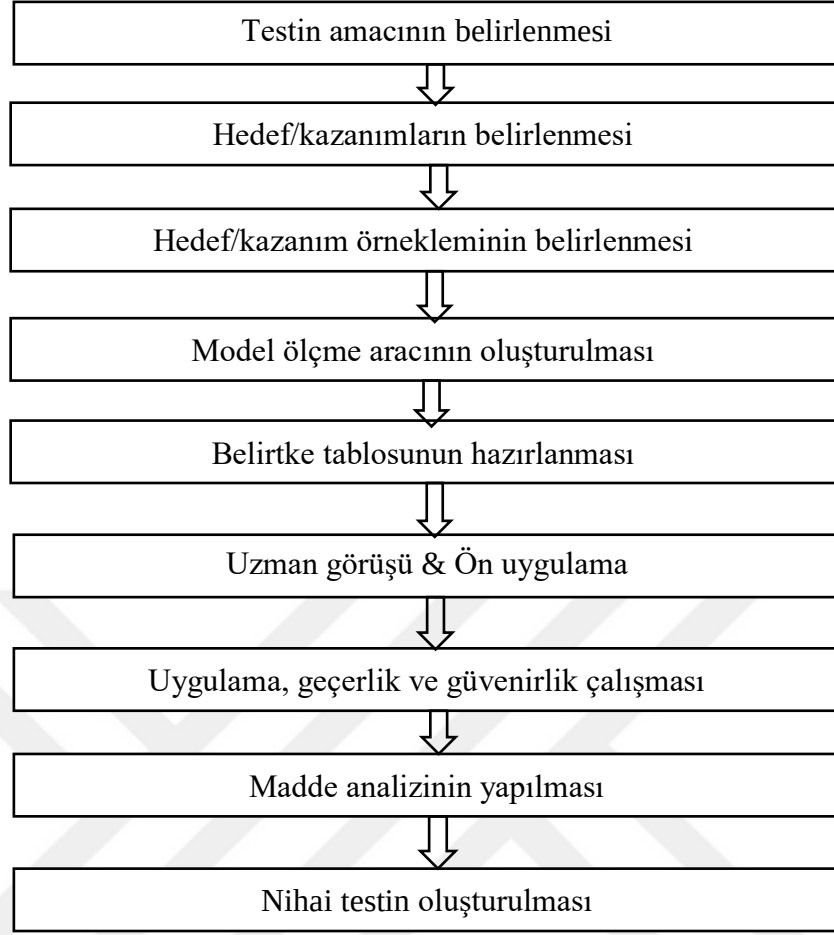
Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmaktadır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alınarak Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Bu form ile katılımcıların cinsiyet ve sınıf seviyesi gibi demografik özelliklerinin yanı sıra; ailelerinde özel yetenekli ya da özel gereksinimli bireylerin varlığı, kendilerinin herhangi bir tanıya sahip olup olmadığı da belirlenmiştir. Ayrıca daha önce konuya ilişkin eğitim geçmişlerini belirlemeye yönelik sorular da yer almıştır. Çalışmaya katılan deney ve kontrol gurubundaki tüm katılımcılara bu form uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu EK-3’de sunulmuştur.

3.4.2. İki Kere Özel Başarı Testi (2Ö-BT)

İki Kere Özel Başarı Testi özel eğitim öğretmen adaylarına uygulanan İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının etkililiğini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir veri toplama aracıdır. Literatürde konuya ilişkin bir eğitim programının etkililiğini ölçmeye yönelik benzer bir araca rastlanılmadığından bu araştırma için geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli bir başarı testi olarak uygulanan bu araç ile öğretmen adaylarının iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi ve farkındalık düzeyi ölçülmüştür. Başarı testi geliştirilirken Tan’ın (2020) ve Şeker ve Gençdoğan’ın (2014) önerdiği adımlar takip edilmiştir. Şekil 3.1’de test geliştirme süreci gösterilmektedir.



Şekil 3.1. İki kere özel başarı testi geliştirme süreci

1. Testin amacının belirlenmesi: Testin amacı, İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı kapsamında öğretmen adaylarının iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçmektir. Böylelikle farkındalık eğitimi ile kazanımlara hangi ölçüde ulaşıldığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

2. Hedeflerin/kazanımların belirlenmesi: Kazanımların belirlenmesinde literatürde konuya ilişkin yapılmış kuramsal çalışmalar temel alınmıştır. İki kere özel kavramı, kavramın bileşenleri olan özel yetenek ve ona eşlik etme olasılığı en yüksek olan DEHB, ÖÖG ve OSB, iki kere özel öğrenciler ile ilgili bilinmesi gereken temel özellikler, iki kere özel öğrencilerin eğitimi ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını kapsayan kazanımlar belirlenmiştir.

3. Hedef/kazanım örnekleminin belirlenmesi: Bir önceki aşamada elde edilen kazanımlar tekrar değerlendirilerek evreni temsil etme düzeyi en yüksek olan ve testin amacına yönelik en kritik görülenler seçilmiştir. Bu doğrultuda 13 kazanım belirlenmiştir.

4. Model ölçme aracının oluşturulması: Kazanımları ölçmek amacıyla testin şekline ve madde sayısına karar verilmiştir. Çoktan seçmeli soruların yer aldığı bir başarı testinin hazırlanması uygun görülmüştür. Sorular hazırlanırken literatürde iki kere özel öğrencilerle ilgili farkındalık ve bilgi düzeyini ölçen testler ve ölçekler incelenmiştir. Kazanımlara uygun olarak; Şakar (2022) tarafından öğretmenler için geliştirilen “İki Kere Özel Potansiyeli Tarama Listesi”, Duyar (2020) tarafından öğretmenlerinin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen “İki Kere Özel Öğrenciler Bilgi Testi” incelenmiştir. Ayrıca Silverman ve Maxwell (2010) tarafından öğretmenlerin iki kere özel öğrencileri fark etmeleri için geliştirilen “İki Kere Özel Çocuklar Kontrol Listesi” önemli bir referans kaynağı olmuştur. Buna göre her bir kazanım için üç soru hazırlanarak 36 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur.

5. Belirtke tablosunun hazırlanması: Belirlenen kazanımların ve soruların testin amacıyla belirtilen farkındalık eğitim programını hangi ölçüde kapsadığını ortaya koymak için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu adım testin kapsam geçerliğini sağlamak adına da önemlidir. Belirtke tablosu (ön uygulama yapıldıktan sonraki hali) Tablo 3.7.’de verilmiştir.

Tablo 3.7. İki kere özel başarı testi belirtke tablosu

Kazanım	Tema	Soru Sayısı	Soru No
Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini listeler.	Özel Yetenek: Hayaller vs Gerçekler	2	15, 19
İki kere özel kavramını tanımlar.	Bütün İnsanlar Özeldir; Ama Bazıları İki Kere Özeldir	3	2, 4, 18
İki kere özel öğrencilerin genel özelliklerini listeler.	Yakın Mercek: İki Kere Özeller Her Yerde	3	1,3, 10
ÖÖG’yi tanımlar.	ÖÖG Ve Özel Yetenek	2	25, 26
ÖÖG bulunan öğrencilerle, ÖÖG ile birlikte özel yetenekli olan öğrencileri özellikleri bakımından karşılaştırır.	ÖÖG Ve Özel Yetenek	2	16, 17
DEHB’yi tanımlar.	DEHB ve Özel Yetenek	2	13, 21
DEHB bulunan öğrencilerle, DEHB ile birlikte özel yetenekli	DEHB ve Özel Yetenek	3	14, 20, 22

olan öğrencileri özellikleri bakımından karşılaştırır.				
OSB'yi tanımlar.	OSB ve Özel Yetenek	2	12, 24	
OSB bulunan öğrencilerle, OSB ile birlikte özel yetenekli olan öğrencilerin genel özellikleri bakımından karşılaştırır.	OSB ve Özel Yetenek	2	23,30	
İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını açıklar.	İki Kere Özel Öğrencilerin Sosyo-Duygusal İhtiyaçları	2	6, 27	
İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çözüm geliştirir.	İki Kere Özel Öğrencilerin Sosyo-Duygusal İhtiyaçları	2	11, 28	
İki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını açıklar.	İki Kere Özel Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları	3	7,9,29	
İki kere özel öğrencilerin eğitimlerine ilişkin öneriler sunar.	İki Kere Özel Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları	2	5,8	
Toplam	13	8	30	30

6. Uzman görüşü ve ön uygulama: Belirtke tablosu yapılarak testin kapsam açısından uygun olduğu görüldükten sonra uzman görüşüne (1 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 program geliştirme ve 1 özel eğitim uzmanı) başvurulmuştur. Aynı zamanda 50 öğretmen adayına testin ön uygulaması yapılmıştır. Buna göre; 2 madde yeterince açık olmadığı; 3 madde aynı kazanımları ölçtüğü ve 1 madde de aynı anda birden çok kazanımı ölçtüğü için çıkarılmış ve geriye 30 madde kalmıştır.

7. Uygulama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması: Evreni temsil etme gücü yüksek olan örneklem grubu belirlenmiştir. 30 maddelik başarı testi özel eğitim öğretmen adaylarına (100 kişi) uygulanmıştır. Uygulamanın güvenirliğini belirlemek için Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanmıştır.

8. Madde analizinin yapılması: Soruların güçlük derecesini, güvenirliğini ve geçerliğini tespit etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Test puanlanırken doğru cevaplara 1; yanlış cevaplara 0 verildiği için alınabilecek en yüksek puan 30 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların en yüksek ve en düşük puan alan gruplara ait verilerin analizi neticesinde her bir maddenin madde güçlük indeksi (p) ve madde ayırt ediciliği (r) hesaplanmıştır. Tablo 3.8.'de başarı testine ait madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği analiz sonucu verilmiştir.

Tablo 3.8. Başarı testi madde gücülüğü ve madde ayırt ediciliği

Madde	Madde Gücülüğü(p)	Madde Ayırt Ediciliği(r)	Üst Grup	Alt Grup
3	0,88	0,30	27	19
4	0,54	0,32	21	12
5	0,41	0,47	16	3
8	0,74	0,36	24	14
9	0,29	0,31	11	5
10	0,53	0,40	23	9
11	0,84	0,32	26	17
14	0,38	0,32	14	8
15	0,89	0,32	27	21
16	0,71	0,32	21	12
18	0,72	0,39	27	10
20	0,64	0,25	20	13
21	0,27	0,32	13	4
23	0,29	0,25	11	4
24	0,59	0,47	25	12
25	0,80	0,32	22	16
26	0,60	0,32	19	10
27	0,77	0,36	23	13
29	0,84	0,36	26	16
30	0,37	0,47	19	3

Tablo 3.8. incelendiğinde testten en düşük 3 en yüksek 17 alındığı görülmektedir. Testin ortalaması 12.1 olup, ortanca 12.5 ve mod 12 bulunmuştur. Testte her kazanımı ölçecek en az bir ifade kalmasına, yani kapsam geçerliğine dikkat edilmiştir. Testin madde gücülük ortalaması 0.56 bulunurken, ayırt edicilik düzeyi 0.33 olarak hesaplanmıştır. 20 maddeden oluşan testin güvenirlik değeri Kuder Richardson-20(KR-20) ,70 bulunmuştur. Güvenirlik değeri bazı kaynaklarda 0,70; bazı kaynaklarda ise 0.60 ve üzeri kabul edilmektedir. Yıldız ve Uzunsakal (2018) 0,60 ve 0,80 arasındaki değerleri “oldukça güvenilir” olarak ifade etmektedir.

9. Nihai Testin Oluşturulması: Madde analizi sonuçlarına göre gücülük düzeyi yüksek ve ayırt edicilik indeksi düşük olan 10 Madde testten çıkarılmış, 2 Madde revize edilmiştir. Nihai olarak 20 maddelik bir başarı testi geliştirilmiştir.

