



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

İKİ KERE FARKLILIK POTANSİYELİ TARAMA LİSTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Seda Nur ŞAKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

İKİ KERE FARKLILIK POTANSİYELİ TARAMA LİSTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ

THE DEVELOPMENT OF POTENTIAL TWICE EXCEPTIONALITY SCREENING LIST

Seda Nur ŞAKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Seda Nur ŞAKAR'ın hazırladığı “İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Mustafa BALOğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmada iki kere farklılık potansiyeli taşıyan bireylerin taranmasında kullanılmak üzere bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, keşfedici sıralı karma yöntem deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma çalışma grubu, kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen, 14 katılımcıdan oluşmuştur (11 öğretmen ve üç uzman). Bireysel görüşmeler (Sekiz öğretmen), odak grup görüşmesi (üç öğretmen), madde yazım oturumları (üç alan uzmanı) ve alanyazın taraması sonucunda ulaşılan nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş ve İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi (İKFTL) madde havuzunun oluşturulmasında kullanılmıştır. İKFTL madde havuzu, dört alt kategoride toplam 67 maddedir. Nicel araştırma çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 300 öğretmenden oluşmuş ve İKFTL'nin psikometrik özelliklerini araştırmada kullanılmıştır. İKFTL'nin psikometrik özellikleri; dört alt kategori için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, alt-üst %27 güvenilirliği, Cronbach α ve McDonald ω güvenilirlik katsayıları ile sınanmıştır. Analizler, 50 maddeden oluşan dört kategorili İKFTL'nin geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini sağladığını göstermiştir. İKFTL, öğrencilerin %29-%36'sının yüksek iki kere farklılık potansiyeline sahip olduğunu yordamıştır. Öğretmenlerinin %13.33'ü iki kere farklılığa yönelik eğitim almıştır ve eğitim almış olup olmamak İKFTL alt boyut puanlarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin başarılı olarak algıladıkları öğrencilerin öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği alt kategorilerinde İKFTL puanları, başarısız olarak algılananlardan daha yüksektir.

Anahtar sözcükler: iki kere farklılık, üstün zekâ, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel eğitim

Abstract

The purpose of this study was to develop a measurement tool to screen individuals who are likely to be twice exceptional. The study employed an exploratory sequential mixed method design. The qualitative research study group consisted of 14 participants (11 teachers and three researchers) determined by snowball sampling method. The qualitative data collected through individual interviews (with eight teachers), focus group interviews (with three teachers), item development sessions (with three researchers), and literature review were analyzed using content analysis and used for developing an IKFTL item pool. The IKFTL item pool consisted of 67 items with four sub-categories. Furthermore, the quantitative research study group consisted of 300 teachers determined by the convenience sampling method and was used to investigate the psychometric properties of IKFTL. Psychometric properties of IKFTL were tested using the exploratory and confirmatory factor analysis for four subcategories, top-bottom 27% reliability coefficients, Cronbach α , and McDonald ω reliability coefficients. The results showed that the four-category IKFTL consisting of 50 items met the validity and reliability criteria. The IKFTL predicted that 29% to 36% of students demonstrated high potential of twice-exceptionality. Moreover, 13.33% of their teachers received training on twice-exceptionality. However, whether they received training on twice-exceptionality did not make a significant difference in IKFTL sub-dimension scores. The learning disability and attention deficit sub-categories scores in IFTL for the students perceived as successful by their teachers were higher than those perceived as unsuccessful.

Keywords: twice exceptional, giftedness, learning disability, attention deficit and hyperactivity disorder, special education

Teşekkür

Yüksek lisans tezimin tamamlanması pek çok kişinin katkısı ile gerçekleşti. Öncelikle öğrenme sürecime destek olan, “Bu işi beraber yapabiliriz” diyerek bana inanmaktan vazgeçmeyen, iyi niyeti, insanlığı ve akademik duruşunu örnek aldığım hocam, tez danışmanım Dr. Mustafa Baloğlu’na bitmek bilmeyen sorularıma gösterdiği sabır için teşekkür ederim.

