

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLER İÇİN ÜSTÜN YETENEKLİLİĞE EŞLİK
EDEN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ADAY GÖSTERME
ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

ÖZLEM MİSİRLİ TAŞDEMİR

**ANKARA
AĞUSTOS, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLER İÇİN ÜSTÜN YETENEKLİLİĞE EŞLİK
EDEN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ADAY GÖSTERME
ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

ÖZLEM MİSİRLİ TAŞDEMİR

DANIŞMAN: PROF. DR. CEVRİYE ERGÜL

**ANKARA
AĞUSTOS, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özlem Mısırlı Taşdemir adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü Aday Gösterme Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. E. Rüya Özmen	
Üye	Prof. Dr. Cevriye Ergül	
Üye	Doç. Dr. Ergül Demir	
Üye	Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu	
Üye	Prof. Dr. E. Nilgün Metin	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 25/08/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

Özlem MISIRLI TAŞDEMİR

ÖZET

ÖĞRETMENLER İÇİN ÜSTÜN YETENEKLİLİĞE EŞLİK EDEN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ADAY GÖSTERME ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

MISIRLI TAŞDEMİR, Özlem

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cevriye Ergül

Ağustos, 2022, xiv + 124 sayfa

Bu araştırma kapsamında, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne aday gösterme sürecinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe eş zamanlı olarak öğrenme güçlüğü açısından riskli öğrencileri belirlemelerine yönelik tasarlanmıştır. Araştırmada ölçme aracı geliştirme basamakları izlenmiştir. Alanyazın incelemesi ve madde havuzunun hazırlanmasına hizmet eden aşamalar gerçekleştirildikten sonra deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 383 sınıf öğretmeni deneme uygulamasına gönüllü katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Geçerlik çalışması için kapsam ve yapı geçerliği geçerliği çalışmaları yapılmış, iç tutarlılık anlamında güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliği kapsamında, tetrakorik/polikorik korelasyona dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), elde edilen modeli doğrulamak için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve alt-üst gruplar ayırt etme geçerlik çalışmaları yürütülmüş; sınıflama doğruluğu için Diskriminant Analizi (DA) yapılmıştır. Betimsel araştırma modeliyle yürütülen çalışmada, analizler sonucunda 18 maddeden oluşan tek boyutlu, geçerli ve güvenilir öğretmen aday gösterme ölçme aracı elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İki özel gereksinimlilik, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü, öğretmen aday gösterme ölçme aracı

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF THE NOMINATION TOOL FOR LEARNING DISABILITIES WITH GIFTEDNESS FOR TEACHERS

MISIRLI TAŞDEMİR, Özlem

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Cevriye ERGÜL

August, 2022, xiv + 124 pages

This research aims to develop a measurement tool that can be used in the nomination process for the learning disability with giftedness. The measurement tool is designed for elementary school teachers to identify students at risk in terms of learning disability simultaneously with giftedness. In the research, measurement tool development steps were followed. After the literature review and item tool preparation stages, the pilot application was carried out. 383 classroom teachers working in the central districts of Ankara participated in the trial application voluntarily. “Teacher Information Form” and “Nomination Tool for Learning Disabilities with Giftedness for Teachers” were used as data collection tools. Content and construct validity studies were carried out for the validity study, and the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated for the reliability study in terms of internal consistency. Within the scope of construct validity, Exploratory Factor Analysis (EFA) based on tetrachoric/polychoric correlation, Confirmatory Factor Analysis (CFA) to validate the model obtained, and lower-upper group discrimination validity studies were conducted. In addition, Discriminant Analysis (DA) was used for classification accuracy. In the study carried out with the descriptive research model, a one-dimensional, valid and reliable teacher nomination measurement tool consisting of 18 items was obtained as a result of the analysis.

Key Words: Twice exceptional, learning disabilities with giftedness, teacher nominate measurement tools

ÖNSÖZ

Lisans eğitimim sonrası görev yaptığım ilkokullarda bazı öğrencilerimin çeşitli özellikleri nedeniyle içinde bulundukları sosyal ortamda kabul görmeye ilişkin zorluklar yaşadıklarını deneyimledim. Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki çalışmalarında da bazı öğrencilerim ile ilgili “Nasıl olur da bu kurumda destek almaya hak kazanabildiler?” sorusuna sıklıkla tanıklık ettim. Ve bu süreçte onlara bulundukları sosyal ortama aidiyet kazanabilmeleri yolculuklarında eşlik etmeye çalıştım. Bu çalışmanın motivasyon kaynağı “farklı” adledilen kıymetli öğrencilerimdir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının bilimsel araştırma ve uygulamalara katkı sağlarken birbirinden çok farklı özelliklerin bir arada var olabileceğine ilişkin farkındalığın oluşmasına aracılık edeceğini umuyorum.

Doktora öğrenimim boyunca –ki oldukça uzun sürdü- her zaman yol gösterici olan, çalışmamın başlangıcı olan yıllarda çok da gündemde olmayan konu ile ilgili desteğini esirgemeyen ve teşvik eden değerli danışmanım Prof. Dr. Cevriye Ergül'e teşekkürlerimi sunarım. Kendisinden çok şey öğrendiğim, güvenini her zaman hissettiren ve yardım eden değerli Hocam Prof. Dr. E. Rüya Özmen'e, tez önerisi sunumundan bu yana çalışmamın her aşamasında vaktini ayırarak ufkumu genişleten, sorgulatan, yol gösterici olan ve farklı açılardan bakmamı sağlayan değerli Hocam Doç. Dr. Ergül Demir'e teşekkürü borç bilirim.

Uzman görüşü için başvurduğum hocalarım Prof. Dr. Ayşegül Ataman ve E. Nilgün Metin'e, destek ve paylaşımları için Prof. Dr. Halil Yurdugül'e, görüş ve önerileri için Doç. Dr. Marilena Z. Leana-Taşçılar'a teşekkürlerimi sunarım. Yardıma her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan sevgili arkadaşlarım Hüsna Sema Büyükkarakaya, Şadiye Aysin Tekcan, Şenay Kalın Falakaoğlu, Behire Elif Kuyumcu, Serap Yalçın Güler, Büşra Tezbaşaran, Bahar Dülgeroğlu, Mesude Çelikçi Ermihan; sevgi ve güvenlerini her zaman hissettiren Ümrân Demiröz, İlgen Canbolat ve Gülay Çakmak'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Ölçme aracının şekillenmesinde uygulamaya yönelik anlaşılabilirlik için her aşamada yardım istediğim sevgili Lale Karatepe, Behice ve Mustafa Şahin, Kadriye Yorgancı Koç, Aslıhan Sarıyıldız'a; veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen İhsan Yalçınkaya ile tüm arkadaşlarım, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve ebeveynlere minnettarım. Her sorumu yanıtlamak için seferber olan

Özge Mısırlı ve Eren Can Aybek’e çok teşekkür ederim. En bunalmış hissettiğim anda güleryüzü ile karşımda beliren ve elinden geleni yapan Onur Karakuş; ihtiyaç duyduğumda el verecek olduklarını bildiğim Özer Karakuş ve Nilay Mısırlı; destek ve güvenlerini yanı başımda hissettiğim Derya Bektaş, Zeynep Kolit, Aslıhan Kızılırmak, Dilan Gökçe ve Beste Yaygın’a sevgilerimi sunarım. Ve izlerini takip ettiğim tüm öğrencilerim, iyi ki yollarımız kesişmiş. Ve iyi ki beni hep daha fazla sorgulamaya teşvik ettiniz, teşekkür ederim.

Bu süreçte her zaman iyi dileklerini ileten sevgili Emine ve Hulusi Taşdemir; dolaylı, dolaysız aktardıkları değer yargılarıyla bugüne gelmeme kaynaklık eden sevgili annem Gülnaz Mısırlı, babam Mehmet Ali Mısırlı ve kardeşlerim Özgür ve Arif Mısırlı’ya sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili oğlum Çağan Ulaş, bu süreçte senin için bir kelime öğrendiysem ve sana bir katkısı olduysa ne mutlu bana. Sevgili kızım Özüm, “Dersin bitti mi anne?” sorunun ne kadar motive edici olduğunu bilemezsin, yolun her zaman bilimin ışığında aydınlansın. Yolumun eşlikçisi, her şart ve koşulda yanı başımda olan sevgili eşim Levent Taşdemir’e sonsuz sabrı, desteği ve sevgisi için ne kadar teşekkür etsem ve ne desem az kalacaktır.



Mustafa Kemal Atatürk'ün izinde

Çağın Ulaş, Öziim ve Levent'e...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR/SİMGELER	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	2
Üstün Yeteneklilik	2
Öğrenme Güçlüğü.....	4
İki Özel Gereksinimlilik	7
İki Özel Gereksinimlilik Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	7
İki Özel Gereksinimlilik Kavramının Tanımlanması.....	9
İki Özel Gereksinimliliğin Gruplandırılması.	12
İki Özel Gereksinimliliği Belirleme Süreci.....	13
İki Özel Gereksinimliliğin Yaygınlık Oranı.	17
Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü	18
Tanımlama.....	18
Gruplandırma.	18
Özellikler.....	20
Belirleme Süreci.....	23
Amaç.....	34
Önem.....	34
Sayıtlar.....	36
Sınırlılıklar	36
BÖLÜM 2.....	37
YÖNTEM	37
Araştırmanın Modeli.....	37
Çalışma Grubu	38
Öğretmen Bilgi Formu.....	41
Wecshler Bireysel Zekâ Testi – IV (WISC-IV).....	41
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System – CAS).....	43
Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası (ÖÖGB).....	45
Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracı (Öğretmenler İçin ÜYEÖG-AGÖA)	46

Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday	
Gösterme Ölçme Aracı Geliştirme Aşamaları	47
Ölçülmek İstenen Yapının Açık Bir Biçimde Belirlenmesi	47
Madde Havuzunun Oluşturulması	48
Ebeveyn Görüşmelerinin Betimsel Bulguları.	49
Öğretmen Görüşmelerinin Betimsel Bulguları.	52
Ölçme Biçimini Belirlemek	55
Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Gözden Geçirilmesi	55
Maddelerin Ölçek Geliştirme Örneklemine Uygulanması	56
Uygulama Süreci.	57
Verilerin Analizi	57
Örneklem Büyüklüğü	60
Kayıp Değerler	60
Normallik	61
Doğrusallık	63
Çoklu Bağlantı ve Tekillik	63
Uç Değerler	63
BÖLÜM 3	67
BULGULAR	67
Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular	67
Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular	69
Tetrakorik/Polikorik Korelasyona Dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	69
Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Bulguları	74
Diskriminant Analizi Bulguları	78
Ayırt Etme Geçerliğine İlişkin Bulgular	80
Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA Güvenirlik Düzeyine İlişkin Bulgular	82
BÖLÜM 4	83
TARTIŞMA VE SONUÇ	83
BÖLÜM 5	88
SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER	88
KAYNAKLAR	90
EKLER	113
EK 1. Öğretmen Bilgi Formu	114
EK 2. Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday	
Gösterme Ölçme Aracı (18 Madde).....	116
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	117
EK 4. Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Belirleme	
Öğretmen Formu (22 Madde)	118
EK 5. Çevrim içi Uygulama Ekranı	120
EK 6. Etik Kurul Onayı	121
EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	122
BENZERLİK BİLDİRİMİ	123
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Deneme Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Eğitim, Mesleki Deneyim ve Yetkinlik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 2. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	62
Tablo 3. Basıklık ve Çarpıklık Değerlerinin z-puanları	62
Tablo 4. Kapsam Geçerliği Bulguları.....	68
Tablo 5. Tetrakorik/Polikorik Korelasyon Matrisi	71
Tablo 6. Robust Uyum Göstergeleri.....	72
Tablo 7. Madde Faktör Yük ve Ortak Varyans Değerleri	73
Tablo 8. Öz değerlere Dayalı Açıklanan Toplam Varyans	74
Tablo 9. Öğretmenler için UYEOG-AGÖA İçin Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar.	75
Tablo 10. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA Modifikasyon Sonrası Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar.....	77
Tablo 11. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA Genel Toplam Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler	78
Tablo 12. Karesel DA Betimsel İstatistikler.....	79
Tablo 13. Karesel DA Özdeğer İstatistiği	79
Tablo 14. Wilk's Lambda İstatistiği	79
Tablo 15. Sınıflandırma Sonuçları.....	80
Tablo 16. Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar Madde Ortalama Puanları İçin t-Testi Sonuçları	80
Tablo 17. Madde Analizi Sonuçları.....	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. İki Özel Gereksinimlilik Modeli	12
Şekil 2. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA yapısal modeli t değerleri	76
Şekil 3. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA yapısal modeli standartlaştırılmış yol katsayıları.....	76



KISALTMALAR/SİMGELER

IQ	Zekâ Düzeyi
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children
ÜY	Üstün Yeteneklilik
ÖG	Öğrenme Güçlüğü
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
NJCLD	The National Joint Committee on Learning Disabilities
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
APS	Albuquerque Public Schools
2eCoP	National Twice-Exceptional Community of Practice
NAGC	National Association for Gifted Children
MCPS	Montgomery County Public School
NEA	National Education Association
RtI	Response to Intervention
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
WISC-IV	Wechsler Bireysel Zekâ Testi IV
CAS	Cognitive Assessment System
ÖÖGB	Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası
ÜYEÖG-AGÖA	Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracı
FA	Faktör Analizi
KMO	Kaiser Mayer Olkin
χ^2	Ki-kare
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGÖ	Kapsam Geçerlik Ölçütleri
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksleri
TBA	Temel Bileşenler Analizi
ULS	Unweighted Least Squares

p	Anlamlılık Değeri
r	Korelasyon Değeri
df	Serbestlik Derecesi
DA	Diskriminant Analizi
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
GFI	Good of Fit Index
AGFI	Adjusted Good of Fit Index
NFI	Normed Fit Index
NNFI	Non-Normed Fit Index
IFI	Incremental Fit Index
CFI	Comperative Fit Index
RMR	Root Mean Square Residual
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır. Her bölüme ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Sahip oldukları olağanüstü yetenekleri kadar davranış, dikkat ve öğrenmede yaşadıkları zorluklar ile de dikkat çeken öğrenciler son elli yıldır araştırmacıların ilgi odağında olmuş bir konudur (Reis, Baum ve Burke, 2014). Üstün yeteneklilikle birlikte var olan akademik, sosyal-duygusal ve davranış problemlerini içeren yetersizlik durumu “iki özel gereksinimlilik (twice-exceptionality)” olarak tanımlanmaktadır (Dare ve Nowicki, 2015a; 2015b; McDonald, 2011). Özellikleri yeterince anlaşılmamış ve belirlenmesi güç bir durum olarak değerlendirilen iki özel gereksinimlilik, alanyazında tanım, belirleme ve eğitim programları temel başlıklarında yoğun bir şekilde tartışılmaya devam etmektedir (Baum, 2009; Silverman, 2009a; 2009b; Montgomery, 2007). Bu nedenle iki özel gereksinimli öğrencilere gereksinimlerine uygun eğitim fırsatları ve ortamları yeterli düzeyde sağlanamamakta, dolayısıyla iki farklı gereksinim durumunu eş zamanlı olarak sergileyen öğrenciler akademik ve sosyal-duygusal olarak risk altında kalmaktadırlar (Dare ve Nowicki, 2015a; 2015b; Olenchak, 2009; Montgomery, 2007). Tarih ve popüler edebiyat, üstün yeteneklerine yetersizliklerinin eşlik ettiği Edison, Einstein ve Newton gibi seçkin bireyler ile ilgili sayısız hikâye sunmaktadır. Geçmişten günümüze aktarılacak süregelen hikâyeler büyük ölçüde değişikliğe uğrasa da, bireylerin yetenekleri ile ve yetersizlik ya da öğrenme sorunlarının bir arada var olabileceğinin kanıtı olarak sunulmaktadır (Goertzel ve Goertzel, 1962; Akt. Robinson, Shore ve Enersen, 2007). Bir veya daha fazla alanda yetersizlik sergileyen ancak bunlara rağmen mesleki olarak başarılı olan yetişkinlerin vaka çalışmalarından pozitif ve negatif okul deneyimlerine ilişkin kanıtlar (Reis, Neu ve McGuire, 1995; 1997; Whitmore ve Maker, 1985), çocuk ve ergenlere ilişkin vaka çalışmalarından da yetenek ve yetersizliği eş zamanlı olarak sergileyen çocukların güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgiler elde edilmektedir. Bununla birlikte görülmektedir ki, çok sayıda iki özel gereksinimli birey fark edilmemekte ve desteklenmediklerinde

eğitim sisteminin boşluklarından düşmekte, yaşam boyu kendilik şüphesi, hayal kırıklığı ve başarısızlık duyguları ile mücadele etmektedir (Little, 2001).

Bireyde yetenek ve yetersizliklerin eş zamanlı olarak bir arada var olması durumu olarak tanımlanan “twice-exceptional” kavramı, bu çalışmada “iki özel gereksinimlilik” kavramı ile ifade edilmiştir. Özel eğitim alanında bireyleri örselemeden ve yetersizliklerini ön plana çıkarmadan tanımlayabilmek adına 2004 yılından bu yana “özel gereksinimi olan birey” kavramı kullanılmaktadır (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). Üstün yetenek ve öğrenme güçlüğü her ikisi de bir gereksinim durumunu ifade etmektedir. Ayrıca üstün yeteneklilik eğitimi alanındaki çalışmalarda da son yıllarda öğrenciye değil hizmeti etiketlemeye yönelik bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir (Renzulli ve Reis, 1994; 1997). Bu bağlamda araştırmacının uygulama tecrübeleri ve alanyazındaki bilgiler doğrultusunda, çalışmanın aktarımında bireyi etiketlemekten daha uzak bulunan “üstün yeteneklilik”, “iki özel gereksinimlilik” ve “üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü” kavramları kullanılmıştır. Her birey kendine özgüdür, farklılıkları ve benzerlikleri ile kendi içinde ve toplumla bir bütündür. Bu anlamda ifade edilen kavramların toplumsal algı ve tutumların şekillenmesindeki katkısı düşünüldüğünde, çalışmada bireyi etiketlemekten daha uzak olan ilgili kavramların kullanılması uygun görülmüştür.

Problem

Bu bölümde araştırmanın problem durumu yer almaktadır. İlgili bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Üstün Yeteneklilik

“Üstün yetenekli kimdir?” sorusu yaklaşık yüz yıldır sorulmakla birlikte (Lubinski, 2016; McBee, Peters ve Waterman, 2014) üstün yetenekliliği tanımlama ve belirleme ek bir yetersizlik olsun ya da olmasın karmaşık ve tartışmalı bir süreç olarak görülmektedir (Davis ve Rimm, 1994). Konu ile ilgili hala yeterli düzeyde bir uzlaşmanın söz konusu olmadığı belirtilmektedir (Davis ve Rimm, 1994; McBee vd., 2014; Ziegler ve Raul, 2000).

Üstün yetenekliliğe ilişkin yapılan tanımlamaların tarihsel süreç içinde farklılık gösterdiği görülmektedir. Kaufman ve Sternberg (2008), tanımlamaya ilişkin yaklaşımları dört ana akımda ele almıştır. Üstün yeteneklilik alanının ilk akım araştırmacıları üstün yetenekliliği “genel alan” (domain general models) bakış açısından değerlendirmektedir. Bu dönemde Galton, önemli mevkideki bireylerle ilgili biyografik çalışması ile zekânın kalıtsal bağlantısı üzerinde durmuş ve bilimsel üstün yeteneklilik çalışmalarının hareket noktası olmuştur (Kaufman ve Sternberg, 2008). Alanın öncülerinden biri olan Terman ise üstün yetenekliliği belirlenen çocukların fiziksel, psikolojik, sosyal ve mesleki gelişimini izlediği boylamsal çalışmasında üstün yetenekliliği yüksek IQ olarak kabul etmiş, bunu başarılı bir okul ve meslek yaşamı için yordayıcı, tutarlı ve sabit bir özellik olarak tanımlamıştır (Endepohls-Ulpe, 2009). Bu bakımdan, tarihsel olarak zekâ düzeyi (IQ) üstün yeteneklilik kavramı ve üstün yetenekliliğin belirlenmesinde çok önemli rol oynamıştır (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011).

İkinci akım “özel alan” (domain-specific models) modelleri olarak adlandırılmıştır (Kaufman ve Sternberg, 2008). Bu dönemde Spearman birbirinden bağımsız yedi farklı zihinsel yetenek tanımlarken, Horn ve Cattell genel zekâyı akıcı ve kristalize zekâ olmak üzere iki alt başlıkta ele almıştır. Yine bu dönemde teorisi doğrudan üstün yeteneklilik ile ilgili olmasa da, üstün yetenekliliğin anlaşılmasına katkı sağlayan araştırmacılardan olan Howard Gardner, zekâyı problem çözme kapasitesi ya da bir ya da daha fazla kültürel ortamda değerli ürünler tasarlamak olarak tanımlamıştır (Gardner ve Hatch, 1989). Gardner’ın Çoklu Zekâ Teorisine göre birbirinden bağımsız sekiz farklı bilgiyi işleme formu vardır ve bireylerin sergiledikleri profil kişiden kişiye değişebilmektedir (Gardner ve Hatch, 1989; Gardner, 1999).

Üçüncü akım, araştırmacıların genel ve özel alan eğilimlerinin önemini farketmekle birlikte üstün yetenekliliğin önemli unsurları olarak gördükleri diğer psikolojik değişkenleri de modellerine ekledikleri “sistem modelleri” (system models) akımıdır. (Kaufman ve Sternberg, 2008). Renzulli, “Üçlü Halka Modeli” ile üstün yetenekli bireylerden ziyade üstün yetenekli davranışları tanımlamış ve öğrencileri değil hizmetleri etiketlemeyi savunmuştur. Modele göre üstün yeteneklilik, üç temel insan özelliği olan ortalama üstü yetenek (genel ve özel performans alanları), görev sorumluluğu (sabır, kararlılık, irade, pozitif enerji vb.) ve yaratıcılık (merak, orijinallik, hüner, gönüllülük) arasındaki etkileşim ve kesişime dayalıdır (Reis ve Renzulli, 2009; Renzulli ve Reis, 2014). Diğer bir sistem modeli olan WISC Modelinde ise Sternberg,

üstün yetenekliliği bilgelik (wisdom), zekâ ve yaratıcılığın sentezi olarak ele almakta (Sternberg, 2009) ve bireylerin analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerine odaklanmaktadır (Davidson, 2012).

Kaufman ve Sternberg (2008)'e göre dördüncü akım, üstün yetenekliliğin genetik belirleyiciler vurgusuna cevap olarak oluşturulan, içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimini savunan gelişimsel modellerdir (developmental models). Gagné (2009) “Farklılaştırılmış Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli” ile üstün zekâ ve yetenek kavramlarını ayrı ayrı tanımlayarak, dört yetenek alanı (entelektüel, yaratıcı, sosyal-duygusal, duyu-motor) önermiş ve üstün yetenekliliği bir potansiyel olarak ele almıştır. Modele göre yeteneklerin gelişimi içsel (fiziksel ve psikolojik) ve çevresel (aile, sosyal çevre ve cesaretlendiriciler) katalizörler aracılığıyla kolaylaşmaktadır (Gagné, 2009). Benzer şekilde Tannenbaum da üstün yetenekliliği genel yetenek, özel yetenek, entelektüel olmayan kolaylaştırıcılar, çevresel etkiler ve şans faktörlerinin birleşimi olarak değerlendirmiştir (Kaufman ve Sternberg, 2008; Tannenbaum, 2009).

Tarihsel süreci incelediğimizde “üstün yeteneklilik” kavramına ilişkin tanımları ve kavramın ele alınış biçimini geleneksel ve güncel yaklaşımlar olarak değerlendirmek mümkündür. Genel olarak bakıldığında, geleneksel yaklaşımlarda üstün yeteneklilik kavramı tek boyutlu olarak ele alınmakta ve dolayısıyla belirleme kriteri olarak tek bir kesme noktası belirlenmekte, yani öğrencinin bireysel zekâ testi sonucu “kriter” olarak kullanılmaktadır. Güncel yaklaşımlar ise kavramı çok boyutlu olarak ele almakta ve belirleme sürecinde çoklu kriter kullanımına gitmektedir. Son yıllardaki araştırma ve uygulamalarda kavram içeriğinin genişletildiği, belirlemede daha esnek ve kapsayıcı olma imkânı veren gelişimsel bakış açısının benimsendiği görülmektedir (Heller 2005; Renzulli, 2003). Benimsenen gelişimsel bakış açısı ve çok boyutlu tanımlarla birlikte, üstün yetenekliliğe eşlik eden yetersizliği olan bireyler de araştırmacıların ilgi odağı olmaya başlamıştır.

Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü (ÖG), genel olarak sözel ve sözel olmayan bilgiyi işleme süreçlerindeki nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Günay-Aksoy, 2019). Diğer taraftan, öğrenme güçlüğü'nün yapısının tanımlanmasına ve belirlenmesine ilişkin tartışmalar halen devam etmektedir (Grigorenko vd., 2020; Kavale, Spaulding ve

Beam, 2009). Grigorenko ve diğerkleri (2020) yapıya ilişkin çalışmaları üç grupta ele almaktadır. İlk grup tıbbi çalışmalar olarak adlandırılmakta ve çalışmaların 1800’lü yıllara dayandığı belirtilmektedir (Hallahan ve Mercer, 2001; Görgün ve Melekoğlu, 2019). Bu dönemde Johannes Schmidt’in felç nedeniyle okuma yeteneğini kaybetmiş bir yetişkin ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Franz Joseph Gall beyin hasarı ile konuşma bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemiş, Morgan beyin hasarı olmamasına rağmen okumayı öğrenememe durumunu “kelime körlüğü” olarak adlandırmıştır. İlgili vaka çalışmaları (Hallahan ve Mercer, 2001; Özyeşil, 2015), zekâ, motivasyon ve öğrenme fırsatına rağmen basılı kelimeleri okumayla ilgili zorluklara ilişkin ikinci dönem çalışmalarının temelini oluşturmuştur (Grigorenko vd., 2020).

İkinci grup çalışmalar, Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (American Psychiatric Association) hiperaktif ve dürtüsel davranışlarla kendini gösteren kronik beyin hasarı tanımlaması ile ilişkili görülmektedir (Grigorenko vd., 2020). Tanım, zaman içerisinde akademik zorlukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında daha çok biyolojik temelleri üzerinde durulan ÖG için çeşitli öğretim düzenlemeleri ve öğretim stratejileri önerilmiş (Hallahan ve Mercer, 2001; Yılmaz, 2019) ve görsel algı, görsel motor koordinasyon, el-göz koordinasyonu, yer-yön tayini, şekil-zemin ilişkisi becerileri üzerinde durulmuştur (Hallahan, Pullen ve Ward, 2014). Uzun yıllar süren çalışmalar sonrasında ÖG, ortalama veya ortalamanın üzerinde genel zekâyâ sahip ve merkezi sinir sisteminin işlevlerinde sapmalarla ilişkili belirli öğrenme veya davranış bozuklukları olarak ele alınmaya başlanmış; grubun heterojenliği vurgulanmış, üç akademik alanda (okuma, yazma ve matematik) ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Grigorenko vd., 2020).

Üçüncü grup araştırmalar ise gözlemlenen akademik zorlukların bilişsel ve dilsel modellerine dayalı etkili müdahaleler geliştirilmesine yöneliktir. Bu gruptaki araştırmalar ayrıca okuma, yazma ve matematik alanında ortaya çıkan güçlüklerin birbirlerinden ve diğer gelişimsel yetersizliklerden ayırt edici gelişimsel özellikler gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Grigorenko vd., 2020).

Yapıya ilişkin ilk tanımlamayı yapan Kirk’e göre ÖG, tüm yaşlarda bireylerin dil ve akademik performansını etkileyen süreç problemleridir (Hammill, 1990). Bateman (1965) ise tanımında yetenek–başarı arasındaki anlamlı farklılığı yani bireyin bilişsel potansiyeli ile okul performansı arasındaki farkın önemini vurgulamıştır. Kirk tanımında öğrenme güçlüğü’nün nedenini serebral işlev bozukluğu ve

duygusal/davranışsal bozukluklar ile Bateman ise merkezi sinir sisteminin fonksiyon bozukluğu ile ilişkilendirmiştir (Hammill, 1990; Korkmazlar, 1994).

Amerikan Eğitim Bürosu'nun 1977'de yaptığı tanıma göre, öğrenme güçlüğü çeşitli engel ve dezavantaj durumlarından bağımsız olarak sözlü-yazılı, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel becerilerde zorluk yaşanması durumudur (Özyeşil, 2015; Yılmaz, 2019). Yetersizliği Olan Bireyler Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Improvement Act - IDEA), ÖG'yi "sözel ve yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında görülen bozukluk nedeniyle dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem becerilerinde yetersizlik durumu" olarak tanımlamaktadır (2004). Ulusal Öğrenme Güçlükleri Birleşmiş Konseyi (The National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD, 2018) ÖG'yi "dinleme, konuşma, okuma, yazma, muhakeme ve matematik yeteneklerinin kazanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren; diğer engel durumları veya dışsal etkilerin sonucu olmayan heterojen bir bozukluk" olarak tanımlamaktadır. Hammill (1990) çalışmasında yapılan tanımlar arasında büyük oranda bir uzlaşımın söz konusu olduğunu ve öğrenme güçlüğünün doğasını en iyi ortaya koyan tanımın NJCLD'nin tanımı olduğunu belirtmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olarak adlandırıldığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM) el kitabında ÖG, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım, sayıları algılama ve hesaplama, matematiksel akıl yürütme gibi temel akademik beceri alanlarında güçlük yaşama durumu olarak tanımlanmaktadır (2013). Tanıma ilişkin güncel gelişmelerden biri kapsamında DSM-4'te "okuma, matematik, yazılı anlatım ve başka türlü adlandırılmayan" olarak dört ana başlıkta sınıflandırılan öğrenme güçlüğü DSM-5'te özel öğrenme güçlüğü olarak tek bir birleştirici kategori altında ele alınmış ve çocuğun zihinsel potansiyeli ile akademik başarısı arasındaki farklılık kriteri kaldırılmıştır (Grigorenko vd., 2020; Tannock, 2013). Bununla birlikte en az altı ay boyunca özel öğrenme bozukluğu belirtilerinden birini gösteriyor olmak (süreklilik-devamlılık kriteri), uygun eğitim almasına rağmen biyolojik yaşı ve zekâ düzeyine uygun olmayan akademik yetersizliklerinin olması (düşük akademik başarı kriteri), okuma-yazmanın başladığı ilk yılların başlangıç yaşı olarak kabul edilmesi (başlama yaşı kriteri) ve zekâ yetersizliği, duysal, nörolojik bozukluklar, uygun olmayan çevre vb. nedenlerin dışlanması (dışlanma kriteri) kriterleri esas belirleyiciler olarak ele alınmıştır (Babür, 2018). Özel eğitim alanında ele alınan diğer kavramlar gibi

öğrenme güçlüğü kavramının da tarihsel süreci içinde geliştiği ve bu gelişimin belirleme ile müdahale hizmetlerine farklı yansımalarının olduğu görülmektedir.

İki Özel Gereksinimlilik

Üstün yeteneklilik eğitimi alanı içinde giderek dikkatleri üzerine çeken “iki özel gereksinimlilik” kavramı öğrencinin eş zamanlı olarak bir ya da daha fazla yetenek ve yetersizliğe sahip olmasını ifade etmektedir (Assouline ve Whiteman, 2011; Baum, 2009; Brody ve Mills, 1997; Foley-Nicpon, Allmon, Sieck ve Stinson, 2011; Kokot, 2003; Gilman vd., 2013; Misset, Azano, Callahan ve Landrum, 2016; Neihart, 2008; Rizza ve Morrison, 2007; Winebrenner, 2003). Alanyazında kısaca 2E (twice-exceptional) olarak ifade bulan (Coleman ve Gallagher, 2015; Reis vd., 2014) iki özel gereksinimli olma durumunda, üstün yetenekliliğe eşlik eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, davranış bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ya da asperger sendromu gibi bir ya da birden fazla yetersizlik söz konusu olmaktadır (Baum, 2009; Foley-Nicpon, 2015; Nielsen, Higgins, Hammond ve Williams, 1993).

İki Özel Gereksinimlilik Kavramının Tarihsel Gelişimi. Baldwin, Baum, Pereles ve Hughes (2015) iki özel gereksinimlilik kavramının gelişimini üç döneme ayırarak inceledikleri çalışmalarında, 1923-1970 yılları arasındaki ilk çalışmaları erken dönem olarak adlandırmışlardır. İki gereksinimliliğin kavramsallaştırılmasına temel oluşturduğu düşünülen bu dönemde, bazı gruplarda yer alan bireylerin sıra dışı özellikleri tanımlanmış ve bu bireylerde yetenek, kişilik ve davranış özellikleri arasında ilişki kurulmuştur. Bununla birlikte, yetenek ve yetersizliklerin bir arada var olabildiğine ilişkin ipuçlarına rağmen, her iki alan ayrı ayrı değerlendirilmeye devam edilmiştir (Baldwin vd., 2015; Yewchuk, 1985).

İki özel gereksinimliliğin kavramsallaştırılmasının alanyazında son elli yıl içinde yer almaya başladığını belirten Baldwin ve diğerleri (2015), 1970-2000 yılları arasını ikinci dönem olarak ele almışlar, bu dönemi yasal düzenlemelerin etkisi ve iki özel gereksinimlilik kavramının kökeni olarak tanımlamışlardır. Yetmişli yılların ortalarında “üstün yeteneklilik” ve “öğrenme güçlüğü” kavramları için yasal tanımlar yapılmış, böylece bu grupta yer alan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere önemli adımlar atılmıştır. Rehabilitasyon Yasası ile 1973’te yetersizliği olan tüm öğrenciler için

eşit eğitim fırsatı önerileri getirilmiş, 1975 yılında Tüm Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Kanunu (PL 94-142) aracılığıyla ücretsiz ve uygun eğitim hakkı sağlanmıştır. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim programları ve en az kısıtlayıcı çevre tanımları uygulamaya konulmuştur (Baldwin vd., 2015; Gilman vd., 2013). Amerika Bileşik Devletleri'nde (ABD) ülke düzeyinde gerçekleşen bu girişimlerin hiçbirinde yetersizliği olan üstün yetenekli öğrencilere değinilmemekle birlikte (Foley-Nicpon, Assouline ve Colengelo, 2013; Gilman vd., 2013), yasaların, yetersizliği olan öğrencilere yaptığı vurgu sonucunda yetersizliği olan üstün yetenekli öğrenciler de araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Reis ve McCoach, 2002).

İki özel gereksinimlilik kavramına temel niteliğinde olan üstün yetenekliliğe geniş bakış açısına ilişkin önemli gelişmelerde ABD'de yetmişli yıllarda başlamıştır. Eğitsel olarak yüksek düzeyde yapabilirlik ya da üstün yetenekliliğe ilişkin tanımlamalar 1972 yılında hazırlanan Marland Raporu ile vurgulanmaya başlanmıştır. Yasal düzeyde bir zorunluluk ifade edilmemesine rağmen, rapor üstün yeteneklilik tanımının yapılmasını, üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin özellik ve gereksinimlerinin ortaya konulmasını etkilemiş, önemli derecede katkı sağlamıştır (Foley-Nicpon vd. 2013). Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitimi Yasası ile 1978 yılında üstün yetenek tanımı yapılmış, ancak hizmetler yasal zorunluluk oluşturmamıştır (Baldwin vd., 2015).