3.4.3. Program Değerlendirme Ölçeği

Tekin ve Yaman (2008) tarafından öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarını (kurs veya seminer) değerlendirmeleri amacıyla geliştirilen “Hizmet-içi Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği” araştırmada program değerlendirme ölçeği olarak kullanılmıştır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte toplam 28 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçeneklerinin puan karşılıkları “5=Kesinlikle katılıyorum”, “4= Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2= Katılmıyorum” ve “1=Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekteki yer alan 7 olumsuz ifadeli madde ise puanlanırken ters çevrilmiştir. Ölçekteki puanlar 1 ile 5 arasında olduğundan, puanlar 5,00’e yaklaştıkça öğretmenlerin programı olumlu algılama düzeylerinin yüksek, 1,00’e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir. Aynı zamanda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140; en düşük puan ise 28’dir. Ölçeğin; Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) test sonucunun 0,95 olduğu belirtilmiştir. Bu değer ise “mükemmel” sınıflandırmasına karşılık gelmektedir. Böylece, bu veriler üzerine yapılan faktör analizinin oldukça güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir (Yaman ve Tekin, 2008). Varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yüklerinin, 20 madde için “0,70 ve üstü arasında=mükemmel”, 3 madde için 0,63-0,70 arasında=çok iyi”, 2 madde için “0,55-0,62 arasında=iyi” ve 3 madde içinde “0,45-0,54 arasında=normal” değişim gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,95 olduğu ifade edilmiştir. Yapılan tüm analiz sonuçları göre; öğretmenlerin katıldıkları eğitim programlarını değerlendirmelerini amaçlayan bu ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik testleri bakımından güvenilir sonuçlara sahip olduğu söylenebilir.

Söz konusu ölçeğin araştırmada program değerlendirme ölçeği olarak kullanılması için ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Deney grubu katılımcılarına farkındalık eğitim programının sonunda uygulanmıştır.

3.4.4. Programa İlişkin Görüş Formu

Program değerlendirme ölçeğinin yanı sıra deney grubu katılımcılarının programa ilişkin görüşlerini almak için 4 açık uçlu sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Katılımcıların yanıtları incelenerek doğrudan aktarım yoluyla verilmiştir. Bu form ile program değerlendirme ölçeği desteklenmiştir. Formda aşağıda belirtilen sorular yer almaktadır.

1. Eğitimin beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz? Neden?
2. Eğitimde edindiğiniz bilgi ve becerilerin mesleğinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?
3. Bu eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinizi kısaca yazar mısınız?
4. Eğitimin geliştirilmesine yönelik önerilerinizi paylaşır mısınız?

3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Araştırmanın deney grubu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü 2.,3. ve 4. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. 1.sınıf öğrencileri bu gruba dahil edilmemiştir. YÖK (2018) tarafından yayınlanan özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelenmiş ve ÖÖG, OSB gibi özel gereksinim alanlarına ilişkin temel derslerin 1.sınıf düzeyinde verildiği ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili de seçmeli derslerin olduğu görülmüştür. Böylelikle çalışmaya katılan öğretmen adaylarının konuya ilişkin belirli düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olması sağlanmıştır. Deney grubu katılımcılarını belirlemek için elektronik bir form oluşturulmuştur. Özel Eğitim Bölümü hocaları ile iletişime geçilerek elektronik formun whatsapp gruplarında paylaşılması ve ön başvuruların alınması sağlanmıştır. Verilen 5 günlük süre sonunda form erişime kapatılmıştır. Özel Eğitim Bölümünün farklı sınıf kademelerinden 48 öğretmen adayı eğitime gönüllü olarak katılmak için başvuru yapmıştır. Form incelendiğinde; 1.sınıf öğrencilerinin de başvuru yaptığı görülmüş ve bu nedenle öncelikle 1.sınıflar elenerek başvurusu sayısı 40'a düşürülmüştür. Erkek öğrencilerin sayısının oldukça az olması nedeniyle cinsiyet dengesini sağlamak adına öncelikle erkeklerden başlayarak birebir telefon görüşmesi yapılmış, eğitimin tarihi, yeri ve genel koşulları hakkında bilgi verilmiş ve katılım konusunda teyit alınmıştır. Benzer süreç kız öğrenciler için de tekrar edilmiştir. Sonuç olarak 7 erkek ve 18 kadın olmak üzere toplam 25 katılımcı belirlenmiştir. Katılımcılar için whatsapp grubu oluşturulmuş, gerekli bilgilendirme ve hatırlatmalar yapılarak 25

katılımcının 14 oturumdan oluşan 2 günlük eğitimin tamamına aktif katılımı sağlanmıştır.

Araştırmanın kontrol grubu için de benzer süreç işletilerek Özel Eğitim Bölümü 2.-3.-4. düzeyindeki öğretmen adayları arasından 25 gönüllü katılımcı (18 kadın ve 7 erkek) seçilmiştir. Öğretmen adayları araştırmaya destek vermek amacıyla Kişisel Bilgi Formunun ve İki Kere Özel Başarı Testinin ön test- son test olarak uygulanmasını kabul etmiştir.

Araştırmada, kontrol grubuna herhangi bir eğitim yapılmazken, deney grubuna İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının İki Kere Özel Başarı Testine ilişkin ön test puanları analiz edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucu Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarının iki kere özel başarı testi öntest puanlarına ait normallik testi sonuçları

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.182	25	.032	.896	25	0.015
Kontrol	.152	25	.141	.928	25	.078

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 3.9. incelendiğinde; yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonucunda deney grubu için ($p < .05$) dağılımın normal dağılımından anlamlı bir farklılık gösterdiği; kontrol grubu içinse ($p > .05$) dağılımın normal olduğu görülmektedir. Bu nedenle dağılımın basıklık ve çarpıklık dağılımları analiz edilmiştir. Çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığı dışında olması büyük ölçüde çarpık bir dağılıma işaret etmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013). Buna göre çarpıklık katsayısı 0.504 olarak hesaplanmıştır. Basıklık katsayısı ise -1.369 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery (2010) ± 1.0 arasındaki basıklık değerini mükemmel olarak görmekte; ± 2.0 arasında bir değeri de birçok durumda kabul edilebilir bulmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2013) ise basıklık değerinin ± 1.5 arasında olması durumunda dağılımın normal dağılımı işaret ettiğini belirtmektedir.

Basıklık ve çarpıklık puanlarının belirtilen referans aralığında olması nedeniyle dağılımın normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi (deney ve kontrol grubunun kendi ön test ve son testlerinde ilişkili gruplar t testi ve deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında ilişkisiz gruplar t testi) kullanılmıştır. Grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunması nedeniyle yapılan Cohen's D etki büyüklüğü ise 0.20 düşük, 0.50 orta, 0.80 yüksek etki şeklinde yorumlanmıştır.

3.7. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

Deneyel araştırmalar bir değişkenin etkilerini gözlemek ve uygun kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test etmek için oldukça geçerli ve güvenilir bir yol sunmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Deneyel araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran en belirgin farkın araştırmacının bağımsız değişkenleri manipüle edebilme yetkisinin olduğu söylenebilir çünkü araştırmacının uygulamanın sürecine, içeriğine, kime uygulanacağına, ne şekilde aktarılacağına karar verme yetkisi vardır (Büyüköztürk vd., 2020). Ancak deneyel araştırma desenlerinde araştırmacının dikkat etmesi gereken iki temel sorun bulunmaktadır:

- 1- Bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanmasına ilişkin iç geçerlik;
- 2- Sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesine ilişkin dış geçerlik.

İç geçerlik, bir deney ortamında bağımlı değişken üzerinde oluşan değişikliklerin, bağımsız değişken ya da değişkenlerle ilişkili olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışırken; dış geçerlik araştırma verilerinin genellenebilirliği ile ilgilidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020). Deneyel yöntemeye uygun bir şekilde tasarlanmış ve uygulanmış bir çalışmada bağımlı değişkende meydana gelebilecek bir değişimin bağımsız değişkene bağlı olması iç geçerliğin yüksek olduğu anlamına gelir. Deneyel desenlerde iç geçerliği tehdit eden pek çok faktör bulunmaktadır. Deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı, deneklerin geçmişi, denek kaybı etkisi, öntest etkisi, istatistiksel regresyon, etkileşme etkisi, beklentilerin etkisi gibi faktörler, deney sonucu elde edilen verilerin neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirilmesinde sorun yaratabilir. Bu durum öntest-sontest kontrol grubu

deneysel desende farklılık gösterir. Deneklerin işlem gruplarına yansız atanması ve istenmedik dışsal değişkenlerin fiziksel ya da istatistiksel olarak kontrol edilmesi sebebiyle iç geçerliği tehdit eden faktörlerin etkisi söz konusu değildir (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada öntest -sontest kontrol gruplu deneysel desenin tercih edilmiş olması ve deney ve kontrol grubu katılımcılarının seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmesi iç geçerliği sağlamak açısından önemlidir. Ayrıca katılımcılara veri araçlarının neyi ölçtükleri hakkında herhangi bir bilgi verilmemiş ve araştırmanın sonucunu etkilemesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Denek kaybını önlemek için katılımcılarla birebir iletişim kurularak tam katılım gerçekleştirmeleri sağlanmıştır.

Dış geçerlik öntest -sontest kontrol gruplu deneysel desende bir sorun olarak görülebilir. Özellikle öntest-deneysel değişken etkileşim etkisi nedeniyle elde edilen sonuçlar sadece deneysel uygulamaya bağlı bir değişim olarak değerlendirilemeyebilir. Aynı testin aynı katılımcılara belirli aralıklarla iki kez uygulanması, ikinci uygulamada testin formatına ve içeriğine alışmış olması sebebiyle katılımcıların sontest puanları üzerinde belirli bir etki yaratabilir ve performansı artırabilir (Büyüköztürk, 2016). Bu durum sonuçların genellenebilirliğini olumsuz yönde etkiler. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli bir başarı testinin kullanılıyor olmasının katılımcıların teste alışma durumları üzerinde görece daha az bir etkiye neden olduğu düşünülmektedir. Dış geçerliğe ilişkin bir diğer sorun ise; örneklem büyüklüğünden kaynaklanabilir. Bu durum sınırlı bir alandan seçilen kişilerin farklı yerlerdeki kişileri temsil etmeme ve sonuçların sadece araştırmaya dahil olan katılımcılar için geçerli olmasına yol açar. Bu soruna ilişkin evreni temsil etme gücü yüksek olduğu düşünülen bir katılımcı grubunun oluşturulmasına ve katılımcı sayısının yeterli düzeyde olmasına çaba harcanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının etkililiğini ölçmek için İki Kere Özel Başarı Testi, Program Değerlendirme Ölçeği ve Programa İlişkin Görüş Formu kullanılmıştır. Bu bölümde deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular açıklanmaktadır.

4.1. Deney Grubu Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu katılımcılarının İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında uygulanan İki Kere Özel Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için t-testi yapılmıştır. Katılımcıların ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 4.1.'de test sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney grubu 2Ö-BT ön test – son test puanlarına ilişkin t-testi

	Testler	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p*
Deney	Ön test	25	13.3600	3.08058	46	-5.216	.000
Grubu	Son test	25	17.2609	1.91210			

*p<.05

Tablo 4.1.'de deney grubunun eğitim programının öncesinde ve sonrasında uygulanan 2Ö-BT puan ortalamaları gösterilmektedir. Ön test puan ortalaması $\bar{x}=13.36$; son test ortalaması ise $\bar{x}=17.26$ olarak bulunmuştur. Deney grubunun iki test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t- testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($t=-5.216$, $p<.05$). Deney grubu ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılık farkı için yapılan Cohen's D etki büyüklüğü 1.52 ve etki boyutu. 60 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bilişsel farkın orta düzeyde olduğu, farkın programdan kaynaklandığı, uygulanan eğitim programının deney grubu katılımcılarının bilgi ve farkındalığının artması noktasında etkili olduğunu söylemek mümkündür

4.2. Kontrol Grubu Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu katılımcılarına İki Kere Özel Başarı Testi ön test olarak uygulanmış, katılımcılar herhangi bir özel müdahaleye dahil olmadan lisans derslerine devam etmiştir. Aynı test daha sonra tekrar uygulanarak, ön test ve son testten alınan

puanların anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Tablo 4.2.'de öntest-son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. Kontrol grubu 2Ö-BT ön test – son test puanlarına ilişkin t-testi

	Testler	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p*
Kontrol	Öntest	25	13.2400	2.75802	48	-.238	.813
Grubu	Sontest	25	13.4000	1.91485			

*p<.05

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =13.24 ve $\bar{x}$ =13.40 olarak bulunmuştur. Grubun iki ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi yapılmış ve anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t=-.238, p>.05). Bu durum kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle; kontrol grubunun konuya ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinde herhangi bir değişim olmamıştır.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu katılımcılarına İki Kere Özel Başarı Testi son test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna yönelik konuya ilişkin eğitim programı düzenlenirken; kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Son test puanları arasındaki farklılık uygulanan programın etkililiğini ortaya koymak adına önemli bir veri sunmaktadır. Bu nedenle deney ve kontrol grubu katılımcılarının son test puanları bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 4.3.'de t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubu son test puanlarına ilişkin t-testi

Test	Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p*
Sontest	Deney	25	17.2000	1.84842	48	7.139	.000
	Kontrol	25	13.4000	1.91485			