Tez jürimdeki değerli hocalarım Dr. Ahmet Bildiren ve Dr. Mustafa Serdar Köksal’a değerli geri bildirimleri için teşekkürü borç bilirim. Uzman görüşlerine başvurduğum Dr. Birkan Güldenoğlu, Dr. Cevriye Ergül, Dr. Gökhan Töret, Dr. Hatice Bakkaloğlu, Dr. Mahmut Çitil, Dr. Özay Karadağ, Dr. Selda Özdemir, Dr. Seray Olçay ve Dr. Ufuk Özkubat’a; veri toplama sürecinde benden desteklerini esirgemeyen Dr. Necdet Karasu ve Dr. Nilay Kayhan’a kıymetli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümündeki hocalarıma; varlıkları ile bana destek olan mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Şerife Bilgiç ve Arş. Gör. Şeyda Aydın-Karaca’ya en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Rüzgar gibi geçen bir dönemde bana başka bir ufuk açan Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümündeki hocalarıma, daha da geriye gidersem her şeye başladığım yer, İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Bölümündeki değerli hocalarım Dr. Ayça Konik, Dr. Burak Türkman, Dr. Marilena Leana-Taşcılar, Dr. Melodi Özyaprak, Dr. Nihat Gürel Kahveci, Dr. Özlem Atalay, Dr. Serap Emir ve Dr. Sezen Camcı-Erdoğan’a; ellerini üzerimden asla çekmeyerek hayat boyu danışmanlık görevi üstlenen danışmanlarım Dr. Esra Kanlı ve Dr. Fahrettin Hasan Adagideli’ye kalplerinden alıp avcuma koydukları inançla meslektaşları olma yolundaki serüvenime destekleri için teşekkür ederim.

Sayılamayacak kadar uzun bir listesi olan, üzüntüme de mutluluğuma da ortak olan arkadaşlarıma bana gösterdikleri anlayış için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince hayatımda inandığım pek çok şey değişti. Galiba bu hep böyle devam edecek. Bu yüzden bana kaybetmeyi, vazgeçmeyi ve devam etmeyi öğreten zamana teşekkür ederim.

Bir gün kaybımızı aynı arabada planlayarak büyürken evimden ayrılıp sizin hala aynı arabada olmanız korkusunu başka bir şehirde asla atlatamadığım canım ailem; bana gösterdiğin şefkati her an arıyorum baba, en çok seninle çatışıyorum anne ve hala en çok seni seviyorum Serhat. Lütfen bir araba kaza yapacaksa o benim bindiğim olsun ve siz beni böyle sevmeye devam edin.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	3
Sayıtlılar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	4
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	6
İki Kere Farklılık.....	6
İki Kere Farklı Öğrencilerin Özellikleri.....	8
Öğrenme Güçlüğü Olan İki Kere Farklı Öğrenciler.....	10
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan İki Kere Farklı Öğrenciler.....	12
Maskeleye.....	14
İki Kere Farklı Öğrencileri Tanılama Sorunu.....	18
İki Kere Farklı Öğrencileri Tarama.....	21
Bölüm 3 Yöntem.....	24
Araştırmanın Türü.....	24
Çalışma Grubu.....	25
Veri Toplama Süreci.....	28

Veri Toplama Araçları	29
İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi.....	31
Verilerin Analizi	35
Bölüm 4 Bulgular Yorumlar ve Tartışma.....	41
Nitel Verilere İlişkin Bulgular	41
Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	50
Yorumlar ve Tartışma.....	61
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	68
Sonuçlar.....	68
Öneriler	69
Kaynaklar	71
EK-A: Araştırmaya Katılım Çağrısı	xcviii
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	xcix
EK-C: Demografik Bilgi Formu	c
EK-Ç: Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formu	ci
EK-D: Uzman Madde Yazım Formu	cii
EK-E: Uzman Madde Değerlendirme Formu	ciii
EK-F: Uzman Görüş Formu.....	cv
EK-G: İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi	cvi
EK-Ğ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cviii
EK-H: MEB Uygulama İzni Onay Bildirimi	cix
EK-I: Etik Beyanı	cx
EK-İ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	cxı
EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cxii
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cxiii

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>İki Kere Farklı Öğrencilerin Özellikleri</i>	8
Tablo 2 <i>Nitel Araştırma Süreci Çalışma Grubu Demografik Bilgiler</i>	27
Tablo 3 <i>Nicel Araştırma Süreci Çalışma Grubu Demografik Bilgiler</i>	28
Tablo 4 <i>Öğretmenlerle Yapılan Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular</i> ...	41
Tablo 5 <i>Uzmanların Yazdıkları Maddelerden Örnekler</i>	49
Tablo 6 <i>İKFTL Maddelerinin Betimsel İstatistik Bulguları</i>	50
Tablo 7 <i>İKFTL Betimsel Değerler ve Faktör Analitik Varsayım Bulguları</i>	52
Tablo 8 <i>İKFTL Özdeğer ve Açıklanan Varyans Değerleri</i>	53
Tablo 9 <i>İKFTL Maddelerinin Alt Kategorilere Dağılımı</i>	53
Tablo 10 <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	56
Tablo 11 <i>İKFTL İç Tutarlılık Katsayıları</i>	57
Tablo 12 <i>İKFTL Alt-Üst %27 Güvenilirlik Bulguları</i>	58
Tablo 13 <i>İKFTL Alt Kategoriler Bazında Kesme Puanları</i>	59
Tablo 14 <i>Öğrencilerin İKF Potansiyeli Açısından Dağılımları</i>	59
Tablo 15 <i>İKFTL Puanlarının İKF'ye Yönelik Eğitim Almaya Göre Karşılaştırılması</i>	60
Tablo 16 <i>İKFTL Puanlarının Akademik Başarıya Göre Karşılaştırılması</i>	60