Bu dönemdeki önemli gelişmelerden biri de iki özel gereksinimlilik kavramının ilk kez Gallagher tarafından altmışlı yılların sonlarında hem yetersizliği hem de üstün yetenekliliği olan öğrencileri tanımlamak için kullanılmasıdır (Coleman, Harradine ve King, 2005). İki gereksinimlilik kavramına ilişkin Maker tarafından 1977 yılında yazılan ilk kitap ile de sıradışı yeteneklere sahip fiziksel ve bilişsel yetersizlikleri olan bireyler tanımlanmış ve bu bireylere yönelik eğitim programları ele alınmıştır. Yine 1977 yılında Üstün Yeteneklilik / Engellilik (Gifted / Handicapped) kavramı ERIC göstergelerine eklenmiştir (Whitmore, 1981). Grubun kendine özgü özellik ve gereksinimlerine ilişkin yayınlar yapılmış, okul programları geliştirilmiş, büyük bütçeli projeler hazırlanmıştır (Baldwin vd., 2015; Whitmore, 1981). Grubun kendine özgü doğasını ve farklı gereksinimlerini anlama çabaları doğrultusunda yetersizliği olan üstün yeteneklilere ilişkin farkındalığı artırmak amacıyla ABD'de ulusal bir komite oluşturulmuştur. Komite, 1976 yılında 1. Yetersizliği Olan Üstün Yetenekli Çocuklar Konferansını düzenlemiş (Lovett ve Lewandowski, 2006; Nielsen, 2002) ve 1977

yılında konu ile ilgili bilgilerin yaygınlaştırılması çalışmalarını gerçekleştirmiştir (Nielsen, 2002).

İki özel gereksinimlilik kavramına ilişkin tarihsel sürecin üçüncü dönemi ise 2000-2015 yılları arasında kavramın ABD’de ülke politikalarında yer aldığı dönemdir (Baldwin vd., 2015). İki gereksinimlilik kavramına o dönemde yeniden düzenlenen IDEA’da (2004) yer verilmiş, üstün yeteneklilik ve yetersizlik terimleri yasal düzlemde kullanılmaya başlanmıştır (Coleman vd., 2005). “Twice” ve “exceptional” nitelermeleri arasına tire (-) eklenerek birleşik bir kelime oluşturulmuş, ayrı kavramlar gibi görünen “üstün yeteneklilik” (giftedness) ve “yetersizlik” (disability) kavramları birleştirilmiştir (Assouline ve Whiteman, 2011). Konu ile ilgili yayın sayısı artış göstermiş, gruba ve gereksinimlerine odaklanan web siteleri oluşturulmuş, bazı eyaletlerde (Albuquerque Public Schools (APS), 2008; Bees, 2009; Colorado Department of Education, 2009; Lam, 2014; William and Mary Scholls, 2007) rehber niteliğinde kılavuzlar hazırlanmış ve büyük bütçeli projeler yürütülmeye devam edilmiştir.

İki Özel Gereksinimlilik Kavramının Tanımlanması. İki özel gereksinimlilik, üstün yeteneklilik ile akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal problemleri içeren yetersizliğin eş zamanlı olarak var olması olarak tanımlanmaktadır (Assouline, Foley-Nicpon ve Whiteman, 2010; Barber ve Mueller, 2011; Dare ve Nowicki, 2015a; Foley-Nicpon vd., 2011; McDonald, 2011; Reis vd., 2014). Kavram üstün yeteneklilikle beraber zihinsel yetersizlik hariç IDEA ile tanımlanan 13 yetersizlik kategorisinin bir ya da birden fazlasına sahip olan öğrencileri içermektedir (Foley-Nicpon vd., 2011; Reis vd., 2014). Ulusal Eğitim Birliği (National Education Association-NEA) (2006) ise “zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci, üstün yetenekli bir sanatçı ya da sporcu olabilir” (s.6) tanımlaması ile zihinsel yetersizliği de yetersizlik kategorilerine dâhil etmektedir. Benzer şekilde Ronksley-Pavia (2015) da, bütüncül iki özel gereksinimlilik tanımında üstün yetenekliliğin, bilişsel yetersizliği de içeren bir yetersizlikle birlikte var olabileceğini belirtmektedir.

İki özel gereksinimli öğrenciler özel akademik, genel zihinsel yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel-uzamsal ya da performans sanatlarının bir ya da birkaçında üstün yetenekli olan ve aynı zamanda öğrenme güçlüğü, duygusal, fiziksel ya da duyuşsal yetersizlik, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi bir yetersizliğin belirlendiği öğrencilerdir (Montgomery, 2007). Bireysel güçlü ve zayıf

yönleri nedeniyle kendilerine özgü ve genellikle zorlayıcı eğitimsel ihtiyaçlara sahiptirler (Dare ve Nowicki, 2015a; 2015b). En temel özellikleri yüksek akademik performans ya da potansiyel göstermelerine rağmen öğrenme yeteneğini engelleyen bir yetersizliğe de sahip olmalarıdır (Misset vd., 2016). Buna karşın, çok heterojen bir grup olduğu da ifade edilmektedir (Barber ve Mueller, 2011; Barton ve Starnes, 1989; Buica-Belciu ve Popovici, 2014; Brody ve Mills, 2007; McDonald, 2011; Morrison ve Rizza, 2007; Ruban ve Reis, 2005).

Üstün yeteneklilik ve yetersizliğin paradoksal karışımına dayalı oluşturulan nitelendirmeler ile araştırmacılar iki özel gereksinimlilik sergileyen bireyler popülasyonunu anlamak için tanımlama ve sınıflamalar yaparak alana katkı sağlamaya çalışmaktadır (Ronksley-Pavia, 2015). Bu kapsamda uzmanlar biraraya gelerek iki özel gereksinimlilik kavramının ne anlama geldiğine ilişkin birleşik tanımlar oluşturmaktadır. Connecticut Üniversitesinde 2010 yılında toplanan bir grubun üzerinde anlaştığı, Reis vd. (2014) tarafından yayımlanan tanım aşağıdaki gibidir:

İki özel gereksinimli öğrenciler matematik, fen, teknoloji, sosyal alanlar, görsel, uzamsal, performans sanatları gibi bir veya birkaçında yüksek başarı potansiyeli veya yaratıcı üretkenlikle birlikte federal-eyalet uygunluk kriterleri ile belirlenmiş bir veya birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrencilerdir. Bu yetersizlikler özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozuklukları, duygusal-davranışsal bozukluklar, fiziksel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi diğer sağlık problemlerini içerir. Bu yetersizlik ve yüksek yeteneklerin birleşimi, ne yüksek akademik başarı ne de özel yetersizliklerini gösterebilen kendine özgü bir öğrenci popülasyonunu oluşturur. Yetenekleri yetersizliklerini, yetersizlikleri yeteneklerini maskeleyebilir (Reis vd., 2014, s.250).

İki özel gereksinimlilik alanında çalışan uzmanların iş birliğinde oluşturulan diğer bir grup Ulusal İki Gereksinimlilik Çalışma Topluluğu (National Twice-Exceptional Community of Practice-2eCoP) ise, 2013'te toplanarak ilk önceliğini iki özel gereksinimlilik alanını daha birleştirici ve ihtiyaç duyulan desteklerin sağlanmasına imkân veren bir anlayışa taşıyacak, üzerinde anlaşılmış bir tanım oluşturmaya vermiştir. Baldwin vd. (2015) tarafından yayımlanan bu tanıma göre:

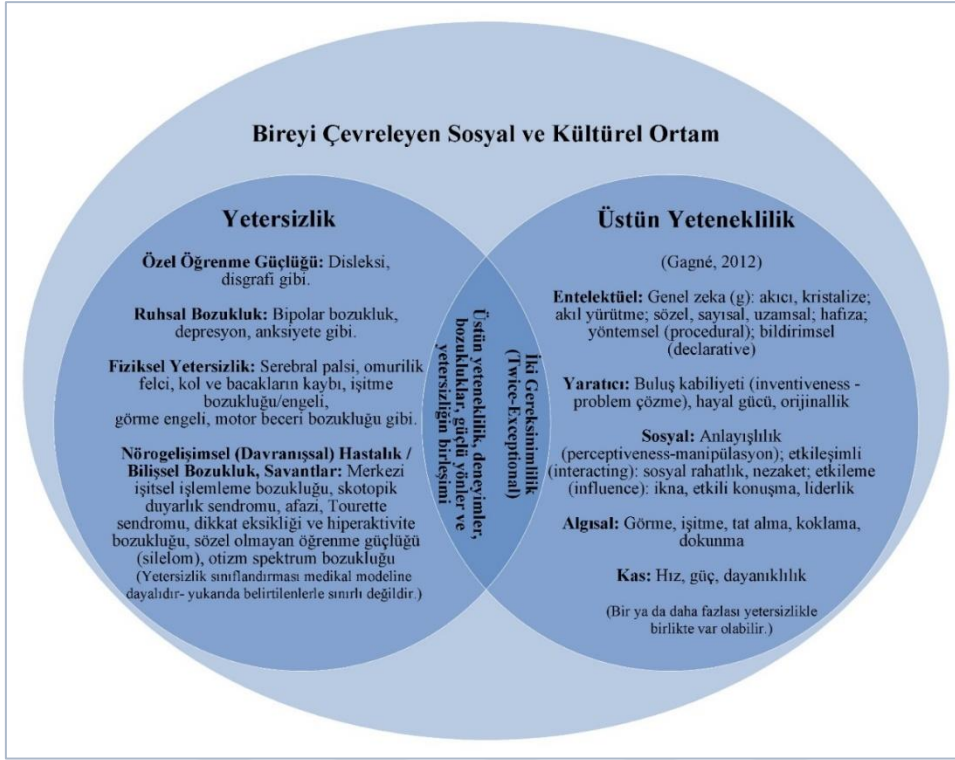
İki özel gereksinimli bireyler kendilerine özgü bir dizi olağandışı yetenek ve yetersizlik gösterirler. Olağandışı yetenekleri baskın olabilir, yetersizliklerini gizleyebilirler; yetersizlikleri baskın olabilir, yeteneklerini gizleyebilirler ya da her ikisi birbirini maskeleyebilir. Bu nedenle fark edilmezler ya da keşfedilemezler. Sınıf düzeyinde, altında ya da üstünde performans gösterebilirler (s.212).

Her iki tanımın benzer olduğunu ve kendilerini stereotipik beklentilerin ötesinde düşünmeye zorladığını ifade eden Foley-Nicpon (2015) iki tanımın karşılaştırmasını yapmıştır. Bu karşılaştırmaya göre her iki tanım;

- Olağandışı yetenek ya da yaratıcı üretkenlik,
- Yetenek ve yetersizliklerin birbirini maskeleymesi,
- Maskeleyme nedeniyle yetenek ya da yetersizliklerin ortaya konulamaması,
- Her iki olağandışılığın etkileşimini içine alan kapsamlı değerlendirme,
- Zorluk alanları için müdahale ve yetenek alanları için ileri düzey öğrenme ortamları fırsatlarını içeren bireyselleştirilmiş eğitim programı ve
- Yüksek yetenek ve yetersizliklerin birleşiminin kendine özgü bir grup oluşturması başlıklarında birleşmektedir (Foley-Nicpon, 2015).

İki özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi ve eğitimi için söz konusu tanımlama çalışmaları son derece önemlidir (Foley-Nicpon, 2015). 2eCOP tarafından yapılan ve Baldwin ve diğerleri (2015) tarafından paylaşılan tanım ise özellikle bu gruba ilişkin farkındalığı artırma fırsatı ile grubun ihtiyaçlarını karşılayan çeşitli paydaşlara bilgi sağlaması açısından önemli bir gelişmedir (Coleman ve Robert, 2015; Roberts, Pereira ve Knotts, 2015).

Alanyazındaki kavram tanımlamaları ve kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyerek ortaya koyduğu iki özel gereksinimlilik modelinde Ronksley-Pavia (2015), üstün yeteneklilik, yetersizlik ve sosyal-kültürel çevre üzerinde durmaktadır. Model, bilişsel ya da akademik olarak ele alınan dar üstün yeteneklilik tanımına dayalı olmadığı için iki özel gereksinimliliği anlamaya katkı sağlamaktadır. Modele göre dinamik durumlar olarak ele alınan üstün yeteneklilik ve yetersizlik (iki özel gereksinimlilik) sosyal-kültürel çevreye bağlı farklı koşullarda, bireyler arası ve bireyin kendi içinde değişkenlik gösterebilmekte olması nedeniyle sosyal-kültürel çevre içinde açıklanmaları gerekli görülmektedir. Ronksley-Pavia (2015) bu nedenle üstün yeteneklilik ve yetersizlik arasındaki kesişim alanı üzerinde durulması gerektiğini (bkz. Şekil 1) belirtmektedir (Ronksley-Pavia, 2015).



Şekil 1. İki Özel Gereksinimlilik Modeli

Kaynak. Ronksley-Pavia, 2015, s. 330

İki Özel Gereksinimliliğin Gruplandırılması. Üstün yeteneklilik yetersizliği, yetersizlik ise üstün yetenekliliği etkilemektedir (Assouline ve Whiteman, 2011). Alanyazında vaka incelemelerinde gruba ilişkin bazı ortak noktalar olduğu belirtilmektedir: Yetersizliği olan bireylerin yetenek gelişiminde motivasyon büyük rol oynamaktadır; yetersizliklerini telafi etmek için başa çıkma stratejileri geliştirmektedirler. Stratejiler ise yetenek ve yetersizlik alanının maskelenmesi ya da geç tanımlanmasına neden olabilmektedir (Robinson vd., 2007). Alanyazında iki özel gereksinimli öğrenciler üç grupta ele alınmaktadır (Baum, 1990; Brody ve Mills, 1997; Mills ve Brody, 1999; National Association for Gifted Children (NAGC), 1998). İlk grup üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerden oluşmaktadır. Özellikle yetersizliklerinin olduğu alanlarda akademik zorlanmalar yaşasalar da genellikle eğitim hayatları boyunca öğrenmede yaşadıkları güçlükler belirlenememektedir. İki gereksinimliliğin doğası nedeniyle yetenekler yetersizlikleri maskeleymektedir (Crepeau-Hobson ve Bianco, 2011; Dare ve Nowicki, 2015b). İkinci grupta yer alan öğrenciler ciddi öğrenme yetersizliklerine sahiptirler. Yetersizlikleri olağanüstü yeteneklerinin belirlenmesine engel oluşturmaktadır. Üçüncü ve en geniş grubu oluşturan öğrenciler

ise yetenek ve yetersizliklerinin birbirini maskeleyiği, öğretmenleri tarafından ortalama düzey başarıya sahip olarak görülen öğrencilerdir. Pek çok akademik görevde sınıf düzeyinde performans gösterdikleri ve yeteneklerini yetersizliklerini telafi (companse) etmede kullandıkları için (Dare ve Nowicki, 2015a; Ferri, Greg ve Heggoy, 1997; Reis, McGuire ve Neu, 2000; Silverman, 2009a) psiko-eğitimsel bir değerlendirme süreci için önerilmezler. Maskeleye ise eğitimcilerin iki özel gereksinimliliği fark etmelerini zorlaştırmaktadır (Buica-Belciu ve Popovici, 2014; Lam, 2014; Rosner, 1985).

İki Özel Gereksinimliliği Belirleme Süreci. İki özel gereksinimliliğin belirlenmesi hala tartışılmaya devam eden zor ve problemlili bir süreç olarak tanımlanmakta ve iki özel gereksinimliliği tanımlayıcı bir yapı ya da puan dizisine ilişkin bir uzlaşılı söz konusu olmamaktadır (Brody ve Mills, 1997; Kokot, 2003; Ruban ve Reis, 2005; Trail, 2011). İki özel gereksinimli bireyler, hem üstün yeteneklilik hem de yetersizlik sergileyen bireylerin sahip oldukları özellikleri sergilemeleri ve kendilerine özgü atipik özellikleri nedeniyle (Barton ve Starnes, 1989; Brody ve Mills, 1997; Trail, 2011) eğitim sistemi içinde gözden kaçırılmakta ve yeterince ele alınmamaktadır (Whitmore, 1981; Trail, 2011).

Yetenek ve yetersizliğe ilişkin stereotipik beklentilerin iki özel gereksinimliliği belirleme sürecini engelleyen en önemli nedenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Bianco, 2005; Cline ve Hedgeman, 2001; Trail, 2011; Montgomery Country Public School (MCPS), 2015a; 2015b; Whitmore ve Maker, 1985). Terman'ın çalışmaları, üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin özel bir destek olmaksızın ilerleyebildikleri, özel eğitime ihtiyaçlarının olmadığı, her alanda yeteneklilik sergilediklerine ilişkin inançları doğurmuştur (Jean, 1996; Whitmore, 1981; Whitmore ve Maker, 1985; Winner, 1998). Yetenekliliğin tüm alanlarda gösterileceği inancının yanı sıra yetersizlikleri olan bireylerden daha az yapabilirlik beklenmesi şeklinde kendini gösteren stereotipik inançlarda belirleme sürecini sınırlandırmaktadır (Cline ve Hedgeman, 2001; Whitmore, 1981). Cline ve Hedgeman'a (2001) göre uzmanların değerlendirme sürecinde yetersizliğe odaklanmaları, diğeri olasılıkların göz önünde bulundurulmamasına ve test alma sürecinde yetenek alanlarının sorgulanmamasına neden olmaktadır. Öğretmenin öğrenci yapabilirliğine ilişkin beklentileri ise öğretimsel seçimlerini etkilemektedir (Misset vd., 2016). Belirleme sürecini engelleyici ikinci neden olarak, gelişimsel gecikmelerin etkisi ele alınmaktadır (Cline ve Hedgeman,

2001; Little, 2001; Whitmore, 1981). Kendini ifade etme ve problem çözme gibi bilişsel yeteneklere ilişkin potansiyelin gösterilmesini sınırlandıran özellikler nedeniyle bilişsel gelişim ve performans gecikebilmekte ve test puanları baskılanabilmektedir (Jean, 1996; Little, 2001; Whitmore, 1981). İfade edici dil gelişimi ya da motor gelişim sınırlı olduğunda, ilgili alandaki yeteneklerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi güçleşmekte ve bilişsel gelişimin geciktiği ifade edilmektedir (Cline ve Hedgeman, 2001; Little, 2001; Whitmore, 1981; Whitmore ve Maker, 1985). Üçüncü neden olarak belirtilen yetenekleri gösterme yetersizliği ya da fırsat eksikliği ise daha çok sınırlılık ya da yetersizliklere odaklanılmasına ve sadece temel becerilerin desteklenmesine neden olurken, güçlü özelliklerin değerlendirilmesine engel olmaktadır (Little, 2001; Whitmore, 1981). Yetersizliği olan bireylerin varsayılan gelişimsel yolları izleyememesi nedeniyle ilk yıllarda sadece yetersizliğe odaklanılması, yeteneklerinin maskelenebilmesi ve yetersizlikleri telafi edici fırsatlarının olmaması değerlendirme sürecini etkilemektedir (Cline ve Hedgeman, 2001). Sağlık durumu, ev yaşantısı ve okul performansına ilişkin bilgi eksiklikleri ise çocuğun potansiyeline bakış açısını sınırlandırmakta, uygun olmayan yerleştirme kararlarına neden olabilmektedir (Jean, 1996; Little, 2001).

Alanyazında grubun hem üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin özelliklerini hem de yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerini sergiledikleri için belirlenmelerinin güç ve karmaşık olduğu üzerinde de durulmaktadır (Baum, 2009; Montgomery, 2007; Silverman, 2009b; Trail, 2011). Üstün yetenekliliğe ilişkin özelliklerin yetersizliği, yetersizliklere ilişkin özelliklerin üstün yetenekliliği maskeleyesiyle birlikte ortalama düzey performans göstermeleri nedeniyle fark edilemeyen iki özel gereksinimli öğrenciler için ayrı ayrı tanım ve belirleme prosedürlerinin benimsenmesi belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Lovett ve Lewandowski, 2006; McCoach, Kehle, Bray ve Siegle, 2001; MCPS, 2015a; Trail, 2011). Silverman'a (2009a) göre, iki özel gereksinimli öğrenciler güçlü ve zayıf yönleri birbirini maskeleydiği için puanlarının ortalamada seyretmesi, düşük puanlarının normların altında kalmaması, telafi etme yeteneklerinin düşük puanları artırması ve güçlü-zayıf yönleri arasındaki farkın dikkate alınmaması gibi nedenlerle genellikle yanlış değerlendirilmektedirler. Üzerinde durulan nedenlerle uygun belirleme yapılamadığında ise iki özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları mümkün olamamaktadır (Prunty, 2011). Eğitimsel, sosyal-duygusal ihtiyaçları belirlenemediği için risk altında olan iki özel gereksinimli öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanamaması davranışsal ve

sosyal-duygusal problemlere neden olabilmektedir (Albuquerque Public Scholls-APS, 2008; McDonald, 2011).

Uygun belirlemenin yapılamamasının ortaya çıkarabileceği olası sonuçları en aza indirmek, iki özel gereksinimli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını destekleyebilmek amacıyla alanyazın uzmanları belirleme sürecine ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Bireysel ölçümler uygulandığında bile üzerinde durulan sebeplerle gözden kaçırılabilen (VanTassel-Baska, 2008) iki özel gereksinimli öğrencilere ulaşabilmek için kapsamlı değerlendirme yapılması (Assouline vd., 2010; VanTassel-Baska, 2008; Dare ve Nowicki, 2015b; Hoffman, 2014) ve değerlendirme yöntemlerinde uyarlamalar yapılması (VanTassel-Baska, 2008; Montgomery, 2007; Silverman, 2009a) önemli görülmektedir. Whitemore (1981), iki özel gereksinimli öğrenciler için daha az sözlü ve yazılı ifade becerilerine; daha çok problem çözme, hafıza, eleştirel düşünme, yaratıcılık gerektiren görevlere bağlı bir değerlendirme süreci önermektedir. Cline ve Hedgeman (2001) ise üstün yetenekliliğe çok boyutlu bakış açısının yetersizliği olan üstün yetenekli bireyleri belirlemeyi kolaylaştırabileceğini ve belirleme sürecinde de yetersizliğin kendisi değerlendirme sürecini etkileyebileceğinden ayrıntılı bilgi toplamaya imkân veren uyarlamalar yapmak gerekebileceğini belirtmektedir.

Özelliklerine ilişkin genelleme yapmak ve profil oluşturmaın güç olduğu iki özel gereksinimli öğrencilerin belirlmesine yönelik olarak genel özellikler temelinde yapılan betimsel çalışmalar bulunmakla birlikte, konu ile ilgili sınırlı deneysel araştırma mevcuttur. Yapılan ilk çalışmalardan biri olan Twice-Exceptional Child Projesi (akt. Nielsen ve Higgins, 2005; 2015) kapsamında hazırlanan belirleme modeli norm referanslı ölçümler kadar informal değerlendirme araçlarını da kullanmıştır. Aday gösterilen 400 öğrenciye ilişkin kümülatif eğitimsel kayıtları, test sonuçları, öğretmen kayıtları, eğitimsel müdahale geçmişi gibi nitel ve nicel bilgilerin incelenip analiz edilmesi ile grubun özellikleri belirlenmiş ve aday gösterilen 400 öğrencinin %80'inin iki özel gereksinimli olduğu belirlenmiştir (Nielsen vd., 1993; Nielsen, 2002). Genellikle akademik başarısızlık (Dare ve Nowicki, 2015b) ve davranışsal problemler ile değerlendirmeye gönderilen iki özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel yetenek ölçümleri üstün yeteneklilik popülasyonu ile benzerlik gösterirken, okuma ve yazma alanlarında düşük bulunan performansları ise daha çok öğrenme güçlüğü olan öğrencileri yansıtmıştır (Nielsen, 2002; Nielsen ve Higgins, 2005).

İki özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerini belirleme ve geliştirme amacıyla yürütülen bir diğer proje Project High Hopes'tur (Baum, Cooper ve Neu, 2001; Cooper, Baum ve Neu, 2004). İki özel gereksinimli öğrencilerin fen bilimleri, mühendislik, performans ve görsel sanatlar alanlarında potansiyellerini belirlemek ve geliştirmeye odaklı proje, 5-8. sınıflara yönelik 3 yıllık bir program olarak tasarlanmıştır. İki gereksinimli öğrencilerin en iyi öğrenme yollarını, özel yetenek alanlarını ve altta yatan güçlü yönlerini açığa çıkarmayı amaçlayan proje kapsamında öğrenciler, yetenek keşfine yönelik geçerli-güvenilir süreç değerlendirme araçları ve otantik, alana dayalı aktiviteler aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrenci belirleme test puanlarına değil, özel yetenek alanını gösterme fırsatı sunan belirleme oturumları verileri ile gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, öğrencilerin alana özgü aktivitelerle ilgili oldukları zamandaki davranışlarının gözlemlenmesinden toplanan bilgilerin potansiyelin en doğru göstergesi olduğu felsefesine dayalıdır. Alan uzmanları tarafından tasarlanan ve yürütülen oturumlar iki gözlemci tarafından kaydedilmiş, özel yetenek alanı ile ilgili hazırbulunuşluk değerlendirilmiştir. İki özel gereksinimli öğrencilere projenin ikinci aşamasında farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programları, üçüncü aşamasında ikinci aşamada öğrendikleri kavram ve becerileri otantik problemlerin çözümü ve orijinal ürün oluşturmada kullanma fırsatı verilmiştir. Öğrenme ile ilgili geleneksel olmayan yaklaşıma dayalı olduğu belirtilen modelin, öğrenci belirleme, program ve başarıyı değerlendirme için geleneksel yaklaşımlara alternatif oluşturduğu belirtilmiş ve iki özel gereksinimli öğrenciler için tasarlanan modelin tüm alanlarda tüm öğrencilere genellenebileceği kanıtlanmıştır (Baum, 2009; Cooper vd., 2004; Gentry ve Neu, 1998).

Montgomery okulları (MCPS), uzun yıllardır iki özel gereksinimli öğrencileri belirleme ve ihtiyaçlarını karşılayacak kapsamlı dinamik bir program oluşturma ile ilgili çalışmalar yürütmektedir (Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler ve Shewitz, 2002). Pilot program olarak 1986 yılında başlayan çalışmalar, eş zamanlı olarak üstün yeteneklilik ile sınıf düzeyi ya da yetersizlik düzeyine bakılmaksızın her öğrencinin akademik gereksinimlerini karşıladığı için kendine özgü olarak değerlendirilmektedir. Sistem içinde sıklıkla güçlü yönlerini telafi mekanizması olarak kullandıkları ve ortalamanın altında performans gösterdikleri için iki özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesinin önemli olduğu, belirlenemediklerinde potansiyelleri ve beceri düzeyleri arasında önemli boşluklar oluşacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin belirlenmesinde tarama amacıyla güçlü-zayıf yönleri belirleyici kontrol listesi süreç değerlendirmenin bir parçası olarak kullanılmakta, kontrol listesi verileri bireysel uygulanan bilişsel ve

akademik değerlendirme araçları, yazılı dil örnekleri, informal okuma envanteri, davranışsal gözlemler ve görüşmeler aracılığıyla desteklenmektedir. Belirlenen öğrencilere güçlü yönleri, yetenek ve ilgilerine odaklanan hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programları hazırlanarak, öğrencilerin gereksinimleri karşılanmaktadır (MCPS, 2015a; 2015b; Weinfeld vd., 2002).

İki Özel Gereksinimliliğin Yaygınlık Oranı. Pek çok iki özel gereksinimli öğrencinin yetenek ve yetersizlikleri okul ortamında formal olarak belirlenemediği için (Assouline ve Whiteman, 2011) yaygınlık oranını belirlemek de güç olmaktadır (Foley-Nicpon vd., 2013). Buna karşın, çeşitli çalışmalardan yola çıkarak yaygınlığa ilişkin tahminler yapılmakta ve buna göre Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim sistemi içerisinde 300 bin (Baum ve Owen, 2004) ile 360 bin (NEA, 2006) arasında değişen sayıda iki özel gereksinimli öğrencinin olduğu tahmin edilmektedir. Ek olarak, yine ABD’de 300 binden fazla belirlenememiş iki özel gereksinimli öğrencinin olduğu yönünde tahminler de bildirilmektedir (Foley-Nicpon vd., 2011). Alt grupların yaygınlığını belirlemeye çalışan çeşitli çalışmalarda da üstün yetenekliliğin hangi yetersizlik durumları ile daha yaygın olarak bir arada bulunduğu incelenmiştir. Örneğin, Baum ve Owen (1988), çalışmalarında öğrenme güçlüğü belirlenen öğrencilerin %36’sının eş zamanlı olarak üstün yeteneklilik özellikleri sergilediklerini bulmuşlardır. İki gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesi için bir modelin geliştirildiği ve uygulandığı “Twice-Exceptional Children Projesi” kapsamında ise 1990-1993 yılları arasında belirlenen 259 iki özel gereksinimli öğrencinin %66’sını üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin oluşturduğu belirlenmiştir (Nielsen vd., 1993). Ziemann (2009) çalışmasında üstün yetenekliliği belirlenen öğrenci popülasyonun yaklaşık %20’sinin iki özel gereksinimlilik kriterini karşıladığını (akt. Barber ve Mueller, 2011) belirtmektedir. Silverman (2009a) da üstün yetenekli olarak belirledikleri 5500 çocuğun en az altıda birinin iki özel gereksinimli olduğunu ve daha çok da öğrenme güçlüğü’nün eşlik ettiği durumlar olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar yadsınmaması gereken sayılar ve oranlar bildirmelerine rağmen, yaygınlık verilerinin daha doğru bir şekilde belgelendirilmesine yönelik kapsamlı çalışmalara da gereksinim duyulduğu açıktır (Foley-Nicpon vd., 2013). Türkiye’de konu ile ilgili yapılan bir çalışma bulunmamakta

dolayısıyla iki özel gereksinim durumunun yaygınlık oranına ilişkin bir bilgiye ulaşılamamaktadır.

Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne ilişkin son otuz yıldır tanımlama, belirleme ve eğitim programlarına ilişkin pek çok yayın bulunduğu görülmektedir.

Tanımlama. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olağanüstü güçlü yönler ve ciddi derecede zayıf yönler sahip olarak değerlendirilmektedirler (Boodoo vd., 1989). Akademik performansları genel bilişsel yeteneklerine göre beklenenden önemli derecede düşüktür. Öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin bilişsel yeteneğinin ne kadar olması gerektiğine karşılık gelen bir üst sınır bulunmamasıyla birlikte üstün yetenekliliğinde öğrenme güçlüğüne eşlik edebilmesi mümkün olabilmektedir (Lovett ve Sparks, 2010). Brody ve Mills (1997) üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri “olağanüstü bir yetenek ya da yüksek yapabilirliğe ve aynı zamanda bazı akademik alanlarda zorlanmalarına neden olan öğrenme güçlüğüne sahip olanlar” olarak tanımlamıştır (s.282). McCoach vd. (2001) göre üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler “okuma, matematik, heceleme (spelling) (Baum vd., 2001; Dare ve Nowicki, 2015a; NAGC, 1998) ya da yazılı ifade gibi akademik alanlarda beklenenden düşük performans gösteren üstün bilişsel yeteneğe sahip öğrenciler” dir (s.405). MCPS, Brody ve Mills’in tanımını ve VanTassel-Baska’nın yüksek işlev kavramını benimseyerek, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri olağanüstü yetenek ve yüksek performans potansiyeline, aynı zamanda akademik başarıyı zorlaştıran öğrenme güçlüğüne sahip olarak tanımlamıştır (Weinfeld vd., 2002).

Gruplandırma. Tanımlama konusunda güçlükler yaşanan ve uzlaşa sağlanamayan üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gruplandırılmasına ilişkin de farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Gunderson, Maesch ve Rees (1987), üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri iki grupta ele almaktadır. Birinci grubu sınıf düzeyine yakın ya da sınıf düzeyinde performans

göstermeleri nedeniyle gözden kaçırılan, grup tarama testlerinde keşfedilemeyen ve özel eğitim desteği alamayan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu grubu belirleme için her iki grubun paylaşılan özelliklerine ilişkin farkındalığın önemli olduğu belirtilmekte, hizmetiçi eğitim ve ebeveyn değerlendirmesi önerilmektedir. İkinci grup ise, güçlü yönleri gözden kaçırıldığı ya da güçlü yönlerini sadece yetersizliklerini telafi etmede kullanmaları nedeniyle öğrenme güçlüğü açısından destek eğitim alan öğrencilerdir. Bu nedenle, ikinci grupta yer alan öğrencilerin belirlenebilmeleri için gözlem ve görüşme ile ayrıntılı bilgi toplanması gerektiği vurgulanmaktadır (Brody ve Mills, 1997).

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için sınıflandırmanın önemli olduğunu ifade eden Toll (1993) ise öğrencileri üç grupta ele almıştır. Bununla birlikte Maddocks (2018), üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri uygun tanılama sürecine ilişkin tartışmaların dört varsayımsal öğrenci grubu üzerinde yoğunlaştığını ifade etmektedir. Diğer sınıflamadan farklı olarak birinci grubu üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü belirlenmiş öğrencileri temsil etmektedir. İkinci grup hemen göze çarpmayan ya da tanımlanamayan öğrenme güçlükleri olan üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerden oluşmaktadır (Maddocks, 2018; Toll, 1993). İyi sözel becerileri olmakla birlikte, zayıf imla ve el yazısı (Baum vd., 2001; Dare ve Nowicki, 2015a; McCoach vd., 2001) özellikleri sergileyebilmektedirler. Üstün yetenekliliği belirlendiği için öğretmenlerin başarı beklentileri yüksek olabilmekte, ancak beklenen ve gerçek performansları farklılık gösterebilmekte, sınıf çalışmalarında düzensiz ve yavaş kalabilmektedirler. Üçüncü grubu öğrenme güçlüğü olarak belirlenen ve yetenek alanları fark edilmeyen öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenme güçlükleri üstün yetenekliliği maskelemekte, öğrenme güçlüğü programlarına yerleştirilmektedirler (Vaidya, 1993). Dördüncü ve en fazla yaygınlığa sahip olduğu düşünülen grubu ise ne üstün yetenekliliği ne de öğrenme güçlüğü belirlenen öğrenciler oluşturmaktadır. Yetenekleri yetersizliklerini telafi etmekte, sınıf düzeyinde öğrenciler olarak görülmekte, bilişsel parlaklıkları özel bir ilgi alanı ya da yaratıcı yaklaşımlarla ortaya çıkabilmektedir. Yetersizliklerinin bilişsel performanslarını sınırlandırdığı, öğretmen ya da ebeveynler tarafından iyi akıl yürütme ve düşünme becerilerine sahip oldukları düşünülmektedir. Okul dışı konularda derinlemesine ilgi alanları olduğu ve iyi sözel becerilere sahip oldukları ifade edilmektedir. Birçok araştırmacı öğrencilerin üstün yetenekliliği baskın ve belirlenmiş, öğrenme güçlüğü baskın ve belirlenmiş ya da her iki yapının birbirini maskeleyişi nedeniyle hiçbir şekilde fark edilmeyen öğrenciler olarak

tanımlandıklarını ifade etmektedir (Baum, 1990; Brody & Mills, 1997; Foley Nicpon vd., 2011; Nielsen, 2002; Reis vd., 2014). Bu anlamda tanılama ve yeterli hizmet sağlayabilme amacıyla üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne belirleme çalışmalarının iyileştirilmesi önerilmektedir (Maddocks, 2018).