*p<.05

Tablo 4.3.'de deney grubunun son test puan ortalaması $\bar{x}$ =17.20; kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{x}$ =13,40 olarak gösterilmektedir. Deney ve kontrol

grubunun son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için yapılan t-testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=7.139, <.05$). Deney ve kontrol grubu son test puanları arasındaki anlamlılık farkı için yapılan Cohen's D etki büyüklüğü (d) 2.02 ve etki boyutu (r) .710 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda bilişsel farkın orta düzeyde olduğu, farkın programdan kaynaklandığı, uygulanan eğitim programının deney grubu katılımcılarının bilgi ve farkındalığının artması noktasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.4. Program Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Deney grubu katılımcılarının eğitim programı sonrasında programın bilgi ve beceri açısından kazanımlarını, içeriğini, süresini, uygulayıcıların yeterliliğini, organizasyona ilişkin süreçleri değerlendirmesi sağlanmıştır. Program değerlendirme ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Program değerlendirme ölçeğine ilişkin bulgular

Faktörler	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Program	25	3.90	5.00	4.6520	.31107
Uygulama	25	4.00	5.00	4.8680	.29400
Organizasyon	25	4.50	5.00	4.8900	.17048
Genel	25	4.14	5.00	4.7960	.23596

Tabloya 4.4.'e göre deney grubu katılımcılarına eğitim sonrası uygulanan program değerlendirme ölçeği 4 alt faktör açısından analiz edilmiştir. Her faktör için maksimum puan 5 (Kesinlikle Katılıyorum); minimum puan 1'dir (Kesinlikle Katılmıyorum). Program alt faktöründe programın katılımcıların bilgi, beceri, anlayış ve bakış açısı kazandırma konusundaki etkililiği hakkında değerlendirme yapması sağlanmıştır. Burada puan ortalaması; $\bar{x}=4,65$ olarak bulunmuştur. Programın süresi, uygulayıcıların yeterliliği, sınıf içi etkileşim ve iletişim sürecine ilişkin uygulama alt faktörünün puan ortalaması da $\bar{x}=4.86$ 'dır. Programın süresi, zamanlaması, uygulama alanı gibi organizasyon sürecine ilişkin görüşlere ait puan ortalaması ise $\bar{x}=4.89$ ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Eğitim programının genel olarak değerlendirmesi yapıldığında 5 üzerinden $\bar{x}=4.79$ ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Oldukça yüksek olan bu puan ile programın sadece kazanım, bilgi, içerik açısından değil; pek çok boyutta katılımcılar açısından etkili bulunduğu söylenebilir.

4.5. Programa İlişkin Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular

Program değerlendirme ölçeğinin yanı sıra deney grubu katılımcılarından programa ilişkin görüşleri 4 açık uçlu sorudan oluşan form ile alınmıştır. Katılımcıların eğitimden beklentilerinin hangi ölçüde ve ne şekilde karşılandığını tespit etmek amacıyla; “Eğitimin beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%68) “*Kesinlikle evet*” yanıtını verirken; diğerleri de (%32) “*Beklentilerimin üzerindeydi*” yanıtı vermiştir. Bu durumda eğitimin katılımcıların tamamının beklentilerini karşılamada yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak katılımcıların eğitime yönelik beklentilerinin birbirinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde; eğitimin uygulanma biçimi, uygulayıcıların yeterliliği, yeni bir kavram öğrenme ve farklı bakış açıları kazanma kategorileri ortaya çıkmıştır. Eğitimin teorik bilgiler sunmanın yanı sıra katılımcıların aktif olmasına, ilgi ve motivasyonlarının yüksek kalmasına, eğlenerek öğrenmesine ve edindikleri bilgileri bir ürüne dönüştürmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. K. 13’ün “*Eğitim beklentimin üzerindeydi. Daha düz anlatımlı bir eğitim bekliyordum; fakat etkileşimli ve dikkat çekici etkinliklerin olması iki gün boyunca hiç sıkılmadan zaman geçirmemi sağladı.*” ifadesi eğitimin içerik ve öğrenme yaşantıları açısından etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde K. 17 “*Eğitim içerik açısından çok zengin ve nitelikliydi. Anlatılan konularla ilgili kendi çalışmalarımızı yapmamız öğrendiklerimizi pekiştirmemizi sağladı.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Buradan hareketle, eğitimde kullanılan etkinliklerin, öğretim yöntem ve tekniklerin katılımcıların beklentilerini karşılamada ve öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Katılımcılar eğitimin uygulayıcılarının da bu sürece olumlu katkı sağladığını düşünmektedir. K. 22. “*Eğitimi yapan hocaların bilgi, beceri ve iletişim açısından çok nitelikli olması bu eğitimi olumlu yönde etkiledi.*” ifadesini kullanarak beklentilerinin karşılanmasında uygulayıcıların da etkili olduğunu belirtmiştir. Bu eğitimin alanında uzman, iletişim becerisi yüksek, saha tecrübesi bulunan uygulayıcılar tarafından verilmesi eğitimin etkililiği açısından ayrıca önem taşımaktadır. Katılımcıların eğitime yönelik beklentilerinden biri de yeni bir kavram öğrenme (iki kere özel) olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu bu kavramı daha önce hiç duymadığını, bu eğitim ile öğrendiklerini belirtmiştir. K. 3 “*Bu konuda daha önce bilgi sahibi değildim. Şimdi ise*

farkındalığım arttı. Daha önceden birisi bana özel yetenekli bir çocuğun ÖÖG'ye sahip olabileceğini söylese buna inanmazdım ama şu an her yönüyle aramızda var olduklarını biliyorum.” açıklaması yapmıştır. Katılımcılar yeni bir kavrama ilişkin bilgi sahibi olmanın yanı sıra farklı bakış açısı geliştirmeleri noktasında da eğitimin etkili olduğunu belirtmiştir. K. 9. “ *Özel eğitim alan öğrencilere sadece eğitim açısından değil; psikolojik, sosyal, duygusal ve pek çok açıdan bakmayı öğrendim.*” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde K. 11’in “*Farklı bakış açısı kazandım. Öğrencilerin tek yönlü olmadığını, her öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerinin var olabileceğini fark ettim.*” şeklindeki açıklaması eğitimin yeni bakış açıları geliştirmeye teşvik edici olduğu sonucunu destekler.

Bu eğitimin katılımcıların mesleki gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmayacağına ilişkin görüşleri; “Eğitimde edindiğiniz bilgi ve becerilerin mesleğinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusu ile alınmıştır. Katılımcıların tamamı eğitimde edindikleri bilgi ve becerilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. K.2.’nin “*Öğretmenlik hayatımda çok farklı öğrencilerle karşılaşacağımın farkındaydım ama bir öğrencinin hem özel gereksinimli hem de özel yetenekli olabileceğini hiç bilmiyordum. Artık meslek hayatımda karşıma böyle bir öğrencinin çıkabilme ihtimaline karşı daha dikkatli ve hassas davranacağım*” ifadesi iki kere özel öğrencilerin öğretmenleri tarafından fark edilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konuda farkındalık geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır. K. 7 “ *Bir özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaya başladığımda iki kere özel bir öğrenci ile karşılaşma olasılığımın olduğunu fark ettim. Bu eğitimi almayan öğretmenlere göre öğrencilere daha geniş açıdan bakabileceğimi, potansiyellerini ortaya çıkarmak için nereden başlamam gerektiğini artık biliyorum.*” şeklinde açıklama yaparak özellikle özel eğitim öğretmenlerinin bu konuda kritik bir noktada bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcıların meslek yaşantılarında iki kere özel öğrencileri fark etmelerine ilişkin bir bilinç kazanmasının yanı sıra iki kere özel öğrencilerin eğitim ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik atılması gereken adımlarla ilgili de bilgi kazandığı anlaşılmaktadır. K. 25 bu konuda “*Mesleğe başladığımda iki kere özel bir öğrenci ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini, ona nasıl yaklaşmam gerektiğini bu eğitim sayesinde öğrendiğimi düşünüyorum. Ayrıca tüm öğrencilerimin olumsuz taraflarına değil; olumlu yönlerine ağırlık vererek onları psikolojik ve duygusal açıdan daha güçlü kılmaya çalışacağım*” açıklamasında

bulunmuştur. Bu açıklamalar özel eğitim öğretmen adaylarının eğitime katılarak mesleki gelişimleri açısından da olumlu kazanımlar elde ettiğini göstermektedir.

Katılımcıların eğitim programını değerlendirmeleri için üçüncü sırada; “Bu eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinizi kısaca yazar mısınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar eğitimin olumlu yönlerini; yeni bilgiler öğrenme, farklı bakış açıları kazanma, yeni insanlarla tanışma, grup çalışması yapma, kendini özgürce ifade etme ve uygulayıcılarla etkili iletişim kurabilme olarak ifade etmiştir. K. 21 eğitimle ilgili olumlu görüşünü “*Eğitim içerik açısından çok zengin ve nitelikliydi. Bizlerin aktif olarak katılması bilgi ve becerileri daha kolay öğrenmemizi sağladı. Bu eğitimi aldığım için kendimi çok şanslı hissediyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların tamamı eğitim sürecinin kendilerine çeşitli açılardan katkı sağladığını belirtmiş ve eğitimi genel olarak verimli ve etkili bulmuştur. Eğitime ilişkin olumsuz görüşler incelendiğinde; sadece eğitimin süresiyle ilgili olumsuz görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Katılımcıların bir bölümü 2 günlük sürenin yeterli olmadığını belirtmiştir. K. 12’nin “*Tek olumsuz görüşüm eğitimin 2 gün sürmesidir. Keşke daha çok şey öğrenme ve daha çok uygulama yapma fırsatım olsaydı.*” açıklamasından anlaşılabacağı gibi katılımcıların daha kapsamlı etkinliklerle daha uzun süreli bir eğitim beklentisi bulunmaktadır.

Katılımcılara son olarak; “Eğitimin geliştirilmesine yönelik önerilerinizi paylaşır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar bu eğitimin özellikle tüm özel eğitim öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine hizmet-içi eğitim faaliyeti şeklinde verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra K. 7 “*Özel eğitim bölümünde bu konu hakkında bir ders verilse daha faydalı olabilir.*” açıklaması ile lisans düzeyinde iki kere özel öğrencilerle ilgili bir dersin yer almasını önermiştir. K. 16 “*Bu eğitimin sadece OMÜ Özel Eğitim öğrencileriyle sınırlı kalmayıp, mümkünse öğretmenlere, velilere ve öğrencilere verilmesi gerektiğini düşünüyorum*” şeklinde açıklama yaparak, eğitimin öğretmen ya da öğretmen adayları ile sınırlı kalmaması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra; K. 18’in “*Eğitime iki kere özel bir çocuğun velisi de davet edilip, gözlemlerini paylaşması istenebilirdi. Bu sayede iki kere özel bir çocuğun daha farklı yönlerini öğrenebilirdik.*” açıklaması eğitimin içeriğini zenginleştirmeye ilişkin önemli bir öneri olarak görülmektedir. Son olarak katılımcıların çoğu eğitimin daha uzun bir sürece yayılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Deney grubu katılımcılarının İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programını değerlendirmesi için program değerlendirme ölçeği uygulanmış ve programa ilişkin görüşler alınarak desteklenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin analiz edilmesiyle programın kazanımlarına, içeriğine, kullanılan etkinliklere, öğrenme yöntem ve tekniklerine, uygulayıcıların yetkinliğine, organizasyon sürecine ve programın süresine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların programı pek çok açıdan etkili bulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Görüş formuyla elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Katılımcıların tamamı uygulanan eğitim programının beklentilerini karşıladığını, edindikleri bilgi ve becerilerin mesleki yaşantılarında kendilerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. İki kere özel öğrencilerle ilgili farkındalık ve yeterlilik kazandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların programa ilişkin tek olumsuz değerlendirmesi süreye yöneliktir. Programın daha uzun bir sürece yayılması önerilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırma süreci özetlenmiş; daha sonra elde edilen bulgular ışığında çalışmanın sonucu ilgili literatürle tartışılarak ortaya konmuştur. Son olarak diğer araştırmacılar için uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile iki kere özel öğrencilerle ilgili özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “Özel yetenek nedir?”, “İki kere özel kavramı nedir?”, “İki kere özel öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?”, “İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçları nelerdir?”, “Özel yetenek ve ÖÖG, DEHB, OSB kesişimi nedir ?” sorularının yer aldığı bir farkındalık eğitim programı hazırlanmıştır. Program 2 tam gün olarak planlanmıştır ve her gün 7 oturum olmak üzere toplam 14 oturumdan oluşmaktadır. Araştırma için OMÜ Özel Eğitim Bölümü 2.3. ve 4. sınıf düzeyinde 25 öğretmen adayı (7 erkek-18 kadın) deney ve 25 öğretmen adayı da (7 erkek-18 kadın) kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Hazırlanan eğitim programı deney grubuna uygulanmış; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İki Kere Özel Başarı Testi geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda deney grubu katılımcılarına Tekin ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen Program Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeği desteklemek adına katılımcıların programa ilişkin beklentilerini, kazanımlarını, olumlu-olumsuz görüşlerini ve önerilerini ifade edeceği Programa İlişkin Görüş Formu uygulanarak daha detaylı bir değerlendirme yapmaları sağlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testlere karar vermek için öncelikle deney ve kontrol gruplarının öntestlerine ait puanların, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ve basıklık/ çarpıklık puanları hesaplanmıştır. Her iki grup için dağılımın normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve buna göre de verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi kullanılmasına karar verilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubu katılımcılarının uygulama öncesinde öntest puanları arasında denklik olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre öntest