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>İki Kere Farklılık Denklemi</i>	7
Şekil 2 <i>İki Kere Farklılık Maskeleye Tablosu</i>	17
Şekil 3 <i>Keşfedici Sıralı Karma Yöntemler Araştırması Deseni Adımları</i>	25
Şekil 4 <i>Ölçme Aracı Geliştirme Süreci</i>	39
Şekil 5 <i>Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular</i>	44

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ADHG: Attention Divergent Hyperactive Gifted

AFA: Açımlayıcı faktör analizi

APA: American Psychiatric Association

CEC: Council for Exceptional Children

DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

DFA: Doğrulayıcı faktör analizi

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)

GM: Görüşme maddeleri

İKf: İki kere farklılık

İKFTL: İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi

KMO: Kaiser Mayer Olkin

MCPM: Montgomery Country Public School

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAGC: National Association for Gifted Children

NEA: National Education Association

ÖG: Öğrenme güçlüğü

ÜZ: Üstün zekâ

WMSE: William and Mary School of Education

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemleri açıklanmış; araştırma süreci ile ilgili sayıtlılar ve sınırlılıklar belirtilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sternberg zekâyı, bireylerin kendi sosyokültürel bağlamında güçlü yanlarından faydalanıp zayıf yanlarını telafi ederek veya dengeleyerek başarmak istediklerini elde etme becerisi olarak tanımlamaktadır (Plucker & Esping, 2014). Bu tanımdan yola çıkarak üstün zekâlı öğrencinin, güçlü yanlarından faydalanıp zayıf yanlarını telafi ederek veya dengeleyerek başarılı olan öğrenci olduğu söylenebilir (Plucker & Esping, 2014). Üstün zekâlı öğrencilerin bazıları, zayıf yanlarını telafi etmek için güçlü yanlarından faydalanmaya daha çok ihtiyaç duymaktadır (van Gerven, 2020). Bu öğrenciler, üstün zekâlı öğrenciler evrensel kümesinin bir alt kümesi olan, iki kere farklı öğrencilerdir (Fugate vd., 2020; Gierczyk & Hornby, 2021; Kircher-Morris, 2022; WMSE, 2018). İki kere farklı öğrenciler, bir ya da birden fazla alanda yetenek gösterirken, bir ya da birden fazla alanda yetersizlik göstermektedirler (Reis vd., 2014). İki kere farklı öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların sayısı artmakta olsa da mevcut çalışmalar hala oldukça sınırlıdır (LeBeau vd., 2021; Luor vd., 2021). Bu sınırlılığın sebebinin iki kere farklı öğrencilerin çelişkili görülmesi (Baum vd., 2017) veya marjinal olarak algılanması olduğu düşünülmektedir (Roberts vd., 2015).

Alanyazında iki kere farklı öğrencileri tanılamamanın çok önemli olduğu vurgulanmasına rağmen (Mollenkopf vd., 2021; NAGC, 2019a; Pfeiffer, 2015; Ronksley-Pavia, 2015; Trail, 2011) genellikle iki kere farklı öğrenciler tanılanmamaktadırlar (Jacobs, 2020). Yalnızca yetenek veya yetersizlik sergileyen öğrenciler için geliştirilen değerlendirme araçları iki kere farklı öğrencileri tanılamada yetersizdir (Foley-Nicpon vd., 2017). Uygun tanının alınmaması

yetersizliklerin yoğunluğunun ve şiddetinin artmasına; yeteneklerin körelmesine sebep olabilmektedir (Reider-Lewis, 2021). Buna karşın ülkemizde iki kere farklılık, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer almamaktadır (MEB, 2018). Aslında dünyada neredeyse hiçbir mevzuat, iki kere farklılığı ayrı bir gereksinim olarak değerlendirmemektedir (Barnard-Brak vd., 2015; Pereira vd., 2015; Probst, 2006). Tanılama süreçlerinin yasalarla güvence altına alınmaması, iki kere farklı öğrencilerin gereksinim duydukları tanıyı alamamalarına sebep olmaktadır (Pereira vd., 2015; Roberts vd., 2015).

İki kere farklı öğrencilerin tanılanamamalarının bir sonucu olarak bu öğrenciler, üstün zekâlı öğrenciler için olan programlarda yeterince yer alamamakta ve bu sebeple yetersiz temsil edilmektedirler (Barnard-Brak vd., 2015; Jung vd., 2022; Maddocks, 2018; Misset vd., 2016; Peters, 2022; Walrod, 2022). İki kere farklı öğrenciler bu yetersiz temsil sebebiyle yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacak hizmetlere erişememektedirler (Lovett, 2013; Gari vd., 2015; Webster, 2015).