Özellikler. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemek amacıyla kendine özgü bir popülasyon olan grubun özelliklerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Assouline vd., 2010; Barton ve Starnes, 1989; Baum ve Owen, 1988; Baum vd., 2001; Ferri vd., 1997; Lovett ve Sparks, 2010; Nielsen, 2002; Reis vd., 1995; Reis vd., 2000; Shawn ve Fern, 1994). Baum ve Owen (1988), üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hangi özelliklerinin öğrenme güçlüğü, hangi özelliklerinin üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerden farklılaştığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem üstün yetenekli hem de öğrenme güçlüğü popülasyonu ile ortak özelliklere, aynı zamanda kendilerine özgü özelliklere (Gunderson vd., 1987) de sahip olabildiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yüksek yetenekli öğrenciler tarafından gösterilen yaratıcı ve entelektüel özellikleri paylaşırken, düşük akademik benlik kavramı ve yıkıcı davranma eğilimi de (Boodoo vd., 1989) göstermişlerdir. Grubu diğerlerinden ayıran en önemli faktör okul ile ilgili olarak yaşanan yoğun bir yetersizlik duygusu olmuştur. Başka bir çalışmada Baum (1988) üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul performansları düşükken (Maddocks, 2018), okul dışında motivasyon ve yaratıcı düşünce gerektiren uğraş ve ilgilere sahip olduklarını bulmuş ve bu nedenle zayıf ve güçlü yönlerini belirleyip bu yönleri arasında oluşan büyük fark ile başa çıkmalarına yardım edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Nielsen (2002), çalışmada üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri, belirlenmesi ve uygun eğitim programları ile ilgili araştırma bulgularını incelemiştir. Çalışması sonucunda iki özel gereksinimli öğrencilerin “risk altında” görülmesinden ziyade “umut vadeden” olarak görülmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Okul ortamında beklenen akademik beceri kazanımı ve işbirliği, pozitif akran etkileşimi, yönergeleri izleme, bağımsızlık gibi uygun sosyal beceriler kazanımının pek çok iki özel gereksinimli öğrencinin ulaşabileceğinin ötesinde

yapabilirlik düzeyi gerektirdiğini ifade etmektedir. Araştırmacıya göre öğretmenlerin iki özel gereksinimli öğrencilerde başlangıçta gözlemledikleri yüksek düzey yaratıcılık, eleştirel düşünme yeteneği, merak ve problem çözme becerileri gibi özellikler bir süre sonra ciddi problem davranışlar ve akademik başarısızlığın gölgesinde kalmaktadır. Dolayısıyla iki özel gereksinimli öğrenciler kendine özgü özellikleri nedeniyle okula başlamaları ile birlikte duygusal bir fırtınanın içine girmekte (Nielsen ve Higgins, 2005) ve okul yaşantılarını öğrenme yetersizlikleri ile köşeye sıkışmış hissederek geçirdiklerinden genel olarak yetenekleri gözden kaçırılmaktadır (Baum vd., 2001).

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla pek çok araştırmacı bireysel zekâ testi (Wechsler Intelligence Scale) puanlarını kullanarak profil oluşturma ve alt test dağılımlarını inceleme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Schiff, Kaufman ve Kaufman (1981), çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin Sözel Kavrama, (Genel Bilgi, Benzerlikler, Sözcük Dağırcığı, Yargılama – Kaufman kategorisi) alanında güçlü; Dikkatin Dağılılabirliği (Aritmetik, Sayı Dizisi, Şifre- Kaufman kategorisi) ve Ardılık Yeteneği (Sayı Dizisi, Resim Düzenleme, Şifre - Bannatyne kategorisi) alanlarında zayıf özellikler (Nielsen, 2002) sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenciler motor koordinasyon aktiviteleri ve duygusal gelişim alanlarında da zayıf özellikler sergilemiştir. Gunderson ve diğerlerine (1987) göre, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde yüksek potansiyel ve öğrenme güçlüğü belirtileri karmaşık sinyaller vermektedir. Değerlendirme sonuçları incelendiğinde, öğrenme güçlüğü ile ilgili işleme yetersizliklerinden daha az etkilenen Benzerlikler ve Küplerle Desen alt testlerinden daha yüksek puan aldıkları ve özellikle imla, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, paragraf yapısı gibi özellikleri içeren yazılı ifadede (Toll, 1993) ciddi sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Sınıf tartışmalarının daimi üyeleri, yazılı ifadeleri asla sözel algılarını yansıtmamaktadır. Waldron ve Saphire'in (1990) karşılaştırmalı araştırma sonuçları sözel-performans puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını; üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilere göre sözel kavrama (Barton ve Starnes, 1989; Dare ve Nowicki, 2015a), akıl yürütme, kategorik düşünme becerilerinde güçlü, ardılık (Barton ve Starnes, 1989) ve kısa dönemli hafıza alanlarında zayıf özellikler gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar öğrencilerin sözel kavramsallaştırma yeteneklerinin işitsel işleme, kısa dönemli hafıza problemlerini maskeleyebileceğini belirtmiştir.

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda (Baum ve Owen, 1988; Nielsen, 2002; Neihart, 2008; Reis vd., 1995; Yewchuk, 1985) grubun kendine özgü özellikleri iki grupta ele alınmaktadır. Bu özellikler güçlü (üstün yeteneklilikle ilgili) özellikler ve üstün yetenekli olarak belirlenmelerini engelleyici (öğrenme güçlüğü ile ilgili) olan özelliklerdir. Bilişsel yapıları ile ilgili yapılan deneysel araştırmalarda sözel kavrama, kavramsallaştırma, akıl yürütme (Assouline vd., 2010; Bireley, Languis ve Williamson 1992; Ferri vd., 1997; Waldron ve Saphire, 1992) ve otantik problem çözme (Baum vd., 2001; Dare ve Nowicki, 2015a) gibi güçlü sözel yetenekler sergiledikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte uzamsal yetenek, kodlama (decoding), işitsel çalışma belleği ve işleme hızı gibi yetenek alanları zayıf olarak değerlendirilmekte ve (Assouline vd., 2010; Dare ve Nowicki, 2015a; Ferri vd., 1997; Silverman, 2009a; Waldron ve Saphire, 1992) işitsel, görsel, duyuşsal işleme problemleri yaşayabilmektedirler (Gilman vd., 2013; Kokot, 2003; Silverman, 2009a). Sözel iletişimdeki zorlukları işitsel işleme ile ilgili görülmekte, sözel olarak sunulan bilginin çok azını hatırlayabildikleri belirtilmektedir (Baum vd., 2001; Maddocks, 2018). Silverman (2009b) kelimeler yerine resimlerle düşünen görsel-uzamsal öğrenen olduklarını belirttiği öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin duyduklarını unuttuğunu, gördüklerini hatırladıklarını, ardışık görevlerde zorlandıklarını ve büyük resmi görmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Gelişimsel kilometre taşlarına akranlarından önce ulaşma, ileri düzey sözcük dağarcığı (Dare ve Nowicki, 2015a) ve iletişim becerileri gibi özellikleri dikkati çekerken, sınıf düzeyi arttıkça okulda zorlanmaya başladıkları belirtilmektedir (Trail, 2011). Öğrenme problemleri fark edilmedikçe başarı da azalmaya devam etmekte ve öğretmenleri tarafından tembel ya da düşük motivasyonlu (Gunderson vd., 1987) olarak tanımlanmaktadırlar (Akt. Trail, 2011). Üstbilişsel özellikler ile ilgili yapılan çalışmalarda ise üstbilişsel stratejileri ortalama ya da düşük düzeyde akademik becerileri olan öğrencilerden daha çok kullandıkları ortaya konmuştur (Hannah ve Shore, 1995; Montague, 1991). Okuma, yazma ve fonolojik farkındalık becerileri (Toll, 1993) ile soyut kavram ve fikirleri kavramada güçlük yaşarken, ileri düzey sözcük dağarcığı, üst düzey bilişsel yetenekler ve karmaşık davranış kalıpları gösterebilirler (Buica-Belciu ve Popovici, 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında yaratıcı etkinliklerle daha ilgili olmaları ve öğretmenler tarafından daha yaratıcı görünmelerinin akademik görevlerde daha yeterli hissetmelerine aracılık

edebileceği belirtilmektedir (Baum ve Owen, 1988). Bir diğer özellikleri olarak belirtilen düzen becerilerinin eksikliği (Baum vd., 2001; Dare ve Nowicki, 2015a) zaman yönetimi, çalışma alışkanlıkları, test alma becerileri, kitap-defterlerinin düzenini engellemekte; kendilerinden yüksek beklentiye sahip olmaları nedeniyle ise bekledikleri performansı gösteremediklerinde hayal kırıklığı yaşamaktadırlar (Toll, 1993). Söz konusu çelişkili özellikleri nedeniyle sosyal, psikolojik ve eğitimsel olarak risk altında oldukları da belirtilmektedir (Olenchak, 2009; Yewchuk, 1985).

Belirleme Süreci. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısının belirlenmesi süreci üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecinden bağımsız olarak düşünülmemektedir. Üstün yetenekliliğin belirlenmesi, ilgili alanyazında en sık ele alınan ve tartışılan konulardan biridir. Belirleme ile ilgili tartışmaların çoğu üstün yetenekliliğin varlığı ya da yokluğu, belirli zaman ve koşullar altında bireylerin farklı üstün yeteneklilik davranışları sergileyip sergilemeyeceği, kişiye ve öğrenme performanslarına göre değişip değişmediği soruları çerçevesinde yapılırken, bu sorular üstün yeteneklilik kavramına bakış açısında köklü değişiklikleri beraberinde getirmiştir. (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang ve Chan, 2005).

Üstün yeteneklilik eğitimi alanında üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin varolduğu görüşü kabul görmesine (Assouline vd., 2010) ve özelliklerini ele alan çalışmalar yapılmasına rağmen öğrencileri belirlemedeki zorluklar ve tartışmalar devam etmektedir (Foley-Nicpon vd., 2011; Maddocks, 2018). Bireyde her iki istisnai yapının eş zamanlı olarak var olmasını kabul etmek zor olmakla birlikte (Portesova, 2010) fenomenin hala yanlış anlaşılması veya gözden kaçırılması da muhtemel olarak değerlendirilmektedir (Adams, Yssel ve Anwiler, 2013). Tarama ve belirleme için kullanılan kriterler alan için çok büyük etkilere sahipken ve eğitim uygulamalarında belirleme öğrencilerin ihtiyaç duydukları hizmet ve eğitimi sağlamanın kritik ilk adımı olarak görülmektedir ve tanılama kriterleri yaygınlık tahminleri, öğrenci özellikleri, güçlü yönleri ve ihtiyaçları hakkındaki kavramları etkilemektedir (Maddocks, 2018).

Alanyazında grubun belirlenmesi sürecini sınırlandıran pek çok kaynaktan bahsedilmektedir. Ortalama okul performansına sahip oldukları için hem öğrenme güçlükleri hem de yetenekleri sıklıkla gözden kaçırıldıkları belirtilmektedir (Rowe, Pace ve Cohen, 2013). Örneklem grubunun kendine özgü özellikleri nedeniyle tek bir profil

yapısının ortaya konulamaması (Assouline vd., 2010; Baum ve Owen, 1988; Ferri vd., 1997; Lovett ve Lewandowski, 2006; Reis vd., 2000; Trail, 2011), uygun tanılama kriterleri ile ilgili uzlaşma sağlanamaması (Maddocks, 2018) belirleme sürecini sınırlandırmakta ve üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler geleneksel tarama-belirleme prosedürleri ile fark edilememektedir (Ferri vd., 1997). Kapsamlı bir tanım ve açık belirleme kriterlerinin olmaması (Barton ve Starnes, 1989; Brody ve Mills, 1997), yetersiz ölçme araçları ve prosedürü gibi konular nedeniyle belirleme etkisiz kalmaya devam etmektedir (Buica-Belciu ve Popovici, 2014). Bu nedenle üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirleme konusundaki sınırlılıkları ve en iyi uygulama önerilerini ortaya koyma çabaları devam etmektedir.

Dağılım (scatter) analizi, profil analizi ve yetenek-başarı zıtlık formülü üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemede tartışılan ilk uygulamalardandır (Brody ve Mills, 1997; Ferri vd., 1997; Lovett ve Lewandowski, 2006; Nielsen, 2002; Ruban ve Reis, 2005; Silverman, 2003). Bireysel zekâ testi alt testlerinin dağılımının, en yüksek ve en düşük puanlar arasındaki farkın genişliğinin incelendiği dağılım analizi özel alt test kümelerinin incelendiği profil analizi ve bireysel başarı-yetenek testleri standart puanları arasındaki farklılığı inceleyen yetenek-başarı zıtlık formülünün kullanımı çeşitli nedenlerle eleştirilmektedir. Ölçmenin standart hatası, alt test güvenilirlik değerlerinin düşük olması, fark puanlarının psikometrik niteliklerinin zayıf olması, test ölçümlerinin öğrencinin motivasyon, geçmiş yaşantılarından etkilenmesi, potansiyeli yüksek öğrencilerin fark dağılımlarının geniş olması nedenleriyle tek başına test puanlarının kullanılması problem olarak görülmektedir (Ferri vd., 1997; Lovett ve Lewandowski, 2006; Lovett, 2011; Lovett ve Sparks, 2010). Ayrıca Lovett ve Lewandowski (2006), önceki araştırmaların deneysel verilerden ziyade bireysel vakalara dayalı uzman yorum ya da sezgilerine dayalı olması, etki büyüklüklerinin düşük olması, zekâ ve zekâ testlerinin doğası hakkındaki yanlış yorumlamalar ve yetenek-başarı testlerinin benzer edinilmiş bilgiyi ölçmelerinin de sınırlılık oluşturduğunu ifade etmektedir.

Öğrenme güçlüğü'nün çeşitli türleri, tüm üstün yeteneklilik alt alanları ile birleşebildiği için üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanımlayıcı bir puan seti ya da yapısı elde etmek güç olmaktadır (Brody ve Mills, 1997; Little, 2001). Bireysel zekâ testlerinin bilişsel potansiyelin doğru bir göstergesi olmaması (Yewchuk, 1989; Waldron ve Saphire, 1990), bireysel zekâ testi profillerinin

standart bir yapı sergilememesi (Brody ve Mills, 1997; Ferri vd., 1997; Lovett ve Lewandowski, 2006; Yewchuk, 1986), işleme yetersizliği sebebiyle puanların baskılanabilmesi (Gunderson vd., 1987; Maddocks, 2018; Morrison ve Rizza, 2007) nedeni ile üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenemedikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte, test puanlarındaki çeşitlilik ve zayıf yönlerinin test puanlarını baskılamasından kaynaklı olarak (Van Tassel-Baska, 2008; Gunderson vd., 1987; Silverman, 2009b; Waldron ve Saphire, 1990) tek bir profil oluşturulamamaktadır. Üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecinde basitçe kesme noktaları belirlemenin veya çeşitli araçlardan puan toplamının karar veremeyeceği anlamına gelen çok kriterli yaklaşım (Renzulli ve Reis, 2012), özellikle tek bir puana veya sınırlı kriterlere dayanan değerlendirmeler tarafından iki özel gereksinimli öğrencilerin veya düşük başarılı yetenekli öğrencilerin gözden kaçırılma olasılığını azaltması açısından önemli görülmektedir (Slade, 2012).

Güncel üstün yeteneklilik eğitimi alanı içinde yer alan “maskeleme hipotezi” de öğrencilerin belirlenmesine engel olmaktadır. Bu görüşe göre, öğrenme güçlüğü üstün yetenekliliği, üstün yeteneklilik de öğrenme güçlüğüne maskeleyerek (Brody ve Mills, 1997; Gilman vd., 2013; Lovett ve Lewandowski, 2006; McCoach vd., 2001; McCallum vd., 2013; Morrison ve Rizza, 2007; Reis ve Ruban, 2004; Ruban ve Reis, 2005; Silverman, 2003; Trail, 2011). McKenzie (2010), öğrencinin her iki durum ya da biri için uygunluk gerekliliklerini karşılama kapasitesini etkileyerek, üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğüne birbirini örtmesi durumunu karşılıklı “maskeleme etkisi” olarak ifade etmektedir. Özellikle iki özel gereksinimliliğin üçüncü grubu olarak tanımlanan hem öğrenme güçlüğü hem üstün yetenekliliği belirlenemeyen öğrencileri etkileyen “maskeleme” hem üstün yetenekliliğin hem de öğrenme güçlüğüne belirlenmesine engel olmaktadır (Buica-Belciu ve Popovici, 2014; Brody ve Mills, 1997; Bianco ve Leech, 2010; Hoffman, 2014; Robinson, 1999; Trail, 2011).

Bir öğrencinin iki farklı gereksinim durumuna sahip olduğunu düşündüren önemli noktaları tanımak değerlendirmede kritik bir ilk adımken, bir ebeveyn veya öğretmenin, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne ilişkin bir şüphesi olduğunda kapsamlı bir değerlendirme çok önemli görülmektedir. Değerlendirmede (a) programlar ve hizmetler için tanımlama yapabilme; (b) öğrencinin güçlü-zayıf yönleri ve öğrenme stili hakkında bilgi sağlama ve (c) öğrencinin kendini anlaması için bir aracı olabilmesi beklenmektedir (Rowe vd., 2013).

Güçlü-zayıf yönlerin birleşimini oluşturan alt test profillerinin incelenmesi (Barton ve Starnes, 1989; Schiff vd., 1981; Yewchuk, 1986; Waldron ve Saphire, 1990), formal ve informal değerlendirmeleri içeren kapsamlı bir klinik vaka çalışmaları (Nielsen, 2002; Yewchuk, 1986), seçim kriterini tek bir zekâ puanı ile sınırlandırmama (Brody ve Mills, 1997; Gunderson vd., 1987) geleneksel değerlendirme yöntemlerinin sınırlılıklarını azaltmada önemli görülmektedir. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan atipik profillere sahip öğrenciler için rijit kesme noktası kullanımından sakınılarak, zekâ-başarı testleri ve bilişsel işlem göstergelerinin yanı sıra öğrencinin güçlü-zayıf yönlerini içermesi gereken aday gösterme formları, ürün değerlendirme, öğretmen kayıtları, davranış gözlemleri, kontrol listeleri gibi informal değerlendirme araçlarının bütünleşik kullanımı ve kapsamlı değerlendirme önerilmektedir (Assouline vd., 2010; Brody ve Mills, 1997; Boodoo vd., 1989; Clark, 2002; Gilman vd., 2013; Morrison ve Rizza, 2007). Whitemore (1981) bu bağlamda, zihinsel yeteneklerin değerlendirilmesinde problem çözme, hafıza, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gerektiren görevlere güvenilmesi gerektiğini belirtmekte, öğrenme yeteneğinden ziyade potansiyeli belirleyecek araçlar geliştirilmesini, standart testlerin gruba uygun modifiye edilmesini ve disiplinlerarası bir ekibin iş birliği ile çalışmasını önermektedir. Brody ve Mills (1997) ayrıca belirleme sürecinde (a) olağanüstü (outstanding) yetenek ya da yapabilirlik bulgusu (b) beklenen ve gerçek başarı arasında fark bulgusu (c) işleme yetersizliği bulgusu gibi tanımlayıcı özelliklerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (s.285). İşleme yetersizliği bulgusu, başarısızlık sergileyen bir üstün yetenekli ile yetersizliği olan bir üstün yetenekli arasındaki farklılığı belirlemede yardımcı olabilmektedir (Trail, 2011).

Silverman (2009a) maskeleye etkisi nedeniyle, test uygulayıcılarının sorduğu “Çocuğun performansı normlarla karşılaştırıldığında nasıldır?” sorusu yerine, “Çocuğun yeteneklerinin gelişimini engelleyen ve hayal kırıklığına neden olan güçlü ve zayıf yönleri arasındaki farkın derecesi nedir?” (s.123) sorusunun sorulması gerektiğini vurgulamaktadır. Silverman’a göre, bu yaklaşım normatif test yorumlamadan ziyade, her çocuğun kendine özgülüğünü fark eden ve çocuğun profilindeki eşzamanlı olmayan gelişimin derecesini belirlemeye önem veren içsel (intrapersonel) yaklaşımdır. Çocuğun yeteneklerine bir pencere açan güçlü yönleri dayalı bakış açısı, her çocuk için gerekli olmakla birlikte öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli bireyleri keşfetmek için zorunlu görülmektedir (Silverman, 2009).

McCoach ve diğerleri (2001) öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekliliği belirlenen öğrencileri belirlemede kullanılan geleneksel yöntemlere ilişkin kapsayıcı bir sistem önerisinde bulunmuştur. Öncelikli olarak öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekliliği belirlenen öğrencileri belirleme sürecinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme sürecine paralel olarak yetenek-başarı fark göstergelerinin kullanımı önerilirken, standardize ölçümler kadar öğrencinin şimdiki durumunu yansıtan sınıf ortamı bilgisinin de önemli olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci durum bilgisi sınıf içi başarı ölçümleri ile sınırlı kalmadan performansa dayalı değerlendirme, informal okuma envanterleri, yazılı ürün örnekleri ve portfolyo incelemelerini de içermelidir. Ayrıca maskeleye etkisi nedeniyle profil analizinin kullanımından ziyade öğrenci başarısının boylamsal gözlemi (ilk 3-5 yıllık okul süreci) önerilmekte ve formal psiko-eğitimsel değerlendirme kullanımının ise öğrenci başarısızlığının nedenini belirlemede önemli olduğu da belirtilmektedir (Maddocks, 2018; McCoach, 2001; Portesova, 2010; Rowe vd, 2013). Psiko-eğitimsel değerlendirme iki farklı gereksinimi eş zamanlı olarak sergileyen öğrencilerin karmaşık ihtiyaçlarını karşılayabilen harika bir araç olmakla birlikte, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğünde bir dizi özel değerlendirme zorluğu olabilmektedir (Rowe vd., 2013). Reis ve Ruban (2004) ise araştırma temelli bu yaklaşımın okullarda uygulanabilirliğine ilişkin pek çok soruyu beraberinde getireceğini belirtmekle birlikte, daha çok iki özel gereksinimli öğrencinin belirlenmesi ve hizmetlerden yararlanabilmesi için daha esnek belirleme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Morrison ve Rizza (2007) öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekliliği belirlenen öğrenciler için hazırlanacak bir belirleme planının içermesi gerekenleri sıralamışlardır. Bu içerikte öğrencilerin hizmet içi öğretmen (genel, özel ve üstün yeteneklilik öğretmeni) eğitimi, yetenek ve başarı farklılıkları nedeniyle test puanlarının esnek kullanımı ile birlikte geleneksel ve geleneksel olmayan verilerin birlikte kullanımını önermişlerdir. Ekip ve öğretmenlerin eş güdümlü çalışması, aday gösterme ve ayrıntılı değerlendirme için çok disiplinli bir ekibin de yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Geleneksel testler ve öğretmen-ebeveyn ve öğrenci aday gösterme formları, ürün değerlendirme, davranış kontrol listeleri, kayıt inceleme, portfolyo değerlendirme, süreç izlemeyi içeren geleneksel olmayan verilerin bir arada öğrencinin güçlü yönlerine ilişkin ayrıntılı bilgi vermektedir. Morrison ve Rizza (2007)'nın önerdiği araç takımı (toolkit) planında gönderme öncesi ve tarama, ilk-ön müdahale, değerlendirme prosedürü ve eğitimsel planlama olmak üzere dört kategori bulunmaktadır.

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemek için diğer bir yaklaşım dinamik değerlendirmedir (Wormald vd., 2015). Yetenek, yetersizlik ve öğretimin etkilerini niteliksel olarak ortaya koyan dinamik değerlendirme geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yerine geçmemekle birlikte belirleme sürecinde bütüncüleyici olmaktadır (Neihart, 2008). Yurtdışı alanyazında üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemede dinamik bir değerlendirme modeli olan (Neihart, 2008) “Response to Intervention” (RtI) yaklaşımının etkililiğine ilişkin de yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır (Brown ve Abernethy, 2009; Crepeau-Hobson ve Bianco, 2011; King, Coleman ve Miller, 2011; McChallum vd., 2013; Pereles, Omdal ve Baldwin, 2009; Yssel, Adams, Clarke ve Jones, 2014). Crepeau-Hobson ve Bianco (2010) bütüncü bir model önerisinde bulundukları araştırmalarında belirleme ve müdahale çalışmalarını üç aşamalı model içerisinde ele almışlardır. Öğrencilerin ilgi, yetenek, güçlü yönlerini keşfetme ve geliştirme için genel eğitim sınıflarında çoklu fırsat sunumunun kullanıldığı birinci aşamada üstün yeteneklilik potansiyelinin keşfi amacıyla sınıf düzeyinin üstünde tarama araçlarının kullanımı önerilmektedir. İkinci aşamada programa dayalı değerlendirme kullanımına ek olarak dikkat ve hafıza gibi nöropsikolojik ölçümler, ileri düzey başarı ölçümleri, sınıf içi davranış ve performans gözlemlerinden elde edilen veriler ile güçlü olduğu alanlarda zenginleştirme-hızlandırma fırsatı sağlanırken, zorlandıkları alanlarda destek programları uygulanabilmektedir. Bu aşamada öğrencinin geçmiş akademik performansının boylamsal incelemesinin yapılması özellikle üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesini amaçlamaktadır. İkinci aşamada gereksinimleri karşılanamayan öğrenciler için ayrılan üçüncü ve son aşamada hem üstün yeteneklilik hem de öğrenme güçlüğüne değerlendirmek için çoklu kriter, çoklu kaynak ve çoklu metotlar kullanılmaktadır. Araştırmacılar standardize değerlendirme prosedürü ile bütüncü RtI uygulamalarının üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada anahtar nokta olan güçlü yönleri ve yetersizlikleri arasında dengenin kurulmasına hizmet ettiğini belirtmektedirler.

McChallum ve diğerleri (2013) okulların maskeleyen hipotezi nedeniyle belirlemede problem yaşadıkları üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemede RtI yaklaşımına güvenebileceklerini, belirlemede kullanılan veriye dayalı tarama değerlendirmelerinin etkili olduğunu belirtmektedirler. Neihart (2008) da, geçerli, güvenilir ve güçlü kanıta dayalı RtI modelinin iki özel gereksinimli

öğrencileri belirlemek ve hizmet sunmak için sınıf-düzeyi başarısını vurgulamaktan ziyade potansiyel yeteneğe vurgu yapması gerektiğinin altını çizmektedir.

Uygun belirleme süreci sadece her iki sıradışılık (exceptionality) alanının kendine özgü özelliklerinin değil aynı zamanda ikili belirlemenin (dual diagnosis) ayrıntılarının da bilinmesini gerektirmektedir (Whitemore, 1981; Rizza ve Morrison, 2007; Ruban ve Reis, 2005). Üstün yeteneklilik eğitimi alanında öğrencinin eş güdümlü olarak bir ya da daha fazla yetenek ile öğrenme yetersizliğine sahip olabildiği kabul görmekle birlikte (Assouline ve Whiteman, 2011; Brody ve Mills, 1997; Foley-Nicpon vd., 2011; Kokot, 2003; Gilman vd., 2013; Neihart, 2008; Rizza ve Morrison, 2007), bu iki etiket (labels) nasıl açığa çıktığına ilişkin somut bir tanımlama bulunmamaktadır (Foley-Nicpon vd., 2011). Öğrenci her iki grubun özelliklerine sahip olduğunda her iki yapının ayrı ayrı yaygın kullanılan tanım ve belirleme prosedürlerine güvenmek üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri ve her iki sıradışılığın kendine özgü ortak özelliklerini belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Trail, 2011). Varolan tanımlamalardaki en önemli eksikliğin her iki yapının/özelliğın binişiklik durumuna ilişkin etkilerin açık olmaması olduğu belirtilmektedir (Reis vd., 2014; Rizza ve Morrison, 2007).

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesine ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde çoklu boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, formal (bireysel-grup zekâ testleri, başarı testleri vb.) ve informal yöntemlerin (öğretmen, ebeveyn ve akran gözlemi, aday gösterme formları, kontrol listeleri vb.) bir arada kullanımının etkililiği (Kokot, 2003; Neihart, 2008; Nielsen, 2002; Reis vd., 2014) konusunda görüş birliği olduğu dikkati çekmektedir. Öğrenci değerlendirme verisini kapsamlı bir şekilde sunmanın en iyi yolu profildir ve değerlendirme verisi çeşitli bilgi kaynaklarını bir araya getiren nitel ve nicel yöntemleri barındırmalıdır (Slade, 2012). Grubun kendine özgü tek bir profil sergilememesi nedeniyle tasarlanan değerlendirme, bilişsel işleme yetersizlikleri nedeniyle gizli kalan güçlü yönleri ortaya çıkarabilmelidir (Ferri vd., 1997). Öğrencinin kapsamlı değerlendirme aracılığıyla elde edilen yetenek, akademik ve psikososyal profilinin bireysel olarak tanımlanması belirleme için anahtar niteliğindedir (Assouline vd., 2010; Assouline ve Whiteman, 2011; Trail, 2011). Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi için ilgili uzmanlar tarafından yapılan esnek (Ruban ve Reis, 2005) ve kapsayıcı değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Assouline vd., 2010; Brody ve Mills, 1997; Boodoo vd., 1989; Clark, 2002; Gilman vd., 2013; Morrison ve Rizza, 2007;

Ruban ve Reis, 2005). Maker ve Udall (1983)'a göre öğrencinin potansiyeli ve performansı arasındaki fark en iyi şekilde bireysel zekâ testleri, başarı testleri, yaratıcı ürün değerlendirme, ebeveyn görüşmeleri, sınıf gözlemi, tutum ve yaratıcılık testlerine ek olarak görsel motor koordinasyon, algısal (perceptual) yetenek testleri aracılığıyla çeşitli bilgi kaynaklarından elde edilen kapsayıcı değerlendirme verileri ile belirlenebilir. Kapsamlı bir değerlendirmenin gerçek değerinin, öğrencinin bir öğrenen olarak kim olduğu sorusuna verdiği cevap olduğunu belirten Rowe ve diğerleri (2013), öğrenme güçlüğü'nün özel doğasını açıklığa kavuştururken, iyi bir değerlendirmenin öğrencinin güçlü-zayıf yönleri, genel öğrenme stili ve sosyal-duygusal uyumu hakkında daha kapsamlı bir değerlendirmeyi içermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Diğer taraftan geleneksel ve geleneksel olmayan yöntemlerin bir arada kullanıldığı kapsayıcı değerlendirme yaklaşımının dahi üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Bianco, 2005; Trail, 2008). Formal değerlendirme aracı olmasa da, formal testler ile benzer psikometrik özelliklerini paylaşan aday gösterme formları ile öğretmenlerin kimi aday göstereceklerine karar vermek için öğrencilerin çeşitli özellikleri hakkında nicel kararlar aldıkları, onları bazı kriterlerle karşılaştırdıkları ve bunları karşılayan veya aşan öğrencileri aday gösterdikleri varsayılmaktadır (Peters, Matthew, McBee ve McCoach, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yeteneklilik söz konusu olduğunda öğrencilerden bütünsel olarak her alanda yetenekli olmalarına ilişkin yüksek beklenti; yetersizlik söz konusu olduğunda da düşük beklenti içinde oldukları belirtilmektedir (Cline ve Hegeman, 2001; Minner, Prater, Bloodworth ve Walker, 1987). Little (2001), yetersizliği olsun ya da olmasın üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerin asenkronize profile sahip olabileceklerini ve her zaman her alanda üstün olmadıkları kabul edilmiş olsa da, bütünsel olarak üstün yeteneklilik efsanesinin varlığını sürdürmekte olduğunu ve günümüz eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılmakta olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin söz konusu stereotipik beklentileri üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesini çeşitli şekillerde sınırlandırmaktadır (Bianco ve Leech, 2010; Powell & Siegle, 2000; Siegle, 2001).

Öğrenciler gününün tamamı veya çoğunu genel eğitim sınıflarında geçirmesine rağmen (Starko, 2008), öğretmenler yetersizlik eşlik etsin ya da etmesin üstün yetenekliliği belirleme ve gerekli desteği sağlama konusunda yeterince hazırlıklı değildir (Croft, 2003; Starko, 2008). Ayrıca, yapıya ilişkin öğretmen eğitiminin eksikliği, öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği ve öğretmenlerin her iki

yapıya ilişkin kişisel önyargılara ve steriotipik beklentilere sahip olmalarının yönlendirme kararlarını etkilediği ve belirleme sürecini sınırlandırdığı belirtilmektedir (Bianco, 2005; Bianco ve Leech, 2010; Cline ve Schwartz, 1999; Davis ve Rimm, 2004; Gear, 1976; 1978; Johnson vd., 1997; Minner, 1989; 1990; Powell ve Siegle, 2000; Siegle, 2001; Silverman, 2003; Starko, 2008; Swesson, 1994; Yewchuk, 1986). Baldwin (1999), birçok öğretmen için üstün yeteneklilik ve yetersizlik kavramlarının çelişkili görüldüğünü belirtirken, Bianco ve Leech (2010), öğretmenlerin yetersizlik etiketlerinden önemli ölçüde etkilendiğini ve yetersizliği olan öğrencileri üstün yeteneklilik ile ilgili programlara yönlendirme olasılığının daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Öğretmenlerin grubun özellikleri hakkında yeterli bilgi donanımına sahip olmamaları ya da sahip oldukları sterotipik inançlar (Trail, 2011) nedeniyle üstün yeteneklilik aday gösterme sürecinde öğrenme güçlüğü olan öğrencileri önermedikleri belirtilmektedir (Reis vd., 2014). Oysaki üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gibi iki özel gereksinimlilik durumunda doğru belirleme dolayısıyla uygun planlamanın yapılabilmesi için öğretmen ve diğer okul personelinin grup özelliklerini farkedebilmesi gerekmektedir (Rizza ve Morrison, 2007). Üstün yetenekliliğin ve yetersizliğin kendine özgü özellikleri arasındaki farka dikkat etme, öğrencinin yetenek alanları ve zorlandığı alanlara ilişkin profilinin çıkarılması kapsayıcı değerlendirme sürecinde kritik bir unsur olduğu için (Boodoo vd., 1989; Assouline ve Whiteman, 2011), öğretmenler bu temel bilgileri sağlayabilecek önemli bilgi kaynaklarından biridir (Dare ve Nowicki, 2015a; Dare ve Nowicki, 2015b).

Çeşitli formatlardaki formal değerlendirme araçlarının içinde olduğu çok boyutlu değerlendirme, öğrenciye yeteneklerini çeşitli şekillerde gösterme fırsatı verdiğinden, iki özel gereksinimlilik durumunda üstün yetenekliliğin belirlenmesinde kritik öneme sahip görülmektedir. Bu süreçte ilk aşama aday gösterme (nomination) olarak bilinen gözlem aşamasıdır (McBee, 2006; McBee, Peters ve Miller, 2016). Bu aşama eğitimcilerle ayrıntılı değerlendirme ihtiyacına karar vermek için öğrenci hakkında sınıf içi ve dışında bilgi toplama ve bir çocuğa daha yakından dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin ipucu toplama fırsatı vermektedir (Hunsaker, Odoardi ve Smith, 2012). Çok boyutlu değerlendirmede aday gösterme, üstün yetenekliliği belirleme sürecine yardımcı bir araç olarak kullanılmakta (Pfeiffer ve Blei, 2008) ve genellikle öğretmen derecelendirme ölçeği ya da kontrol listeleri ile yapılmaktadır (Hunsaker vd., 2012). Dolayısıyla üstün yetenekliliğe öğrenme güçlüğüne eşlik edebileceğinin, birbirinden farklı iki yapının eş zamanlı olarak bir öğrencide var olabileceğinin farkında

olan ve bir öğrencinin iki özel gereksinimli olabileceğini düşündüren özellikleri tanıyabilen öğretmenlere sahip olmak, önemli bir ilk adımdır (Rowe vd., 2013).