puan ortalamaları (20 puan üzerinden) deney grubu için $\bar{x}=13.36$; kontrol grubu içinse $\bar{x}=13.24$ olarak bulunmuştur. Aynı zamanda $t=.145$; $p>.05$ olarak hesaplanmıştır. Bu durum deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmektedir. Buna göre; her iki grubun konuya ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca; iki grubun ön test puan ortalamalarına bakıldığında soruların yarısından fazlasına doğru yanıt verdikleri anlaşılabılır. Bu durumun katılımcıların özel eğitim öğretmen adayı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programında iki kere özel alanın temel bileşenleri olan özel yetenek ve güçlük/bozukluk/engel alanlarına ilişkin dersler bulunmaktadır (YÖK, 2018). Dolayısıyla, katılımcılar özel yetenek, ÖÖG, DEHB ve OSB konuları hakkında belirli düzeyde bilgi sahibidirler. Ancak özel yetenek ve özel eğitim alanlarının kesişimi ile ortaya çıkan iki kere özel alana ilişkin lisans programlarında herhangi bir ders ya da içerik bulunmamaktadır (YÖK, 2018). Bu nedenle özel eğitim öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeyleri düşüktür.

Çalışmada deney grubu katılımcılarına İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında uygulanan ön test ve son testler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Ön test puan ortalaması $\bar{x}=13.36$; son test ortalaması ise $\bar{x}=17.26$ olarak bulunmuş ve yapılan analizde ($t=-5.216$, $p<.05$) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; uygulanan eğitim programı özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi ve farkındalık seviyesini arttırmıştır. İki kere özel öğrencilerin fark edilmesinde, tanılama için gerekli yönlendirmenin yapılmasında ve uygun eğitim olanaklarının sunulmasında öğretmenlerin kilit bir noktada bulunduğunu belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Gierczyk ve Hornby, 2021; Hoopwood, 2019; Rowan ve Townend, 2016; Townend ve Pendergast, 2015; Willard-Holt, Weber vd., 2013; Wormald, 2011). Bu çalışmalarda öğretmenlerin hem özel yetenekli hem de özel gereksinimli akranlarından farklı özellikler ve davranışlar sergileyen iki kere özel öğrenci grubu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirtilmektedir. VanTassel-Baska ve diğerleri (2009), iki kere özel öğrencilerin özelliklerini belirlemenin, öğretmenin bu konudaki eğitim ve deneyim derecesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Silverman'a göre (2003), öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliği öğrencileri uygun alana yönlendirirken kişisel tutumlarına göre karar vermelerine neden olmaktadır. Bu durum iki kere özel

olan öğrencinin sadece özel yetenekli ya da sadece özel gereksinimli tanısı almasına yol açabilir, öğrenci tek bir eğitim programından faydalanır ve ihtiyaç duyduğu eğitimi tam olarak alamaz. Bu nedenle öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim almalarının, iki kere özel öğrencilerin fark edilmesinde ve uygun destek verilmesinde etkili olduğu kabul edilmektedir (Bianco ve Leech, 2010). 2eCoP da iki kere özel öğrencilerin doğru tanı(m)lanması ve gerekli eğitim hizmetlerinin uygulanması için öğretmenlere yönelik akademik ve mesleki gelişim eğitimlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Baldwin vd., 2015).

İki kere özel öğrenciler, sadece özel yetenek ya da özel eğitim öğretmenleri ile değil; tüm alanlardan öğretmenlerle ve eğitim çalışanlarıyla etkileşim halindedir. Bu nedenle iki kere özel öğrencilerle ilgili farkındalık çalışmaları daha geniş bir kitleye yönelik olmalıdır. Foley-Nicpon ve diğerleri (2013) farkındalık çalışmalarının iki kere özel öğrencilerin gelişimi için atılması gereken ilk adım olduğunu belirtir. Bu noktada iki kere özel öğrencilerle ilgili geleceğe yönelik daha kapsamlı ve sağlam bir temel oluşturmak adına, öğretmen adaylarının bu konu hakkında belirli düzeyde farkındalık ve bilgi sahibi olarak öğretmen yetiştirme programlarından mezun olması sağlanmalıdır. Şakar ve Köksal (2022) özel eğitim öğretmen adaylarına verilen eğitimin öğretmen adaylarının iki kere özel öğrencilerle ilgili kendilerini daha yeterli bulmaları, iki kere özel bir öğrenci ile karşılaştıklarında özelliklerini ve davranışlarını gözlemleyerek fark etmeleri noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonucunda da görüldüğü gibi uygulanan farkındalık eğitimi öğretmen adaylarının konuya ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Kontrol grubu katılımcılarına İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında uygulanan ön test ve son test arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir ve ön test puan ortalaması $\bar{x}=13.24$; son test ortalaması ise $\bar{x}=13.40$ olarak bulunmuştur. Yapılan analizde ($t=-.238$, $p>.05$) ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna göre eğitim programına katılmayan, özel eğitim lisans derslerini almaya devam eden kontrol grubu katılımcılarının konuya ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinde bir değişiklik yaşanmamıştır. Bu durum bir yandan deney grubuna uygulanan eğitimin etkili olduğuna işaret ediyorken; diğer yandan özel eğitim öğretmenliği lisans derslerinin iki kere özel öğrencilerle ilgili öğretmen adaylarına gerekli bilgiyi ve beceriyi kazandırmada yetersiz kaldığını da göstermektedir. Frye'nin (2020) özel eğitim

öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada katılımcıların %58'i iki kere özel öğrenciler hakkında herhangi bir eğitim ya da ders almadığını belirtmektedir. Bu nedenle konu hakkında yeterince bilgi ve beceri sahibi olmadıklarını, dolayısıyla çalışmaya başladıklarında iki kere özel öğrencileri fark etme ve eğitim verme konusunda yetersiz kalabileceklerini düşünmektedir. Leggett, Shea ve Leggett (2011), lisans programından yeni mezun olmuş 37 psikolojik danışmanın sadece üçünün iki kere özel hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Rowan ve Townend (2016) da benzer şekilde yeni mezun öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini iki kere özel öğrencilerle çalışma konusunda yeterince hazır hissetmediklerini ifade etmiştir. Şakar ve Köksal (2022) tarafından 53 özel eğitim öğretmen adayına yönelik yapılan çalışmada öğretmen adaylarının %69,8'inin kavramı daha önce hiç duymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen yetiştiren lisans programlarının, daha da önemlisi doğrudan konunun temel bileşeni olan özel eğitim öğretmenliği bölümünün iki kere özel alanı, bu grupta yer alan öğrencileri göz ardı ettiğini göstermektedir.

İki kere özel alanla ilgili son yıllarda yapılan teorik ve deneysel araştırmalar sayesinde her ne kadar bir öğrencinin hem özel yetenekli hem de öğrenme engeline aynı anda sahip olabildiği ortaya konulmuş olsa da; konuya hala yeterince önem verilmemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına yansımadığı ve eğitim otoritelerinin gerekli adımları atmak için henüz yeterince farkındalık ve duyarlılık sahibi olmadığı düşünülmektedir (Berman, Schultz ve Weber, 2012; Ronksley-Pavia, 2015). Bu nedenle özel eğitim bölümü başta olmak üzere öğretmen yetiştiren tüm lisans programlarında iki kere özel öğrencilerle ilgili bir ders, modül ya da içerik sunulması gerekmektedir. Aynı zamanda lisans programından bu konuda yeterli kazanım ve beceri elde edemeden mezun olan öğretmen adayları ya da öğretmenler için hizmet-içi eğitim, atölye çalışması, seminer, farkındalık eğitimi gibi mesleki gelişim faaliyetleri planlanmalıdır (Amend ve Peters, 2015; Costis, 2016; Frye, 2020; Klingner, 2022; Roberson, 2016). Aksi takdirde iki kere özel öğrencilerle karşılaşma olasılığı hep var olan öğretmenler bu öğrencilerin sessiz çılgınlıklarını fark edemeyecek ve kendi kaderlerine terk edecektir.

Uygulanan programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu katılımcılarının son test puanları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Deney grubunun son test puan ortalaması $\bar{x}=17.20$; kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{x}=13,40$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizde ($t=7.139, <.05$) deney grubu lehine

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle; deney grubuna uygulanan eğitim programının özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi ve farkındalığını artırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler iki kere özel alana ilişkin eğitim almadığında, onlardan öğrencilerin iç içe geçmiş benzersiz özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farkına varmaları ve gerekli yönlendirmeyi yapmalarını beklemek mümkün değildir (Baum, Schader ve Owen, 2017; Foley-Nicpon ve Cederberg, 2021, Hopwood, 2019). Wormald (2011) bu öğrencilere uygun bir eğitim programı sunabilmek için, öğretmenlerin bu öğrenci grubunun özellikleri ve ihtiyaçları hakkında yeterince bilgi ve anlayışa sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ancak yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının iki kere özel öğrencilere ilişkin farkındalık düzeyinin büyük oranda düşük olduğunu göstermektedir. Buna rağmen bu çalışmalarda öğretmenlerin bu konuda bilgi ve farkındalık geliştirme isteğinin ve eğitim ihtiyacının bulunduğu belirtilmektedir (Allen, 2017; Brody ve Mills, 1997; Foley-Nicpon ve diğerleri, 2011; Jones, 2014; Kaufman, 2018; VanTassel Baska, 2015). Roberson (2016) iki kere özel olgusunun öğretmenler tarafından anlaşılmasını sağlamak için lisans eğitimi sürecinin bu bağlamda geliştirilmesi ve mesleki gelişim olanaklarının sunulmasını önermektedir. Foley Nicpon ve Assouline (2020) de iki kere özel öğrencilerin gelişimi için öğretmenlerin ve diğer çalışanların acil eğitim ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi, beceri ve uygulama içeren eğitim programları öğretmenliğe hazırlık döneminde verilmeli, bu eğitimi almadan mezun olanlar ise mesleki gelişim programlarına dahil edilmelidir (Lee ve Richotte, 2018). Yapılan araştırmalar, temel düzeyde verilen eğitimlerin öğretmenlerin iki kere özel öğrenciler hakkında bilgisi sahibi olmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenleri iki kere özel öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyo-duygusal gelişimlerini güçlendirecek sınıf ortamı yaratmaya teşvik etmektedir (Alamiri, 2018; Foley-Nicpon vd., 2013; McCoach ve Siegle, 2007; Rubenstein vd., 2015; Wright, 2016).