Tanılama süreci ile ilgili buna benzer bir diğer engel ise mevcut kaynakların ortalama düzeyde performans gösteren öğrencilere ayrılmasına gerek olup olmadığı konusudur (McCoach vd., 2012). Ortalama düzeyde performans gösteren öğrencilere kaynakları ayırmanın, daha düşük düzeyde performans sergileyen öğrencilere hizmet etmek için kullanılacak mevcut kaynakları azaltacağı şeklinde yanlış bir algı vardır (Gilman vd., 2013; McCoach vd., 2012).

Eğer okul, herkesin ihtiyaç duyduğu eğitimi sağlamakla yükümlü bir kurumsa, diğer öğrenciler gibi, iki kere farklı öğrencilerin gereksinimleri de göz ardı edilmemelidir (Gilman vd., 2013; Jacobs, 2020). Diğer tüm öğrenciler gibi iki kere farklı öğrenciler de ihtiyaçlarının karşılandığı, eğitimleri için gerekli olan materyal, kaynak ve programlara erişebildikleri bir eğitim ortamında eğitim alma hakkına sahiptir (Amiri, 2020; Foley-Nicpon & Cederberg, 2021; NEA, 2006).

Yukarıda bahsedilen sorunlar ve engellerin önüne geçilse bile iki kere farklı öğrencileri tanılamak zorlu bir süreçtir (NAGC, 2019a; NEA, 2006). Bu süreçte öğretmenler merkezi ve

önemli bir role sahiptir (Brody & Mills, 2004; Missett vd., 2016; Neihart, 2008; Randall, 2021; Rowan & Townend, 2016; Wang & Neihart, 2015). Potansiyelin belirlenmesi sırasında kapsamlı bir tanılama süreci, öğretmenin yönlendirilmesiyle başlamaktadır (Zumeta vd., 2014). Öğretmen yönlendirmesi için potansiyel tarama listelerinin oluşturulması önerilmektedir (Lewis, 2015). Ancak konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde iki kere farklılığa yönelik bir tarama listesi ile karşılaşılmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İki kere farklı öğrencilerin, tüm öğrencilere oranının yaklaşık %5 olduğu tahmin edilmektedir (Lovett & Sparks, 2013). Bu oran ülkemiz için de öngörü olarak ele alınabilir. Son raporlara göre ülkemizde örgün eğitim alan yaklaşık 18 milyon öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2021). Bu sayının %5'i, yaklaşık dokuz yüz bin öğrenci anlamına gelmektedir. Ülkemizde örgün eğitime devam eden dokuz yüz bin öğrencinin iki kere farklılık potansiyeli taşıyor olabileceği düşünüldüğünde, göz ardı edilemeyecek kadar çok sayıda iki kere farklı öğrenci olduğu çıkarımı yapılabilir. İki kere farklı öğrencilerin fark edilmesi ve potansiyellerinin taranabilmesi için alanyazında da önerilen bir araç olan tarama listesi geliştirmek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla mevcut araştırma, üstün zekâlı ve aynı zamanda ÖG ve/veya DEHB olan öğrencilerin taranması için öğretmen değerlendirmesinin temele alındığı bir tarama listesi geliştirmeyi ve bu liste ile iki kere farklılık potansiyeli taşıyan öğrencileri taramayı amaçlamaktadır. Geliştirilen iki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin bu konuda bir boşluğu dolduracağı, çok kaynaklı değerlendirmeye fayda sağlayacağı ve yapılacak yeni çalışmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

İki kere farklılık potansiyelini taramak amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmanın araştırma problemi aşağıda sunulmuştur:

İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi (İKFTL), iki kere farklı bireyleri taramada geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Bu genel araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1.Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda iki kere farklılık potansiyeli taşıyan öğrencilerin öne çıkan özellikleri nelerdir?

2.İKFTL geçerli midir?

3.İKFTL güvenilir midir?

4.İKFTL'den elde edilen bulgular, iki kere farklılık ile ilgili bir eğitim almış olmaya bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5.İKFTL'den elde edilen bulgular, öğrenci akademik başarısına bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlılar

1.Katılımcı öğretmenler veri toplama araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.

2.Katılımcı öğretmenler çalışma konusu ile ilgili değişkenler açısından kendilerini ve öğrencilerini değerlendirebilme yeterliliğine sahiptirler.

Sınırlılıklar

1.Bu çalışmada iki kere farklılık öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve üstün zekâ ile sınırlıdır.

2.Araştırma verileri İstanbul ve Ankara illerinde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

3.Araştırma bulguları İKFTL'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

4.Araştırma bulguları kullanılan analizlerin özellikleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Üstün zekâ: Bu çalışmada üstün zekâ, genel zihinsel yeteneğe işaret etmektedir.