Alanyazında Montgomery okulları (MCPS) bünyesinde destek ekiplerine üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olup olmadığını belirlemede yardımcı olmak amacıyla tasarlanan bir kontrol listesi bulunmaktadır. Form, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamaktadır. Güçlü ve zayıf yönler somut göstergeler olarak ifadelendirilmemiş, temel alt alanlar içerisinde “sözel akıl yürütme” ya da “işleme hızı” gibi genel alt içerikler olarak verilmiştir. Güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin tablo destek ekibi tarafından doldurulmakta, ilk olarak güçlü yönler ikinci olarak gereksinimler bölümünün kontrol edilmesi istenmekte ve tablonun her iki tarafında da işaretli pekçok alanın bulunması üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olarak değerlendirilmektedir. Friedrichs’in (1990), alanyazında yer alan üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü özelliklerini derleyerek geliştirdiği öğretmen kontrol listesi, sınıf öğretmenleri için hazırlanmış gözleme dayalı bir ölçme aracıdır. Üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğüne ilişkin özellikler genel alan başlıkları altında maddeler halinde sunulmuş, verilerin toplandığı gruplar arasındaki farklılıklara ilişkin analizler yapılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tamamlanmadığı belirtilmiştir. Şakar’ın (2022), iki kere farklılık potansiyeli taşıyan bireyleri tarama amacıyla geliştirdiği 5’li likert formdaki ölçme aracı, üstün yetenekliliğe eşlik eden DEHB ve ÖG göstergelerini içermektedir.

Son 35-40 yıldır üstün yeteneklilik eğitimi alanında daha genişletilmiş, kapsayıcı ve çok boyutlu tanımların (Sternberg, 1985 (Akt. Sternberg, 2005); Renzulli, 1979) ve öğrenciden ziyade verilecek hizmeti etiketleme/sınıflandırma yaklaşımının (Renzulli ve Reis, 1994; Renzulli ve Reis, 2014) benimsenmesiyle birlikte üstün yetenekliliğin belirlenmesinde de çoklu kriter yaklaşımının kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Renzulli ve Reis, 2012). Öğretmen dereceleme ölçekleri çoklu kriter yaklaşımında kullanılan, öğretmenlerin testler ile belirlenemeyen özellikleri gösteren öğrencileri aday göstermelerine yarayan ölçme araçlarındandır. Kısa bir eğitim sonrasında doldurulan öğretmen dereceleme ölçekleri çoklu kriter yaklaşımının içerisinde öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini karşılayacak programa yerleştirilmesinde test puanları ile aynı değere sahiptir (Renzulli ve Reis, 2012). İlk aşamada tarama, ikinci aşamada bireysel zekâ testine dayalı seçim olmak üzere iki aşamalı çoklu kriter uygulamalarında, öğretmen dereceleme ölçekleri öğrencinin bireysel zekâ testi alma hakkı kazanması amacıyla kullanıldığında çok boyutlu görünen belirleme yaklaşımı aslında kısıtlayıcı ve

tek boyutlu olmaktadır (Birch, 2004; Renzulli ve Reis, 2014). Bilişsel yetenek testlerinden önemli bilgiler elde edildiğine ilişkin görüş genel kabul görmeye devam etmekle birlikte, kısa bir zaman diliminde konu ile ilgili bilgilendirilmiş uzmanların öğrencinin potansiyeli ile verdiği bilgilerin de eşit önemde düşünülmesi gerektiği önerilmektedir (Renzulli ve Reis, 2014).

Türkiye’de destek eğitim hizmeti sağlanması amacıyla üstün yetenekliliği belirleme süreci Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir. Aralık 2019 tarihinde yürürlüğe giren Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde belirtildiği üzere Bakanlıkça belirlenen yaş ve sınıf seviyesi esas alınarak öğrenciler öğretmenleri tarafından aday gösterilmektedir. Aday gösterilecek öğrenciler için her eğitim öğretim yılı için gözlem formları doldurularak başvuru yapılmaktadır. Gözlem formları değerlendirilerek, grup taramasına kabul edilecek öğrenciler ilgili komisyonlarca belirlenmektedir. Üstün yeteneklilik belirleme sürecinde kullanılan ve öğretmenler tarafından doldurulan gözlem formlarının ön aday gösterme niteliğinde olduğu görülmektedir. Gözlem formundan elde edilen veriler öğrencilerin objektif ve standart testler kullanılarak gerçekleştirilen ikinci aşama değerlendirmeye dâhil olması amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri için doldurmaları amacıyla hazırlanan gözlem formları incelediğinde ise bilişsel üstün yeteneklilik ve sanat alanında yeteneklilik yapılarını temsil eden özelliklere yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda alanyazında pek çok araştırmaya konu olan, bazı ülkelerin yasal düzenleme ve eğitim uygulamalarında yer bulan “iki özel gereksinimlilik” kavramına ilişkin gerek Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi gerekse Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde bir tanımlama bulunmamaktadır. Oysaki kendilerine özgü özellikler nedeniyle fark edilemeyen iki özel gereksinimli öğrenciler için belirleme ve uygun eğitimsel programlama isteğe bağlı olmamalıdır (Dare ve Nowicki, 2015; Rizza ve Morrison, 2007). Yetenekleri yetersizliklerini, yetersizlikleri yeteneklerini maskeleyebildiği için ilerleyen yıllarda her iki olağandışı duruma sahip olmaları karmaşa yaşamalarına neden olabilmekte, sosyal-duygusal-davranışsal problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Dolayısıyla, bütüncül bir anlayış ile öğrencilerin hem yetenek hem de yetersizliklerine uygun eğitim programları ile ulaşabilmeleri sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde kullanabilmeleri için önem taşımaktadır. Bu bağlamda üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemeye aracılık edecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın grup ile ilgili farkındalık kazandıracağı, alanyazına ve MEB tarafından yürütülen belirleme

alışmalarına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrencilerin belirlenmesine aracılık edecek bir tarama aracının hazırlanması ve geliştirilmesi çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, ilkokula devam eden üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrencilerin belirlenmesi sürecinde öğretmenler tarafından aday gösterme aracı olarak kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçme aracı geliştirmektir.

Bu amaç doğrultusunda geliştirilen ölçme aracının psikometrik özelliklerine ilişkin alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

1. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü ölçme aracı geçerli bir araç mıdır?
 - (a) Kapsam geçerliği ne düzeydedir?
 - (b) Yapı geçerliği ne düzeydedir?
 - (c) Sınıflama doğruluğu ne düzeydedir?
 - (d) Ayırt etme geçerliği ne düzeydedir?
2. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü ölçme aracı güvenilir bir araç mıdır?
 - (a) Ölçme aracı Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı nedir?

Önem

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, yazma, matematik ya da yazılı ifade gibi özel bir akademik alandaki performansları bilişsel yeteneklerinden anlamlı düzeyde düşük olan üstün bilişsel yeteneğe sahip öğrencilerdir (McCoach vd., 2001). Kendilerine özgü bir özellik kombinasyonuna (Dare ve Nowicki, 2015) sahip olan üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hem üstün yeteneklilik hem de öğrenme güçlüğüne ilişkin özellikler sergilemektedir. Bir ya da daha fazla alanda yeteneklilik, bir ya da daha fazla alanda yetersizlik sergiledikleri belirtilen gruba ilişkin özelliklerin kesin bir listesini hazırlamak mümkün görülmezken (Besnoy, 2006), her iki yapıya ilişkin özelliklerin ayrı ayrı ele alındığı, iki yapının nasıl

kesiştiğine değinilmediği (Foley-Nicpon vd., 2011) belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ya da üstün yetenekliliği belirlenen öğrenciler ile ortak özelliklerini ele alan çalışmalar (Lowett ve Lewandowski, 2006; Nielsen, 2002) olduğu gibi grubun kendine özgü özelliklerini tartışan araştırmalar da (Dare ve Nowicki, 2015a; 2015b; Morrison ve Rizza, 2007; Reis vd.,2014; Rizza ve Morrison, 2007) bulunmaktadır.

Üstün yeteneklilik eğitimi alanında bir ya da daha fazla alanda potansiyeli yüksek olan öğrencilerin, bazı alanlarda zorlandıkları ve öğrenme güçlüğüne sahip olabildiklerinin genel kabul gördüğünü söyleyebiliriz. Bununla birlikte potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak sağlayacak hizmetlere ulaşmaları için gerekli olan belirleme süreci ile ilgili zorluklar ve ideal belirleme sürecine ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Oysaki öğrencilerin yetenekleri ve zorlandıkları alanlara ilişkin profillerinin açıklığa kavuşturulmasının belirleme süreci için kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Assouline ve Whiteman, 2011; Dare ve Nowicki, 2015; Reis vd., 2014). İki özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri anlaşılmadıkça, ihtiyaçlarına göre eğitim fırsatı sağlanamayacaktır (Montgomery, 2007). Öğrencilerin kendine özgü özelliklerini, deneyimlerini belirlemek ve ayrıntılı değerlendirme sürecine yönlendirilmeleri eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve uygun destek programlarının oluşturulmasına kaynaklık edecektir.

Her eğitim sisteminin misyonu nitelikli ve eşit eğitim yaşantısı sağlamaktır. Bu bağlamda üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler de bireysel hazırbulunuşluk, potansiyel, ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim hakkına sahiptirler. Türkiye’de iki özel gereksinimliliğe ilişkin sınırlı çalışma bulunmakla birlikte son yıllarda yayınlanan kitap bölümü (İlker, 2017; Karabulut ve Mertol, 2020; Leana-Taşçılar, 2015; Mısırlı-Taşdemir ve Ergül, 2019; şakar, Saral ve Olçay, 2020; Yalçın, 2019) ve makale (Akkaya ve Ertekin, 2021; Atmaca ve Tan, 2021; Bildiren ve Fırat, 2020a; Bildiren ve Fırat, 2020b; Ergin, 200b; Gök, Baş ve Tuncay, 2018; Kaplan-Sayı, 2018; Kaya-şekeral ve Güngörmüş-Özkardeş, 2013; şakar ve Köksal, 2021; Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu, 2020) sayısında artış gözlemlenmektedir. Ayrıca iki özel gereksinimlilik yapısının tez araştırmaları (Duyar, 2020; Keskin-Demir, 2019; Ömür, 2019; şakar, 2022; Uyaroğlu, 2022) ve bildirilerde de (Duyar ve Demir, 2019a, 2019b; Ergin, 200b; Gök ve Baş, 2017; Leana-Taşçılar, 2012; Mermeroğlu, 2018; Özkardeş, 2004) yer almaya başladığı görölmektedir. Mevcut çalışmalar çoğunlukla genel çatı kavram olan iki özel gereksinimliliğe ilişkindir. Alanyazında grubun büyük bir kısmını her iki farklılığın da belirlenemediği öğrencilerin

oluşturduğu belirtilmektedir. Buna karşın, öğrencilerin devam ettiği genel eğitim sınıflarında üstün yetenekliliğe eşlik eden bir yetersizlik grubu olarak sadece öğrenme güçlüğüne ele alan, yapıya ilişkin göstergeleri eş zamanlı olarak değerlendiren ve belirlemede sürecinde kullanılan bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Genel eğitim sınıflarında öğrenimine devam eden ve gereksinimlerine ilişkin destek sağlanamayan öğrencilere yönelik yapılması planlanan bu çalışma, öncelikli olarak çok sınırlı sayıda çalışmanın var olduğu ülkemiz alanyazınına ve uygulamada farkındalık oluşumuna katkı sağlayacaktır. Okul ortamında öğretmenlerin üstün yetenekliliğin öğrenme güçlüğü gibi bir yetersizlik durumu ile bir arada var olması şeklinde gözlemlenen paradoksal yapıyı anlamalarına ve fark etmelerine yardım edeceği düşünülmektedir. Öğrencilere yönelik en iyi gözlem ortamlarından olan sınıf ortamında öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf özelliklerinin gözlemlenmesine imkân verecek olan bir ölçme-değerlendirme aracı, formal değerlendirme öncesi ayrıntılı bilgi sağlayarak erken müdahale fırsatı sunacaktır. Ayrıca ölçme aracının alana kazandırılması ile üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme sürecine ilişkin yeni çalışmalara öncülük edilebileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

Madde havuzunun hazırlanması aşamasında gerçekleştirilen derinlemesine görüşme çalışmasında öğretmen ve ebeveynlerin gözlem ve görüşlerini yansıtmada objektif ve samimi oldukları varsayılmıştır. Ayrıca çevrimiçi ve yüz yüze yapılan uygulamalarda öğretmenlerin kontrol edilemeyen değişkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenleri ve öğrencileri,
2. Üstün yetenekliliğe eşlik eden ikinci bir gereksinim olarak sadece öğrenme güçlüğü ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli sunularak, çalışma grubu ve katılımcıların özellikleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında ilkokula devam eden ve üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrencileri belirleme sürecinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Karasar (2011), araştırmanın temel amacının problem çözümü için gerekli bilgi üretmek ya da ürünü geliştirmek olduğunu belirterek, bu ölçüte göre araştırmaları temel ve uygulamalı araştırmalar olmak üzere iki genel başlıkta ele almaktadır. Temel araştırmalar bilgi, kuram üretmeye amaçlı çalışmaları tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Varolan bilgilere yenilerini katmayı amaçlayan temel araştırmalar (Karasar, 2011; Yaşar, 1998) genellemeler üzerinde durmakta ve sorunların kaynaklarını araştırmaktadırlar (Yaşar, 1998).

Geliştirilmesi planlanan ölçme aracı ile varolan bilgiye yeni bilgi katkısının sağlanması amaçlandığı için bu araştırma temel araştırma niteliğindedir. Araştırmada “geçmişte ya da hala var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan; araştırmada geçen olay, birey ya da nesneleri olduğu gibi tanımlamaya çalışan” tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılmıştır. Araştırmada “ölçülmek istenen yapının belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçme biçimini belirleme, uzman görüşünün alınması, deneme formunun oluşturulması, deneme uygulaması, deneme sonuçlarının analizi ve ölçek uzunluğunu en uygun şekle getirme” ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir (DeVellis, 2003).

Çalışma Grubu

Madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması ve deneme uygulaması aşamalarında çalışma grubu her bir aşamada farklılaşmıştır. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısına ilişkin kültüre özgü göstergelerin çıkarılmasının amaçlandığı madde havuzunun oluşturulması aşamasında çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan 5 ilkokulda, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 20 sınıf öğretmeni ve öğrencileri oluşturmuştur.

Madde havuzunun oluşturulması aşamasında ikinci çalışma grubunu üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olduğu bildirilen öğrenci, ebeveyn ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde;

- İlgili kurumun (Rehberlik Araştırma Merkezi ve hastanelerin çocuk ruh sağlığı merkezleri) kriterleri doğrultusunda eş zamanlı olarak üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğü sergilediğinin belirlenmesi ya da
- En az iki birincil kaynaktan (öğretmen, ebeveyn, psikolog) eş zamanlı olarak üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğü sergilediğine ilişkin ön bilgi alınması,
- İlgili kurumun kriterlerini karşılamış olan ya da ön bilgi alınan öğrencilere Wecshler Bireysel Zekâ Testi- IV (WISC-IV) (Flanagan ve Kaufman, 2009), Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) (Naglieri ve Das 1997) ve Öğrenme Güçlüğü Bataryası uygulanması,
- Uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin eş zamanlı olarak öğrenme güçlüğü ve üstün yeteneklilik sergilediğinin doğrulanması

ölçütleri temel alınmıştır. Bu temelde çalışma grubunu ilkokula devam eden, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü belirlenmiş ya da üstün yetenekliliğe eş zamanlı olarak öğrenme güçlüğü sergilediğine ilişkin ön bilgi alınan 6 öğrenci, ebeveyni ve 4 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Madde uygunluklarının değerlendirilmesi amacıyla, uzman görüşünün alınması aşamasında madde havuzu 7 uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra düzenlenen deneme formu anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla öncelikli olarak 22 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Öğretmenlerin 12'si kadın, 10'u erkektir. Mesleki deneyim ranjı 8-35 yıl, ortalaması 21 yıldır. Katılımcıların hepsi lisans ya da lisans sonrasında öğrenme güçlüğü ya da üstün yeteneklilik ile ilgili bir eğitime katılmıştır.

Deneme uygulaması aşamasında ise çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi ve özel ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda görev yapmakta olan 383 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu aşamada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kritik durum ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan durumlarla çalışıldığında kullanılmaktadır (Koç-Başaran, 2017). Araştırma amacı doğrultusunda belirli ölçütleri karşılayan öğretmenlerin belirli özellikleri taşıyan öğrencileri için tarama formunu doldurmaları istenmiştir.

Öncelikli olarak gönüllü katılımı beklenen öğretmenlerin araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formunda yer alan ölçütlerden en az iki tanesini karşılayan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bilgi formunda tanımlanan ölçütler aşağıda sıralanmıştır:

- Üstün yeteneklilik alanında eğitim almış olmak,
- Öğrenme güçlüğü alanında eğitim almış olmak,
- Üstün yetenekliliği belirlenen öğrenciler ile ilgili çalışma deneyimine sahip olmak,
- Öğrenme güçlüğü belirlenen öğrenciler ile ilgili çalışma deneyimine sahip olmak,
- Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili çalışma deneyimine sahip olmak,
- Üstün yetenekliliği belirlenen öğrenciler ile ilgili görüş bildirecek yetkinliğe sahip olmak,
- Öğrenme güçlüğü belirlenen öğrenciler ile ilgili görüş bildirecek yetkinliğe sahip olmak,
- Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili görüş bildirecek yetkinliğe sahip olmak.

Deneme uygulamasına katılan öğretmenlerin %75'ü kadın, %25'i erkektir. Hizmet yılı ortalaması 20, ranjı ise 3-43'tür. Aday gösterme aracını dolduran öğretmenlerin 87'si 1. sınıf, 95'i 2. sınıf, 82'si 3. sınıf, 91'i 4. sınıf öğretmenidir. Çalışmaya katılan 28 öğretmen sınıf düzeyi bilgisini doldurmamıştır. Deneme uygulamasına katılan 383 öğretmenin üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü gruplarına ilişkin eğitim, mesleki deneyim, ve algıladıkları yetkinlik düzeyleri bilgileri Tablo 1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Deneme Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Eğitim, Mesleki Deneyim ve Yetkinlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğretmen Bilgi Formu	Değişken	Grup	N	%
Üstün Yeteneklilik (ÜY)	Eğitim Durumu	Eğitim Almadım	215	56
		Hizmet İçi Eğitim	75	19.6
		Kurs	32	8.4
		Seminer	50	13.1
		E-Konferans	4	1
		Lisans Dersi	6	1.6
		Yüksek Lisans	-	-
		Doktora	1	0.3
	Mesleki Deneyim	Var	135	35.2
		Yok	248	64.8
Öğrenme Güçlüğü	Öğretmen Görüşüne Göre Yetkinlik	Hiç Yetkin Değilim	94	24.5
		Biraz Yetkinim	71	18.5
		Orta Düzeyde Y.	121	31.6
		Oldukça Yetkinim	76	19.8
		Kesinlikle Yetkinim	21	5.5
	Eğitim Durumu	Eğitim Almadım	130	33
		Hizmet İçi Eğitim	93	24.3
		Kurs	63	16.4
		Seminer	76	18.8
		E-Konferans	10	2.6
		Lisans Dersi	6	1.6
		Yüksek Lisans	2	0.5
		Doktora	3	0.8
	Mesleki Deneyim	Var	314	82
		Yok	69	18
ÜY'e Eşlik Eden ÖG	Öğretmen Görüşüne Göre Yetkinlik	Hiç Yetkin Değilim	34	8.9
		Biraz Yetkinim	53	13.8
		Orta Düzeyde Y.	116	30.3
		Oldukça Yetkinim	123	32.1
		Kesinlikle yetkinim	57	14.9
	Mesleki Deneyim	Var	82	21.4
		Yok	301	78.6
	Öğretmen Görüşüne Göre Yetkinlik	Hiç Yetkin Değilim	123	32.1
		Biraz Yetkinim	105	27.4
		Orta Düzeyde Y.	88	23
		Oldukça Yetkinim	50	13
		Kesinlikle yetkinim	17	4.4

Deneme uygulamasına katılan öğretmenlerin aday gösterme formunu doldurdıkları öğrencilerin 142'si (%37.1) kız, 235'i (61.4) erkektir. Öğrencilerin 141'i (%36.8), tanı almış, 234'ü (%61.1) tanı almamıştır, 8 öğrenci için tanıya ilişkin bilgi girilmemiştir. Tanı almış öğrencilerin 83'ünün öğrenme güçlüğü, 37'sinin üstün yeteneklilik, 2 öğrencinin (%0.6) üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü tanısı bulunduğu bildirilmiştir. Diğer 21 öğrenci için tanı adına ilişkin ayrıca bilgi

verilmemiştir. Öğrencilerden 101'inin (%26.4) destek eğitim odası ve özel eğitim merkezinden destek eğitim aldığı, 39'unun (%10.2) Bilim ve Sanat Merkezine devam ettiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin aday gösterme formunu doldurdıkları öğrencilerin 156'sı (%40.7) öğrenme güçlüğü belirlenmiş ya da şüphesi olan, 106'sı (%27.7) üstün yetenekliliği belirlenmiş ya da şüphesi olan, 31'i (%8.1) üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olan ve 90'ı (%23.5) tipik gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada madde havuzunun oluşturulması aşamasında derinlemesine görüşme yapılacak üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrencileri belirlemek amacıyla Wecshler Bireysel Zekâ Testi-IV (WISC-IV), Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) ve Öğrenme Güçlüğü Bataryası uygulanmıştır. Deneme uygulamasında ise Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracının yanı sıra, belirli ölçütler dâhilinde çalışmaya katılacak öğretmen ve öğrencileri belirlemek amacıyla Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçları hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Bilgi Formu'nda (Ek 1) formu dolduran öğretmen (adı-soyadı, cinsiyet, hizmet yılı, çalıştığı ilçe ve okul vb.) ve formu doldurdıkları öğrenci (adı-soyadı, cinsiyet, tanı, destek eğitim vb.) hakkında demografik bilgilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgilerinin yanı sıra üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü ve üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü alanlarında bilgi ve deneyimlerinin olup olmadığını ve kendilerini ilgili alanlarda görüş bildirme yetkinliğine sahip görüp görmediklerini belirlemeye yönelik sorularda yer almaktadır. Öğretmen Bilgi Formunda yer alan bu sorular ilgili alanlarda bilgi ve deneyime sahip olan ayrıca görüş bildirme yetkinliğine sahip olduğunu bildiren öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Wecshler Bireysel Zekâ Testi – IV (WISC-IV)

Çalışmada WISC-IV, madde havuzunun hazırlanması aşamasında, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olduğu belirlenen 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerin zihinsel performanslarını ve farklı alanlar arasında tutarsızlık olup olmadığı belirlemek, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne doğrulamak amacıyla kullanılmıştır.

1949 yılında Wechsler tarafından geliştirilmiş, dördüncü sürüm olarak 2003 yılında güncellenmiştir. İlk versiyonlarına yapı olarak benzetmekle birlikte önemli farklılıklar da bulunmaktadır (Silverman, 2009b). İlk üç versiyonunda “sözel ve performans” olarak iki faktör ile genel zekâ puanı elde ediliyorken, son güncellemede “Sözel Kavrama, Algısal Akıl Yürütme, Çalışma Belleği ve İşleme Hızı” olarak adlandırılan dört faktör yapısı incelenmektedir. Dört faktör yapısı ile sadece genel zekâ performansına dayalı yorumlamadan uzaklaşmıştır (Newman, 2008).

WISC-IV, toplam IQ puanı ile birlikte “Sözel Kavrama, Algısal Akıl Yürütme, Çalışma Belleği ve İşleme Hızı”nı içeren 4 indeks puanı vermektedir. Testin altı alt ölçeği Sözel Kavrama ve Algısal Akıl Yürütme puanlarını oluşturmakta ve sadece Blok Desenleri alt testi sürelidir.

WISC-IV’te yer alan “Küplerle Desen, Benzerlikler, Sayı Dizisi, Resim Kavramları, Şifre, Sözcük Dağarcığı, Harf-Rakam Dizisi, Mantık Yürütme Kareleri, Kavrama, Simge Arama” alt testleri sözel ve performans alanların değerlendirmelerini içermektedir. Ayrıca “Resim Tamamlama, Çiz Çıkar, Genel Bilgi, Aritmetik, Sözcük Bulma” olmak üzere 5 ek alt testte bulunmaktadır. Sözel alt testleri, “edinilen bilgi, akıl yürütme, yargılama, genelleme, soyutlama ve çağrışımsal düşünebilme” becerilerinin değerlendirilmesini amaçlarken; “görsel dikkat ve görsel kavrama” oluşturabilme becerilerini performans alt testleri değerlendirmektedir.

Türkçe uyarlama çalışması yaşları 6-16 arası değişen 2225 kişiden oluşan örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik-güvenirlik ve norm çalışmaları sonucunda alt testlerin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayılarının .66 ile .94 arasında; Spearman-Brown yarıya bölme güvenilirlik katsayılarının ise .73 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Alt faktörler test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları Sözel Kavrama alt faktörü için .94, Algısal Akıl Yürütme alt faktörü için .93, Çalışma Belleği alt faktörü için .91 ve İşleme Hızı alt faktörü için .89, tüm test için .97 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin psikometrik özellikleri incelendikten sonra yaş gruplarına göre alt test ham puanları ve standart puan karşılıkları belirlenmiş, norm ve fark

tabloları oluşturulmuştur. Geniş bir örneklem üzerinde uygulanan testin alanda kullanıma uygun olduğu belirtilmiştir (Öktem, Gençöz, Erden ve Sezgin, 2012).

WISC-IV' ün dönüştürülmüş puanların kullanımı ile üstün yeteneklilik ile ilgili geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyabildiği, gruplara ilişkin farklı hesaplamalar yapma imkânı vererek öğrenme güçlüğü ve üstün yeteneklilik potansiyeli olan öğrencilere ilişkin ayırt edici olduğu belirtilmektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Ülkemizde yapılan çalışmalarda WISC-IV farklı örneklem gruplarında 6-16 yaş arasındaki çocukların zihinsel becerilerini değerlendirmek, farklı çalışma grupları arasında karşılaştırma yapmak ve çeşitli değişkenler ile ilişkilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır (Çelik, 2013; Çelik, 2019; Çelik, Yiğit, Güzey-Yiğit ve Erden, 2020; Eker-Ünal, 2021; Kocaman, 2020; Yıldız-Çoksan, 2018).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System – CAS)

Araştırmada CAS, madde havuzunun hazırlanması aşamasında ve öğrencilerin akademik performansları ile ilgili olan bilişsel içerikli alt yeteneklerini değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel işlem alanlarında güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin profilleri çıkarılarak, üstün yeteneklilik potansiyeline eşlik eden öğrenme güçlüğü özellikleri belirlenmiştir.

CAS, Naglieri ve Das tarafından, PASS teorisine dayalı olarak 5-17 yaş arasındaki bireylerin “Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl” bilişsel işlem alanlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir (Ergin, 2004a; Naglieri ve Das, 1997). Sistemde 4 bileşen, 8 alt ölçekten oluşan Temel Batarya ve 12 alt ölçekten oluşan Standart Batarya bulunmaktadır. Tam Ölçek Puanı, bireyin bilişsel fonksiyonlarının genel düzeyini vermektedir. Planlama, problemlerin çözme becerileri ve stratejik düşünme becerilerinin değerlendirdiği zihinsel bir süreçtir. Dikkat alanı, bireyin belirli bir zaman süresinde seçici olarak odaklanmasını sağlayan zihinsel bir işlemdir. CAS dikkat alt görevleri belirli bir göreve odaklanma ve bu odağı sürdürmeyi içerir. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler alt testi ilişki kurabilme, analitik düşünme, yönerge takibi ve görsel bellek ile ilgili becerileri değerlendirmektedir. Ardıl Bilişsel İşlemler ise kısa süreli işitsel hafızayı değerlendiren alt alanlardan oluşmaktadır. Birbirinden bağımsız olarak verilen, bir bütün olarak verilen ya da ritmik olarak verilen işitsel uyarılara ilişkin bir değerlendirme sunmaktadır.

CAS, 5-7 yaş Türkçe uyarlama çalışması Ergin (2003) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları verilerine göre CAS alt testleri iç tutarlılık katsayıları .51 ile .92 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa tekniğine göre Temel Batarya Planlama Ölçeği iç tutarlılık katsayısı .61, Standart Batarya iç tutarlılık katsayısı .97; Temel Batarya Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği iç tutarlılık katsayısı .86, Standart Batarya iç tutarlılık katsayısı .80; Temel Batarya Dikkat Ölçeği iç tutarlılık katsayısı .72, Standart Batarya iç tutarlılık katsayısı .93; Temel Batarya Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği iç tutarlılık katsayısı .88, Standart Batarya iç tutarlılık katsayısı .97 olarak bulunmuştur. 5-7 yaş için CAS geçerlik çalışması için yapı geçerliği çalışmalarında Planlama ölçeğinin toplam varyansın %21.53'ünü, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeğinin toplam varyansın %19.35'ini, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin toplam varyansın %16.08'ini ve Dikkat ölçeğinin toplam varyansın %8.07'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin özgün formundaki yapı 5-7 yaş Türkçeye uyarlama çalışmasında doğrulanmıştır.

CAS, 8 yaş Türkçe uyarlama çalışması Gürpınar (2006) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında; test-tekrar test güvenirlik katsayıları, ölçmenin-standart hatası ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. 12 alt test Standart Batarya, dört PASS ölçeğinin her biri ikişer alt teste indirildiğinde Temel Batarya oluşturulmaktadır. Her iki batarya için yapılan hesaplamalarda alt test ve ölçekleri için test-tekrar test güvenirlik katsayılarının .71 ile .93, Temel Batarya için .72 ile .91, Standart Batarya için .72 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. CAS Temel Batarya test-tekrar test güvenirlik katsayısı .87, Standart Batarya test-tekrar test güvenirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Alt testler arasındaki korelasyon katsayıları .34 ile .73 arasında değişmektedir. CAS geçerlik çalışması için yapı geçerliği çalışmalarında Planlama ölçeğinin toplam varyansın %54.38'ini, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeğinin toplam varyansın %9.35'ini, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin toplam varyansın %7.90'ını ve Dikkat ölçeğinin toplam varyansın %6.08'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin özgün formundaki yapı 8 yaş Türkçeye uyarlama çalışmasında doğrulanmıştır.

CAS, 9 yaş Türkçe standardizasyon çalışması Şenel (2006) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için test-tekrar test katsayıları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test katsayılarının alt ölçekler için .89 ile .99, Temel Batarya için .90 ile .94, Standart Batarya için .90 ile .94 arasında değiştiği görülmüştür. CAS Temel Batarya test-tekrar test güvenirlik katsayısı .92, Standart Batarya test-tekrar test güvenirlik katsayısı .92 olarak, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının ise .45 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Kapsam geçerliğine ilişkin

hesaplanan alt testler arasındaki korelasyon katsayıları .36 ile .68 arasında değişmektedir. CAS geçerlik çalışması için yapı geçerliği çalışmalarında Planlama ölçeğinin toplam varyansın %62.42'sini, Dikkat ölçeği toplam varyansın 15.19'unu, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin toplam varyansın %8.89'unu, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeğinin toplam varyansın %63.74'ünü, %71.64'ünü ve Dikkat ölçeğinin toplam varyansın %7.56'sını açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin özgün formundaki yapı 9 yaş Türkçeye uyarlama çalışmasında doğrulanmıştır.

CAS, bilişsel işlemlerin geniş kapsamlı incelenmesi ile hem bilişsel işlem alanlarında üstün yeteneklilik potansiyeli sergileyen öğrencilerin belirlenmesine hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel işlem örüntülerinin incelenmesine olanak sağlamaktadır (Ergin, 2004b). CAS, ülkemizde 5-17 yaş grubu arasında çocukların bilişsel işlem alanları performanslarını belirlemek ve bilişsel işlem alanlarının farklı değişkenler ile ilişkisini incelemek amacıyla birçok araştırmada kullanılmıştır (Altay, 2012; Aydın-Yeşilyurt, 2019; Çubuk, 2012; Öz, 2009; Uluöz-Tüyel, 2011; Yıllar, 2021).

Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası (ÖÖGB)

ÖÖGB, madde havuzunun hazırlanması aşamasında, öğrencilerin okuma, yazma ve matematik alanındaki öğrenme zorluklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. İlk olarak Korkmazlar (1992) tarafından başlatılan ÖÖG bataryası oluşturulması girişimi Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) ve Turgut, Erden ve Karakaş (2010) tarafından genişletilme çalışmaları ile sürdürülmüştür. Yapılan çalışmalar sonrasında batarya, Karakaş, Erden, Erdoğan-Bakar ve Doğutepe (2017) tarafından ÖÖB Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası olarak adlandırılmıştır. Batarya, okuma, yazma, matematik, sıralama, öncelik-sonralık ilişkilerinin sorgulanması, sağ-sol ayırt etme, lateralizasyon, saat çizme ve Gesell Şekilleri alt testlerinden oluşmaktadır. Okuma ve yazma alt testinde okuma ve yazma hataları değerlendirilmektedir. Okuma alt testinde okuduğunu anlamayı değerlendiren beş soru bulunmakta; yazma alt testinde işittiğini, görüğünü yazma ve bakarak yazma alt uygulamaları yer almaktadır. Matematik alt testi sayı kavramı, zihinden hesaplama, toplam ve çarpma işlemlerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Öncelik ve sonralık ilişkileri günler ve aylar üzerinden değerlendirilmektedir. Sıralama alt testi ise harfleri alfabetik sıraya göre sıralama ve

sayıları ileri-geriye doğru ritmik saymayı içermektedir. Öğrenme güçlüğüne değeriendirilmesi ve derecelendirilmesini amaçlayan batarya 1-5 sınıf öğrencilerine uygulanabilmekte, uygulama 45-50 dakika sürmektedir.

Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracı (Öğretmenler İçin ÜYEÖG-AGÖA)

Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA (Örnek maddeler için bkz. Ek 2) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olduğunu düşündükleri öğrencileri belirleyebilmeleri için), bu araştırma kapsamında geliştirilen bir ölçme aracıdır.