Çalışmada son olarak deney grubu katılımcılarına müdahale sonrası uygulanan Program Değerlendirme Ölçeği ve Programa İlişkin Görüş Formu verileri analiz edilmiştir. Buna göre farkındalık eğitim programının genel puanı 5 üzerinden $\bar{x}=4.79$ olarak hesaplanmıştır. Programın kazanımları, içeriği, süresi, uygulayıcıların yeterliliği, organizasyon süreci katılımcılar açısından oldukça olumlu

değerlendirilmiştir. Bu durum eğitimin etkililiğine ilişkin diğer bulgulara ortaya çıkan sonuçlarla uyumluluk göstermektedir. Ayrıca; programa ilişkin görüş formu da bu sonucu desteklemektedir. Katılımcıların tamamı eğitimin beklentilerini karşıladığını, iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi, beceri ve farkındalık geliştirdiklerini, eğitimin mesleki gelişimleri açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular ve ilgili literatür gösteriyor ki iki kere özel öğrencilerle ilgili atılması gereken ilk adım öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına yönelik bilgi ve farkındalık eğitim faaliyetleri olmalıdır. İki kere özel öğrencilere uygulanacak eğitim uygulamalarından, gelişim planlarından/programlarından müdahale yöntemlerinden daha öncelikli ve önemli olan bu öğrencilerin “fark edilme” ihtiyacıdır. Asenkronik gelişimlerine bağlı olarak ortaya çıkan paradoksal yapıları, bazı durumlarda “benzersiz”; bazı durumlarda ise “tuhaf” olarak nitelendirilen özellikleri onları normal gelişim gösteren, sadece özel yetenekli ya da sadece özel gereksinimli akranlarından ayırır. Bu karmaşık durumun anlaşılması öğretmenler için elbette kolay olmayacaktır; ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeyi ile iki kere özel öğrencileri “fark etme”, gerekli yönlendirmeyi yapma ve gelişimlerini teşvik eden güvenli ortamı sağlama arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle hem kendi paradoksal yapısı hem de eğitim yaşantısı içinde büyük bir mücadele veren iki kere özel öğrenciler için öğretmenler etkin bir role sahiptir. Bu etkinin gücü öğretmenlerin konuya ilişkin aldığı eğitime, geliştirdiği bilgi, beceri ve bakış açısına bağlıdır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında; uygulanan eğitim programının öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Eğitimin etkili olması ile özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve özyeterlilik gelişimine katkı sağlandığı düşünülmektedir. Bundan sonraki süreç Bandura’nın (2006) belirttiği gibi öğretmenlerin ahlaki sorumluluğu ve duyarlılığı ile ilgili olacaktır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışma kapsamında özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere özel öğrencilerle ilgili bilgisini ve farkındalığını artırmak için İki Kere Özel Eğitim Programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulanan programa yönelik öneriler:

✓ Program temel düzeyde bilgi sağlamaya ve farkındalık artırmaya yönelik olduğu için 2 gün ile sınırlandırılmıştır. Ancak katılımcılardan alınan değerlendirmeler ve uygulama sürecinde yapılan gözlem neticesinde programın daha uzun bir sürece yayılması önerilmektedir.

✓ Program süresinin artması ile birlikte program içerik açısından genişletilebilir. Teorik oturumlardan daha çok uygulamaya yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir.

✓ Bireysel ya da grup çalışması yapılarak katılımcıların konuya ilişkin örnekler vermesi, çözüm geliştirmesi ve etkinlik tasarlaması teşvik edilmelidir.

✓ Öğrenme spektrumunun iki zıt kutubuna ait özellikler sergileyen iki kere özel öğrenciler anlaşılması zor bir öğrenci grubudur. Katılımcıların iki kere özel öğrencilerin varlığını kabul etmesi ve anlayabilmesi için vaka çalışmalarına ve gerçek yaşam öykülerine yer veren etkinlikler tasarlanmalıdır.

✓ Program katılımcı profiline uygun olarak ilgi, dikkat ve motivasyonu artıran, etkililiğini güçlendiren buz kırıcı etkinlikler ve oyunlar içermelidir.

✓ Programa iki kere özel öğrencilerle çalışan öğretmenler davet edilebilir ve iki kere özel öğrencilerin eğitimine ilişkin doğrudan bilgi elde edilebilir.

✓ Benzer şekilde programa iki kere özel bir öğrencinin velisi davet edilip, öğrencinin eğitim sürecinde, aile ilişkilerinde, sosyal yaşantısındaki durumu üzerine paylaşımda bulunulabilir.

✓ İki kere özel bir yetişkin programa dahil edilebilir. Eğitim yaşantısı boyunca yaşadığı olumlu ve olumsuz tecrübeleri, sosyo-duygusal ve eğitim ihtiyaçlarını, geliştirdiği çözüm yollarını birincil kaynak olarak katılımcılara aktarabilir.

✓ Farkındalık eğitim programı olarak geliştirilen bu program hizmet-içi eğitim faaliyetine ya da programın belirli bölümleri kapsam dışında bırakılarak daha kısa bir bilgilendirme faaliyetine dönüştürülebilir.

✓ Programın hedef kitlesi sadece özel eğitim öğretmen adayları ile sınırlı tutulmayıp, farklı branşlardaki öğretmen adaylarına, öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına, idarecilere, Rehberlik ve Araştırma Merkezi çalışanlarına yönelik uygulanabilir.

✓ Program yeniden ele alınıp hedef kitlesi veliler olacak şekilde tasarlanabilir ve velilerin iki kere özel çocukları fark etmesine katkı sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Özel eğitimin hem özel yetenekliler hem de özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler kategorisinde eş zamanlı bulunan iki kere özel öğrenciler Türkiye’de henüz yeterince fark edilmeyen, eğitimi ve sosyo-duygusal ihtiyaçları göz ardı edilen ve yasal mevzuatlarda tanımlanmayan bir öğrenci grubudur. Bu nedenle özel yetenek ve özel eğitim alanında çalışan araştırmacılara yönelik pek çok öneri sunulabilir.

✓ İki kere özel öğrencilerle ilgili ulusal literatürün geliştirilmesi için kuramsal çalışmalar artırılmalıdır.

✓ İki kere özel öğrencilerin varlığının öğretmenler, aileler ve kurumlar tarafından kabul edilmesi için somut veri sunan vaka çalışmalarına ve saha çalışmalarına ağırlık verilebilir.

✓ İki kere özel öğrencilere yönelik tanılama kriterleri ve ölçek geliştiren çalışmalar yapılabilir.

✓ Farklı açılardan iki kere özel olan öğrencilerin (OSB ve özel yetenek, ÖÖG ve özel yetenek, dil konuşma bozukluğu ve özel yetenek, görme yetersizliği ve özel yetenek, vb.) özelliklerini ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

✓ İki kere özel öğrencilerin eğitim ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını belirlemeye, uygun eğitim programları/uygulamaları ve müdahale yöntemleri geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.

✓ İki kere özel öğrencilere yönelik etkinlikler geliştirilip, etkililiği ölçülebilir.

✓ Program farklı branşlardaki öğretmen adaylarına uygulanarak anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

✓ Benzer şekilde öğretmenlere yönelik uygulanarak, öğretmenlerin branşları ile eğitimin etkililiği arasındaki ilişki analiz edilebilir.

✓ Eğitim fakültelerinin özellikle özel eğitim öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümleri başta olma üzere lisans ders programına iki kere özel öğrencilerle ilgili bir ders/içerik eklenmesi için ihtiyacı ortaya koyan ve durumu analiz eden çalışmalar yapılabilir.

✓ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin iki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyacını da tanımlayacak şekilde revize edilmesi ya da iki kere özel öğrencilere yönelik yönerge, politika gibi farklı bir yasal mevzuat oluşturulması için diğer ülkelerde atılan adımlar, yapılan çalışmalar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirme teorisi ve tasarım modelleri. B. Oral ve T. Yazar (eds). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, G. ve Ertekin, P. (2021). İki kere farklı bireylere yönelik literatürün görsel olarak incelenmesi: Bibliyometrik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(52), 492-517. <https://doi.org/10.9779/pauefd.706012>
- Al-Hroub, A. & Whitebread, D. (2019). Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roeper Review*, 41, 129–142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585396>
- Alsamiri, Y. (2018). *Teachers' perspectives of the identification and support of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities (SGLD)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New South Wales Üniversitesi, Sidney.
- 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>
- American Academy of Pediatrics. (2011). ADHD: Clinical practice guidelines for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 128(5), 1007–1022. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2654>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders [Internet]. (Fifth Edition). Erişim: 22 Kasım 2022, <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amiri, M. (2020). At a glance of twice-exceptional children on psychological perspective. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114. Erişim: 12 Kasım 2022, <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/56934/832839>
- Antshel, K. M. (2008). Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*. 14(4), 293–299. <https://doi.org/10.1002/ddrr.34>
- Antshel, K. M., Faraone, S. V., Maglione, K., Doyle, A., Fried, R., Seidman, L., & Biederman, J. (2008). Temporal stability of ADHD in the high-IQ population: Results from the MGH longitudinal family studies of ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(7), 817–825. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318172eec>
- Asperger, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. U. Frith (ed. & çev.). in: *Autism and Asperger Syndrome*. (s. 37-92). England: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.002>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Doobay, A. F. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-106. <https://doi.org/10.1177/0016986208330565>
- Assouline, S.G., Foley-Nicpon, M., & Huber, D.H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional school counseling*, 10 (1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S03>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>

- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Atmaca, F. ve Tan, S. (2021). İki kere farklı: Özel yetenekli ve otizimli bireyler hakkında ne biliyoruz? Bir sistematik alanyazın taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 133-152. <https://doi.org/10.53444/deubefd.873327>
- Bailey, C. L., & Rose, V. C. (2011). *Examining teachers' perceptions of twice-exceptional students: Overview of a qualitative exploration*. Erişim: 12 Şubat 2023, counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_07.pdf
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015a). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206–214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015b). Beyond stereotypes: understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216–225. <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74–83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Baum, S. M. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 226–230. <https://doi.org/10.1177/001698628803200108>
- Baum, S. M. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *ERIC Digest #E479*. Erişim: 18 Şubat 2023, [ED321484.pdf](https://eric.ed.gov/?id=ED321484)
- Baum, S. M. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students: How far have we come? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-22.
- Baum, S. M. (2004). Introduction to twice-exceptional and special populations of gifted students. S. Baum & S. M. Reis (eds). in: *Twice-exceptional and special populations of gifted students*. CA: Corwin Press.
- 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., & Olenchak, F. R. (2002). The alphabet children: GT, AHDH, and more. *Exceptionality*, 10(2), 77–91. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_3
- Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees?. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96–104. <https://doi.org/10.1177/001698629804200204>
- Baum, S. M., & Owen, S. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 226-230. <https://doi.org/10.1177/001698628803200305>
- Baum, S. M., & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S. M., Owen, S. & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical learning strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S. M. & Schader, R (2018). Using a positive lens: 2e students as engaged learners. S. B. Kaufman (ed.). in: *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.000>

- Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017). *To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more.* Waco, TX: Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003239147>
- Bechard, A. (2019). Teacher preparation for twice-exceptional students: learning from the educational experiences of teachers, parents, and twice-exceptional students. *AILACTE Journal*, 16 (1), 25-43. Erişim 20 Mart 2023, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1248966>
- 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>
- Beilke, J. R., & Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal*, 33(3), 364-71. Erişim: 17 Ocak 2023, <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=2581459&lang=tr&site=eds-live>
- Bell CC. (1994). DSM-IV: Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *JAMA*, 272(10), 828–829. doi:10.1001/jama.1994.03520100096046
- Bianco, M. & Leech, N.L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 319 – 334. Doi: 10.1177/0888406409356392.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar.* (s. 98-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Bildiren, A. ve Fırat, T. (2020). İki kere özel öğrenciler: Öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekliler. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 239-255. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/59377/850868>
- Bilgiç, N. ve Ataman, A. (2020). Evaluation of the National Education Council's decisions regarding the education of gifted and talented students. *Talent*, 10(1), 62-78. <https://doi.org/10.46893/talent.758443>.
- Boothe, D. (2010). *Twice-Exceptional: Students with Both Gifts and Challenges or Disabilities.* Idaho: Idaho Department of Education. http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, 30(3), 282–296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* A. Aypay (çev. ed.). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school.* (7.baskı). New Jersey: Pearson.
- Cline, S., & Hegeman, K. (2001). Gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 16-24. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-542>
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds.) (2003). *Handbook of gifted education* (3. Baskı). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the needs of students with 2e. It takes a team. *Gifted Child Today*, 38 (4), 252-254. <https://doi.org/10.1177/1076217515597274>
- Coleman, M. R., Harradine, C., Williams King, E. (2005). Meeting the needs of students who are twice exceptional. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 5-6. <https://doi.org/10.1177/004005990503800101>
- Colorado Department of Education. (2007). *Twice exceptional students gifted students with disabilities: An introductory resource book*. Denver, CO: Author.
- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). in: *Handbook of gifted education*. (3. Baskı). (s. 558-571). Boston, MA: Pearson.
- Cruickshank, W. M., Bentzen, F. A., Ratzeburg, F. H., & Tannhauser, M. T. (1961). *A teaching method for brain-injured children and hyperactive children*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Culatta, R. A., Tompkins, J. R. & Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. (2. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Çitil, M. ve Sak, U. (2020). Türkiye’de özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri. U. Sak ve S. Toraman (eds). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*. (s. 117-129). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Çubukçu, Z. (2015). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. (5. Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talented*. (6. Baskı). Boston, MA: Prentice Hall.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 103-137. <https://doi.org/10.1177/016235320102500202>
- Doobay, A. F. (2010). *Comparison of cognitive, psychosocial, and adaptive behavior profiles among gifted children with and without autism spectrum disorder*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Iowa, Iowa. Erişim: 12 Şubat, 2023. <https://www.proquest.com>
- Duyar, S.N. (2020). *Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Education for All Handicapped Children Act of 1975. U.S. Public Law 94-142. Erişim: 09 Aralık, 2022, <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
- Eig, M. J., Weinfeld, R. & Rosenstock, P. (2014). Legal issues in identifying and serving twice-exceptional gifted learners. *Excellence and Diversity in Gifted Education*, 1(1), 5-23. Erişim: 19 Ekim 2022, <https://cectag.com/>