İki kere farklılık: Bu çalışmada iki kere farklılık, üstün zekâlı ve ÖG ve/veya DEHB potansiyeli taşıyan öğrencileri tanımlamak için kullanılmaktadır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

İki Kere Farklılık

İki kere farklılık kavramı, bir ya da birden fazla alanda yetenek gösterirken bir ya da birden fazla alanda yetersizlik gösteren bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Assouline vd., 2006; Atmaca vd., 2022; Baldwin vd., 2015; Baum vd., 2017; Brody & Mills, 1997; Gilman & Peters, 2018; Montgomery, 2009; Neihart, 2008; Reis vd., 2014; Ronksley-Pavia, 2015; Trail, 2011). Hem yeteneğin hem de yetersizliğin birçok türü olması sebebiyle, iki kere farklılığın tek bir tanımı yoktur (Al-Hroub & Whitebread, 2019; Pereira vd., 2015; Reis vd., 2014). Ancak İki Kere Farklı Öğrenciler Ulusal Komisyonu (National Commission on Twice Exceptional Students), mevcut araştırmalardan yola çıkarak iki kere farklı öğrencileri şu şekilde tanımlamaktadır:

İki kere farklı öğrenciler, matematik, bilim, teknoloji, sosyal sanatlar, görsel, uzamsal veya sahne sanatları veya insanların üretimde bulunduğu diğer bir veya daha fazla alanda yüksek başarı veya yaratıcı üretkenlik potansiyeli sergileyen ve yasalar tarafından belirlenen kriterlere göre, bir ya da birkaç yetersizliği olan öğrencilerdir. Bu yetersizlikler ve yüksek yeteneklerin birleşimiyle, yüksek akademik performans veya özel bir yetersizlik gösteremeyen benzersiz bir öğrenci popülasyonu oluşur. (Reis vd., 2014, s. 222)

Bahsi geçen tanımın (Reis vd., 2014) iki kere farklılıkla ilgili kabul görmesinin yanı sıra, iki kere farklılığın yetenek alanını genel zihinsel yetenek ile sınırlayan tanımlar da bulunmaktadır (Baum vd., 2017; Mccoach vd., 2012; Nielsen, 2002). İki kere farklılık kavramı, tıptaki benzer bir kavram olan, “komorbidite” ile benzerlik göstermektedir (Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2018). Komorbidite, eş tanı anlamına gelmektedir (Montgomery, 2009). Bireyin birden fazla tanısının olması ve bu tanıların birbirine eşlik ediyor olması olağandır (Montgomery,

2009). Ancak bu eş tanıllık, paradoksal bir yapı sunabilir (Ronksley-Pavia, 2015). Şekil 1’de iki kere farklılık denklemi bulunmaktadır (Baum vd., 2017, s. 20).

Şekil 1

İki Kere Farklılık Denklemi

Farklılık (Sarı)	+	Farklılık (Mavi)	=	Yeşil
ZY: Bir veya birden fazla alanda üstün yetenek ve/veya potansiyel		ÖÖG (Özgül Öğrenme Güçlüğü)		
		DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu)		
	+	KGB (Karşı Gelme Bozukluğu)	=	İKİF
Zekâ/Yetenek		YAB (Yaygın Anksiyete Bozukluğu)		
		OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu)		
		VE (Diğer farklılıklar ve kısaltmalar)		

Not: Baum vd., 2017’den (s. 20) alınmıştır.

Denklemden yeşil bölge iki kere farklılığı temsil etmektedir (Ronksley-Pavia, 2015). Her ne kadar son yıllarda iki kere farklılığa yönelik farkındalık artsa da (Baum vd., 2017) iki kere farklılık kavramı eğitimciler için nispeten yeni bir kavramdır (Foley-Nicpon vd., 2013). Bu sebeple, iki kere farklı öğrencilerle ilgili bilgi ve farkındalık sınırlıdır (LeBeau vd., 2021; Ronksley-Pavia vd., 2019). Oysa iki kere farklı öğrenciler de özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Baldwin vd., 2015; Baum vd., 2014; Brody & Mills, 1997). Bu ihtiyaca rağmen iki kere farklı öğrenciler genellikle fark edilmedikleri için (Brody & Mills, 2004; Fugate, 2014) gereksinimleri en az desteklenen öğrencilerdir (Assouline vd., 2009). İki kere farklı öğrencilerin çoğunlukla fark edilmemesi sebebiyle bu kategoride tam olarak kaç öğrencinin olduğunu belirlemek zordur (Fugate, 2014). Ancak öngörüler genel öğrenci nüfusunda iki kere farklı öğrenci sayısının önemli bir yer tuttuğu yönündedir (Foley-Nicpon vd., 2013). Tüm öğrencilerin %2-5’ini iki kere farklı öğrencilerin oluşturduğu tahmin edilmektedir (Eig vd., 2014). Trail (2011) ise özel gereksinimli öğrencilerin %2-7’sinin iki kere farklı olabileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak yetersizlik tanısı almış öğrencilerin %11.10’unun üstün zekâlı veya akademik olarak

başarılı olduğu bilinmekte ve bu öğrencilerin iki kere farklılık potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir (Barnard-Brak vd., 2015). Benzer şekilde, üstün zekâlı öğrencilerin yaklaşık %30'unun yetersizlik yaşadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Munro, 2002). Farklı oranlara rağmen tüm öğrenciler içinde yaklaşık %5'lik bir yaygınlık oranı kabul görmektedir (Lovett & Sparks, 2013).