Ölçme aracının sağ tarafı öğrencilerin güçlü yönlerine, sol tarafı ise zayıf yönlerine ayrılmıştır. Aynı düzlemde yer alan iki maddenin eşleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Öğretmenlerin aynı düzlemde yer alan iki maddeye (güçlü-zayıf yön) eş zamanlı olarak işaretleme yapması gerekmektedir. Her maddenin yanıtlanmasında öğrencinin formun sağ tarafında yer alan güçlü yönler ifadesini karşıladığı düşünülüyorsa “Evet”, sol tarafta yer alan zayıf yönler ifadesini karşıladığı düşünülüyorsa “Evet” kutucuğunu işaretlemesi beklenmektedir. Öğrencinin formun sağ tarafında yer alan güçlü yönler ifadesini karşılamadığı düşünülüyorsa “Hayır”, sol tarafta yer alan zayıf yönler ifadesini de karşılamadığı düşünülüyorsa “Hayır” kutucuğuna işaretleme yapılmaktadır. Bu şekilde güçlü ve güçsüz yönlerle ilişkin iki maddenin eşleştirildiği formda yer alan 18 madde öğretmen tarafından eş zamanlı olarak doldurulur. Formun sol tarafında (güçlü yönler) evet işaretli olan maddeler “2”, hayır işaretli olan maddeler “0” olarak puanlanırken; formun sağ tarafında (zayıf yönler) evet işaretli olan maddeler “1”, hayır işaretli olan maddeler “0” olarak puanlanır. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi için formun güçlü ve zayıf yönler bölümüne yapılan işaretlemeler eş zamanlı olarak puanlanır. Güçlü ve zayıf yönler düzleminde “Evet-Evet” olarak işaretlenmiş maddeler üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesini işaret etmektedir. Güçlü ve zayıf yönler eş zamanlı olarak puanlandığında öğrencinin formdan alabileceği en yüksek puan 54’tür. Artan puanlar üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü açısından şüphesinin artması anlamına gelmektedir.

Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracı Geliştirme Aşamaları

Bu bölümde aday gösterme ölçme aracının geliştirilme sürecine ilişkin bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Formun geliştirilme aşamalarına ilişkin süreç DeVellis (2003) tarafından belirtilen ölçek geliştirme aşamaları izlenerek yürütülmüştür.

Ölçülmek İstenen Yapının Açık Bir Biçimde Belirlenmesi

Ölçülmek istenen yapının kavramsal-kuramsal tanımının yapılması devam eden sürecin bu temel üzerine şekillenmesi nedeniyle ölçek geliştirmenin en temel basamağıdır (Erkuş, 2012). Bu nedenle ölçek geliştirme sürecinde rehber olarak kullanılacak kuramsal bir model ya da yapının iyi biçimlendirilmiş bir tanımının sunulması ilk adım olarak görülmektedir (DeVellis, 2003).

Alanyazın incelediğinde üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğüne belirleme sürecinde kullanılan pek çok ölçme aracı olduğu görülmektedir. Üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecinde WISC, Stanford Binet, Kaufman, Leiter gibi bireysel zekâ testleri ve Raven İlerleyen Matrisler, TKT 5-7/7-11 gibi grup zekâ testleri kullanılmaktadır. Öğrenme güçlüğüne belirlenme sürecinde zekâ testlerinin yanı sıra öğrencinin okuma, yazma, matematik ve diğer beceri alanlarındaki performanslarını değerlendiren ölçme araçları bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri için aday gösterme sürecinde derecelendirme niteliğinde öğretmen gözlem formları kullanılmaktadır. Her iki yapıya ilişkin olarak öğretmenlerin ilk belirleme sürecinde kullandıkları aday belirleme formları üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü göstergelerini içermemektedir.

Bu araştırmanın kuramsal-kavramsal temelini üstün yetenekliliğe eşlik eden ikinci bir gereksinim durumunun varlığına işaret eden güncel üstün yeteneklilik tanımları ile iki özel gereksinimlilik ve üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü tanımları oluşturmaktadır. Bu tanımlar üstün yetenekliliğe ilişkin çok boyutlu bakış açısını kabul eden güncel yaklaşımlara dayanmaktadır (Bianco, 2005; Feldman, 1992). Bu tanımlar arasından Renzulli Üç Halka Modeli tanımı temel alınmıştır. Modele göre üstün yeteneklilik, üç temel insan özelliği olan ortalama üstü yetenek, görev sorumluluğu ve yaratıcılık arasındaki etkileşim ve kesişime dayalıdır (Reis ve Renzulli, 2009; Renzulli ve Reis, 2014). Ayrıca iki özel gereksinimlilik ve üstün yetenekliliğe

eşlik eden öğrenme güçlüğü tanımları da bu temelde benimsenmiştir. İki gereksinimlilik, bireyin eş zamanlı olarak yetenek ve yetersizliklere sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Assouline ve Whiteman, 2011; Baum, 2009; Brody ve Mills, 1997; Foley-Nicpon vd., 2011; Kokot, 2003; Gilman vd., 2013; Misset vd., 2016; Neihart, 2008; Rizza ve Morrison, 2007; Winebrenner, 2003). Olağanüstü güçlü yönler ve ciddi derecede zayıf yönler sahip olarak değerlendirilen (Boodoo vd., 1989) üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü ise olağanüstü bir yetenek ya da yüksek yapabilirlik ile eş zamanlı olarak okuma, yazma, aritmetik gibi bazı akademik alanlarda zorlanma, beklenenden düşük performans gösterme (Baum vd., 2001; Brody ve Mills, 1997; Dare ve Nowicki, 2015a; McCoach vd., 2001; NAGC, 1998) olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırmada temel alınan tanımlar ve giriş bölümünde yer verilen kapsamlı alan yazın taramasında yapının hangi özellikleri içerdiğine ilişkin temel bilgiler yer almakta ancak somut göstergeler yer almamaktadır. Araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla 83 makale, 15 tez incelenmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada alanyazın incelemesi ile birlikte sınıf içi gözlem ve derinlemesine görüşme bilgi kaynakları aracılığıyla üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısının özellikleri, grubun özellikleri ve kültüre özgü davranış göstergeleri belirlenmiştir. Madde havuzunun oluşturulması amacıyla, öğrenci sayıları, sosyo-ekonomik düzey, okul öğretmenlerinin kıdem durumları ve sınıf büyüklükleri dikkate alınarak Ankara ili Çankaya ilçesinde çalışmanın yürütüleceği 5 ilkokul belirlenmiştir. Kriterler doğrultusunda belirlenen okullarda okul ve sınıf öğretmenin gönüllülüğü esas alınmıştır. Bu aşamada öğrenciler için herhangi bir kriter gözetilmemiş, çalışmaya katılım için gönüllü olan yaklaşık 20 sınıfta Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni (Ek 3) ile gözlem yapılmıştır. Gözlem zorunlu derslerde gerçekleştirilmiş, gözlem yapılacak ders saati zorunlu derslerin haftalık çizelgede yer alan saatleri temel alınarak hesaplanmıştır. Yaklaşık 200 ders saatinde gözlem yapılmıştır. Araştırmacının katılımcı olmadığı, sınıf öğretmeni tarafından yürütülen zorunlu dersler kapsamında yapılan gözlemler kapsamında kültüre özgü göstergeler olarak düşünülen gözlem verileri not alma yöntemi ile kayıt altına alınmıştır.

Türkiye’de üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne belirleme ile ilgili standart bir kriter bulunmamakta ve grupla ilgili farkındalığın düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle madde havuzunun hazırlanması aşamasında ayrıca kendine özgü özellikleri olan araştırma grubuna ilişkin görüşmeler küçük bir çalışma grubu ile gerçekleştirilerek, az sayıda ve dikkatlice seçilmiş örneklemde derin bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır (Teddle ve Tashakkari, 2015). Gözlem sürecinin tamamlanmasının ardından en az iki birincil kaynaktan (öğretmen, ebeveyn, psikolog) eş zamanlı olarak üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğü sergilediğine ilişkin ön bilgi alınan ya da ilgili kurumun kriterlerini karşılamış olan öğrencilere Wecshler Bireysel Zekâ Testi- IV (WISC-IV) (Flanagan ve Kaufman, 2009), Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System - CAS) (Naglieri ve Das 1997) ve Öğrenme Güçlüğü Bataryası uygulanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda eş zamanlı olarak öğrenme güçlüğü ve üstün yeteneklilik sergilediği doğrulanan 6 öğrenci ve ebeveyni (Teddle ve Tashakkari, 2015) ile görüşülmüştür. Öğrencilerden 4 tanesinin sınıf öğretmenine ulaşılmış ve elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Derinlemesine görüşme tekniğinden bireyin içinde bulunduğu özel duruma ilişkin duygu, düşünce, bakış açısı ve deneyimlerini ayrıntılı ortaya koyabilmek amacıyla yararlanılmıştır. Derinlemesine görüşmede, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü sergileyen öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgi almak, bulundukları ortam (ev, okul) içerisinde sergiledikleri davranış özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmış olmakla birlikte görüşme içeriği ve seyri doğrultusunda görüşmenin şekillendirilmesine açık olan bir yaklaşım sergilenmiştir. Görüşmelerin öncesinde görüşmeden elde edilen bilgilerin gizli kalacağı ve bilimsel araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Ses kaydını kabul eden katılımcılarla kayıt cihazı kullanılarak, kabul etmeyenlerle araştırmacının not alması ile görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşme kayıtlarının çözümlemeleri yapılarak, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz; katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapıldığı ve değiştirilmeden okuyucuya aktarıldığı nitel analiz tekniğidir (Sıgır, 2018).

Ebeveyn Görüşmelerinin Betimsel Bulguları. Görüşmede sorulan ilk soru öğrencilerin erken dönem gelişim özelliklerine ilişkin bilgi almayı amaçlamaktadır.

Diğer soruların amacı ise ebeveynlerin çocuklarının güçlü olduğu ve zorlandığı alanları tanımlamalarını sağlamaktır.

Soru 1: Çocuğunuzun erken çocukluk ve ilk eğitim-öğretim yaşantıları gibi dönemlere ilişkin önemli gördüklerinizi paylaşır mısınız?

Bu soruya verilen cevaplarda “dil gelişimi” ön plana çıkmıştır. Katılımcılardan üçü dil gelişiminde gecikme gözlemlediklerini; kelimeleri tam söyleyememe, yarım söyleme, eksik söyleme gibi nedenlerle doktora başvurdıklarını ancak doktorların sorun teşkil edecek herhangi bir durum görmediklerini belirtmişlerdir. İki katılımcı dil gelişiminin akranlarıyla uyumlu olduğunu; bir katılımcı ise akranlarından ileride olduğunu, iki yaş civarı uzun ve hatasız cümleler ile kurduğunu ifade etmiştir.

İlk eğitim-öğretim yaşantılarına ilişkin cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların akademik görevlerde zorlanmaya işaret eden özellikler bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar okuma-yazma ediniminde zorluk ve gecikme, öğrenilen bilginin unutulması, harf karıştırma verilen görevi uygun sürede bitirmede zorluk yaşama konularında benzer görüşler bildirmişlerdir.

Anne 1 *“Birinci sınıfta okumayı öğrenemedi. Öğrendiği bilgileri unutuyordu. Öğretmen bir yandan üstün yetenekli olduğunu düşünüyor ama üstün yetenekli olan öğrenme güçlüğü olamaz diyordu. Üçüncü sınıfa kadar birleştirme yapmakta zorlandı, ters okudu. Yavaş okusa da dördüncü sınıfta okuması düzeldi”*.

Anne 3 *“Verilen görevi yapmaz, başka şeylerle uğraşır. Sesleri birleştirmede özellikle son iki grup sesi birleştirme, ritmik saymada zorlandı. Harfleri, rakamları karıştırdı. Okuma yazmayı çok zor öğrendi, sürekli desteklendi”*.

Soru 2: Çocuğunuzun güçlü gördüğünüz özellikleri (kolay yapabildiği, en çok hoşlandığı ve keyif aldığı) nelerdir?

Katılımcılar farklı alanlarda güçlü özellikler bildirmişlerdir.

Anne 1 *“Görsel alanda iyidir, resim yapar, oyun tasaralar, matematik işlemlerini zihinden yapar”*. Anne 2 *“Ödev gibi olmadığında kurgusal resim yapmayı, soyut çalışmaları sever”*. Anne 3 *“Mekanik konularda, elektrik ile ilgili işler ve görsel alanda daha iyi”*. Anne 4 *“Müzikle uğraşmayı çok seviyor. Enstrümanları hızlı öğreniyor”*. Anne 5 *“Matematikte hafızadan işlem yapmakta iyidir, resim de yeteneklidir”*. Anne 6 *“Legolar, tasarım, tarih, kimya, bilim konuları”*.

Soru 3: Çocuğunuzun zorlandığı konular nelerdir? (Zorlandığı durumlarda nasıl tepki verir?)

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar okuma-yazma, zaman yönetimi, sıralama becerileri, işleme hızı, işitsel algı, görevleri bağımsız yerine getirme alanlarında yoğunlaşmıştır. Tüm katılımcılar çocuklarının okuma-yazma alanında çeşitli düzeylerde zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Okuma-yazma ile ilgili olarak sesleri birleştirmede zorluk, tersten okuma-yazma, harf atlama, harflerin yerini değiştirme, heceleyerek okuma, sözcüğün sonunu değiştirme, tahtadan deftere yazı geçirme alanlarında benzer zorluklar bildirmişlerdir. Diğer başlıklarla ilgili olarak işleme hızlarının yavaş olduğu, ardıl görevleri (günleri, ayları, mevsimleri sayma, ritmik sayma vb.) yerine getirmekte zorlandıkları, işitsel algılarının zayıf olduğu belirtilmiştir.

Anne 1 “*Bir sene okuma yazmayı öğrenemedi, öğrendiğini unuttu. Sesleri birleştirmekte zorlandı. Kâğıda yazı yazmakta zorlanıyor. Zorlandıklarına çaba göstermiyor. Beceremiyorum diyerek ağlıyor. Yapabildiklerini görmez, yapamadıklarına takılır.*”

Anne 2 “*Yazı yazmada zorlandı. Yazısını beğenmez. Hızlanmada sıkıntı yaşadığı hala da devam ediyor. Hala harfleri karıştırıyor, uyduruyor, yuvarlıyor. Bir kelimeyi neredeyse 2-3 dakikada yazıyor. Ödev yaparken yanında birinin desteğini ister.*”

Anne 3 “*Verilen görevi yapamaz, başka şeylerle ilgilenir. Ama ilgi duyduğu bir şey ise başlatır, saatlerce çalışır. İnce motor becerileri zayıftır. Hızlı okumaya çalışırken hata yapıyor. Sesleri çıkarma ve birleştirmede çok zorlandı. Ritmik saymada zorlandı. Bazı harfler üzerinde çok çalışmak gerekti. Okuma yazmayı çok zor öğrendi, problemleri hızlıca çözer. İlgisi olan konuda hızlıdır ama akademik konularda yavaştır. Zorlandıklarını görmezden gelmeye çalışır*”.

Anne 4 “*Yazı yazmakta çok zorlanır, gördüğünü kopya etmek, tahtadaki yazıyı deftere aktarabilmek zordur. Okurken yazarken harf atlama ve yer değiştirme yapar. Bir olayı ya da hikâyeyi oluş sırasına göre aktaramaz. Özet yapmak, ana fikir bulmakta zorlanır. Ayrıca zaman yönetimi, yapması gerekenleri sıraya koymakta da zorlanır. Zamanı, saati ayırt edemez. Zorlandıklarına kendince yöntemler bulur. Örneğin, yazıyı yetiştirmek için kısaltma kullanır, kitaptan işaretleme yapar vb. Kendisini çalıştırmamızı ister. Bazen de yardım edin ile başlayıp ağlama krizine, öfkeye, yapamayacağım diyerek reddetmeye kadar gidiyor. Takılıp kalıyor yapamadığında, takılınca da yetiştiremiyor.*”

Anne 5 “*Birşeyi öğrenirken zorlanmaya başladığı anda bırakır. Eklerle arası hiç iyi olmadı. Bir sonraki satıra geçmekte zorlandı. Okuyamıyor ve tahtayı defterine geçiremiyordu.*”

Anne 6 “Zorlandıkları genelde ders konularıdır, kendi yapmaya çalışır sonra destek ister. Tek başına yapamayacağını düşünürse hiç uğraşmaz birlikte yapmak ister bazen sinir patlamasına doğru gider.”

Soru 4: Çocuğunuzu tek bir cümle ile tanımlamanız gerekse nasıl tanımlardınız?

Anne 1 “Dengemi alt üst ediyor, bir tarafa bakıyorsun dolu dolu, diğer sepet boş, farklı...”.

Anne 2 “Resmi bu kadar güze, ayrıntı ve detay eklerken nasıl günleri sayamıyor. Potansiyeli bu kadar herhalde” diye düşünmüştüm.

Anne 4 “Bu kadar iyi dil gelişimi olan çocuk, duyduğu şeyi anlatamıyor.

Karmaşık problemi çözerken basit sorularda takılıyor. Bir gün iyi yaptığını, başka bir gün yapamıyor, farklı ama ne?”.

Anne 5 “Lider ruhlu ve farklı bir çocuk.”

Öğretmen Görüşmelerinin Betimsel Bulguları. Öğretmen görüşmesine ilişkin sorular ile öğrencinin sınıf ortamında gözlemlenen güçlü ve zayıf yönleri, sınıf içi görev ve etkinliklerde sergilediği tutum ve performansa ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Soru 1: Öğrencinizi nasıl tanımlarsınız? (Kişilik özellikleri, arkadaşlık ilişkileri, sınıf içi tutumları, yönerge takibi vb.)

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar derse katılım, dikkati sürdürme, yönerge takibi, sosyal ilişkileri çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin derse ilgisiz gibi görünmeleri öğretmenler tarafından dikkat dağınıklığı olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen 1 “Dikkati biraz dağınık, ilgileri farklı, bazı problemleri çok kolay çözerken bazılarında takılır, arkadaşlarını çok sever ama iletişimde zorlanır. Yetişkinlerle çok iletişim kurar, kendinden üst sınıflarla arkadaş olmaya çalışır, önerilerde bulunur. Farklı fikirler ortaya koyar ama hareketli oyunlarda koordinasyonunu sağlamakta zorlanır.”

Öğretmen 4 “Sakin mizaçlı bir çocuk. Arkadaşları ile olumlu ilişkileri var. Sohbet eder, hareketli oyunları sevmez. Farklı bir bakış açısı vardır. Çok gözlem yapar, seçicidir. Derse katılmayı sevmez, ilgisiz gözüktür, dinlemediğini düşünürsünüz ama soru sorarsınız cevap verir. Zaman kontrolü yok, ayrı yönergelere ihtiyaç duyulduğu zamanlar oluyor. Bence bazı şeyler için öğrenme ihtiyacı hissetmesi gerekiyor.”.

Soru 2: Öğrencinizin sınıf içi aktiviteleri ile ilgili bilgi verir misiniz? (Derse katılım, bir işi başlatma, sürdürme, sonlandırma, yönerge takibi, ev ödevleri vb.)

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar, öğrencilerin özellikle yazma alanına ilişkin yaşanan zorluklar, derse katılma durumu, göreve başlama, sürdürme ve tamamlama, yönerge takibi ile zaman yönetimi konularında yoğunlaşmıştır. Tüm katılımcılar öğrencilerin yazma görevlerini yerine getirmede zorlandıklarını, yazma görevlerini tamamlamada geciktiklerini, bir göreve kendiliğinden başlama, sürdürme ve tamamlamada zorlandıklarını, işitsel yönergelerde tekrara ihtiyaç duyduklarını ve zaman yönetimi konusunda zorluk yaşadıkları için geçişlerde desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen 2 “*Derse katılım için teşvik bekler, ilgisini çeken konularda ise sürekli söz ister. Yazmakta zorlandığı için yetiştiremiyor. Görsel çalışmaları daha iyi izliyor. Bir cümleyi aklında tutup yazamıyor, kelime kelime bakıp yazıyor. Yazıyı tahtadan deftere geçirmekte, ardıl yönergeleri izlemekte zorlanıyor. Ödevden sonra deney yapacaksa kısa sürede tamamlar*”.

Öğretmen 3 “*Yazma ile ilgili konularda derse katılmak istemez. Akıl yürütme, matematik gibi konularda daha katılımcıdır. Bazen ayrı yönergelere ihtiyaç duyuyor. Anlıyor ama hemen harekete geçemiyor. Zaman kontrolü yok, çalışmaları hep teneffüse sarkar. İlgisi olan konularda işi başlatır ve çok güzel yapar. Özellikle yazma ödevlerinde çok zorlanıyor, baştan savma yaptığı zamanlar oluyor.*”

Soru 3: Öğrencinizin en güçlü olduğunu ve zorlandığını düşündüğünüz alanlar nelerdir? (Başarısızlığa nasıl tepki verir, problemi çözmeye çalışır mı?)

Bu soruya verilen cevaplarda öğrencilerin belirgin bir yetenek alanı olmakla birlikte yetenek alanlarının farklılaştığı dikkati çekmektedir. Okuma ve özellikle yazmaya ilişkin becerilerde zorlanmaktadırlar. Zorlandıkları konularda ve başarısızlık yaşadıklarında geri çekilmeyi tercih edebilmekte ve çabalamayı bırakmakta oldukları ifade edilmiştir.

Öğretmen 2 “*Mekanik alanlarda iyidir, hareketli parçalar oluşturur, sınıfa getirir, anlatır, kablolar, motor parçaları, pervaneler, görsel çalışmalarda da iyidir. Problemleri zihinden yapıyor. Ritmik saymayı çok iyi yapamıyor. Okuma yazma öğreniminde çok zorlandı. Özellikle yazmada, ince motor hareketlerde zorlandığı için yazma görevlerinde geri kalıyor. Basamaklı görevlerde de zorlanır, son basamakları unuttur. Başarısızlık yaşadığında gerginleşir. Motivasyonu düşüyor, zaten yapamıyorum diyerek ağlar bazen.*”

Öğretmen 4 “Müzik konusunda çok yeteneklidir. Böyle sürekli bir ritmi var bence içinde çalan. Sürekli ekstra bir melodik uyarıya ihtiyaç duyar. Çeşit çeşit enstrümanlar getirip tanıtmayı çok sever. Sözel ifadesi iyidir ama yazıda kötüdür. Yazmaz, aklıma bir şey gelmedi der ama konuşurken anlatır. Çok yavaş. En zorlandığı alanlar yazma ve zaman yönetimi. Başarısızlık yaşadığında çok umursamıyor gibi görünür ama çabalamayı bırakır. İnsanlarla problem yaşadığında konuşarak çözmeye çalışır.”

Soru 4: Son olarak öğrenciniz ile ilgili ne söylemek istersiniz?

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar öğrencilerinde bir farklılık olduğu ama ne olduğunu tanımlamakta güçlük çektikleri ya da anlamlandıramadıkları üzerine yoğunlaşmıştır.

Öğretmen 1 “Üstün yetenekli olan bir çocuk öğrenme güçlüğü yaşayamaz ki!”

Öğretmen 2 “Anlaşılması zor oluyor. Bazen karmaşık düzenekler oluştururken, basit şeyleri bir araya getirmekte zorlanıyor.”

Öğretmen 3 “Çok ince ruhlu, detay düşünür, mükemmel için çabalar. Hassas, kırılğan bir yapısı var”.

Öğretmen 4 “Farklı özel bir çocuk, farklı ilgileri var. Sıradan bir hayatı olacağını düşünmüyorum. Sıradan bir bakış açısı yok çünkü.”

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yapılan gözlem ve görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler madde havuzunun hazırlanması amacıyla kullanılmıştır. Alanyazın incelemesi, gözlem ve görüşmeler doğrultusunda üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısına ilişkin güçlü ve zayıf özellikler çıkarılmıştır. Yapıya ilişkin sıralanan özellikler incelenmiş, özellikler davranışsal göstergeler olarak yazılmış ve aynı temada birleşen güçlü ve zayıf göstergeler eşleştirilerek maddeler oluşturulmuştur. Madde yazım sürecinde sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında gözlemleyebileceği göstergelerin sade bir dil ile yazılmasına özen gösterilmiş ve sıralanan özellikler arasından her biri kendi temasında eşleştirilen 26 madde yazılmıştır. Araştırmacı ve Tez İzleme Kurulu maddeler üzerinde görüşmüş, hazırlanan form uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir.

Ölçme Biçimini Belirlemek

Psikolojik değişkenlerin ölçeklenmesinde “Psikolojik Boyut Üzerine Maddeleri Yerleştirme” ve “Psikolojik Boyut Üzerine Bireyleri Yerleştirme” yaklaşımları kullanılmaktadır (Crocker ve Algina, 1986; Akt. Erkuş, 2012). Araştırmada bireyleri önceden belirlenmiş ölçütlere göre psikolojik boyut üzerine yerleştirme yaklaşımları içinde yer alan “Yargılayıcı/Gözlemci Uyumlarına Dayanarak Bireyleri Ölçekleme” yöntemi kullanılmıştır. (Erkuş, 2012).

Madde türünü belirlemek madde oluşturmayla eşzamanlı olarak gerçekleşmektedir (DeVellis, 2003 Formun geliştirilmesinde iki seçenekli maddeler kullanılmıştır. Maddeler değerlendiriciye sunulan bir özelliğin varlığı ya da yokluğunu göstermektedir. Değerlendiriciden maddeleri “Evet” ya da “Hayır” olarak cevaplandırması beklenmiştir.

Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Gözden Geçirilmesi

Bu aşama madde havuzunu gözden geçirecek uzmanların her bir maddenin ölçülmek istenilen yapı için uygunluğunu değerlendirmelerini içermektedir (DeVellis, 2021). Maddeler oluşturulduktan sonra, maddelerin ilgili alanı ölçüp ölçmediği, dilinin uygunluğu, anlaşılabilirliği ve hedef kitleye uygunluğu, ifade-tepki uyumu gibi çeşitli alanlarda uzmanlar tarafından irdelenir (Erkuş, 2012). Bu inceleme oluşturulan panel grubunun maddeleri tek tek sözel olarak tartıştığı sözel panel tartışması ya da görgül-istatistiksel yolla yapılabilir. Görgül ve istatistiksel madde inceleme yönteminde uzmanlara maddeler ve yanlarında değerlendirme ölçütlerinin olduğu bir değerlendirme formu verilmekte, uzmanların verilen ölçütlere göre maddeleri değerlendirmesi sonrasında uyum analizleri yapılmaktadır (Erkuş, 2012). Öğretmenler için Aday Gösterme Ölçme Aracının kapsam geçerliği için görgül-istatistiksel yöntem kullanılmış, uyum analizlerine ilişkin sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Analizler doğrultusunda düzenlenen 22 maddelik ölçme aracı (Örnek maddeler için bkz. Ek 4), çevrimiçi uygulamaya uygun hale getirilerek Çevrim içi Uygulama Ekranı (Ek 5) geliştirilmiştir.

Maddelerin Ölçek Geliştirme Örneğine Uygulanması

Uzman görüşü sonrası yeni madde havuzu katılımcılara uygulanmaya hazır hale gelmektedir. Ölçeğin gerçek hedef kitle üzerinde uygulanmasından önce maddelerin anlaşılabilirliği, yanlış yazım tespiti, ortalama uygulama süresinin belirlenmesi vb. açısından değerlendirilmesi amacıyla hedef kitleyi temsil eden 10-15 kişilik daha küçük bir gruba uygulanmasının faydalı bir geri bildirim süreci olduğu belirtilmektedir (Erkuş, 2012).

Pilot uygulama için Ankara Üniversitesi Etik Kurul (Ek 6) izni doğrultusunda, MEB 2021/2022 eğitim-öğretim yılı güz çalışma dönemi için alınmış izinle (Ek 7) Ankara ili merkez ilçelerinde farklı okullarda görev yapmakta olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 22 öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenlere ölçeğin amacı hakkında kısa bir bilgi paylaşımı yapıldıktan sonra ölçeğin sınıf ortamında bulunan dört grubundan biri için doldurmasını istenmiştir. Ölçeğin öğretmenlere e-posta aracılığıyla gönderilmiş olup, ölçeğin doldurma işlemi araştırmacının da sürece dâhil olduğu uzaktan görüşme aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde katılımcılar sormak istedikleri soruları araştırmacıya yönlendirebilmiştir. Öğretmenlerden 2'si üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrenci, 6'sı üstün yetenekliliği belirlenmiş öğrenci, 8'i öğrenme güçlüğü belirlenmiş öğrenci, 5'i ise tipik gelişim gösteren öğrenci için aday gösterme ölçeğini doldurmuştur. İdari görev yapmakta olan ve ölçeğin değerlendirme alanında uzmanlığı bulunan 1 öğretmen sadece madde anlaşılabilirliklerini değerlendirmek amacıyla ölçeğin doldurmuştur. Ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve deneme uygulamasına geçilmiştir.

Deneme uygulamasında yeterli örneklem büyüklüğü için farklı görüşler bulunmaktadır. Comrey ve Lee (1992), "200 için uygun, 500 için çok iyi ve 1000 için mükemmel" değerlendirmesini yaparken, Stevens (1996) madde başına 5-20 kişi ölçütünün daha uygun olduğunu belirtmiştir. Madde sayısı ve çıkarılacak ölçeklerin sayısının örneklem büyüklüğünü belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğunu belirten DeVellis (2003), tek bir ölçeğin çıkarılmak istendiği 20 maddelik bir havuz için madde başı ortalama 15 kişiyi yeterli bulmaktadır. Ayrıca deneme uygulaması örneğinin ölçülen özelliğin ranjını temsil etmesi, gönüllü katılımcılardan oluşması ve amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Erkuş, 2012).

Uygulama Süreci. Araştırma uygulamalarının yürütülebilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurul (Ek 6) izni alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni (Ek 7) alınmıştır. Veriler çevrimiçi ve yüz yüze olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Öncelikli olarak Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan tüm ilkokulların e-posta adreslerine iletilmiştir. İki hafta içinde çevrimiçi uygulama ile yeterli veriye ulaşılmaması üzerine yüz yüze uygulama için de hazır halde olan formların uygulanması için Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan farklı sosyo ekonomik düzey ve büyüklükteki okulların yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ilkokullarda görev yapan 1-4. sınıf öğretmenlerine form ile ilgili uygulama yönergesinde yer alan kısa bilgi sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıflarında üstün yetenekliliği belirlenen, öğrenme güçlüğü belirlenen, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi bulunan ve tipik gelişim gösteren olmak üzere dört öğrenci grubundan biri ya da birkaçı için formu doldurmaları istenmiştir. Deneme uygulaması 130 çevrimiçi uygulama, 253 yüz yüze uygulama olmak üzere toplam 383 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA araştırma sorularının cevaplandırılması amacıyla geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında incelemeler yapılmıştır. Geçerlik çalışmalarında kapsam ve yapı geçerliği, güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) incelenmiştir. Kapsam geçerliği için görgül-istatistiksel yöntem kullanılmış ve uyum analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliği için tetrakorik/polikorikkorelasyona dayalı Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapı geçerliği bulgularını desteklemek amacıyla örneklem grubunda yer alan dört öğrenci grubunun sınıflama doğruluğu için Diskriminant Analizi yapılmıştır.

Geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak kapsam geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği, geliştirilmek istenen ölçek ile ölçülmek istenen özellik arasındaki bağlantının analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2013; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Kapsam geçerliğinde ölçüt, uzmanlar tarafından oluşturulan

standartlardır; testlerin, örneklenmesi amaçlanan davranış evrenini temsil edip etmediği uzman görüşleri ile belirlenir (Cohen ve Swerdlik, 2013; Kelecioğlu ve Göçer-Şahin, 2014). Madde havuzu oluşturulduktan sonra maddeler; ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, madde türüne uygunluğu, yazım dilinin uygunluğu, varsa alt boyuta uygunluğu gibi çeşitli açılardan uzmanlar tarafından “sözel panel tartışması” ya da “görgül-istatistiksel yolla” irdelenmektedir (Erkuş, 2012). Uzmanlar arasındaki uyum kapsam geçerliği kanıtı olarak alınmakta ve ölçme aracını yapı geçerliği çalışmaları için hazırlamaktadır (Kelecioğlu ve Göçer-Şahin, 2014). Bu doğrultuda ilgili düzenlemeler ile kapsama uygun bir ölçek hazırlanabilmesi amacıyla elde edilen verilerin kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksine (KGİ) dönüştürülmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2005; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). En az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulan Lawshe (1975; Akt. Yurdugül, 2005) tekniğinde KGO, herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. KGİ ise nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005). Bu amaçla alan uzmanı sekiz uzmandan görüş alınmıştır.

Araştırmada Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA’nın yapı geçerliği çalışmalarında tetrakorik/polikorikkorelasyona dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca yapı geçerliğine kanıt sağlaması amacıyla araştırma örnekleminde yer alan gruplar arasındaki fark Diskriminant Fonksiyon Analizi ile test edilmiş; ayırt etme geçerliği alt-üst gruplar yöntemi ile test edilmiştir. Belli bir kuramsal yaklaşım ve kavramsal çerçevede, bireylerin var olduğu kabul edilen ve doğrudan gözlenemeyen psikolojik özellikleri yapı olarak kabul edilmektedir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2014; Baykul, 2000; Cronbach ve Meehl, 1955; Tavşancıl, 2014). Ölçülmek istenen yapı tanımlandıktan sonra ölçme aracının, o araçla ölçülmek istenen kuramsal yapıyı ortaya koyabilme derecesi ise yapı geçerliği olarak tanımlanmaktadır (Anastasi ve Urbina, 1997; Tavşancıl, 2014).

Yapı geçerliği kapsamında faktör analizi (FA), doğrudan ölçülmeyen değişken kümeleri ya da gruplarını tanımlama tekniğidir (Field, 2009). Büyük bir değişken kümesini alarak, verileri daha küçük bir faktör ya da bileşen kullanarak özetlemek için yol arar (Pallant, 2015). Örtük değişkenler arası ilişkilerden yeni bir yapı ortaya konmaya çalışılıyorsa Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis); değişkenler arasında ilişkilere dair daha önceden belirlenmiş bir hipotez ya da kuram

test edilmeye çalışılıyorsa Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2005; Field, 2009; Pallant, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001).

FA, değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının bir tablosu olan R-matrisini kullanmaktadır ve değişkenler arasındaki yüksek korelasyon katsayıları o değişkenlerin muhtemelen aynı boyutta olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla likert tipi ölçekler kullanıldığı ve bu ölçeklere ilişkin analizlerin istatistik programlarında yer alan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Matrisine dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Sıralama ölçeği söz konusu olduğunda bu değişkenler arası ilişkilere dayalı yapılması planlanan analizlerin “tetrakorik” (iki kategorili veriler) ya da “polikorik” (üç veya daha fazla kategorili veriler) korelasyon matrisine dayalı olarak yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2005; Choi, Kim, Chen ve Dannels, 2011; Field, 2009; Özdemir, Toraman ve Kutlu, 2019; Şencan ve Fidan, 2020; Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011). FA’nın temelinde R-matrisi bulunmaktadır, Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA maddelerinin kategorik (evet-hayır) değişken olması nedeniyle formun faktör analizi tetrakorik/polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde Lorenzo-Seva ve Ferrando (2006) tarafından geliştirilen FACTOR (2006) programı kullanılmıştır.

FA ve Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis), bir veri setinin altında yatan boyutları bulmak ve genellikle benzer çözümler için kullanılan iki yaklaşımdır (Field, 2009). Araştırmalarda çok sık yer almasına rağmen, iki yöntemin birbirinden farklı olduğu ve TBA kullanıldığında bunu FA olarak tanımlamanın istatistiksel olarak uygun olmadığı ifade edilmektedir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Tabachnick ve Fidell (2001), değişken sayısı azaltılmak istendiğinde TBA, modelin teorik bir çözümlemesine ilişkin kanıt arama çalışmalarında FA kullanımını önermektedir. Araştırmada geliştirilen ölçme aracı ile üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısına ilişkin bir değerlendirme yapabilmek amaçlanmıştır. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısı birbirinden farklı görünen iki yapının göstergelerinin aynı bireyde eş zamanlı olarak var olmasını ifade etmektedir. Geliştirilen ölçme aracında üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısı, aynı alana ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin eş zamanlı olarak varolmasına işaret eden göstergeler aracılığıyla test edilmeye çalışılmıştır. Yapıya ilişkin teorik temelin sınanması amaçlanması nedeniyle yapı geçerliği çalışmasında, FA tekniklerinden

Paralel Analize (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011) dayalı Robust Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS) kullanılmıştır.