- Elkind, J. (1973). The gifted child with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 17(2), 45-47. <https://doi.org/10.1177/001698627301700202>
- Feldhusen, J. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. R. Sternberg & J. Davidson (eds.). in: *Conceptions of giftedness*. (s. 64-79). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.006
- 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. (2020). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615-1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what?. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169–180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Fosenburg, S. (2015). The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth. *Journal of Advanced Academics*, 26(4), 256–273. <https://doi.org/10.1177/016235321506336>
- Foley-Nicpon, M. & Cedeberg, C.D. (2021). Moving beyond disabilities: Twice exceptional students and self-advocacy. J. L. Davis & D. Douglas (eds). in: *Empowering underrepresented gifted students: Perspectives from the field*. (s. 116-126). Minnesota: Free Spirit Publishing
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220–240. <https://doi.org/10.1177/0162353212451735>
- Foley-Nicpon, M., & Teriba, A. (2022). Policy considerations for twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 45(4), 212–219. <https://doi.org/10.1177/10762175221110943>
- Fox, L., Brody, L., & Tobin, D. (eds.). (1983). *Learning-disabled gifted children: Identification and programming*. Baltimore, MD: University Park Press
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frye, C. L. (2020). *What do pre-service general and special education teachers know about twice exceptionality: A mixed methods study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Toledo Üniversitesi, Toledo.
- Fugate, C. M. (2018). Attention divergent hyperactive giftedness taking the deficiency and disorder out of the gifted/ADHD. S. B. Kaufman (ed.). in: *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. (s. 191-200). UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.000>
- 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>
- Fugate, C. M., Zentall, S. S., & Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234–23. <https://doi.org/10.1177/0016986213500069>
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>

- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103–111. <https://doi.org/10.1080/02783199509553709>
- Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (eds.). in: *International handbook for research on giftedness and talent* (2. Baskı). (s. 67–79). Oxford, England: Pergamon.
- Gagne, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent: Year 2000 update*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>
- Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. N. Colangelo & G. A. Davis (eds.). in: *Handbook of gifted education* (3. Baskı). (s. 60–74). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. Sternberg & J. Davidson (Eds.). (2. Baskı). in: *Conceptions of giftedness*. (s. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.008
- Gallagher, J. (1966). Children with developmental imbalances: A psychoeducational definition. W. Cruickshank (ed.). in: *The teacher of brain-injured children*. (s. 23-43). Syracuse, NY: Syracuse University Press
- Gallagher, J. (1986). The conservation of intellectual resources. A. Copely, K. Urban, H. Wagner, & W. Wiecekowsky (eds.). in: “*Giftedness: A continuing worldwide challenge*”. New York, NY: Trillium Press
- Gallagher, J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. S. I. Pfeiffer (ed). in: *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (s.1-12). New York: Springer.
- Gallagher, S. A., & Gallagher, J. (2002). Giftedness and Asperger Syndrome: A new agenda for education. *Understanding Our Gifted*, 14(2), 7-14. Erişim: 12 Aralık 2022, <https://www.hoagiesgifted.org/eric/fact/asperger.pdf>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its causes and consequences*. New York: Macmillan
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Walter, J., & Hatch, T. (1992). If teaching had looked beyond the classroom: The development and education of intelligences. *Innotech Journal*, 16(1), 18–35.
- Gentry, M., & Fugate, C. M. (2018). Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students. S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (eds.). in: *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 575–584). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-037>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 1-10. Erişim: 13 Ekim 2022, <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Görgün, B. ve Melekeoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1). Doi: 10.19126/suje.456198.

- Hayes, M. (2016). Teaching 2e children. *2e Newsletter (September/October)*. (s. 3–6.) Erişim: 15 Kasım 2022, <https://www.2enews.com/2e-newsletter-past-issues/2e-newsletter-issue-78-september-october-2016/>
- Henderson, L. (2001). Asperger's Syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today*, 24(3), 28-35. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-541>
- Hollingworth, L.S. (1923). *Special talents and defects: Their significance for education*. Ithaca, NY: Cornell University Library.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children their nature and nurture*. (s. 116-150). New York: MacMillan Company.
- Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 149 (3), 151-159. <https://www.jstor.org/stable/1017398>
- 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. Erişim: 27 Ocak 2023, <https://www.proquest.com>
- Huber, D. H. (2007). *Clinical presentation of autism spectrum disorders in intellectually gifted students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Iowa, Iowa. Erişim: 12 Şubat 2023, <https://www.proquest.com>
- Hughes, C. E. (2017). Focusing on strengths: Twice-exceptional children. W. W. Murawski & K.L. Scott (eds). in: *What really works with exceptional learners*. (s. 302-320). UK: Corwin & Council for Exceptional Children.
- Idaho Department of Education. (2010). *Twice-exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities*. Erişim: 09 Kasım 2022, <https://core.ac.uk/download/pdf/61748228.pdf>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (2004). P.L. 108-446. Erişim: 03 Aralık 2022, <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/> adresinden
- Johnsen, K., & Kendrick, J. (Eds.). (2005). *Science education for gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press
- Jolly, J. L. (2007). Historical perspectives: The research legacy of Leta S. Hollingworth. *Gifted Child Today*, 30(3), 57–64. <https://doi.org/10.4219/gct-2007-38>
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2016). After the Marland Report: Four decades of progress?. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 132-150. <https://doi.org/10.1177/0162353216640937>
- Kanlı, E. (2021). Zeka ve özel yetenek. *Özel yetenek ve Bilsemeler*. (s. 9-48). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. Erişim: 12 Aralık 2022, <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>
- Kaplan Sayı, A. (2018). Üstün zekalı çocuklar ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 54-68 . <https://doi.org/10.17860/mersinefd.320229>
- Kaplan, B. J., Crawford, S. G., Dewey, D. M., & Fisher, G. C. (2000). The IQs of children with ADHD are normally distributed. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (5), 425–432. <https://doi.org/10.1177/002221940003300503>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Bsm.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (38. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufman, S. B. (2013). *Ungifted: intelligence redefined*. NY:Basic Books (AZ).
- Kaufman, S. B. (ed.). (2018). *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. UK: Oxford University Press.
- Kefeli, İ. (2019). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (s. 234-245). Ankara: Nobel.
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- Kircher-Morris, E. (2021). *Teaching twice-exceptional learners in today's classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Kirk, S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- Klein, A. G. (2000). Fitting the school to the child: The mission of Leta Stetter Hollingworth, founder of gifted education. *Roeper Review*, 23(2), 97-103. <https://doi.org/10.1080/02783190009554075>
- 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>
- Köse, E. (2020). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (ed). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). (s. 99-122). Ankara: Nobel.
- Krochak, L. & Ryan, T., (2007). The challenge of identifying gifted/ learning disabled students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-53.
- Kuester, D. A., & Zentall, S. S. (2011). Social interaction rules in cooperative learning groups for students at-risk for ADHD. *Journal of Experimental Education*, 80(1). (s.69–95). <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.566589>
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Araştırma Dergisi*. 2(1), 1-22
- Kurnaz, A. (2020). Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için strateji ve uygulama önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi Özel Yetenekliler Özel Sayısı – I* (262), 175-285.
- Lawrence, V., Houghton, S., Tannock, R., Douglas, G., Durkin, K., & Whiting, K. (2002). ADHD outside the laboratory: Boy’s executive function performance on tasks in videogame play and on a visit to the zoo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 447–462. <https://doi.org/10.1023/A:1019812829706>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2015). İki kere farklı öğrenciler. F. Şahin (Ed.). *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. (s. 189-206). Ankara: Pegem Akademi
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). İki kez özel çocukların tanınması. U. Sak (ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması*. (s. 167-184). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Lee, C. W. & Ritchotte, J. A. (2018) Seeing and supporting twice-exceptional learners. *The Educational Forum*, 82 (1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580>
- Lim, L. (2021). Understanding twice-exceptionality (2e): A multi-systems perspective. *International Journal of Childhood Education*, 2 (1), 1-11. <https://doi.org/10.33422/ijce.v2i1.34>

- Little, C. (2002). Which is it? Asperger's Syndrome or giftedness? Defining the differences. *Gifted Child Today*, 25(1). 58-63. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-53>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- 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>
- Madjar, N. & Manor, I. (2020). Giftedness and attention deficit hyperactivity disorder: applying motivation theory framework. H. David (ed). in: *Understanding gifted children: Perspectives, gender differences, and challenges*. NY: Nova Science Publishers.
- Maker, C. J. (1977). *Providing programs for the gifted handicapped individuals*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U.S. commissioner of education and background papers submitted to the U.S. office of education*. 2 vols (Government Documents, Y4.L 11/2: G36). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Erişim: 27 Ekim 2022, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411. <https://doi.org/10.1002/PITS.1029>
- McCoach, D.B., Kehle, T.J., Bray, M.A., Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenges, controversies, and promising practices. T.M. Newman & R.J. Sternberg (eds). in: *Students with both gifts and learning disabilities: Neuropsychology and cognition*. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9116-4_3
- MEB (1974). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*.
- MEB (1991). *Özel Eğitimle İlgili Mevzuat*.
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı*. Erişim: Kasım 2023,
- MEB (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim: 03 Aralık 2022, Mevzuat İçeriğinde Ara (meb.gov.tr).
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı*. Erişim: 03 Aralık 2022, Mevzuat İçeriğinde Ara (meb.gov.tr).
- MEB (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim: 03 Aralık 2022, Mevzuat İçeriğinde Ara (meb.gov.tr).
- Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness?. *Gifted Education International*, 23(3), 221-232. <https://doi.org/10.1177/026142940702300303>
- Montgomery County Public Schools (2002). *A guidebook for twice exceptional students supporting the achievement of gifted students with special needs*. Erişim: 24 Ekim 2022, <http://www.mcps.k12.md.us/curriculum/enriched/gtld/docs/Twice%20Exceptional.pdf>

- Moon, S., & Reis, S. (2004). Acceleration and twice-exceptional students. N. Colangelo, S. Assouline, & M. Gross (eds.). in: *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (s. 109-119). The Belin Blank Center Gifted Education and Talent Development.
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31 (1), 57 – 76.
- Musgrove, M. (2015). *Letter to Delisle: Children with disabilities with high cognition*. Erişim: 25 Aralık 2022, <https://sites.ed.gov/idea/idea-files/osep-memo-15-08-letter-to-delisle-children-with-disabilities-with-high-cognition/>
- National Association for Gifted Children (2019). *Position statement: a definition of giftedness that guides best practice*. Erişim 24 Ekim 2022, Position Statements & White Papers
- National Education Association. (2006). *The twice-exceptional dilemma*. Erişim: 25 Aralık 2022, <https://www.giftedpage.org/wp-content/uploads/2016/11/twiceexceptional.pdf>
- Neihart, M. (1999). The Impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 22(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230. <https://doi.org/10.1177/001698620004400403>
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (eds.) in: *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (s. 93-102). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. S. I. Pfeiffer (Ed.). in: *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (s. 115-137). Boston, MA: Springer.
- Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263–274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10 (2), 93 – 111. Doi: 10.1207/S15327035EX1002_4
- Nielsen, M. E., Hammond, A. E., & Higgins, L. D. (1993). The twice-exceptional project: Identifying and serving gifted/handicapped learners. C. M. Callahan, C. A. Tomlinson, & P. M. Pizzat (Eds.), in: *Context for promise: Noteworthy practices and innovations in the identification of students with gifts and talents*. (s. 145-168). Charlottesville, VA: The National Research Center on the Gifted & Talented.
- 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>
- Nielsen, M. E., & Mortorff-Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 12(1), 29–36. <https://doi.org/10.1080/02783198909553227>
- Ohio Department of Education. (2007). *Twice exceptional guide: Preparing Ohio schools to close the achievement gap for gifted students with disabilities*. Erişim: 09 Kasım 2022, <https://education.ohio.gov>
- Olenchak, F. R., & Reis, S. M. (2002). Gifted children with learning disabilities. Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M, & Moon, S. M (Eds.). in: *The social and emotional*