İki kere farklı öğrencilerin fark edilmesi, tanınması ve tanılanması, onların anlaşılması ile ilişkilidir (Baldwin vd., 2015; Brody & Mills, 1997; Montgomery, 2009; Pereles vd., 2009). Bu amaçla bir sonraki bölümde iki kere farklı öğrencilerin özellikleri ele alınmıştır.

İki Kere Farklı Öğrencilerin Özellikleri

İki kere farklı öğrencilerin özelliklerinin hem yetenek alanında hem de yetersizlik alanında farklılık göstermesi, grubun güçlü ve zayıf yönlerini çeşitlendirmektedir (Baum vd., 2017; Reis vd., 2014; Trail, 2011). Her iki kere farklı öğrenci aynı özellikleri paylaşmasa da (Sosland, 2022), çeşitli ortak özellikler ön plana çıkmaktadır (Baum vd., 2001; Baum vd., 2017; Beckmann & Minnaert, 2018; Felder, 2021; Foley-Nicpon vd., 2011; Fugate, 2014; NEA, 2006; Neihart, 2008; Neumann, 2004; Ottone-Cross vd., 2017; Reis vd., 2014; Sosland, 2022; Trail, 2011; WMSE, 2018). İki kere farklı öğrencilerin en önemli ortak özelliği, zayıf yönlerine rağmen güçlü yönlerinin de sahip olmasıdır (Nielsen, 2002). Bu zayıf ve güçlü yönler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

İki Kere Farklı Öğrencilerin Özellikleri

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
Güçlü sözel beceriler	Zayıf sosyal beceriler
Zengin kelime bilgisi	Yazılı anlatımda sınırlılık
Gelişmiş üst düzey düşünme becerileri	Zayıf planlama ve organizasyon becerileri
Mizah	Düşük özgüven
Geniş ilgi alanları	Düşük akademik başarı
Yaratıcılık	Düşük motivasyon
Problem çözme	İnatçılık ve asabiyet

<p>Eleştirel düşünme Akıl yürütme Merak ve hayal gücü Yüksek enerji düzeyi Derin ve karmaşık fikirler Soyut kavramlara ilgi duyma</p>	<p>Eleştiriye duyarlılık Yönerge alma ve takip etmede sınırlılık Düzensizlik/Dağınıklık Dikkat sorunları Hafıza sorunları, unutkanlık Çarpım tablosu, kelimelerin yazılışı gibi bilgileri ezberleyememe</p>
---	---

İki kere farklı öğrencilerin öne çıkan özelliklerine yönelik hazırlanan bu liste incelenirken, bu özelliklerin hepsinin bir öğrencide görülmeyebileceği veya bu özelliklerin her iki kere farklı öğrencide görülmeyebileceği unutulmamalıdır (Fugate, 2014). İki kere farklı öğrencilerin sadece güçlü ve zayıf olmak üzere iki yönü yoktur; mevcut koşullar altında bu yönlerin etkileşimi, bir dizi başka özellik geliştirebilir (Neumann, 2004). Özellikle iki kere farklı öğrencilerin asenkron gelişimleri bu etkileşimi etkileyebilir (Trail, 2011). İki kere farklı öğrencilerin en asenkron gelişen üstün zekâlılar grubu olduğu, özellikleri incelenirken dikkate alınmalıdır (NAGC, 2017).

Bahsi geçen bu özelliklerin yanı sıra, iki kere farklı öğrencilerin ortak başka bir özelliği, gereksinim alanları için telafi edici stratejiler geliştirme yetenekleridir (Fugate, 2014; Nielsen, 2002). Her ne kadar yürütücü işlevleri yetersizliklerinden etkilense de telafi edici stratejileri kullanmaktadırlar (van Gerven, 2020). Buna ek olarak, iki kere farklı öğrencilerin bir diğer ortak özelliği ise akademik performanslarının tutarsız seyretmesidir (Maddocks, 2018). İki kere farklı öğrenciler derslerde kavramları anlamlandırmada ya da ifade etmede güçlük yaşayabilir; ilgi alanları geniş olmasına rağmen, yalnızca tek bir alanda başarı gösterebilirler (Sosland, 2022). Yeteneklerinden etkilenen alanlarda yüksek performans gösterirken, yetersizliklerinden etkilenen alanlarda düşük performans göstermektedirler (Sosland, 2022). İki kere farklı öğrencilerin akademik hayatlarında yaşadıkları bu güçlükler, motivasyonlarını düşürerek ödev ya da verilen diğer akademik görevleri yerine getirmekten kaçınmaya, dağınık çalışmaya ve okuldan uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir (Fugate, 2014; Sansom, 2015). İki kere farklı öğrenciler başarısızlıklarını önlemek veya saklamak için koşulları manipüle etmeye çalışabilirler. Görevleri tamamlamayı reddetme ve başarısızlıktan kaçınma girişimleri olabilir.