FA için önce verilerin analize uygunluğu incelenmiştir. Faktör analizinde verilerden geçerli sonuçlar çıkarabilmek amacıyla öncelikli olarak verilerin örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı-tekillik ve uç değerler sayıltılarını karşılaması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Örneklem Büyüklüğü

Faktör analizi çalışmalarının yürütülebilmesi için gerekli olduğu belirtilen sayıltıların ilki örneklem büyüklüğüdür. Konu ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Madde sayısı ve çıkarılacak ölçeklerin sayısının örneklem büyüklüğünü belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğunu belirten DeVellis (2003), tek bir ölçeğin çıkarılmak istendiği 20 maddelik bir havuz için madde başı ortalama 15 kişiyi yeterli bulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğü (N=383) yeterli olarak değerlendirilmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ise örneklemin faktör analizine uygunluğunu test eden diğer bir ölçüttür. KMO değerinin 0.5'ten büyük olması beklenmekte ve değerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2012). Tabachnick ve Fidell (2013), iyi bir faktör analizi için minimum değer olarak .60 önermekte, Field (2009) ise 1'e yakın değerlerin örneklem uygunluğunu gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA için KMO değeri .90 olarak belirlenmiştir. Bu değer Tavsancıl (2005)'a göre iyi düzeyde olduğu (.80-.90 arası "iyi") ve verilerin faktör analizine uygunluğunun doğrulandığı ifade edilebilir.

Kayıp Değerler

FA'da kayıp değerlerin korelasyon katsayılarını etkilemesinden dolayı kayıp değerlerin tahmin edilmesi, silinmesi ya da kayıp veri korelasyon matrisinin hesaplanması önerilmektedir (Çokluk vd., 2012). Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA için toplanan veriler incelendiğinde 159 öğretmenin formu, kısmen ya da büyük

çoğunluğunu boş bırakmaları nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Bu araştırmada önerilen çözüm yollarından kayıp verilerin silinmesi kullanılmıştır.

Normallik

Faktör sayısını belirlemek için istatistiksel çözümlemeler kullanıldığında çok değişkenli normalliğin karşılandığı varsayılmaktadır (Çokluk vd., 2012). Çok değişkenli normallik ise değişkenlerin ve değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarının tümünün normal olarak dağıldığının varsayılmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çok değişkenli normalliği test etmek için kullanılan Barlett Küresellik Testi, ki-kare (χ^2) sonucunu vermekte, değerin anlamlı olması ($p < .05$) beklenmekte ve sonuç ne kadar yüksek ise normallik düzeyi de yükselmektedir (Tavşancıl, 2005). FACTOR programı çok değişkenli normallik için Mardia basıklık ve çarpıklık değerlerini vermektedir; çarpıklık değerinin 0 olması beklenmekte, yüksek değerler normallikten sapmanın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Çoklu çarpıklık ve basıklık değerlerinden birinin istatistiksel olarak anlamlı p değerleri vermesi verilerin çoklu normallik varsayımını sağlamadığı anlamına gelmektedir (Cain, Zhang ve Yuan, 2017). Mardia değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmamasının normal dağılımı garanti etmediği belirtildiği gibi (Cain, Zhang ve Yuan, 2017), Mardia çoklu normalliğin karşılanamadığı durumlarda polikorik korelasyon matrisinden yararlanmak önerilmektedir (Baglin, 2014; Holgado, Chacon, Barbero ve Vila, 2010; Şencan ve Fidan, 2020). Çalışmada FA, polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Bununla birlikte çok değişkenli normalliğin test edilmesinin yanı sıra örneklem büyüklüğünün etkisini göz ardı etmemek adına “Çarpıklık” (Skewness) ve “Basıklık” (Kurtosis) katsayıları ile tek değişkenli normalliğin test edilmesi önerilmektedir (Çokluk vd., 2012; Kalaycı, 2010). “Çarpıklık” dağılımın simetrisi, “Basıklık” dağılımın odak noktası/sivriliği ile ilgilidir ve dağılım normal olduğunda bu değerler sıfırdır (Pallant, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001). Çalışmada hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Madde No	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
Çarpıklık	-0.08	-0.29	-0.35	-0.07	-0.12	-0.37	-0.19	-0.29	-0.45	-0.02	0.23
Basıklık	-0.51	-0.41	-0.23	-0.75	-0.52	-0.51	-0.79	-0.65	-0.06	-0.73	-0.79
	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22
Çarpıklık	0.06	0.18	-0.18	-0.27	0.00	0.10	-0.42	-0.34	-0.70	0.25	-0.27
Basıklık	-0.59	-0.94	-0.72	-0.68	-0.74	-0.41	-0.51	-0.36	-0.64	-0.82	-0.58

Çarpıklık ve basıklık katsayıları kendi standart hatalarına bölünerek z-puanlarına dönüştürülmektedir. Elde edilen mutlak değer 1,96 dan büyük olduğunda $p<.05$ düzeyinde; 2,58'den büyük olduğunda $p<.01$ düzeyinde; 3,29'dan büyük olduğunda $p<.001$ düzeyinde anlamlı kabul edilmektedir (Field, 2009).

Tablo 3

Basıklık ve Çarpıklık Değerlerinin z-puanları

Madde No	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
Çarpıklık	-0.64	-2.32	-2.80	-0.56	-0.96	-2.96	-1.52	-2.32	-3.60	-0.16	1.84
Basıklık	-2.05	-1.65	-0.92	-3.01	-2.09	-2.05	-3.17	-2.61	-0.24	-2.93	-3.17
	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22
Çarpıklık	0.48	1.44	-1.44	-2.16	0	0.80	-3.36	-2.72	-5.60	2	-2.16
Basıklık	-2.37	-3.78	-2.89	-2.73	-2.97	-1.65	-2.05	-1.45	-2.57	-3.29	-2.33

Field (2009), büyük örneklerde 2.58 kriterinin uygulanmasını önermektedir. Bu doğrultuda Tablo 3'teki çarpıklık değerlerine ilişkin z değerleri incelendiğinde 6 maddeye ilişkin değerlerin; basıklık değerleri incelendiğinde 10 maddeye ilişkin değerlerin +2.58 ve -2.58 aralığının dışında yer aldığı görülmektedir. Toplam puan çarpıklık katsayısına ilişkin hesaplanan z puanı 0.81'dir ve pozitif bir değer olması nedeniyle dağılımın sağa doğru olduğu ifade edilebilir. Toplam puan basıklık katsayısına ilişkin hesaplanan z puanı -0.00'dır ve negatif bir değer olması nedeniyle dağılımın normale göre daha basık olduğu söylenebilir (Field, 2009; Kalaycı, 2010). Bununla birlikte Field (2009), 200 ve üzerinde bir örneklem büyüklüğünün küçük standart hatalara neden olabilmesi nedeniyle dağılımın görsel olarak incelenmesi ve herhangi bir kriter uygulanmamasının mümkün olduğunu belirtmektedir.

Doğrusallık

İki değişken arasında doğru/düz bir ilişkinin olması olarak tanımlanan doğrusallık, doğrusal korelasyon katsayısı (r) ile hesaplanmaktadır (Çokluk vd., 2012). Çok değişkenli normallik sayıltısının karşılanması değişkenler arası ilişkinin doğrusal olduğunu gösterirken, kategorik (Evet-1 ve Hayır-0) ölçümlerin kullanıldığı durumlarda analiz sonuçları yanıltıcı olabildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA maddeleri kategorik nitelikte olduğundan doğrusallık sayıltısı için çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır.

Çoklu Bağlantı ve Tekillik

Test maddelerinin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olması durumu olan çoklu bağlantı ve madde çiftleri arasında korelasyon katsayısının $r_{xy}=1.00$ olması durumu olan teklik faktör analizi yöntemi için bir problem olarak görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu özelliği test etmek amacıyla ikili korelasyonlar incelenmektedir ve elde edilen değerler .80'in üzerinde ise çoklu bağlantı olabileceği, .90'ın üzerinde olan bağlantılar için ise ciddi düzeyde çoklu bağlantı olabileceği düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2005). Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA maddeleri kategorik nitelikte olduğundan tetrakorik/polikorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Korelasyon matrisindeki değişkenlerin aralarındaki korelasyon katsayılarının sıfır olması durumunda matris, Birim Matris olarak adlandırılmaktadır ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olması korelasyon matrisinin birim matrsten farklılaştığını ifade etmektedir (Field, 2009). Tetrakorik/polikorik korelasyon matrisine ilişkin sonuçlara “Bulgular” başlığı altında yer verilmiştir.

Uç Değerler

Faktör analizi uç değerlere karşı duyarlıdır (Pallant, 2015). Uç değerler, analizlerin sonuçlarını etkileyen tek bir aşırı değer ya da puanların çoklu kombinasyonu şeklinde görülebilmektedir (Çokluk vd., 2012; Tabachnick ve Fidell, 2001). Çalışmada en düşük ve en yüksek puan değerleri incelenmiştir. Verilerin 4 farklı gruptan toplandığı ve elde edilebilecek en düşük puanın “0” ve en yüksek puanın “66” olduğu

düşünüldüğünde, incelenen uç değerlerin (en düşük 11-en yüksek 62) veri toplama sürecinde beklenen değerler olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca uç değerler madde puanlarının standart puana dönüştürülmesi yani z puanlarının incelenmesi ile de belirlenebilmektedir ve bu puanların +3 ile -3 aralığında kalması beklenmektedir (Çokluk vd., 2012; Tabachnick ve Fidell, 2001). Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA'nın dönüştürülen standart puanları incelenmiş ve tüm puanların beklenen aralıkta yer aldığı görülmüştür. Ayrıca çok değişkenli uç değer belirleme yöntemlerinden olan Mahalanobis Uzaklığı ile veriler incelenmiş, elde edilen değerlerin çok değişkenli uç değerler için kabul edilen ölçüt olan $p < 0.001$ kriterinin karşılandığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu sonuçlar doğrultusunda veri setimizde çok değişkenli uç değer bulunmadığını söyleyebiliriz.

Sayıtlar incelendikten sonra yapı geçerliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Faktör modeli olarak Robust Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS) yöntemi uygulanmıştır. Tek faktörlü yapı için tekrarlanan faktör analizinde, değişkenlerin faktör yük ve ortak varyans (communalities) değerleri incelenerek madde iyileştirmeleri gerçekleştirilmiştir. Faktör yükü değişkenin yani ölçülmeye çalışılan özelliğin içinde yer aldığı faktör ile ilişkisidir (Can, 2016). Ortak varyans değeri ise her bir madde tarafından varyansın ne kadarının açıklandığı bilgisini verir (Pallant, 2015). Faktör analizinde yük değerleri için en düşük kabul noktası .32 olarak ifade edilmektedir (Çokluk, vd., 2012; Pallant, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001). Maddelerin açıkladığı ortak varyans oranının .10'dan küçük olmasının madde için problem olabileceği, bununla birlikte sadece ortak varyans sonuçları doğrultusunda karar verilmemesi önerilmektedir (Çokluk vd., 2012). Ayrıca örneklem büyüklüğünün faktör yük değerinin büyüklüğüne karar verirken önemli olduğu belirtilmektedir (Şencan, 2005). Zeller (2005), madde çıkarma ya da dahil etme için minimum ortak varyans değerlerinin .25, .275 ve .30 olduğunu belirtmiştir.

FA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA kullanılmıştır. Daha önceden tanımlanmış bir yapının model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test eden bir analiz olan DFA (Çokluk vd., 2012), genellikle ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında kullanılmaktadır (Koğar ve Yılmaz-Koğar, 2015; Yaşlıoğlu, 2017). Yapılan DFA sonucunda ilk olarak "t" değerlerinin incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012; Seçer, 2015; Şimşek, 2007). Faktör yük değerlerinin .30'dan (Seçer, 2015) büyük; hata varyanslarının .90'dan küçük olması (Kline, 2011) beklenmektedir. Bu

kriterler doğrultusunda standardize edilmiş faktör yük değerleri ve hata varyanslarına ilişkin herhangi bir problem olmadığı anlaşıldıktan sonra, model uyum indeksleri incelenmiştir.

DFA’da modelin uyumunu ortaya koyan pekçok uyum indeksi yer almaktadır (Seçer, 2015). İlk incelenmesi beklenen değer, χ^2 değerinin yani beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın anlamlılığına işaret eden “p” değeridir; p değerinin anlamlı olmaması ($p>.05$) beklenmektedir. Modelde p değeri .001 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonucun büyük örneklem ile çalışıldığı durumlarda beklenen bir sonuç olduğu belirtilmekte ve iki matris arasındaki diğer uyum indekslerinin incelenmesi önerilmektedir (Çokluk vd., 2012; Seçer, 2015). Bu nedenle büyük örneklemelerde öncelikle χ^2 ’nin serbestlik derecesine (sd) oranı olan χ^2/sd ’ye bakılmaktadır (Sümer, 2000). Bu değer 3’ün altında kalması mükemmel, 5’in altında olması orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Kline, 2011; Sümer, 2000). Path diagramının altında verilen ve modeldeki uyum eksikliğini kestiren RMSEA değerinin (Tabacknick ve Fidell, 2013), .05’ten küçük olması mükemmel, .08’den küçük olması iyi uyumu göstermektedir (Jöroskog ve Sörbom, 1996). Uygunluğun örneklem genişliğinden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilen GFI ve AGFI indekslerinin .85 ve üzeri olması kabul edilebilir, .90 ve üzeri olması mükemmel uyuma; NFI, NNFI, IFI ve RFI indekslerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir, .95 ve üzeri olması mükemmel uyuma; CFI indeksinin .95 ve üzeri olması kabul edilebilir, .97 ve üzeri olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Akt. Seçer, 2015). Küçük RMR ve SRMR değerleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermekte olup (Tabacknick ve Fidell, 2013) değerlerin .10’dan küçük olması kabul edilebilir, .05’ten küçük olması ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Modelin uyumu birinci düzey DFA ile test edilmiştir, elde edilen modele ilişkin yorumlara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin dört farklı öğrenci grubunda yer aldığını belirttikleri öğrencileri aday belirleme formu göstergeleri doğrultusunda hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdıklarını belirlemek amacıyla Diskriminant Analizi (DA), kullanılmıştır. DA, belirli puanlara dayalı olarak daha önceden tanımlanan grup üyeliklerini yordama amacıyla kullanılan çok değişkenli bir analizdir (Çokluk vd., 2012). DA, Manova’daki gruplar arasındaki ortalama farklılıklarını tanımlamak ve katılımcıları ölçümlere dayalı olarak sınıflandırma amacıyla kullanılmaktadır (Pituch ve Stevens, 2016). DA’da grup büyüklüklerinin eşit olması beklenmemekte, bununla

birlikte en küçük gruptaki katılımcı sayısının en az 20 olması beklenmektedir (Çokluk vd., 2012; Pituch ve Stevens, 2016).

Ayırıcılık geçerliği çalışmaları alt-üst gruplar arasındaki farklılıklar ile incelenmiştir. Alt-üst gruplara ilişkin puanların anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi kullanılarak incelenmiştir.

Güvenirliğin hesaplanmasında pek çok yöntem (Cronbach-Alfa, test tekrar test, paralel form, iki yarı test güvenilirliği vb.) kullanılmaktadır. Güvenirliğe ilişkin ölçümler birer kestirim olarak ele alınarak örneklem grubuna göre değişiklik göstereceği belirtilmekte ve özellikle alfa katsayısının puan kümesinin bir özelliğini tanımladığı belirtilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2013). Güvenirlik katsayısı, test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların gerçek ve hata faktörüne ne derece bağlı olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Can, 2016; Tavşancıl, 2014). Çalışmada Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA'nın güvenilirliği Cronbach-Alfa yöntemi kullanılmış, madde analizi kapsamında madde-toplam puan korelasyon değerleri hesaplanmış ve alt %27-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanmıştır. Test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların gerçek ya da hata faktörüne ne derece bağlı olduğunu belirlemek amacıyla güvenilirlik katsayısı olarak korelasyon (r) katsayısı hesaplanmakta ve hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011). Verilerin analizinde IBM SPSS 22, FACTOR ve LISREL istatistik programları kullanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu bölümde Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA'nın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Geçerlik için kapsam, yapı ve ayırıcılık geçerliği; güvenirlik için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Örneklem grubunda yer alan dört öğrenci grubunun sınıflama doğruluğu için Diskriminant Analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda sırayla açıklanmıştır.

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçme aracı maddelerinin ilgili özelliği temsil edip etmediği, madde türüne uygunluğu, yazım dilinin ve bilgilendirme yönergesinin anlaşılır olup olmadığı konularında görüş almak üzere uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Her madde için “Uygun”, “Düzenlenmeli” ve “Uygun Değil” olmak üzere üçlü derecelendirme yapılmıştır. Ardından alanda çalışan ve doktora derecesine sahip yedi uzman belirlenmiş ve belirlenen sorular çerçevesinde görüşleri alınmıştır. İlgili değerlendirmeler araştırmacı tarafından 3-2-1 olarak kodlanmıştır. Maddenin uygun görülmesine 3, maddeye ilişkin öneride bulunmalarına 2 ve maddenin kullanımını uygun bulmamalarına 1 puan verilmiştir. Yedi uzmanın tüm maddelere verdiği öneriler puanlanmış ve Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), Kapsam Geçerlik Ölçütleri (KGÖ) ve Kapsam Geçerlik İndeksleri (KGI) hesaplanmıştır. Maddenin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan KGO, herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. Bu formül kullanılarak 26 madde için hesaplamalar yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Kapsam Geçerliği Bulguları

Madde	U-1	U-2	U-3	U-4	U-5	U-6	U-7	KGO
1	3	3	3	3	3	3	3	1
2	3	3	3	3	3	3	3	1
3	3	3	2	3	3	3	3	0.7
4	3	3	2	3	3	3	3	0.7
5	3	3	2	3	3	3	3	0.7
6	2	3	2	3	3	3	3	0.4
7	2	3	2	3	3	3	3	0.4
8	3	3	3	3	2	3	3	0.7
9	3	3	3	3	2	3	3	0.7
10	3	3	3	3	1	3	3	0.7
11	3	3	3	3	3	3	3	1
12	3	3	3	3	1	3	3	0.7
13	3	2	3	3	3	3	3	0.7
14	3	3	3	3	3	3	3	1
15	3	3	3	3	3	3	3	1
16	3	2	2	2	3	3	3	0.1
17	3	3	3	3	3	3	3	1
18	3	3	3	3	3	3	3	1
19	3	3	3	3	3	3	3	1
20	3	3	3	2	3	3	3	0.7
21	1	2	3	1	1	2	3	-0.4
22	3	2	3	3	3	3	3	0.7
23	3	3	3	3	2	3	3	0.7
24	3	2	3	3	3	3	3	0.7
25	3	3	3	1	3	3	3	0.7
26	3	3	3	3	3	3	3	1

Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ) 0,67

Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) 0,77

Uzmanların yazılı ve sözlü görüş ve puanlamaları doğrultusunda 4, 5, 6, 7, 16 ve 21. maddeler uygulama formundan çıkarılmıştır. Madde 21, KGO puanı negatif olduğu için; Madde 6, 7 ve 16 ise KGO puanları KGÖ değerinden küçük olduğu için çıkarılmıştır. Bununla birlikte 4 ve 5. maddeler KGO puanlarının KGÖ puanından yüksek olmasına rağmen uzmanlar ile yapılan görüşmelerde bu iki maddenin aynı özellik ile ilgili bulunmaması ve maddelerin aynı özellik doğrultusunda eşleşmesinin uygun olacağı önerileri nedeniyle çıkarılmıştır. Ayrıca 3, 8, 18, 20, 22, 25 ve 26. madde ifadelerinde ve madde diziliminde düzenlemeler yapılmış, 26. maddenin zayıf yönüne “Dinlediğini anlama becerisi gelişmiştir” güçlü yönü eklenerek yeni bir madde oluşturulmuştur. Görsel ve işitsel bellek ile ilgili öneriler doğrultusunda 19 maddenin tersi niteliğinde “Dinlediği bilgileri kolayca hatırlar” ve “Gördüklerini unutmaz, görsel hafızası zayıftır” ifadeleri ile yeni bir madde eklenmiştir. Ölçme aracından 6 maddenin çıkarılması, 2 maddenin eklenmesi ve ilgili düzenlemeler doğrultusunda hazırlanan 22 maddelik form (Ek 4) araştırma grubuna uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA'nın yapı geçerliğine ilişkin analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda tetrakorik/polikorikkorelasyona dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Tetrakorik/Polikorik Korelasyona Dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA'nın deneme örneklemini üzerinde yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği çalışmalarında ise AFA, maddelerin kategorik yapıda olması nedeniyle tetrakorik/polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. FA tekniklerinden Robust ULS kullanılmıştır. Verilerin uygunluğu incelendikten sonra analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu (KMO= .90), verilerin çok boyutlu normal dağılımdan geldiğini göstermiştir (Barlett küresellik testi için $\chi^2=3488,10$, $sd=231$, $p<.001$) (Pallant, 2015; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2001). FACTOR programı ayrıca çoklu normallik için Mardia (Mardia, 1970) çoklu çarpıklık ve çoklu basıklık değerlerini vermektedir. Elde edilen değerler incelendiğinde çarpıklık testi istatistiksel olarak anlamlı değilken ($p= 1.00$), basıklık testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p< .05$) görülmektedir. Mardia basıklık değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Bununla birlikte büyük örneklemelerde basıklığın sıfırdan uzaklaşmasının etkisi azalmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

FACTOR yazılımında verilerin uygunluğunu değerlendirmek için tetrakorik/polikorik korelasyon matrisindeki değerlerin sıfırdan farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir (Baglin, 2014). Öncelikli olarak polikorik korelasyon matrisindeki değerler incelendiğinde matristeki korelasyon değerlerinin sıfırdan farklılaştığı, M3 ile M13 ($r= -0.07$), M3 ile M21 ($r=-0.007$) arasındaki korelasyon değeri haricindeki tüm değerlerin pozitif tanımlı olduğu ve korelasyon katsayılarının .10 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Maddeler arasında çoklu bağlantıya işaret eden bir değer de ($r>.80$, Field, 2009) bulunmamaktadır. M3, diğer maddeler ile en düşük

korelasyona sahip olan madde olmakla birlikte diğer değerleri sıfırdan farklılaştığı için ölçekte yer alan tüm maddeler analize dâhil edilmiştir. Ayrıca, yirmi iki değişken için polikorik korelasyon matrisinin determinant değeri 0.0008 olarak belirlenmiş, çoklu bağlantı sorunu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($0.0008 > 0.00001$) (Field, 2009). Elde edilen sonuçlar verilerin faktör çözümlemesine uygunluğuna işaret etmektedir.



Tablo 5

Tetrakorik/Polikorik Korelasyon Matrisi

Madde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	1.00																					
2	.26	1.00																				
3	.12	.33	1.00																			
4	.50	.38	.20	1.00																		
5	.26	.40	.16	.43	1.00																	
6	.30	.31	.13	.38	.41	1.00																
7	.24	.32	.17	.40	.38	.48	1.00															
8	.28	.38	.16	.41	.47	.47	.51	1.00														
9	.29	.22	.19	.38	.31	.19	.35	.42	1.00													
10	.33	.36	.24	.39	.36	.26	.31	.35	.33	1.00												
11	.26	.17	.19	.40	.24	.29	.23	.19	.12	.31	1.00											
12	.39	.32	.13	.52	.41	.31	.29	.38	.32	.34	.55	1.00										
13	.35	.20	-.07	.48	.32	.29	.26	.24	.27	.28	.43	.52	1.00									
14	.36	.28	.05	.48	.41	.36	.43	.38	.38	.27	.37	.47	.59	1.00								
15	.31	.30	.11	.34	.35	.35	.30	.28	.35	.17	.27	.36	.39	.57	1.00							
16	.32	.35	.22	.46	.43	.35	.20	.34	.38	.44	.39	.52	.46	.31	.30	1.00						
17	.23	.36	.31	.27	.31	.30	.36	.42	.46	.25	.10	.24	.14	.21	.29	.29	1.00					
18	.37	.40	.29	.35	.33	.32	.34	.36	.24	.22	.15	.28	.31	.34	.30	.39	.36	1.00				
19	.27	.20	.15	.41	.35	.28	.41	.37	.33	.20	.31	.40	.40	.50	.38	.31	.37	.39	1.00			
20	.30	.35	.47	.38	.28	.32	.36	.37	.33	.36	.22	.25	.11	.18	.24	.40	.47	.31	.41	1.00		
21	.29	.19	-.00	.42	.27	.23	.32	.29	.22	.31	.35	.37	.60	.46	.34	.40	.10	.28	.39	.18	1.00	
22	.16	.34	.19	.39	.45	.35	.39	.50	.34	.33	.21	.35	.26	.36	.24	.45	.30	.42	.43	.37	.41	1.00

Faktör modeli olarak Robust ULS yöntemi uygulanmış, öncelikle kaç faktör çıkarılacağına karar verilmiştir. İlk analizde elde edilen veriler incelendiğinde *özdeğeri* 1 olma kriteri doğrultusunda, analize temel olarak alınan 22 madde için başlangıç *özdeğeri* 1'in üzerinde olan dört faktör oluşmuştur. Faktörlerin varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, birinci faktörün açıklanan toplam varyansa (total variance explained) %36 oranında katkı yaptığı, diğer faktörlere ilişkin bir oran oluşmadığı görülmüştür.

FACTOR programı kaç faktörü elinde tutacağına tesadüfi varyansın ortalaması (*mean of random % of variance*) veya tesadüfi varyansın yüzdesinin 95. dilimine (95 *percentile of random % of variance*) göre karar vermekle birlikte yapılan simülasyon çalışmaları 95. yüzdilik dilim kriterinin daha doğru olduğunu ortaya koymuştur (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011). Tek boyutluluğu desteklemek için yapılan PA sonuçlarına göre gözlem verilerindeki varyans yüzdesi (*real data % of variance*, 41.66), tesadüfi varyansın yüzdesinin 95. dilimi (10.20) sütunundaki değerlerle karşılaştırılmış, gözlem verilerindeki varyans yüzdesi (9.63) ilk faktörden sonra varyansın 95. dilimine göre belirlenen değerlere (9.36) çok yakın bir değer almıştır. Robust uyum göstergeleri incelenmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur. Teorik olarak beklenen yapı ile uyumlu olan bu sonuçlar ile ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Tablo 6

<i>Robust Uyum Göstergeleri</i>					
	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI
ULS	600.25	209	2.87	0.06	0.95

Kuramsal temel ve analizler doğrultusunda çalışmada .50 faktör yükü (%25 ortak varyans) değeri kriter olarak kabul edilmiştir. Bu kriterin altında kalan ve modele katkısı düşük olan sıra ile 3, 11, 17 ve 20. maddeler analizden çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir. İlgili maddelerin dışarıda bırakıldığı ve toplamda beş tur tekrarlanan analizler sonucunda elde edilen faktör yük ve ortak faktör varyans değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Madde Faktör Yük ve Ortak Varyans Değerleri

Madde	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Madde	Faktör Yüğü	Ortak Varyans
1	.52	.27	10	.66	.43
2	.51	.26	11	.64	.41
3	.71	.50	12	.71	.51
4	.62	.38	13	.57	.32
5	.55	.31	14	.62	.38
6	.58	.34	15	.55	.30
7	.62	.39	16	.62	.38
8	.52	.27	17	.58	.34
9	.51	.26	18	.61	.37

Madde çıkarma için analizler, çıkarılan maddelerin diğer faktör yüklerine ve toplam açıklanan varyans değerine etkileri incelenerek gerçekleştirilmiştir. Alanyazında genel kabul kriteri olduğu görülen .30 ortak varyans değeri kabul edildiğinde ölçme aracının dışında kalması gereken maddelerin analiz dışı bırakılması ile ölçme aracında yer alan diğer maddelerin faktör yük değerlerinde düşüşler olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki madde kapsam geçerliği açısından değerlendirildiğinde yapıya ilişkin temel göstergeler olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırmada .50 faktör yükü ve .25 ortak varyans kriteri dayanak alarak ilgili maddelerin ölçme aracında kalmasına karar verilmiştir.

Tek faktörlü yapı için ilgili maddelerin çıkarılması ile tekrarlanan analiz sonucunda elde edilen açıklanan toplam varyansa ilişkin sonuçlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öz değerlere Dayalı Açıklanan Toplam Varyans

Madde	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans Yüzdesi
1	7.03	0.39	0.39
2	1.37	0.08	
3	1.13	0.06	
4	0.94	0.05	
5	0.88	0.05	
6	0.82	0.05	
7	0.79	0.04	
8	0.69	0.04	
9	0.63	0.04	
10	0.55	0.03	
11	0.52	0.03	
12	0.47	0.03	
13	0.47	0.03	
14	0.40	0.02	
15	0.40	0.02	
16	0.36	0.02	
17	0.28	0.02	
18	0.25	0.01	

Tabloda görüldüğü gibi 3, 11, 17 ve 20. maddelerin analiz dışında bırakılması ile bir faktörün varyansı açıklama oranı %39 olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .71 arasında değişmektedir. Bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının (%39) kabul edilebilir düzeyde olduğu (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005); faktör yük değerleri ve ortak varyans değerlerinin ise kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir (Comrey ve Lee, 1992).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

Çalışmada FA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA kullanılmıştır. Modelin uyumu birinci sıra DFA ile test edilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen t değerlerine ilişkin yol şeması incelendiğinde, analize dâhil edilen 18 madde için yol katsayı değerlerinin manidarlığına yönelik t değerlerinin 9.17 ile 13.86 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Tüm t değerleri 2.56'dan büyük olduğu için bu değerlerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Kline, 2011; Çokluk vd., 2012). Maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0.66 arasında; hata varyansları ise 0.57 ile 0.78 arasında değişmektedir. Standardize edilmiş faktör yük değerleri (.30>) (Seçer, 2015) ve hata varyanslarına (.90<) (Kline, 2011) ilişkin

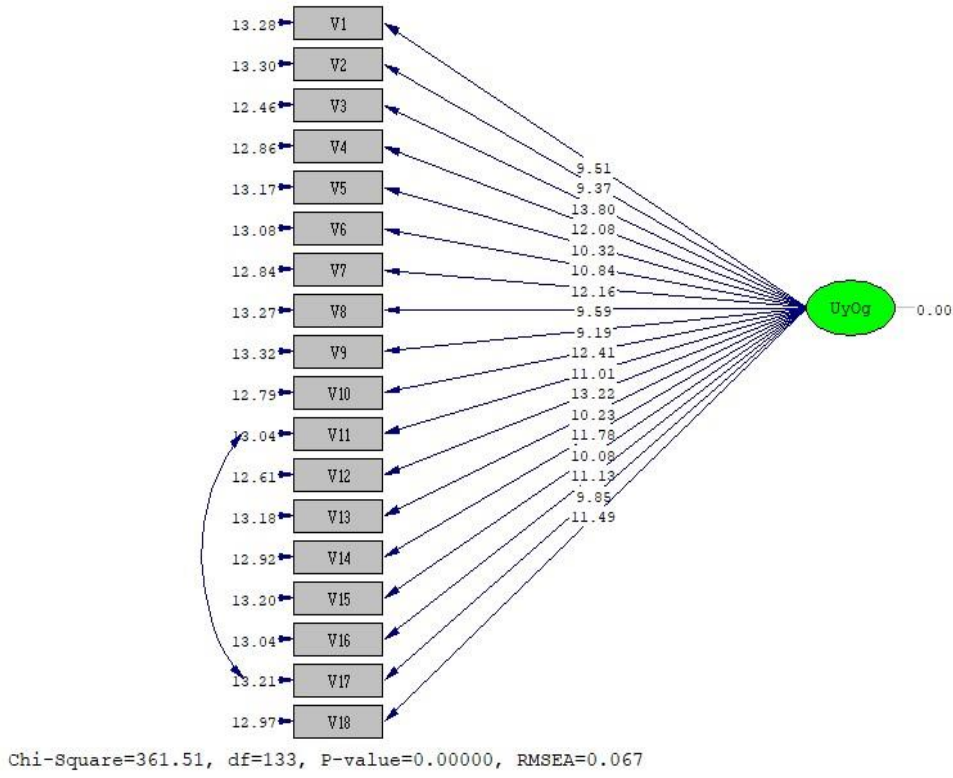
herhangi bir problem olmadığı anlaşıldıktan sonra, model uyum indeksleri incelenmiştir. Öğretmenler için UYEOG-AGÖA'ya ilişkin modelin uyum indekslerine ilişkin sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

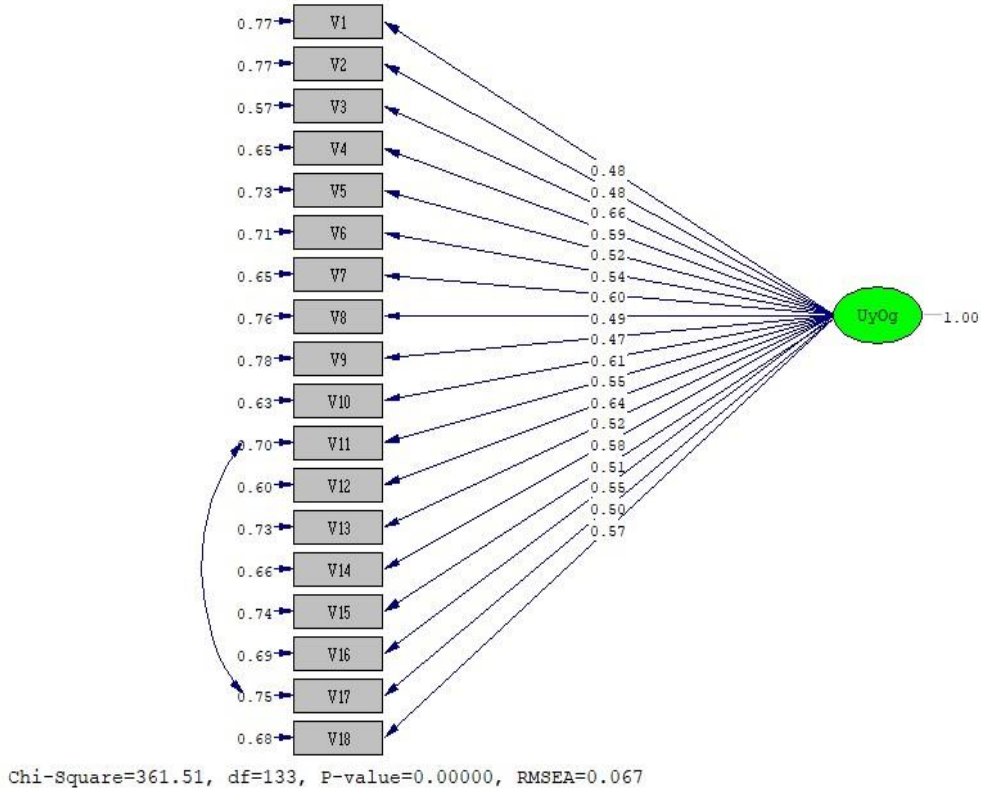
Öğretmenler için UYEOG-AGÖA Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar

Uyum İndeksleri	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
χ^2	453.46 (p=.00; sd=135)	
χ^2/sd	3.35	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	.079	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.88	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.85	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.04	Mükemmel Uyum
SRMR	.058	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	.93	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	.94	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.95	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	.95	Mükemmel Uyum
RFI	.92	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 9 incelendiğinde tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. Uyumu iyileştirmek amacıyla (Tabacknick ve Fidell, 2013) modifikasyon önerileri incelendiğinde kuramsal açıdan birbirine yakın maddeler arasında (17 ile 11; 13 ile 12) modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Modifikasyon sonrası birinci düzey DFA'dan elde edilen tek faktörlü yapıya ilişkin t değerlerine Şekil 2'de ve standartlaştırılmış yol katsayılarına Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA yapısal modeli t değerleri



Şekil 3. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA yapısal modeli standartlaştırılmış yol katsayıları

Yapılan modifikasyonlar sonrası maddelerin t değerlerinin 9.19 ile 13.80 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi tüm t değerleri 2.56’dan büyük olduğu için bu değerlerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir (Kline, 2011; Çokluk vd., 2012). Maddelerin faktör yük değerleri ise 0.47 ile 0.66 arasında; hata varyansları ise 0.57 ile 0.78 arasında değişmektedir. Şekil 3’te görüldüğü gibi yolların tamamı istatistiksel olarak anlamlıdır ve beklendiği gibi hata varyansları .90’dan küçüktür (Kline, 2011). Modifikasyon sonrası uyum indekslerine ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA Modifikasyon Sonrası Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar

Uyum İndeksleri	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
χ^2	400.37 (p=.00; sd=134)	
χ^2/sd	2.98	Mükemmel Uyum
RMSEA	.067	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.90	Mükemmel Uyum
AGFI	.87	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.04	Mükemmel Uyum
SRMR	.055	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	.93	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	.95	Mükemmel Uyum
CFI	.96	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	.96	Mükemmel Uyum
RFI	.92	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 10 incelendiğinde, tek faktörlü DFA ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda 18 maddelik Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA’nın (EK 2) bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi bulguları ölçme aracının toplam puan alınabilirlik özelliğinin kanıtlandığına işaret etmektedir. Ölçme aracının sol tarafında (güçlü yönler) evet işaretli olan maddeler “2”, hayır işaretli olan maddeler “0” olarak puanlanırken; formun sağ tarafında (zayıf yönler) evet işaretli olan maddeler “1”, hayır işaretli olan maddeler “0” olarak puanlanmaktadır. Bu doğrultuda ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 54, en düşük puan 0’dır. Toplam puanlar elde edildikten sonra ± 1.5 standart sapma aralıklarına göre kesme noktaları belirlenmiştir. Genel toplam puan aralıklarına göre belirlenen kesme noktaları, 14 puan ve altı üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi açısından düşük düzey risk grubu, 14 ve 42 puan arası orta düzey risk grubu, 42 puan ve üstü ise yüksek

düzey risk grubu olarak tanımlanabilmektedir. Toplam puanlara yönelik betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA Genel Toplam Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

N	$\bar{x}$	Medyan	Mod	S	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.
383	27.62	28	36	9.14	.090	-.884	7	51

Diskriminant Analizi Bulguları

Çalışmada dört öğrenci grubuna ilişkin veri toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri aday belirleme formunu öğrencilere ilişkin “*algıladıkları üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü ve tipik gelişim*” gösterme durumlarını dikkate alarak doldurmuşlar ve öğrencilere bir grup ataması yapmışlardır. Çalışmada DA, sınıf öğretmenlerinin dört farklı öğrenci grubunda yer aldığını belirttikleri öğrencileri aday belirleme formu göstergeleri doğrultusunda hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmada grupların kendine özgü özellikleri nedeniyle grup büyüklükleri farklılık göstermekle birlikte, çalışma grupları en küçük grupta yer alması beklenen katılımcı sayısı kriterini karşılamaktadır. En küçük grupta yer alan katılımcı sayısı (N=31), değişken sayısından (18) fazladır (Çokluk vd., 2012). Tüm grupların kovaryans matrisleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Box-M testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen değer manidar olduğu görülmektedir [$F_{(27.78)}=$, $p<.05$]. Bu sonuç kovaryans matrislerinin homojen olmadığına işaret etmektedir. Temel sayıtlardan biri olmakla birlikte, grupların kovaryans matrislerinin eşit olmadığı durumlarda karesel diskriminant analizinin kullanılması önerilmektedir (Özdamar, 2004). Devam eden bölümde Karesel DA betimsel istatistikler Tablo 12 ve Karesel DA özdeğer istatistiği ise Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 12

Karesel DA Betimsel İstatistikler

Öğrenci Grubu	N	$\bar{x}$	S
1	106	35.32	2.76
2	156	21.03	5.29
3	31	42.29	5.82
4	90	24.62	7.78

(1) Üstün Yetenek, (2) Öğrenme Güçlüğü, (3) Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü (4) Tipik gelişim

Tablo 13

Karesel DA Özdeğer İstatistiği

Fonksiyon	Özdeğer	Varyans	Kanonik Korelasyon
1	1.78	100	.80

Bağımlı değişkende açıklanan varyans oranını yansıtan özdeğer, diskriminant fonksiyonlarının ayırma gücünü göstermektedir (Çokluk vd., 2012). Özdeğerlerin .40'tan yüksek olması "iyi" bir ayırma gücü olarak belirtilmektedir (Kalaycı, 2005). Tablo 13'te tek bir fonksiyon üretildiği ve bu fonksiyona ait özdeğerin oldukça yüksek olduğu (1.78) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda fonksiyonumuzun iyi bir ayırıcılık sağladığını ifade edebiliriz. Elde edilen kanonik korelasyon katsayısı (.80) gruplarla fonksiyon arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu değer karesini aldığımızda ($.80^2=.64$), modelimizin bağımlı değişkendeki varyansın .64'ünü açıklayabildiğini söyleyebiliriz (Kalaycı, 2010).

Tablo 14

Wilk's Lambda İstatistiği

Fonksiyon	Wilk's Lambda	χ^2	Sd	p
1	.361	386.229	3	.000

Tablo 14'te sunulan modele ilişkin Wilk's Lambda istatistiğine ilişkin ki-kare değeri anlamlıdır ($\chi^2_{(3)}=386.229$; $p<.01$). Ayırma puanlarındaki toplam varyansın gruplar arasındaki farklar tarafından açıklanamayan ve gruplar arası farklılıkların bir ölçüsü olan Wilk's Lambda değerinin anlamlı bulunması fonksiyonun ayırma gücünün yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayırma puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %36'sı (Wilk's Lambda= .36) gruplar arasındaki farklar tarafından açıklanamamaktadır.

Tablo 15

Sınıflandırma Sonuçları

Grup	N	1		2		3		4	
		f	%	F	%	f	%	f	%
1	106	99	93.4	4	3.8	2	1.9	1	0.9
2	156	11	7.1	137	87.8	0	0	8	5.1
3	31	7	22.6	1	3.2	22	71	1	3.2
4	90	24	26.7	56	62.2	0	0	10	11.1

Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi= %70

(1) Üstün Yetenek, (2) Öğrenme Güçlüğü, (3) Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü (4) Tipik gelişim

Sınıflandırma sonuçlarına ilişkin Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli olarak algıladıkları birinci grupta yer alan 106 öğrenciden 99'u (%93.4); öğrenme güçlüğü olduğunu algıladıkları 156 öğrenciden 137'si (%87.8); üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olduğunu algıladıkları 31 öğrenciden 22'si (%71); tipik gelişim gösterdiğini algıladıkları 90 öğrenciden 10'unu (%11.1) doğru olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Diskriminant fonksiyonunun toplam doğru sınıflandırma yüzdesi %70'dir.

Sınıflama doğruluğunu değerlendirmek için nisbi ve maksimum şans kriterleri hesaplanmakta; grup sayıları eşit olmadığı için grup yüzdelerinin kareleri toplamının karekökü dikkate alınmaktadır. Toplam doğru sınıflandırma oranının (%70) elde edilen değer maksimum şans kriteri (%55)'nden büyük olması ile analizin doğru sınıflandırma yüzdesinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ayırt Etme Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ayırt etme geçerliği çalışmaları alt-üst gruplar arasındaki farklılıklar ile incelenmiştir. Alt-üst gruplara ilişkin puanların anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 16'da analize dayalı elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 16

Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar Madde Ortalama Puanları İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	η^2	p
Alt %27	103	16.42	2.69	204	-47.60	.91	.001
Üst %27	103	38.67	3.90				

Tablo 16’da görüldüğü gibi alt ve üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğünün de oldukça yüksek olduğu ($\eta^2 = .91$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ayırt etme anlamında geçerliğe işaret etmektedir.

Madde ayırt edicilik indeksi olarak adlandırılan madde-test korelasyonu, maddelerin ölçülen özellik açısından bireyleri ne derece ayırt ettiğini ve testin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Madde analizi sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu (N=383)	t (Alt-Üst %27) (N=103)
1	.46	13.72***
2	.46	12.52***
3	.62	20.42***
4	.56	15.19***
5	.51	15.97***
6	.51	13.67***
7	.57	15.81***
8	.46	11.30***
9	.46	11.16***
10	.57	16.70***
11	.54	16.86***
12	.61	17.43***
13	.49	14.04***
14	.56	14.84***
15	.49	13.74***
16	.53	15.41***
17	.51	16.67***
18	.55	15.28***

***p<.001

Madde analiz sonuçları incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerlerinin .46 ile 62 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği; alt-üst gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkmasının ölçme aracının iç tutarlılığının göstergesi olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu doğrultuda sonuçlar, ölçme aracının bireyleri ölçülmek istenen davranış açısından ayırt ettiğini ve maddelerin aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA Güvenirlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Geçerlik çalışmalarından sonra Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA'nın iç tutarlılık katsayıları için Cronbach-Alfa yöntemi kullanılmıştır.

Ölçme aracının Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Alfa katsayısı .80 üzeri olan ölçekler yüksek düzeyde güvenilir olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2014; Lorcü, 2015; Özdamar, 1999). Bu doğrultuda ölçümün (ölçme aracının) oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilebilir.



BÖLÜM 4

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrencileri tarama amacıyla kullanılabilecek, Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısına ilişkin alanyazında yer alan tanım ve özellikler ölçme aracının kuramsal temelini oluşturmuştur. Ayrıca yapıya ilişkin kültüre özgü göstergelerin tanımlanabilmesi amacıyla sınıf gözlemleri yapılmış, çeşitli kurumlara yapılan başvurularda alan uzmanları tarafından risk grubunda olduğu belirtilen öğrencilere formal değerlendirme araçları uygulanmıştır. Formal değerlendirme araçlarından elde edilen bulgular ve öğrenci, ebeveyni ve öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşmeler doğrultusunda kültüre özgü göstergeler çıkarılmıştır. Kültüre özgü göstergeler ve kuramsal olarak alanyazında yer alan bilgileri temel alan bir yapı çerçevesinde hazırlanan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Madde havuzunun oluşturulması aşaması 6 öğrenci ve ebeveyni ile 4 sınıf öğretmeni, pilot uygulama 22 sınıf öğretmeni ve deneme uygulaması 383 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında kapsam ve yapı geçerliği, güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, yapı geçerliği bulgularını desteklemek için ayırt etme geçerliği ve diskriminant analizi ile sınıflama doğruluğu incelenmiştir.

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısı, içerisinde eş zamanlı var olan “üstün yeteneklilik” ve “öğrenme güçlüğü” yapıları “güçlü yönler” ve “zayıf yönler” başlıkları altında temsil edilmiştir. Her bir madde yapının içinde var olduğu belirtilen özellikler kümesinden eşleştirilen ve somut göstergeler olarak tanımlanan bir güçlü ve bir zayıf yön içermektedir. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü, yatay düzlemde bir güçlü ve bir zayıf yön ifadesinin eş zamanlı olarak ele alındığı tek bir temel boyutta yapılandırılmıştır. Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA, 1-4. sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe eş zamanlı olarak eşlik eden öğrenme güçlüğüne

ilişkin şüphe duydukları öğrencileri ayrıntılı değerlendirmeye yönlendirmek için kullanabilecekleri bir ölçme aracıdır.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak kapsam geçerliği ele alınmıştır. Yedi alan uzmanından alınan görüş ve öneriler doğrultusunda 26 madde olarak hazırlanan ölçek, 22 madde olarak düzenlenmiştir. Uzman görüşleri eşleşen güçlü ve zayıf yöne ilişkin maddelerin üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısına uygun olduğunu göstermiştir. Yapı geçerliği çalışmaları öncesinde ilk olarak verilerin analize uygunluğuna ilişkin sayıltılar sınanmıştır. Bu incelemeler sonrası kategorik değişkenler için tetrakorik/polikorik korelasyon matrisi çıkarılmış ve korelasyon katsayıları incelenmiştir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu belirlendikten sonra FA, Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda faktör yük değerlerinin .51 ile .71, ortak varyans değerlerinin .26 ile .51 arasında değiştiği, kabul edilebilir ve yüksek düzeyde oldukları bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda tanımlanan tek faktörlü yapı toplam varyansın %39'unu açıklamıştır. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında elde edilen tek faktörlü yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre modelde tanımlanan yolların tamamı istatistiksel olarak manidardır, standartlaştırılmış hata değerleri, .90'ın altındadır. Modelin uyum indeksleri kabul edilebilir bir yapı tanımlamış, bununla birlikte uyumu iyileştirmek kuramsal açıdan birbirine yakın iki madde çifti arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonrası modelin uyum indeks değerleri kabul edilebilir ve daha yüksek düzeyde model-veri uyumu sağlayan bir yapı tanımlamış, 18 maddelik Öğretmenler İçin ÜYEÖG-AGÖA'nın tek faktörlü yapısı bir model olarak doğrulanmıştır.

Yapı geçerliği bulgularını desteklemek amacıyla verilerin toplandığı öğrenci grupları arasında sınıflama doğruluğu için diskriminant analizi yapılmıştır. Diskriminant fonksiyonun toplam doğru sınıflandırma oranı %70, modelin bağımlı değişkendeki varyansı açıklama oranı %64 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği bulgularını desteklemek amacıyla ayrıca alt üst %27'lik gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılık ayırt etme geçerliğini desteklemiştir. Madde toplam korelasyon değerleri incelenmiş, .46 ile 62 arasında değişen madde korelasyon değerleri geçerlik bulgularını desteklemiştir. Elde edilen yapıya ilişkin güvenirlik katsayıları Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmış ve .89 olarak hesaplanan alfa katsayısı yüksek düzeyde güvenirliğe işaret etmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri doğrultusunda toplam puan alınabilirlik kanıtlanmış

olup, eş zamanlı olarak doldurulan formun güçlü yön bölümünden alınan puan ile zayıf yön bölümünden alınan puan toplanarak, öğrencinin üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü göstergesini karşıladığı kabul edilmiştir.

Geliştirilen ölçme aracının, alanyazına ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul bünyesinde süreç değerlendirmeye dayalı olarak kontrol listesi niteliğinde araçlar ile çatı kavram olan iki özel gereksinimliliğe ilişkin ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. İki özel gereksinimlilik kapsamında üstün yetenekliliğe eşlik eden her bir yetersizlik grubu farklı özelliklerin kombinasyonunu oluşturmaktadır. Üstün yeteneklilik ve eşlik eden yetersizlik grubuna ilişkin her iki yapının/özelliğin binişiklik durumuna ilişkin etkilerin açık olmadığı ve farklılaştığı belirtilmektedir (Reis vd., 2014). Bu bağlamda çalışmada geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen Öğretmenler İçin ÜYEÖG-AGÖA, her iki yapının eşleşen göstergelerini ele alan biçimsel ve içerik özellikleri açısından alanyazında yer alan ölçme araçlarından farklılaşmaktadır. Bununla birlikte ölçme aracının, 1-4. sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısına ilişkin farkındalık kazanmalarına aracılık edeceği ve risk grubunda olduklarını düşündükleri öğrencileri ayrıntılı değerlendirmeye yönlendirme amacıyla kullanabilecekleri düşünülmektedir. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısını belirlemesi süreci, üstün yetenekliliği belirlemesi sürecinden bağımsız olarak düşünülmemektedir. Benimsenen üstün yeteneklilik tanımı, tanılama ve hizmetler konusunda belirleyici olmaktadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Gubbins, 2006; Peters, Matthews, McBee ve McCoach, 2014; Renzulli, 1998). Son yıllarda birçok araştırmacı ve teorisyen, psikometrik profile daha az vurgu yaparak üstün yetenekliliğin çok boyutlu tanımlarını önermektedir (Rowe vd., 2013). Üstün yeteneklilik kavramının çok boyutlu olarak ele alınmasına paralel olarak belirleme sürecinde, çok boyutlu üstün yeteneklilik göstergelerini kabul etme, farklı kaynaklardan çoklu kriter kullanımı ve kapsayıcılık ilkelerinin ön plana çıktığı görülmekte; bu ilkeler ise ikinci bir gereksinim durumunu kapsayıcı genişlikte olma ilkesini beraberinde getirmektedir (Brown vd., 2005; Davis vd., 2011; Gubbins, 2006; Kaufman ve Sternberg, 2008). Çok disiplinli bir ekipten kapsamlı değerlendirme, yetersizliği olduğundan şüphelenilen herhangi bir çocuk için olağan görünse de, iki özel gereksinimli dolayısıyla üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için özellikle önemlidir (Hoofman, 2014).

Çalışmada geliştirilen Öğretmenler İçin ÜYEÖG-AGÖA, kullanımı kolay ve uygulaması kısa süren bir yapıdadır. Öğretmenlerin birbirine eşlik eden iki farklı

yapının göstergelerini okuduklarında zorlanmadan cevaplayabilecekleri düşünülmektedir. Öğrenciler zamanlarının çoğunu sınıf öğretmenleri ile geçirmekte ve sınıf öğretmenleri öğrencileri sınıf ortamında ayrıntılı gözlemlene fırsatına; birbirinden çok farklı olarak değerlendirilen ancak eş zamanlı olarak bir öğrencide gözlemlenebilen özellikleri sınıf ortamında fark edebilme ortamına sahiptirler. Bununla birlikte birbirinden farklı olan ancak eş zamanlı olarak görülebilen bu özellikler öğretmenler için belirsizlik oluşturabilmektedir. Ölçme aracı sınıf öğretmenlerine üstün yeteneklilik ile eş zamanlı olarak var olan öğrenme güçlüğüne ilişkin bütünsel bir değerlendirme yapma fırsatı vererek ilk belirleme aşamasında öğrencileri aday göstermelerine aracılık edebilecek bir yapıdadır. Eğitim eksiklikleri ve sahip oldukları stereotipik inançlara rağmen tarama ve aday gösterme sürecinde sınıf öğretmenlerinin gözlem ve kararları önemli görülmektedir (Richert, 1997). Öğretmen aday gösterme formları ise öğrencileri kapsamlı değerlendirme için yönlendirme amacıyla en yaygın olarak kullanılan tarama araçları arasındadır (Bianco, 2005). Tarama araçları, kapsamlı değerlendirmeye dâhil olacak öğrenci sayısını azaltmaya izin vermesi, değerlendirmede daha fazla kaynak kullanımını ve daha fazla zaman harcanmasının önüne geçmesi açısından önemli görülmektedir (McBee vd., 2016; Rowe vd., 2013). Ayrıca belirleme sürecinde güçlü ve zayıf yönlerin eş zamanlı olarak incelenmesi, sürecin bütünlük ve bireysel odaklı olarak kavramsallaştırılması ihtiyacı vurgulanmaktadır (Gilman vd., 2013).

Öğretmenler İçin ÜYEÖG-AGÖA'nın, üstün yetenekliliğe eşlik eden ikinci bir gereksinim durumunun var olabileceği, birbirine zıt olarak değerlendirebilecek nitelikte olan bu iki yapının bir arada var olabileceğine ilişkin farkındalık sağlamaya aracılık edecek bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için gereksinim duydukları müdahale programlarına erişebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, ölçme aracının öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yönlerinin eş zamanlı olarak incelenmesine dolayısıyla her iki alanın eş güdümlü desteklenerek potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerine yardımcı olarak hizmetlerin planlanmasına aracılık edeceği düşünülmektedir. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısı özellikle eş zamanlı olarak var olan güçlü ve zayıf yönlerin birbirini maskeleymesi nedeniyle fark edilememekte, maskeleye ise ayrıntılı değerlendirmeye yönlendirme için engel olmaktadır (Baum, 2009; Lovett ve Lewandowski, 2006; McCoach vd., 2001; MCPS, 2015a; Silverman, 2009b; Trail, 2011). Yönlendirme ve dolayısıyla uygun belirleme yapılamadığında ise öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim fırsatlarından

yararlanmaları mümkün olamamakta; güçlü ve zayıf yönlerinin ayrıntılı tanımlanamaması, dolayısıyla eğitimsel, sosyal-duygusal ihtiyaçlarının karşılanamaması nedeniyle öğrenciler davranışsal ve sosyal-duygusal problemler açısından risk altında bulunmaktadır (APS, 2008; McDonald, 2011; Prunty, 2011). Uygun tanılama ve değerlendirme stratejileri, üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karmaşık ihtiyaçlarına hizmet etmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Maddocks, 2018). Dolayısıyla öğrencilerin güçlü yönlerini ve performanslarını etkileyen zorlukların özellikle de işleme eksikliklerini belirlemek için tasarlanmış değerlendirmeleri uygulamak önemlidir. Bütün bu bilgilere sahip olmak, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı olmakta ve eğitimcilere öğrenci performansını iyileştirmeye yardımcı olmak için uygulanabilecek stratejiler konusunda rehberlik etmektedir (Rowe vd., 2013).

Öğretmenler İçin ÜYEÖG-AGÖA'nın, öğrencilerin belirlenmesi sürecinde önemli bir yeri olacağı, bu anlamda belirleme ve müdahale hizmetleri kapsamında planlanacak alanyazın çalışmalarına anlamlı bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ölçme aracı, her iki yapının özelliklerini ayrı ayrı değil bir arada sunmaktadır ve geçerlik çalışmaları ile toplam puan alınabilme özelliği kanıtlanmıştır. Ölçme aracının üstün yetenekliliğe eşlik eden ikinci bir gereksinim durumu olarak sadece öğrenme güçlüğü yapısını içermesi ile bu temelde yapılacak akademik çalışmalara, toplam puan alınabilirlik özelliği ile ileri düzey analizler gerektiren araştırmalara kaynaklık edebileceği öngörülmektedir.

BÖLÜM 5

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Analizler doğrultusunda ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görüşü kabul edilmekle birlikte, araştırmanın sınırlılıkları söz konusudur. Öncelikli olarak araştırma verileri Ankara ili merkez ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik düzey ve farklı okul büyüklüklerinin dikkate alındığı ilkokullarda, 1-4. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan 383 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yapısının yaygınlığının sınırlı olduğu düşünüldüğünde farklı il ve bölgelerden daha geniş bir örneklem grubu çalışılması ve analizlerin tekrarlanmasının geçerlik ve güvenilirlik verilerini destekleyeceği, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ölçüt geçerlik çalışması ve doğrulama çalışmalarına yer verilememiştir. Sınıflama doğruluğu için tanı almış öğrenci grupları ile çalışılması önerilmektedir. Bununla birlikte yapı geçerliği verilerini desteklemek amacıyla ölçüt geçerliği çalışmaları ve formal-informal değerlendirme araçlarının bir arada kullanıldığı kapsamlı değerlendirme planlaması yapılarak ölçme aracından elde edilen öğretmen yönlendirme kararlarının doğruluğunu sınama çalışmaları gerçekleştirilebilir. Güvenirlik çalışmalarına test-tekrar test güvenilirliğinin dâhil edilmesi önerilebilir.

Öğretmenler için ÜYEÖG-AGÖA, üstün yetenekliliğe eşlik eden ikinci bir gereksinim durumunu yapıya ilişkin yatay düzlemde güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin göstergelerin eş zamanlı olarak doldurulması ile ele almaktadır. Bu noktada her iki yöndeki göstergelerin eş zamanlı doldurulması önem taşımaktadır. Veri toplama aşamasında araştırmacı uygulama yönergesi doğrultusunda sınıf öğretmenlerini bilgilendirmiştir. İlerleyen aşamada ölçme aracına ilişkin yapılacak çalışmalarda ölçme aracı görünüşünün öğretmenlerin sözel bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulmadan uygulanabilecek şekilde düzenlenmesi ve görünüş geçerliği açısından yeniden değerlendirilmesi uygulama kolaylığını artırabilir.

Çalışmanın yürütüldüğü öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi gönüllük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracında yer alan göstergeler sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında süreç içerisinde rahatlıkla gözlemleyebilecekleri,

Çalışma alanına giren ve uzmanlık gerektirmeyen göstergelerdir. Madde yazım sürecinde sınıf ğretmenlerinin rahatlıkla değerlendirme yapabileceği göstergeler yazılmaya zen gösterilmiştir. Bununla birlikte alanyazında yer alan sürec değerlendirmeye ilişkin güncel uygulamalar gz önünde bulunduğunda, sürec başlangıcında öğretmenlerin bilgilendirilmeleri ve aday gösterme lme aracının sürec değerlendirme sonunda doldurulmasının sağlanması yararlı olabilir.

Çalışma kapsamında geliştirilen lme aracı üstün yetenekliliğe eşlik eden yetersizlik olarak öğrenme güçlüğü ve ğretmen formu ile sınırlıdır. Üstün yetenekliliğe eşlik eden diğer yetersizlik grupları için benzer yapıda aday belirleme formları hazırlanabilir. Ayrıca ğretmen formunun yanı sıra ebeveyn ve akran aday gösterme formları hazırlanabilir.

Uygulayıcılara yönelik olarak, çok boyutlu üstün yeteneklilik tanımının benimsenmesi doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilen öğretmenler için YEG-AGA'nın üstün yeteneklilik aday belirleme sürecine dâhil edilmesi yetkililerce sağlanması kapsayıcılık ilkesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Tarama aşamasında sınıf ğretmenlerinin önemli rolü olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenleri ve ilgili okul personeline yönelik hizmetiçi eğitim programları hazırlanması farkındalığın desteklenmesi ve etkili aday gösterme sürecine katkı sağlayacaktır. Üstün yeteneklilik, iki özel gereksinimlilik ve üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarının artması ve yeterliliklerinin geliştirilmesini amaçlayan hizmet içi eğitim programları düzenlenmesinin ilgili gruplara ilişkin donanımı artırırken, okul genelindeki tüm öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. lme aracı ayrıca, üstün yeteneklilik değerlendirme prosedürlere dâhil olup ilgili kriterleri karşılayamayan öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme amacıyla yönlendirilmesi amacıyla kullanılabilir. Üstün yeteneklilik destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı kurumlarda öğrenciye ilişkin yapılan gözlem ve bireysel destek çalışmalarında kullanımı sağlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenler için stn Yetenekliliğe Eşlik Eden ğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme lme Aracı'nın yapının içerisinde eş zamanlı olarak varolan güçlü ve zayıf yönleri doğrudan gözlemleme fırsatı olan sınıf öğretmenleri tarafından tarama aşamasında kullanılabildiği gibi çoklu kriter uygulamalarında kapsamlı değerlendirmenin bir parçası olarak değerlendirilebilecek yapıda geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğu ve bu anlamda alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, C. M., Yssel, N., & Anwiler, H. (2013). Twice-exceptional learners and RtI: Targeting both sides of same coin. M. R. Coleman & S. K. Johnsen (Eds.), In *Implementing RtI with gifted students: Service models, trends, and issues*. Prufrock Press: Waco, Texas.
- Akkaya, G. ve Ertekin, P. (2021). İki kere farklı bireylere yönelik literatürün görsel olarak incelenmesi: Bibliyometrik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 1-25. <https://doi.org/10.9779/pauefd.706012>
- Alberquerque Public Scholls (APS), (2008). *Gifted handbook*. New Mecsico: Albuquerque Public Scholls Board of Education. Erişim adresi: <http://www.aps.edu/aps/gifted/handbook.pdf>
- Altay, D. (2012). *Ebeveyn Kabul-Reddi ile İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- American Psychiatric Association (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, 5th ed. American Psychiatric Publishing, 2013.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. 7th ed. USA: Prentice-Hall Inc.
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. doi:10.1177/0016986209355974
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the Post-IDEA Era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. doi:10.1080/15377903.2011.616576
- Atılğan, H., Kan, D. ve Aydın, B. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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. doi: 10.53444/deubefd.873327
- Aydın-Yeşilyurt, G. (2019). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Çocuk Merkezli Oyun Terapinin; Anksitelerine, Algılanan Aile Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Baldwin, A. Y. (1999). Learning disability: The mysterious mask. In A. Y. Baldwin & W. Vialle (Eds.), *The many faces of giftedness* (pp. 103-134). Belmont, CA: Wadsworth.
- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: A demonstration using FACTOR. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(5), 1-15. doi:10.7275/dsep-4220
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. doi:10.1177/1076217515597277
- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescent identified as gifted, learning disabled and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33, 109-120. doi:10.1080/02783193.2011.554158
- Barton, J. M., & Starnes, W. T. (1989). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 12, 23-29. doi:10.1080/02783198909553226
- Bateman, B. (1965). Learning disabilities: An overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), 1-12. doi:10.1016/0022-4405(65)90034-8
- Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 226-230. doi:10.1177/001698628803200108
- Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. ERIC Digest #E479. ERIC Document Reproduction Service No. ED 321484. Erişim adresi: files.eric.ed.gov
- Baum, S. (2009). Talent centered model for twice exceptional students. In J. S. Renzulli, Gubbins E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (Eds.), *Systems & models for developing programs for gifted & talented* (pp. 17-49). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Baum, S., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. doi:10.1002/pits.1036
- Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 321-326. doi:10.1177/001698628803200305
- Baum, S., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bees, C. (2009). *Gifted and learned disabled a handbook*. Vancouver, BC. Erişim adresi: <https://www.vsb.bc.ca/sites/>
- Besnoy, K. D. (2006). *Successful strategies for twice-exceptional children*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28, 285-293. doi:10.2307/4126967
- 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. ve Fırat, T. (2020). İki Kere Özel Öğrenciler: Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün Yetenekliler. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 239-255. Erişim adresi: dergipark.org.tr
- Bildiren, A., & Fırat, T. (2020). Giftedness or disability? Living with paradox. *Education*, 48(6), 746-760. doi: 10.1080/03004279.2020.1761855
- Birch, J. W. (2004). Is any identification procedure necessary? In J. S. Renzulli (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. 1-10). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boodoo, G. M., Bradley, C. L., Frontera, R. L., Pitts, J. R., & Wright, L. B. (1989). A survey of produres used for identifing gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly*, 33(3), 110-114. doi:10.1177/001698628903300303
- Boothe, D. (2010). Twice-exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities. Faculty Authored Books. Erişim adresi: http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343
- Bireley, M., Languis, M., & Williamson, T. (1990). Psychological uniqueness: A new perspective on the learning disabled/gifted child. *Roeper Review*, 15(2), 101-107. doi:10.1080/02783199209553477
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-296. doi: 10.1177/002221949703000304
- Brown, E. B., & Abernethy, S.H. (2009). Policy implications at the state and district level with RtI for gifted children. *Gifted Child Today*, 32(3), 52-57. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849375.pdf>

- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted child quarterly*, 49(1), 68-79. doi:10.1177/001698620504900107
- Buica-Belciu, C., & Popovici, D. (2014). Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 519-523. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.302
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26124/275190>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, M.K., Zhang, Z. & Yuan, K. (2017) Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence influence and estimation. *Behavior Research Methods*, 49, 1716-1735. doi:10.3758/s13428-016-0814-1
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, 112-122. Erişim adresi: www.earsiv.anadolu.edu.tr
- Choi, J., Kim, S., Chen, J., & Dannels, S. (2011). A comparison of maximum likelihood and Bayesian estimation for polychoric correlation using Monte Carlo simulation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36(4), 523-549. doi:10.3102/1076998610381398
- Clark B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cline, S., & Hedgeman, K. (2001). Gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 17-23. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ632551>
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. A. (2013). *Psikolojik Test ve Değerlendirme*. (E. Tavşancıl, Çev.) Ankara: Nobel. (2010).

- Colorado Department of Education (2009). *Twice-exceptional students: Gifted students with disabilities*. Colorado Department of Education: Denver, Colorado. Erişim adresi: <https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/gt/download/pdf/twiceexceptionalresourcehandbook.pdf>
- Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the needs of students with 2E: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254. doi:10.1177/1076217515597274
- Coleman, M. R., Harradine, C., & King, E. W. (2005). Meeting the needs of students who are twice exceptional. *TEACHING Exceptional Children*, SEP/OCT, 5-7. doi: 10.1177/004005990503800101
- Coleman, M. R., & Roberts, J. L. (2015). Defining twice exceptional “2E”. *Gifted Child Today*, 38(4), 204-205. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1218
- Cooper, C. R., Baum, S. M., & Neu, T. W. (2004). Developing scientific talent in students with special needs: An alternative model for identification, curriculum, and assessment. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XV(4), 162-169. doi:10.4219/jsge-2004-456
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2010). Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the Schools*, 48(2), 102-109. doi:10.1002/pits.20528
- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 558-571). Boston, MA: Pearson Education.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302. doi:10.1037/h0040957
- Çelik, C. (2019). *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Zihinsel İşlevlerin Değerlendirilmesi ve Müdahale Yöntemlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çelik, C., Yiğit, İ., Güzey-Yiğit, M. & Erden, G. (2020). Klinik ve normal örneklemelerde WISC-IV’ün faktör yapısının incelenmesi: Çoklu grup doğrulayıcı analizi. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 33, 296-303.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubuk, F. Z. (2012). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış ve Almamış Çocukların Bilişsel İşlem Performanslarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Daniels, V. I., & McCollin, M. J. (2010). Disabilities and gifted education. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition), 583-593. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.01146-5
- Dare, L. & Dowicki, E. A. (2015a). A puzzling paradox: Twice-exceptional students hidden in our classrooms. *Education Canada*, 55(3), 49-51. Erişim adresi: academia.edu
- Dare, L. & Dowicki, E. A. (2015b). Twice-Exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37, 208-218. doi:10.1080/02783193.2015.1077911
- Davidson, J. E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28(3), 252-266. doi:10.1177/0261429411435051
- Davis, G. A. & Rimm, S.B. (1994). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn & Bacon.
- Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of gifted and talented*. New Jersey: Pearson Education.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duyar, S. N. (2020). *Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Öğrenciler Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Duyar, S. N. ve Demir, Ş. (2019a). *Sınıf Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Çocuklar Hakkındaki Gereksinimlerinin İncelenmesi*. International Congress on Gifted and Talented Education, Malatya, Türkiye.
- Duyar, S. N. ve Demir, Ş. (2019b). Sınıfında iki kere farklı öğrenci bulunan bir öğretmenle görüşme. Yayımlanmamış araştırma raporu. Ankara Üniversitesi.
- Eker Ünal, T. (2021). *WISC-IV Sonuçlarına Göre Normal ve Üstün Yetenekli Olarak Değerlendirilen Altı-On Yaş Arasındaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeylerinin Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Elkind, J. (1973). The gifted child with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 17(2), 96-97. doi: 10.1177/001698627301700202
- Endepohls-Ulpe, M. (2009). Teaching gifted and talented students. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 881-894). New York: SpringerScience + Business Media LLC.
- Erden G, Kurdoğlu F. ve Uslu R. (2002) İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1, 5- 13.

- Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Ability Assessment-CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniveristesi, İstanbul, Ankara.
- Ergin T. (2004a). Çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Pass teorisi ve bilişsel değerlendirme sistemi (CAS). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 223-245.
- Ergin T. (2004b). Üstün özel öğrenme güçlüğü olan çocukların (GLD) değerlendirilmesinde yeni bir bilişsel yaklaşım: Pass Teorisi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Editörler), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* (ss. 215-229). İstanbul Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Feldman, D. H. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. *Rethinking gifted education*, 22, 9-33. doi: 10.1177/01623532902200205.
- Ferri, B. A., Gregg, N., & Heggoy, S. J. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 552-559. doi:10.1177/002221949703000511
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted child today*, 23(4), 44-50. doi/10.4219/gct-2000-745
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Ltd.
- Flanagan D. P., & Kaufman, A. S. (2009). *Essential of WISC-IV assessment*. New York: Wiley.
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251. doi:10.1177/1076217515597288
- 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, 3-17. doi:10.1177/0016986210382575
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colengelo, N. (2013). Twice-Exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. doi:10.1177/0016986213490021
- Friedrichs, T. P. (1990). *A teacher-based checklist for identifying giftedness in learning-disabled students: A validity study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Virginia, ABD.

- Gagne, F. (2009). The differentiated model of giftedness and talent. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for gifted & talented* (pp. 165-193). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. doi:10.3102/0013189X018008004
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gear, G. H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 20(4), 478-489. doi: 10.1177/001698627602000416
- Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 90-97. doi: 10.1177/001698627802200121
- Gentry, M., & Neu, T. W. (1998). Project High Hopes Summer Institute: Curriculum for developing talent in students with special needs. *Roeper Review*, 20(4), 291-295. doi:10.1080/02783199809553912
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K.,...Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *SAGE Open*, 3, 1-16. doi:10.1177/2158244013505855
- Gök, B. ve Baş, Ö. (2017, Nisan). *İki Kere Farklı Bir Öğrenci Üzerine Durum Çalışması*. 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu: Antalya.
- Gök, B., Baş, Ö., ve Tuncay, A. A. (2018). A twice-exceptional child-a case study. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 57-76. doi: 10.29329/ijpe.2018.139.5
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. doi: 10.19126/suje.456198
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37. doi: 10.1037/amp0000452
- Gubbins, E. J. (2006). Constructing identification procedures. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing services and programs for high-ability learners* (pp. 49-61). Carvin Press.

- Gunderson, C. W., Maesch, C., & Rees, J. W. (1987). The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 157-160. doi: 10.1177/001698628703100405
- Günay-Aksoy, Ş. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39. doi: 10.5222/iksstd.2019.88609
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2004). İki kere farklı: Üstün yetenekli olan çocuklarda özel öğrenme güçlüğü sorunları. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Editörler), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* (ss. 333-349). İstanbul Üniversitesi.
- Gürpınar, N. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (9 Yaş) Grubu İçin Ön Norm Çalışması ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2014). *A brief history of the field of learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: historical perspectives, executive summary*. Educational Resource Information Center (ERIC), ERIC Number: ED458756. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED458756>
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-83. doi:10.1177/002221949002300201
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 95-106.
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for Advancement of Counseling*, 27(2), 191-210. doi:10.1007/s10447-005-3181-7
- Hishinuma, E. S. (1991). Assets school: Serving the needs of the gifted/learning disabled. *Gifted Child Today Magazine*, 14(5), 36-38. doi:10.1177/107621759101400510
- Hoffman, J. M. (2014). *Referral decisions of teachers and school psychologists for twice-exceptional students* (Unpublished doctoral dissersation). University of Kentucky, Lexington, Kentucky.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153-166. doi: 10.1007/s11135-008-9190-y

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hunsaker, S. L., Odoardi, R. H., & Smith, E. V. (2012). Stages of gifted identification. In S. L. Hunsaker (Eds.). *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (pp. 25-57). Waco, Texas: Prufrock.
- İlker, Ö. (2017). İki Kere Farklı: Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireyler. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Editörler), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (ss. 254-285). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053188049
- IDEA (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*. Erişim adresi: <https://sites.ed.gov/idea/>
- Jean, D. (1996). Valuing, identifying, cultivation, and rewarding talents of students from special population. Erişim adresi: <http://nrcgt.uconn.edu>
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning disability quarterly*, 33(1), 3-18.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Gifted children and attention deficit disorder/hyperactivity relation. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 54-68. doi: 10.17860/mersinefd.320229
- Karabulut, R. ve Mertol, H. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek İlişkisi: İki Kere Farklı Kavramı. R. Karabulut ve H. Mertol (Editörler), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. (ss.25-31). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaş, S., Erden, G., Erdoğan-Bakar, E. ve Doğutepe, E. (2017). *Özgül Öğrenme Bozukluğu Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Eds.). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer Science+Business Media B.V

- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39-48. doi: 10.2307/25474661
- Kaya-Şekeral, C., ve Güngörmüş-Özkardeş, O. G. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 197-219. Erişim adresi: www.ticaret.edu.tr
- Kelecioğlu, H. ve Göçer-Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11. doi:10.21031/epod.41706
- Keskin-Demir, P. (2019). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Üstün Yetenekli Çocukların Yaşadığı Psikolojik Sorunlar Örnek Olay Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21. doi: 10.1177/004005990503800103
- King, E. W., Coleman, M. R., & Miller, A. (2011). Response to intervention: The changing role of school psychologists in relation to gifted students. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 341-358. doi:10.1080/15377903.2011.616578
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (4rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kocaman, G. M. (2020). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocuklarda WISC-IV Alt Puanlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Koç-Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(47), 480-495. doi : 10.16992/ASOS.12368
- Koğar, H., & Yılmaz-Koğar, E. (2015). Comparison of different estimation methods for categorical and ordinal data in confirmatory factor analysis. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 351-364. doi:10.21031/epod.94857
- Kokot, S. J. (2003). Diagnosing and treating learning disabilities in gifted children: A neurodevelopmental perspective. *Gifted Education International*, 17, 42-54. doi: 10.1177/026142940301700105
- Korkmazlar Ü (1992) *6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul, Ankara.

- Korkmazlar, Ü. (2003). Okulöncesi Dönemde Öğrenme Sorunlarını Tanımak. *Okulöncesi Eğitim Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu* (ss.27-36). Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication>
- Korkmazlar-Oral, Ü. (2013). Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. A. Kulaksızoğlu (Ed.). *Farklı Gelişen Çocuklar* (ss. 147-171). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Lam, B. (2014). *The unique needs and potential of twice exceptional students: An elementary school resource handbook* (Unpublished doctoral dissertation). Alliant International University, Irvine, California.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2015). İki Kere Farklı Çocuklar. F. Şahin (Ed.), *Üstün Zekâlı Ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi*. (ss. 45-90). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). İki Kere Farklı: Üstün Zekâlı Çocuklarda Öğrenme Güçlükleri. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu* (ss.79-84). Erişim Adresi: [Geleceğin_Mimarları_Ustun_Zekalılar_Semp.pdf](#)
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-64. doi:10.4219/gct-2001-537
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2019b). Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. *Liberabit Revista Peruana de Psicologica*, 25, 99-106. doi:10.24265/liberabit.2019.v25n1.08
- Lovett, B. J. (2011). On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: Reply to Assouline et al. (2010). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 149-151. doi:10.1177/0016986210396435
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527. doi:10.1177/00222194060390060401
- Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2010). Exploring the diagnosis of “Gifted/LD”: characterizing postsecondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 91-101. doi:10.1177/0734282909341019
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944. doi:10.3102/0034654316675476
- 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. doi: 10.1177/0016986217752096

- Maker, C.J., & Udall, A.J. (1983). *Giftedness and learning disabilities*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewnees and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519-530. doi:10.2307/2334770
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 103-111. doi: 10.4219/jsge-2006-686
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment system: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89. doi:10.1177/0016986213513794
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209-222. doi:10.1177/0016986213500070
- McCoach, D. B., Kehle, T. J. Bray, M. A. & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411. doi:10.1002/pits.1029
- McDonald, L. (2011). *The cognitive profiles of twice-exceptional children and adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). Azusa Pasific University, Azusa, California.
- McKenzie, R. G. (2010). The insufficiency of Response to Intervention in identifying gifted students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 161-168. doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00312.x
- Mermeroğlu, E. C. (2018). İki Kere Özel; Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Özel Eğitim Alan Öğretmenleri ile Metaforik Algı Çalışması. M. A. Melekoğlu (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi* (ss. 46-55). Erişim adresi: <https://uoek2018.ogu.edu.tr/Storage/uoek2018/Uploads/46-55.pdf>
- Mısırlı Taşdemir, Ö. ve Ergül, C., (2019). İki Gereksinimlilik: Öğrenme Güçlüğü ve Üstün Yetenek. E. R. Özmen ve A. Ataman (Editörler), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (ss. 151-176). Ankara: Maya Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. Erişim adresi: www.tebligler.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/>
- Mills, C. J., & Brody, L. E. (1999). Overlooked and unchallenged: Gifted students with learning disabilities. *Knowledge Quest*, 27(5), 30-34. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ589959>

- Minner, S. (1989). Initial referral recommendations of teachers toward gifted students with behavioral problems. *Roeper Review*, 12(2), 78-80. doi: 10.1080/027831989099553240
- Minner, S. (1990). Teacher evaluation of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 37-39. doi: 10.1177/001698629003400108
- Minner, S., Prater, G., Bloodworth, H., & Walker, S. (1987). Referral and placement recommendations of teachers toward gifted handicapped children. *Roeper Review*, 9(4), 247-249. doi:10.1080/02783198709553064
- Misset, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31. doi:10.1080/09362835.2014.986611
- Montague, M. (1991). Gifted and learning disabled gifted students' knowledge and use of mathematical problem-solving strategies. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 393-411. doi: 10.1177/016235329101400405
- Montgomery, J. K. (2007). *Characteristic and development of male adolescent students who are gifted, gifted twice-exceptional, or attention deficit: A mixed-methods study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho, Moscow, ABD.
- Montgomery Country Public Schools (MCPS), (2015a). *Twice exceptional students a staff guidebook for supporting the achievement of gifted students with disabilities*. Rockville, Maryland: Montgomery Country Board of Education. Erişim adresi: <http://www.montgomeryschoolsmd.org>
- Montgomery Country Public Schools (MCPS), (2015b). *A guidebook for twice exceptional students: Supporting the achievement of gifted students with special needs*. Rockville, Maryland: Montgomery Country Board of Education. Erişim adresi: www.wrightslaw.com
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal of Education of Gifted*, 30(1), 57-76. doi:10.4219/jeg-2007-513
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System* (T. Ergin, Çev.), İstanbul: Bilnet.
- National Assosiation for Gifted Children (NAGC). (1998). *Students with concomitant gifts and learning disabilities*. National Assosiation for Gifted Children Position Paper. Erişim adresi: www.montgomeryschoolsmd.org
- National Education Association (NEA). (2006). *The twice-exceptional dilemma*. Erişim adresi: <https://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf>

- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Newman, T. M. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. Conceptions of giftedness. S. I. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 101-176). New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Nielsen, M. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. doi:10.1207/S15327035EX1002_4
- Nielsen, M. E., Higgins, L. D., Hammond, A. E., & Williams, R. A. (1993). Gifted children with disabilities: Albuquerque's twice exceptional children project serves "non-traditional" students. *Gifted Child Today*, 16(5), 9-12. Erişim adresi: <https://cdn5-ss12.sharpschool.com/>
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm services and programs for twice-exceptional learners. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 8-15. doi:10.1177/004005990503800102
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2015). Into the wilderness: The parents of a twice exceptional child look back and offer hope. *Gifted Child Today*, 38(4), 220-222. doi:10.1177/1076217515597278
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25, 144-164. doi:10.1177/026142940902500205
- Öktem, F., Gençöz, T., Erden, G. ve Sezgin, N. (2012). *Wecshler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) Türkiye Norm Çalışması* (Rapor No: 109K533). Ankara.
- Ömür, N. (2019). *Üstün Zekâlı Otizm Spektrum Bozukluğu Olan (OSB) Çocukların Özellikleri, Davranışları ve Eğitim Gereksinimlerinin Temellendirilmiş Teoriyle Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Öz, M. (2009). *Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel Performansına Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, H. F., Toraman, Ç., & Kutlu, Ö. (2019). The use of polychoric and pearson correlation matrices in the determination of construct validity of likert type scales. *Turkish Journal Education-TURJE*, 8(3), 180-195. doi:10.19128/turje.519235

- Özyeşil, Z. (2015). Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüklerinin tarihçesi. S. Yıldırım-Doğru (Editör). *Öğrenme Güçlükleri* (ss.21-33). Ankara: Eğiten Kitap.
- Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. Allen & Unwin.
- Pereles, D. A., Omdal, S. & Baldwin, L. (2009). Response to intervention and twice-exceptional learners: A promising fit. *Gifted Child Today*, 32(3), 40-51. doi:10.1177/107621750903200310
- Peters, S. J., Matthews, M. S., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. USA: Prufrock Press.
- Pfeiffer, S. I., & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 177-198). Springer, Boston, MA.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. New York: Routledge.
- Portesova, S. (2010). Learning disabilities and intellectual giftedness in educational context: Present state of research and situation in Czech schools. *SOCIAL PEDAGOG*, 22(3), 333-379. Erişim adresi: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>
- Powell, T., & Siegle, D. (2000). Teacher bias in identifying gifted and talented students. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 13-15. Erişim adresi: <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/spring005/>
- Prunty, P. (2011). The identification and service of twice exceptional students in Ohio: A comparative study. (Unpublished doctoral dissertation). University of Bethel: Tennessee. Erişim adresi: <https://www.proquest.com>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi:10.1177/0016986214534976
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. doi:10.1207/S15327035EX1002_5
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134. doi:10.1177/001698620004400205
- Reis, S. N., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. The National Research Center on The Gifted and Talented, Research Monograph, 95114. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov>

- Reis, S. N., & Renzulli, J. S. (2009). The school wide enrichment model: A focus on student strengths & interests. In J. S. Renzulli, Gubbins E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (Eds.), *Sytems &models for developing programs for gifted & talented* (pp. 323-353). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Reis, S. M.,& Ruban, L. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 148-159. doi:10.1207/s15430421tip4402_9
- Renzulli, J.S. (1979). What makes giftedness? ReExamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180- 184. doi:10.1177/003172171109200821
- Renzulli, J. S. (2003). The school wide enrichment model: An overview of the theoretical and organizational rationale. *Gifted Education International*, 18, 4-14. doi:10.1177/026142940301800103
- Renzulli, J., S., & Reis, S. M. (1994). Research related to Schollwide Enrichment Triad Model1. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 2-14. doi:10.1177/001698629403800102
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2007). *Enriching curriculum for all students*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2012). Defensible and doable: A pratical multiple-criteria gifted program identification system. In S. L. Hunsaker (Eds.). *Identification: The theory and practice of identifing students for gifted and talented education services* (pp. 25-57). Waco, Texas: Prufrock.
- Renzulli, J., S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Richert, E. S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 75-88). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Rizza, M. G.,& Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional students: A toolkit for success. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3). Erişim adresi: <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss3/art3>
- Roberts, J. L., Pereira, N., & Knoots, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners. *Gifted Child Today*, 38(4), 215-219. doi:10.1177/1076217515597276
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-204. doi:10.1177/105345129903400401
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2021). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Routledge: Waco, Texas.

- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. doi:10.1177/0162353215592499
- Rosner, S. (1985). Guidelines for developing effective programs for gifted children with specific learning disabilities. *G/C/T*, May/June, 55-58. doi:10.1177/107621758500800336
- Rowe, A., Pace, J. F. & Cohen, K. T. (2013). *Creating effective programs for gifted students with learning disabilities*. Prufrock Press: Waco, Texas.
- Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 115-124. doi:10.1207/s15430421tip4402_6
- Schiff, M. M., Kaufman A. S., & Kaufman, N. L. (1981). Scatter analyze of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 14(7), 400-404. doi:10.1177/002221948101400711
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Beta Basım Yayım.
- Siegle, D. (2001). Teacher Bias in Identifying Gifted and Talented Students. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED454664>
- Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 533-543). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (2009a). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25, 115-130. doi:10.1177/026142940902500203
- Silverman, L. K. (2009b). The measurement giftedness. In L. V. Shavinina (Eds.), *International handbook on giftedness* (pp. 947-970). Denver, CO: Springer Science+Business Media B.V.
- Shawn, C., & Fern, S. (1994). Process-based remediation of decoding in gifted LD students: Three case studies. *Roeper Review*, 16(4), 247-253. doi:10.1080/02783199409553590
- Slade, M. L. (2012). The impact of professional standart in gifted education on the identification of giftedness and talent. In S. L. Hunsaker (Eds.), *Identification: The theory and practice of identifing students for gifted and talented education services* (pp. 167-197). Waco, Texas: Prufrock Press.

- Song, K. H., & Porath, M. (2011). How giftedness coexists with learning disabilities: Understanding gifted students with learning disabilities (GLD) in an integrated model of human abilities. *Talent Development and Excellence*, 3(2), 215-227. Erişim adresi: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>
- Starko, A. J. (2008). Teacher preparation. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (ss. 681-694). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202. Erişim adresi: www.researchgate.net
- Sternberg, R. J. (2009). WISC as a model of giftedness. J. S. Renzulli, Gubbins E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (Eds.), *Sytems & models for developing programs for gifted & talented* (pp.477-503). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations of the nature of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. Erişim adresi: psycnet.apa.org/record/2006-04302-005
- Swesson, K. (1994). Helping the gifted/ learning disabled: Understanding the special needs of the “twice exceptional.” *Gifted Child Today*, 17(15), 24-26. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ489545>
- şakar, S. N. (2022). *İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- şakar, S. ve Köksal, M. S. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 22(3), 1924-1941. doi:10.17679/inuefd.908319
- şakar, S., Saral, D. ve Olçay, S. (2020). İki Kere Farklı Bireyler. M. S. Köksal (Ed.), *Üstün Zekâlıların (Özel Yeteneklilerin) Eğitimi Sistematik ve Bilimsel Dayanaklı Eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- şencan, H. ve Fidan, Y. (2020). Likert verilerinin kullanıldığı keşfedici faktör analizlerinde normallik varsayımı ve faktör çıkarma üzerindeki etkisinin SPSS, FACTOR ve PRELIS yazılımlarıyla sınanması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 640-687. doi: 10.15295/bmij.v8i1.1395

- Şenel, F. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (9 Yaş) Grubu İçin Ön Norm Çalışması ve Üstün Zekâlı ve Üstün Yeteneklilerin Bilişsel Değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tannenbaum, A. J. (2009). Defining, determining, discovering and developing excellence. In J. S. Renzulli, Gubbins E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (Eds.), *Sytems & models for developing programs for gifted & talented* (pp. 503-571). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5-25. doi: 10.1177/0022219412464341
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Teddle, C., & Tashakkari, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temeli* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2011).
- The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (2018). *Definition of learning disabilities*. Erişim adresi: <https://njcld.org/wp-content/uploads/2018/10/ld-definition.pdf>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. doi:10.1037/a0023353
- Toll, M. F. (1993). Gifted learning disabled: A kaleidoscope of needs. *GCT, January/February*, 34-35. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ461184>
- Trail B. A. (2008). *Twice-exceptional learners: What they need in order to thrive*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.
- Trail B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted children*. Waco TX: Prufrock Press.
- Turgut S, Erden G. ve Karakaş S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG Bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 13-25.

- Uluöz-Tüyel, B. (2012). *Farklı Gelişim Dönemlerine Göre İkizlerin Bilişsel İşlemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Uyaroğlu, B. (2022). *İki Kere Farklı Çocuklara Yönelik Özgün Bir Gelişimsel Müdahale Programı: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yaşar, Ş. (1998). Çağdaş yaşam çağdaş insan. G. Can. (Ed.), *Çağdaş bilim anlayışı* (ss. 154- 162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369427>
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. doi: 10.17556/erziefd.297741
- Yıldız-Çoksan, S. (2018). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği IV ile Absans Epilepsi Hastası Çocukların Bilişsel Profillerinin ve Akademik Başarılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Yıllar, M. M. (2021). *Pass Bilişsel Müdahale Programının Öğrenme Güçlüğü Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Performansına Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye.
- Yılmaz, M. (2019). Öğrenme güçlüğüne ilişkin tanımları. H. Sarı (Editör). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (ss. 3-46). Ankara: Nobel.
- Yssel, N., Adams, C., Clarke, L. S., & Jones, R. (2014). Applying an RTI model for students with learning disabilities who are gifted. *TEACHING Exceptional Children*, 46(3), 42-52. doi:10.1177/004005991404600305
- Yewchuk, C. R. (1985). Gifted/learning disabled children: An overview. *Gifted Education International*, 3, 122-126. doi:10.1177/026142948500300211
- Yewchuk, C. R. (1986). Identification of gifted/learning disabled children. *School Psychology International*, 7, 61-68. doi:10.1177/014303438600700108
- Yılmaz-Yenioğlu, B. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.696065
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Vaidya, S. R. (1993). Gifted children with learning disabilities: Theoretical implications and instructional challenge. *Education*, 113(4), 568-573. Erişim adresi: <https://www.scirp.org>
- VanTassel-Baska, J. (2008). *Alternative assessments with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 55-72. doi: 10.1177/016235329201600107
- Yalçın, T. (2019). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Özel Yetenekli Çocuklar. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Editörler), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (ss. 255-275). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. Erişim Adresi: dergipark.ulakbim.gov.tr/iuisletme
- Yssel, N., Adams, C., Clarke, L. S., & Jones, R. (2014). Applying an RTI model for students with learning disabilities who are gifted. *Teaching Exceptional Children*, 46(3), 42-52. doi: 10.1177/004005991404600305
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 491-498. doi:10.1177/002221949002300807
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1992). Perceptual and academic patterns of learning-disabled/gifted students. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 599-609. doi:10.2466/pms.1992.74.2.599
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R. (2002). Academic programs for gifted/talented learning disabled students. *Roeper Review*, 24(4), 226-234. doi:10.02783190209554185
- William & Mary Scholls. (2007). *Twice exceptional: Gifted students with learning disabilities*. Erişim adresi: <http://education.wm.edu>
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137. doi:10.1177/10534512030380030101
- Whitmore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditionas: A new fronter. *Exceptional Children*, 48(2), 106-114. doi:10.1177/001440298104800203
- Whitmore, J. R. & Maker, J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Publications.
- Winner, E. (1998). Uncommon talents: Gifted children, prodigies, and savants. *Scientific American Presents*, 9(4), 32-37. Erişim adresi: <https://silo.tips/download/uncommon-talents-gifted-children-prodigies-and-savants>

- Wormald, C., Rogers, K. B., & Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and spesific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124-138. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047547>
- Ziegler, A. & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136. doi: 10.1080/13598130020001188
- Zeller, R. A. (2005). Measurement error, issues and solutions. Erişim Adresi: <https://www.semanticscholar.org/>





EKLER

EK 1. Öğretmen Bilgi Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

(Kişisel veriler sadece ölçme aracı verileri doğrultusunda ayrıntılı bir değerlendirmeye gereksinim duyulan öğrencilere ulaşmak için araştırma kapsamında kullanılacaktır.)

ÖĞRETMEN	
Adı-Soyadı	
Hizmet Yılı	
Çalıştığı İl –İlçe	
Çalıştığı Okul Adı	
Size ulaşabileceğimiz Telefon Numarası: ya da E-Posta Adresi:	

Üstün yeteneklilik alanında eğitim almadım ()		
Üstün yeteneklilik alanında eğitim aldım. Hizmetiçi Eğitim () Kurs () Seminer () E-Konferans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer:		
Öğrenme güçlüğü belirlenen çocuklar ile ilgili eğitim almadım ()		
Öğrenme güçlüğü belirlenen çocuklar ile ilgili eğitim aldım. Hizmetiçi Eğitim () Kurs () Seminer () E-Konferans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer.....		
Üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerle çalışma deneyimim var.	Evet	Hayır
Öğrenme güçlüğü belirlenen öğrencilerle çalışma deneyimim var.	Evet	Hayır
Öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerle çalışma deneyimim var.	Evet	Hayır

Çalışma deneyiminizin süresi:					
En son çalıştığınız kurumdan farklı ise kurum adı:					
Üstün yetenekliliği belirlenen öğrencilerle ilgili görüş bildirecek yetkinliğe sahibim. (1- Hiç yetkin değilim....5- Kesinlikle yetkinim)	1	2	3	4	5
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili görüş bildirecek yetkinliğe sahibim. (1- Hiç yetkin değilim....5- Kesinlikle yetkinim)	1	2	3	4	5
Öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerle ilgili görüş bildirecek yetkinliğe sahibim. (1- Hiç yetkin değilim....5- Kesinlikle yetkinim)	1	2	3	4	5

ÖĞRENCİ	
Adı-Soyadı	
Okulu – Sınıfı	
Cinsiyeti	Kız () Erkek ()
Öğrencinin tanısı var mı?	Var () Yok () Var ise tanısı nedir?.....
Destek eğitim hizmetinden yararlanıyor mu? Evet () Hayır () Cevabınız “Evet” ise destek eğitim türü nedir?	
Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam ediyor mu? Evet () Hayır () Cevabınız “Evet” ise; Merkez Adı: Ne kadar süredir devam ettiği:	

Formu doldurduğunuz öğrenci için uygun grubu işaretleyiniz.

- () Üstün Yetenek-Özel Yetenek
 () Öğrenme Güçlüğü
 () Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü
 () Tipik Gelişim

EK 2. Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Gösterme Ölçme Aracı (18 Madde)

Değerli Öğretmenim,

Gözlem formunda öğrencinizin “Güçlü Yönleri” ile ilgili özelliklerine ilişkin sol tarafta; “Zayıf Yönleri” ile ilgili özelliklerine ilişkin sağ tarafta işaretleme yapınız. Aynı öğrenci için lütfen her iki tarafta da işaretleme yapınız.

Evet	Hayır	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Evet	Hayır
		Okuduğunun tamamını ya da çoğunluğunu doğru olarak anlar.	Okuma alanında bir ya da birkaç zorluk yaşar. Cevabınız evet ise lütfen yaşadığı zorluğu ifade eden uygun seçenekler için işaretleme yapınız. * Okurken sesleri birleştirmede zorlanır. () * Okurken ses/hece/kelime atlar/ekler. () * Benzer sesleri olan harfleri (b-d; f-v; g-ğ; p-b) karıştırır. () * Bazı harfleri (b-d) ya da kelimeleri (ve-ev) tersten okur. () * Okuma hızı sınıf düzeyinin altındadır. () * Diğer		
		Mecaz, benzetme ve yergi içeren ifadeleri anlar.	Temel düzeydeki (5-N-1-K soruları) okuduğunu anlama becerisi düşüktür.		
		Çeşitli alanlarda dikkat çekici, farklı ve orijinal fikir/ürünler ortaya koyar.	Yazma alanı ile ilgili zorlukları vardır. Cevabınız evet ise lütfen yaşadığı zorluğu ifade eden uygun seçenekler için işaretleme yapınız. * Ses/hece/kelime atlama/ekleme () * Benzer harfleri (b-d; f-v; y-ğ; p-b; s-z) karıştırma () * Harfler, sözcükler ya da satırlar arasında yeterli boşluk bırakmama () * Ters/ayna görüntüsü şeklinde yazma () * Yazma görevlerini tamamlayamama () * Diğer		

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5283394
Konu : Araştırma İzni

13.03.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 06/03/2018 Tarihli ve E.1272 sayılı yazımız.

Enstitünüz, Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Özlem MISIRLI TAŞDEMİR'in "Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü:İki Gereksinimlilik Tarama Aracı Geliştirme Çalışmaları" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK 4. Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğüne Aday Belirleme Öğretmen Formu (22 Madde)

Değerli Öğretmenim,

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Doktora Programı öğrencisiyim. Tez çalışmam “Üstün-Özel Yetenekli”, “Öğrenme Güçlüğü”, “Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü” olan ve “Tipik Gelişim Gösteren” öğrencileri ayırt edici özellikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla alan yazında belirtilen özellikler bir araya getirilerek bir ölçme aracı hazırlanmıştır.

Çalışma için aşağıda belirtilen dört öğrenci grubundan herhangi biri ile ilgili bilgi sahibi ve deneyimi olan sınıf öğretmenlerinin gönüllü katılımına ihtiyaç duyulmaktadır.

- Üstün Yetenek-Özel Yetenek tanısı olan öğrenci
- Öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci
- Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü olan öğrenci (Bir ya da birkaç alanda yüksek yetenek ile birlikte öğrenme güçlükleri olan iki farklı gereksinimi bir arada gösteren öğrenci)
- Tipik gelişim gösteren öğrenci

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yukarıda belirtilen özelliklere sahip her bir öğrencisi ile ilgili ayrı bir form doldurması gerekmektedir. Sınıfınızda var ise yukarıda belirtilen gruplara dâhil olan öğrenci/öğrencileriniz için ayrı bir form doldurunuz.

Hazırlanan tarama aracında öğrenciler tarafından sergilenebilecek davranışlar ve özellikler iki başlıkta (“Güçlü Yönler” ve “Zayıf Yönler”) toplanmıştır. Bu başlıklara ilişkin davranış ve özellikler iki sütun halinde sıralanmıştır.

Sizden yukarıda belirtilen öğrenci grupları için tarama aracının her iki sütunundaki maddeleri okuyarak öğrencinizde gözlemlediğiniz özellikleri “Evet”, “Hayır”, “Fikrim yok.” ifadelerinden uygun olan ile belirtmenizi rica ediyorum.

Bu araştırmada yer almak tamamen isteğinize bağlıdır. Elde edilen veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Tarama aracını doldururken herhangi bir zorlukla karşılaşırsanız sizinle paylaştığım e-posta ya da telefon gibi iletişim adreslerinden bana ulaşabilirsiniz.

Çalışmaya vereceğiniz bu önemli katkı için çok teşekkür ederim.

ÖĞRETMENLER İÇİN ÜSTÜN YETENEKLİLİĞE EŞLİK EDEN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE ADAY GÖSTERME ÖLÇME ARACI

Değerli Öğretmenim,

Gözlem formunda öğrencinizin “Güçlü Yönleri” ile ilgili özelliklerine ilişkin sol tarafta; “Zayıf Yönleri” ile ilgili özelliklerine ilişkin sağ tarafta işaretleme yapınız. **Aynı öğrenci için lütfen her iki tarafta da işaretleme yapınız.**

Evet	Hayır	Fikrim Yok	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Evet	Hayır	Fikrim Yok
			Okuduğunun tamamını ya da çoğunluğunu doğru olarak anlar.	Okuma alanında bir ya da birkaç zorluk yaşar. Cevabınız evet ise lütfen yaşadığı zorluğu ifade eden uygun seçenekler için işaretleme yapınız. * Okurken sesleri birleştirmede zorlanır. () * Okurken ses/hece/kelime atlar/ekler. () * Benzer sesleri olan harfleri (b-d; f-v; g-ğ; p-b) karıştırır. () * Bazı harfleri (b-d) ya da kelimeleri (ve-ev) tersten okur. () * Okuma hızı sınıf düzeyinin altındadır. () * Diğer			
			Mecaz, benzetme ve yergi içeren ifadeleri anlar.	Temel düzeydeki (5-N-1-K soruları) okuduğunu anlama becerisi düşüktür.			
			Okuma akıcılığı (doğru, hızlı ve vurgulu okuma) yüksektir.	Okuduğunun tamamını ya da bir bölümünü anlayamaz.			
			Çeşitli alanlarda dikkat çekici, farklı ve orijinal fikir/ürünler ortaya koyar.	Yazma alanı ile ilgili zorlukları vardır. Cevabınız evet ise lütfen yaşadığı zorluğu ifade eden uygun seçenekler için işaretleme yapınız. * Ses/hece/kelime atlama/ekleme () * Benzer harfleri (b-d; f-v; y-ğ; p-b; s-z) karıştırma () * Harfler, sözcükler ya da satırlar arasında yeterli boşluk bırakmama () * Ters/ayna görüntüsü şeklinde yazma () * Yazma görevlerini tamamlayamama () * Diğer			

EK 5. Çevrim içi Uygulama Ekranı

“Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü: İki Gereksinimlilik Tarama Aracı Geliştirme Çalışması”

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalında Doktora Tezi kapsamında yapılmaktadır. Çalışma “Üstün-Özel Yetenekli”, “Öğrenme Güçlüğü”, “Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü” olan ve “Tipik Gelişim Gösteren” öğrencileri ayırt edici özellikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla alan yazında belirtilen özellikler bir araya getirilerek bir tarama aracı hazırlanmıştır. Elde edilen veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Gerekli durumlarda aşağıdaki iletişim bilgileri ile iletişime geçebilirsiniz.

Özlem MISIRLI TAŞDEMİR

EK 6. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :12/04/2018

Toplantı Sayısı :06

Karar Sayısı :19

19-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencilerinden **Özlem Mısırlı Taşdemir**'in Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden **Doç.Dr.Cevriye Ergül**'ün danışmanlığında yaptığı "Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü: İki Gereksinimlik Tarama Aracı Geliştirme Çalışması" başlıklı **1002-Hızlı Destek Programı** ile ilgili 09/03/2018 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencilerinden **Özlem Mısırlı Taşdemir**'in Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden **Doç.Dr.Cevriye Ergül**'ün danışmanlığında yaptığı "Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü: İki Gereksinimlik Tarama Aracı Geliştirme Çalışması" başlıklı **1002-Hızlı Destek Programı** ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

	T.C. ANKARA VALİLİĞİ Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-14588481-605.99-45946174 Konu : Araştırma İzni	17.03.2022
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)	
İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi, b) 01.03.2022 tarihli ve 430122 sayılı yazınız.	
Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Özlem MISIRLI TAŞDEMİR'in "Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü: İki Gereksinimlilik Tarama Aracı Geliştirme Çalışması" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.	
Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.	
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.	
Harun FATSA Vali a. Millî Eğitim Müdürü	
Ek: Uygulama Araçları	
Dağıtım: Gereği: Ankara Üniversitesi	Bilgi: B Planı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmenler İçin Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü Aday Gösterme Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 27.07.2022
Gönderim Numarası	: 1875793844
Sayfa Sayısı	: 141
Sözcük Sayısı	: 21532
Karakter Sayısı	: 152711
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 25.08.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: ÖZLEM MISIRLI TAŞDEMİR

Tarih: 27.07.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özlem Mısırlı Taşdemir

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Dan.	Akçaabat Merkez İlköğretim Okulu – Trabzon	1999-2000
Araş. Gör.	K.T.Ü. F.E.F. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı	2000-2003
Psikolojik Dan.	Refika Küçükçalık İlköğretim Okulu – Kayseri	2003-2008
Psikolojik Dan.	Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi – Kayseri	2008-2010
Psikolojik Dan.	Yasemin Karakaya BİLSEM -Ankara	2010-2013
Öğretmen	Hacettepe Üniversitesi	2013-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Reh. ve Psk. Dan.	K.T.Ü.	1995-1999
Yüksek Lisans	Reh. ve Psk. Dan.	K.T.Ü.	1999-2004
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2011-2022

Yayınlar:

Mısırlı-Taşdemir, Ö. ve Ergül, C. (2015). WISC-R temelinde üstün yeteneklilik profil analizi: Ankara ili örneği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 271-289.

Mısırlı-Taşdemir, Ö. ve Özmen, E. R. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı), 269-290.

Mısırlı-Taşdemir, Ö. ve Ergül, C. (2019). İki Gereksinimlilik: Öğrenme Güçlüğü ve Üstün Yetenek. E. R. Özmen ve A. Ataman (Editörler), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Maya Akademi.