- development of gifted children: What do we know?* (s. 177–192). Waco, TX: Prufrock Press
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı (çev.ed.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ömür, N. (2019). *Exploration of characteristics, behaviors and educational needs of children with gifted autism spectrum disorder through grounded theory*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öner, G., ve Kaya, B. (2022). İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 87-109. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.194>
- Özel Eğitim Konseyi (1991). *Raporlar – Görüşmeler – Kararlar, 13 – 15 Mayıs*. Ankara: MEB.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1 (1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosyoekonomi/issue/21061/226776>
- Pereira N., Knotts J. D. & Roberts, J. (2015). Current status of twice-exceptional students: A look at legislation and policy in the United States. *Gifted and Talented International*, 30 (1-2), 122-134. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137463>
- Pereles, D. A., Omdal, S., & Baldwin, L. (2009). Response to intervention and twice exceptional learners: A promising fit. *Gifted Child Today*, 32(3), 40-51. <https://doi.org/10.1177/107621750903200310>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280- 282.
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/0016986208326553>
- Pfeiffer, S. I., & Foley-Nicpon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. S. B. Kaufman (ed.). in: *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. (s. 104-119). UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.000>
- 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., & Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counselling*, 8(2), 156-167. Erişim 12 Ocak 2023, <https://www.jstor.org/stable/42732618>
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by highability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-34. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-261. Erişim: 12 Kasım 2022, <https://www.jstor.org/stable/20299281>
- Renzulli, J. S. (1983). Guiding the gifted in the pursuit of real problems: The transformed role of the teacher. *The Journal of Creative Behaviour*, 17(1), 49–59. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1983.tb00974.x>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.). in: *Conceptions of giftedness* (s. 53–92). UK: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, 11(1), 18–25. <https://doi.org/10.1080/02783198809553154>
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the education of the gifted*, 23 (1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/016235329902300102>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.). (2. Baskı). in: *Conceptions of giftedness* (s. 246-279). UK: Cambridge University Press.
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48(8), 786-799. <https://doi.org/10.1002/pits.20590>
- Robinson, A. & Clindenbeard, P.R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. S. I. Pfeiffer (ed). in: *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (s.13-32). New York: Springer.
- Robinson, N. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. R. Sternberg & J. Davidson (eds.). in: *Conceptions of giftedness*. (s.. 280-294). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.016
- Robinson, S. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/105345129903400401>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>
- Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Safran, S P. (2000). Asperger Syndrome: The emerging challenge to special education. *Exceptional Children*, 67(2), 151-160. <https://doi.org/10.1177/001440290106700201>
- Sağlam, A. ve Çiftçi, S. (2022). İki kere farklılık üzerine bir çalışma: Özel yetenekli öğrencilerde öğrenme güçlüğü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 218-231. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1098725>
- Sak, U. (2020). Üstün yetenek kavramının belirsizliğinden ortaya çıkan bulanık kuram (fuzzy conception of giftedness born out of uncertainty). *Yeni Türkiye Dergisi*, 115, 99-108.
- Sak, U., Ayas, M. B., Bal-Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Demirel Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2). 110-132.
- Shaw, G. A., & Brown, G. (1999). Arousal, time estimation, and time use in attentiondisordered children. *Developmental Neuropsychology*, 16, 227–242. https://doi.org/10.1207/S15326942DN1602_6
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3-4), 36-58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Silverman, L.K. (2003). *Gifted children with learning disabilities: The handbook of gifted education* (3rd ed). (ss 533-543). Boston, MA: Allyn & Bacon

- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115–130. <https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.
- Silverman L. K., Gilman B. J., Lovecky D. V. & Maxwell E. (2019). Adapted from Silverman, L. & Maxwell, B. (2010). *Teacher checklist for recognizing twice exceptional children*. Gifted Development Center. Erişim: 18 Ocak 2023, <https://gifteddevelopment.org/>
- Simonton, D. (2005). Genetics of giftedness: The implications of an emergenic–epigenetic model. R. Sternberg & J. Davidson (eds.). in: *Conceptions of giftedness*. (s. 312-326). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.018
- Soller, J. (2004). Cradles of eminence 2nd edition: Childhoods of more than 700 famous men and women. *Gifted and Talented International*, 19(2), 111-112.
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Starko, A. J. (2008). Teacher preparation. J. A. Plueker & C. M. Callahan (Eds.) in: *Critical issues and practices in gifted education* (s. 681-694). Waco, TX: Prufrock Press
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292–316. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. R. Sternberg & J. Davidson (eds.). in: *Conceptions of giftedness* (s. 327-342). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.019
- Stormont, M., Stebbins, M. S., & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 38(5), 413-423. <https://doi.org/10.1002/pits.1030>
- Strauss, A. A., & Lehtinen, L. E. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. New York: Grune & Stratton,
- Swesson, K. (1994). Helping the gifted/learning disabled: Understanding the special needs of the “twice-exceptional.” *Gifted Child Today*, 17(5), 24-26. <https://doi.org/10.1177/107621759401700509>
- Şakar, S. (2022). *İki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şakar, S. ve 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>
- Şakar, S. ve Köksal, M. S. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklı çocukların eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2903-2926 . <https://doi.org/10.37669/milliegitim.962282>
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şentürk, S., Kefeli, I., & İlhan-Emecan, B. (2022a). Conceptual analysis of twice exceptionality. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 644-655. Doi: 10.31014/aior.1993.05.04.650

- Şentürk, Ş., Kefeli, İ., ve İlhan-Emecan, B. (2022b). Türkiye’de iki kere özel (2Ö) öğrencilere yönelik eğitim politikası önerisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 677-696. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1202248>
- Şimşek, M. ve 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/51633/580734>
- Tabachnic, B.G & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Boston: Pearson
- Tabak, S. (2021). Program tasarım yaklaşımları ve program geliştirme modelleri. G. Ekici ve S.M. Özdemir (eds). *Çağdaş bakış açısıyla eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (s. 145-176). Ankara: Nobel Akademi ve Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) in: *Handbook of gifted education* (3.Baskı). (s. 27–42). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Tekin, S. ve Yaman, S. (2008). Hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Öğretmen formunun geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3) , 15-26.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. (1.cilt). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. (1947). *Genetic Studies of Genius. The gifted child grows up: Twenty-five years’ follow up of a superior group*. (4.cilt): Stanford, CA: Stanford University 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>
- Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counselling gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Treffinger, D. J. (2009). Demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly, Special Issue*, 53(4). <https://doi.org/10.1177/001698628202600101>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. Erişim: 03 Aralık 2022, <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Erişim: 03 Aralık 2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>
- Türkman, B. (2020). The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7 (1), 17-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/52403/645722>
- Uyaroğlu, B. (2022). *İki kere farklı çocuklara yönelik özgün bir gelişimsel müdahale programı: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- 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.
- Vaughn, S. (1989). Gifted learning disabilities: Is it such a bright idea?. *Learning Disabilities Focus*, 4, 123-126.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.1177/016235329201600107>
- Visser, J. C., Rommelse, N. N., Greven, C. U., & Buitelaar, J. K. (2016). Autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder in early childhood: A review of unique and shared characteristics and developmental antecedents. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 65, 229–263. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.03.019>
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148–159. <https://doi.org/10.1177/1076217515583742>
- Warne, T. R. (2012) History and development of above-level testing of the gifted. *Roeper Review*, 34 (3), 183-193. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686425>
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerrs, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of children with gifts and talents and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J., Gore, J., Amend, E. & DeVries, A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Tuscon, AZ: Great Potential Press.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 24(4), 226-233. <https://doi.org/10.1080/02783190209554185>
- White, H. A., & Shah, P. (2006). Uninhibited imaginations: Creativity in adults with attention-deficit/hyperactive disorder. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1121–1131. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.007>
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J., & Maker, C. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- 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. Erişim: 20 Aralık 2022, <https://ro.uow.edu.au/sspapers/3530>
- Wormald, C., Rogers, K. B. & Vialle, W. (2015) A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124-138. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047547>
- Yalçın, T. (2019). Öğrenme güçlüğü yaşıyan özel yetenekli çocuklar. Ş. Şentürk ve Y. Barut (eds). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (s.255-273). Ankara: Nobel.
- Yermish, A. (2010). *Cheetahs on the couch: Issues affecting the therapeutic working alliance with clients who are cognitively gifted*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Massachusetts School of Professional Psychology. Erişim: 12 Şubat, 2023. <https://www.proquest.com>

- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuusbdtissue/38311/399621>
- Yılmaz-Yenioğlu, B. ve Melekoğlu, M. A. (2021).  ğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi  zel Eğitim Dergisi*, 22(4), 999-1024. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.696065>.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). * zel eğitim  ğretmenliği lisans programı*. Erişim: 22 Ocak 2023, [ozel_egitim.pdf](https://yok.gov.tr/ozel_egitim.pdf) (yok.gov.tr)
- Zentall, S. S. (1988). Production deficiencies in elicited language but not in the spontaneous verbalizations of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(1), 657–673. <https://doi.org/10.1007/BF00913476>
- Zentall, S. S., Moon, S., Hall, A. M., & Grskovic, J. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with giftedness and/or attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 67(4), 499–519. <https://doi.org/10.1177/001440290106700405>

EKLER

Ek- 1: Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
25.11.2022	10	2022-939

KARAR NO: 2022-939 Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Banu İLHAN EMECAN 'ın Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK danışmanlığında "İki Kere Özel (2Ö) Öğrencilerle İlgili Farkındalık Eğitim Programının Etkililiği" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, test ve video/film/ görüntü kaydı çalışmalarını içeren 90507 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Banu İLHAN EMECAN 'ın Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK danışmanlığında "İki Kere Özel (2Ö) Öğrencilerle İlgili Farkındalık Eğitim Programının Etkililiği" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, test ve video/film/ görüntü kaydı çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek-2: Ölçek Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni Gelen Kutusu x



Banu İlhan Emecan

31 Eki 2022 Pzt 15:09

Sayın Süleyman Yaman Hocam, Yüksek lisans tez çalışmamda tarafınızca geliştirilen "Hizmet-içi Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği (2008)"ni uygun gördüğünü

syaman

1 Kas 2022 Sal 13:23



Alıcı: ben

Sevgili Banu İlhan Emecan merhaba,

Mesajınızda bahsetmiş olduğunuz "Hizmet-içi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi" başlıklı makaledeki "Hizmet-içi Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği"ni proje ve diğer çalışmalarınızda kullanmanız için tarafıma ait olan gerekli izinleri veriyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Not: Makaledeki ikinci yazar (Seher Hoca) Allah'ın rahmetine kavuştuğundan sadece tarafıma verilen izin yeterlidir. Makale ektedir. Ölçek makalelerin içerisinde mevcuttur.

Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcılar,

Bu çalışmanın amacı; özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik geliştirdiğimiz “İki Kere Özel Farkındalık Eğitimi Programı”nın etkililiğini ortaya koymaktır. Bu nedenle özel eğitim öğretmen adaylarının desteğine ihtiyaç duyuyoruz. Öncelikle kişisel bilgi formunu ve ardından 20 sorudan oluşan İki Kere Özel Başarı Testini cevaplamanızı rica ediyoruz. İlginiz ve katkılarınız için teşekkürler.

Banu İlhan Emecan
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- ❖ **Cinsiyetiniz:** Kadın / Erkek
- ❖ **Sınıf Seviyeniz:** 2 3 4
- ❖ **Ailenizde özel yetenekli tanısı olan var mı?** Evet / Hayır
- ❖ **Ailenizde özel gereksinimli birey var mı?** Evet / Hayır
- ❖ **Tanılanmış özel bir yeteneğiniz ya da gereksiniminiz var mı?** Evet / Hayır
- ❖ **Daha önce iki kere özel öğrencilerle ilgili eğitim aldınız mı?** Evet / Hayır
- ❖ **Daha önce özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim aldınız mı?** Evet / Hayır

Ek-4: İki Kere Özel Başarı Testi

1.İki kere özel bir öğrenciden aşağıdakilerden hangisi beklenmez?

- a) Matematik dersinden ortalamanın altında not alması
- b) Türkçe dersinden ortalamanın altında not alması
- c) Zeka testinden düşük IQ puanı alması
- d) Verilen bir görevi zamanında tamamlayamaması

4.Sınıfında iki kere özel öğrencisi bulunan bir öğretmen aşağıdaki yöntemlerin hangisinden kaçınmalıdır?