Başarısızlıkla karşı karşıya kaldıklarında ise, çok endişeli, öfkeli ve depresif davranabilirler (Trail, 2011). Hata yapmaktan korktukları ve mükemmeliyetçi tutuma sahip oldukları için çevrelerinden gelen eleştirilere karşı aşırı hassas davranabilir; verilen görevi zor bulduklarında kolayca pes ederek yarıda bırakabilirler (Baum vd., 2017).

Son olarak, iki kere farklı öğrenciler yaşadıkları yetersizliklerden dolayı düşük benlik algısı ve öz güvene sahip olabilirler ve bu durum onları hayal kırıklığına uğratabilir (Nielsen & Higgins, 2005). Güçlü ve zayıf yönlerin çatışması hayal kırıklıklarına sebep olabilmektedir (Trail, 2011). Bu durum öğrencilerin sosyal becerilerini de olumsuz etkileyebilir (Neihart, 2008). Kendi davranışlarını izleme, kendini düzenleme, davranışlarının sonucunu tahmin etme gibi becerilerde güçlükler gözlenebilir (Lovecky, 2004). Yalnızca üstün zekâlı öğrencilere kıyasla daha az olgun davranışlar sergileyebilir, olumsuz etkileşimlerde karşısındakine daha az tolerans gösterebilir ve sosyal ipuçlarını algılamakta sorun yaşayabilirler (Josephson vd., 2018; King, 2005). Yaşanan bu sorunlar sınırlı sosyal ilişkilere yol açabilir. Bu doğrultuda, kendilerini akran gruplarına kabul ettirmek amacıyla çevresindekilere karşı daha kontrolcü olabilir ya da sıra dışı davranışlarla kendini kanıtlama çabasına girebilirler (Conejeros-Solar vd., 2021). Yaşanan bu sorunlarla akran zorbalığına maruz kalabilir ya da kendilerini savunmada zorlandıkları için sosyal çevrelerinden kendilerini giderek soyutlayabilirler (Baum vd., 2017; Josephson vd., 2018; King, 2005; Trail, 2011).

Ortak güçlükleri olan öğrencilerin özellikleri çoğunlukla birbirine benzemektedir (Sosland, 2022). Bir sonraki bölümlerde ÖG ve DEHB olan iki kere farklı öğrencilerin özellikleri ele alınmıştır.

Öğrenme Güçlüğü Olan İki Kere Farklı Öğrenciler

Öğrenme güçlüğü DSM-5'te fizyolojik veya bilişsel bir yetersizlik olmadığı halde en az 6 ay devam eden ve akademik becerileri olumsuz etkileyen yavaş, yavaş veya zahmetli okuma, okuduğunu anlamada zorluk yaşama, heceleme ve yazmada çeşitli problemler yaşama, sayısal algı ve matematiksel muhakeme becerilerinde yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerle

yönelik müdahalelere rağmen devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, öğrenme güçlüğü normal ve normalin üstünde zekâyâ sahip öğrencilerde görülmektedir (Erbeli vd., 2022). Öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrenci nüfusuna yönelik net bir sayı bulunmamakla birlikte, bu grubun tüm iki kere farklı öğrenciler arasında sayıca en fazla olduğu bilinmektedir (Trail, 2011). Üstün zekâlı öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerinde sorun yaşamayacağı düşünülmesine rağmen (Baum & Reis, 2004) üstün zekâlı öğrencilerin %10'unun okuma, yazma ve/veya matematik alanlarında akranlarından daha düşük düzeyde performans gösterdiği bilinmektedir (Little, 2001). Okuma, yazma ve matematikte yaşanan bu sorunların öğrenme güçlüğünden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir (Cırık & Sak, 2021).