- a) Bağımsız çalışma imkanı sunmak
- b) Çok yönlü ölçme aracı kullanmak
- c) Farklılaştırılmış etkinlikler sunmak
- d) Grup çalışmasına ağırlık vermek

5.İki kere özel öğrencilerin eğitiminde dikkate alınması gereken en temel özellik aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öncelikle özel yetenekli bireylerdir
- b) Öncelikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir
- c) Öncelikle kapsayıcı eğitime dahil edilmelidir
- d) Öncelikle özel sınıflarda eğitim verilmelidir

6.İki kere özel öğrencilerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Özel yetenek alanı ile özel eğitim alanının kesişim kümesinde bulunurlar
- b) Asenkronik (eş zamansız) gelişim gösterirler
- c) Özel yetenekli olmalarına rağmen öğrenme sorunları yaşayabilirler
- d) Özel yetenek ile eş zamanlı zihinsel geriliğe sahip olabilirler

7.Sınıfınızdaki Defne isimli öğrenci kurallara uyan, verdiğiniz sorumlulukları yerine getiren bir öğrencidir. Ayrıca okuma becerisi sınıf seviyesinin çok üzerindedir. Ancak matematikte temel işlemleri yaparken dahi zorlanmakta ve saatleri sürekli karıştırmaktadır. Bu durum özgüvenini zedelemekte ve içine kapanmasına sebep olmaktadır. Size Defne'nin iki kere özel olma ihtimalini düşündüren durum hangisi olmalıdır?

- a) Saatleri sürekli karıştırması
- b) Özgüven eksikliği yaşaması
- c) Üst düzey okuma becerisine rağmen matematikte zorluk yaşaması
- d) Sorumluluk sahibi olmasına rağmen içine kapanması

9.Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğru değildir?

- a) Normal ya da üstün zekalı bireylerde görülür
- b) Zihinsel yetersizlik kapsamında değerlendirilir
- c) Okuma ve yazma alanlarında zorluk yaşanabilir
- d) Sayıları öğrenmede zorluk yaşanabilir

I. Zihinsel Yetersizlik

II. Otizm Spektrum Bozukluğu

III. Asperger Sendromu

IV. Diskalkuli

V. Disleksi

VI. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

10.Yukarıda verilen durumlardan hangisi/hangileri iki kere özel öğrencilerde bulunabilir?

- a) Yalnız I
- b) I, III ve VI
- c) I, II, IV, VI ve VI
- d) II, III, IV, V ve V

17.İki kere özel öğrenciler için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Benlik saygısı her zaman yüksektir
- b) Özgüven açısından herhangi bir sorun yaşamazlar
- c) Akran ilişkileri oldukça kuvvetlidir
- d) Psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyarlar

Ek-5: Programa İlişkin Görüş Formu

PROGRAMA İLİŞKİN GÖRÜŞ FORMU	
Değerli katılımcılar, 18-19 Mart 2023 tarihlerinde katıldığınız “İki Kere Özel Farkındalık Eğitimi” ne ilişkin duygu ve düşüncelerinizi ifade edebilmeniz için aşağıda 4 açık uçlu soru bulunmaktadır. Programın geliştirilmesi açısından görüşleriniz bizim için çok önemlidir. Gösterdiğiniz ilgi ve katkı için şimdiden teşekkür ediyorum. Banu İlhan Emecan Eğitim Programları ve Öğretim ABD Yüksek Lisans Öğrencisi	
1. Eğitimin beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz? Neden?	

2. Eğitimde edindiğiniz bilgi ve becerilerin mesleğinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?
3. Bu eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinizi kısaca yazar mısınız?
4. Eğitimin geliştirilmesine yönelik önerilerinizi paylaşıyor musunuz?

Ek-6: İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı

Saat	Etkinlik	Yöntem ve Teknik	Süre	Eğitici
1. GÜN				
08:00	Tanışma ve ekip olma Ön-değerlendirme	Yaratıcı drama Oyun Kişisel Bilgi Formu-2Ö Başarı Testi Öndeğerlendirme	60 dk	Araştırmacı
09:00	Herkes farklı; herkes eşit mi?	Beyin fırtınası Zihin haritası Grup çalışması	60 dk	Özel yetenek uzmanı
10:00	Ara		30 dk	
10:30	Özel Yetenek: Gerçekler vs Mitler	Sunum, anlatım Örnek olay	60 dk	Özel yetenek uzmanı
11:30	Bütün İnsanlar Özeldir; Ama Bazıları İki Kere Özeldir	Beyin fırtınası Zihin haritası Grup çalışması	60 dk	Özel yetenek uzmanı
12:30	Öğle Yemeği		60 dk	
13:30	Özel Öğrenme Güçlüğü ve Özel yetenek	Sunum, anlatım Beyin fırtınası Soru-cevap	60 dk	Özel Eğitim Uzmanı
14:30	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Yetenek	Sunum, anlatım Beyin fırtınası Soru-cevap	60 dk	Psikolog
15:30	Ara		30 dk	

16:00	Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Yetenek	Sunum, anlatım Beyin fırtınası Soru-cevap	60 dk	Özel Eğitim Uzmanı
17:00	Kapanış			
2. GÜN				
08:00	Hangi Noktadayız; Nereye Gidiyoruz?	Sunum Soru&cevap	60dk	Araştırmacı
09:00	Yakın mercek: İki kere özeller her yerde	Vaka analizi Film analizi	60dk	Özel yetenek uzmanı
10:00	Ara		30dk	
11:00	İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçları	Film analizi Beyin fırtınası Grup çalışması	60 dk	Özel yetenek uzmanı
12:00	İki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçları	Örnek olay Beyin fırtınası Grup çalışması	60 dk	Özel yetenek uzmanı
13:00	Öğle Yemeği		60 dk	
14:00	İki kere özel öğrenciler için örnek uygulamalar/etkinlikler	Örnek olay Grup çalışması	60 dk	Program geliştirme uzmanı Özel yetenek uzmanı
15:00	İki kere özel öğrenciler için etkinlik hazırlama	Grup çalışması Sunum	120 dk	Program geliştirme uzmanı Özel yetenek uzmanı
17:00	Ara		30 dk	
17:30-18:30	Değerlendirme ve Kapanış	Kişisel Bilgi Formu-2Ö Başarı Testi Program değerlendirme ölçeği Programa ilişkin görüş formu	60 dk	Program geliştirme uzmanı Araştırmacı

Ek-7: İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı Kazanımları

İçerik	Kazanım
Tanışma ve Ekip Olma Ön-Değerlendirme	1. Katılımcılar eğitime ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder. 2. İki kere özel öğrencilerle ilgili bilgilerini test eder.
Herkes Farklı; Herkes Eşit Mi?	3. Bireysel farklılıkları örneklerle açıklar. 4. Farklı ve eşit kavramlarını yorumlar.
Özel Yetenek: Hayaller vs Gerçekler	5. Özel yetenekliliği tanımlar. 6. Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini listeler.
Bütün İnsanlar Özeldir; Ama Bazıları İki Kere Özeldir	7. İki kere özel kavramını tanımlar. 8. İki kere özel öğrencilerle ilgili Türkiye'deki ve dünyadaki durumu özetler.

ÖÖG ve Özel Yetenek	9. ÖÖG'yi tanımlar. 10.ÖÖG bulunan öğrencilerin özelliklerini listeler. 11. ÖÖG'ye sahip öğrencilerle, ÖÖG ile birlikte özel yetenekli olan öğrencileri özellikleri bakımından karşılaştırır.
DEHB ve Özel Yetenek	12. DEHB'yi tanımlar. 13. DEHB bulunan öğrencilerin özelliklerini listeler. 14. DEHB bulunan öğrencilerle, DEHB ile birlikte özel yetenekli olan öğrencileri özellikleri bakımından karşılaştırır.
OSB ve Özel Yetenek	15. OSB'yi tanımlar. 16. OSB bulunan öğrencilerin özelliklerini listeler. 17. OSB bulunan öğrencilerle, OSB ile birlikte özel yetenekli olan öğrencileri genel özellikleri bakımından karşılaştırır.
Hangi Noktadayız; Nereye Gidiyoruz?	18.İki kere özel öğrencilerle ilgili kazanımlarını özetler.
Yakın Mercek: İki Kere Özel Öğrenciler Her Yerde!	19. İki kere özel öğrencilerin ayırt edici özelliklerini listeler. 20. İki kere özel öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini sınıflandırır.
İki Kere Özel Öğrencilerin Sosyo-Duygusal İhtiyaçları	21. İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını açıklar. 22. İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çözüm önerileri sunar..
İki Kere Özel Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları	23. İki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını açıklar. 24. İki kere özel öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çözüm üretir.
İki Kere Özel Öğrenciler İçin Örnek Etkinlikler/ Uygulamalar	25. İki kere özel öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimlerini ve eğitimlerini destekleyen uygulamalara örnek verir. 26. İki kere özel öğrencilerin eğitimlerini destekleyen uygulamaları kendi sınıf ortamına uyarlar.
İki Kere Özel Öğrenciler İçin Etkinlik Hazırlama	27. İki kere özel öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun özgün etkinlik tasarlar.
Değerlendirme ve Kapanış	28. Eğitime ilişkin beklentileri ile kazanımlarını gözden geçirir ve bir yargıda bulunur. 29. İki kere özel öğrencilerle ilgili bilgi ve farkındalık düzeyini test eder.

Ek-8: İki Kere Özel Farkındalık Eğitim Programı Etkinlik Örneği

ETKİNLİK ADI	Herkes Farklı; Herkes Eşit Mi?
HEDEF KAVRAMLAR	Bireysel farklılık, eşitlik
ÖĞRENME DÜZEYİ	Lisans
SÜRE	60 dakika
KAZANIMLAR	- Bireysel farklılıkları örneklerle açıklar. - Farklı ve eşit kavramlarını yorumlar.
YÖNTEM /TEKNİK	Beyin fırtınası Zihin haritası Grup çalışması
ARAÇ /GEREÇLER	A4 kağıt, renkli büyük boy karton kağıt, renkli kalem, bant
ÖN HAZIRLIK	Rol kartları hazırlanır. Tek tek kesilip katlanır. Gerekli malzemeler temin edilir. Grup çalışması için oturma düzeni ayarlanır.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	İlk aşamada katılımcıların farklılığa ve eşitliğe ilişkin genel düşünceleri alınır. Bu nedenle “Herkes farklı mı? Nasıl?” sorusu sorulur. “Herkes eşit mi? Nasıl?” sorusu ile devam edilir. Katılımcıların verdiği yanıtların tamamı tahtaya yazılır. Ortak bir sonuca varılması beklenmez. Katılımcılar 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Her gruptan katlanmış olan rol kartlarından birini seçmesi istenir. Kartlarında yazan duruma uygun bir çocuk/öğrenci/birey oluşturmaları istenir. Bunu oluştururken eğer kartta belirtilmemişse “cinsiyet-yaş-kişisel özellikler- eğitim- yaşam tarzı- sosyal ilişkiler- ilgi alanları- yaşadığı yer- ekonomik durum, vb.” özelliklerin grup tarafından detaylı bir şekilde tartışılarak belirlenmesi gerekir. Her grup kendi oluşturduğu karakteri ve özelliklerini renkli karton kağıda aktarır. Gruplar sırayla sahneye geçerek karakterlerini sunar. Sunumlar tamamlandıktan sonra sorgulama süreci başlar. Buna aşamada katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilir: - Karakteriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? - Bu karakteri oluşturmaya nasıl karar verdiniz? - Onun yerinde olmak ister miydiniz? - Karakterinizin farklılığı yaşamınızı etkiliyor mu? - Karakterinizin herkesle eşit olanaklara sahip olduğunu düşünüyor musunuz? - Sizce farklılık ile eşitlik arasında nasıl bir ilişki var? Sorgulamanın ardından tüm gruplara ait çalışmalar toplanarak sınıfta uygun bir alana asılır. Değerlendirme aşamasına geçilir. Rol Kartları: ✓ Ekonomik açıdan iyi durumda olan ve şehirde yaşayan bir ailenin üstün zekalı/yetenekli çocuğusun.

	✓ Kırsal bir bölgede annesi ve kardeşleri ile birlikte yaşayan, ders notları her zaman yüksek olan başarılı bir öğrencisin. ✓ Anne-babası ayrı evlerde yaşayan, 2 yıl önce Otizm tanısı almış bir çocuksun. ✓ Otizm tanısı almış ve özel bir ilgi alanının olduğu farkedilmiş bir bireysin. ✓ Matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) bulunan ve örgün eğitime devam eden orta gelirli bir ailenin çocuğusun. ✓ İlkokuldayken disleksi tanısı almış, şu anda Hukuk fakültesi 2.sınıfta eğitimine devam eden bir gençsin. ✓ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu bulunan, devlet okulunda eğitimine devam eden bir öğrencisin. ✓ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile birlikte disleksi tanısı bulunan, okul başarısı yüksek bir lise öğrencisisin.
DEĞERLENDİRME	Bireysel ve Grup değerlendirmesi yapılır

Ek-9: İki Kere Özel Farkındalık Eğitimine Ait Görseller