Öğrenme güçlüğü yaşayan iki kere farklı öğrencilerin özellikleri her iki kategoriye ait özelliklerin kesişim noktasındadır (Beckmann & Minnaert, 2018; Leana-Taşcılar, 2020). Yani her iki tanıdan getirdikleri özellikleri sergileyebilirler. Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı öğrencilerin çeşitli ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları şunlardır (Baum & Owen, 1988; Farah & Johnsen, 2021; Fugate, 2014; Josephson vd., 2018; Kircher-Morris, 2022; Little, 2005; Reis vd., 2014; Ruban & Reis, 2005; Silverman, 1989; van Gerven, 2020; Yssel vd., 2014): Gelişmiş eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, spesifik alanlar hakkında derin bilgiye sahip olma, güçlü sözel beceriler, ilgi duyduğu alana yönelik geniş sözcük dağarcığı, mükemmeliyetçilik, güçlü muhakeme becerisi, derin ve karmaşık görevlerden hoşlanma, yüksek azim, gelişmiş mizah, başkalarının gözden kaçırdığı noktaları görme güçlü yanlarındandır. Akademik başarıda sapmalar, soyut konuları kolaylıkla kavrarken basit etkinliklerde zorlanma, sözlü ve yazılı iletişim arasında tutarsızlık, kısa ve uzun süreli hafıza sorunları; zayıf okuma, yazma ve matematik becerileri, işlemsel bilgilerde zayıf performans gösterme, yönerge alma ve takip etmede sorun yaşama, organizasyon ve çalışma becerilerinde sınırlılık, zayıf dikkat becerileri, sakar olma, motivasyon sorunları, aşırı hassasiyet ise zayıf yanlarındandır. Bu özellikler benlik saygılarını (Kalbfleisch, 2012) ve akademik öz-yeterlilik algılarını (Baum & Owen, 1988) olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak, bu

özellikler her iki kere farklı öğrencide var olmayabilir veya var olmasına rağmen aynı yoğunlukta ve sıklıkta seyretmeyebilir (Lovecky, 2018). Bu noktada öğrencilerin detaylıca gözlemlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan İki Kere Farklı Öğrenciler

DEHB DSM-5'te dikkatsizlik, düzensizlik ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik seviyelerindeki bozulmalarla kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Bu tanım, dinlemiyor gibi görünme veya dikkatini sürdürmediği için dinleyememe, yönergeleri alma ve takip etmede sorunlar yaşama, eşyaları kaybetme, yerinde duramama, aşırı hareketli olma, beklemekte zorlanma, görevde kalamama davranışlarının gelişim düzeyinden beklenenden farklı bir aşırılıkla kendini göstermesi ile öğrencinin hayatını olumsuz etkileyebilir (APA, 2013).

DEHB göstergeleri üstün zekâlı öğrencilerde de gözlenebilmektedir (Al-Hroub & Krayem, 2020; Baum vd., 1998; Edwards, 2009; Hartnett vd., 2004; Lind, 2011; Lovecky, 2018). Bu sebeple, DEHB tanısı alan öğrencilerin özellikleri, sıklıkla üstün zekâ ile, üstün zekâ tanısı alan öğrencilerin özellikleri de DEHB ile ilişkilendirilmektedir (Baum & Olenchak, 2002). Üstün zekâ ve DEHB'yi tespit etmek için kullanılan tarama listelerinde bulunan özelliklerinin %82'sinin örtüştüğü bilinmektedir (Gates, 2009). Örneğin, ilgisini çekmeyen konularda sıkılma ve dikkatini sürdürmememe, yüksek enerji, kurallara meydan okuma gibi özellikler her iki tanıda da görülebilmektedir (Fugate vd., 2020; Karateke, 2019). Bu özelliklerin üstün zekâlı öğrencilerde de sıklıkla görülüyor olması (Clark, 2015), DEHB'yi, üstün zekâlıların en sık aldıkları yanlış tanı haline getirmektedir (Lovecky, 2018; Pfeiffer, 2018). Bu örtüşme fark edilmeyi zorlaştırmaktadır (Lovecky, 2018; Webb vd., 2005); ancak, özelliklerin ortaya çıkış sebepleri ve işlevleri farklıdır (Şahin, 2021; Webb vd., 2005).

Üstün zekâlı öğrenciler yüksek enerji düzeyine sahip olmalarının yanı sıra bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılmış etkinliklerle karşılaşmadıklarında sıkılma, dikkatini sürdürmememe ve kurallara meydan okuma gibi özellikler gösterebilirler (Clark, 2015; Şahin,

2021). Üstün zekâlı öğrenciler için bu özellikler belli bir ortam veya konuya özgüken DEHB olan öğrenciler için birden fazla ortam veya konuda sürekli gözlenmektedir (Karateke, 2019). Üstün zekâlı öğrenci için ortam veya konuda uyarlamalar yapıldığında bu özellikler ortadan kalkarken, DEHB olan öğrenci için bu söz konusu olmamaktadır (Karateke, 2019). Üstün zekâlı öğrenci eğitsel destek sonrası enerjisini yönetebilirken, DEHB öğrenci bunu başaramaz (Karateke, 2019; Lovecky, 2018; Şahin, 2021; Webb vd., 2005). DEHB ve üstün zekâ göstergelerinin örtüşmesi sonucunda iki tanının karıştırılmasının ötesinde (Şahin, 2021), her iki tanıya sahip olan iki kere farklı öğrenciler de bulunmaktadır (Gomez vd., 2020; Kircher-Morris, 2022; Payne vd., 2021). DEHB olan iki kere farklı öğrencilerin sayısı henüz net olarak bilinmemekle birlikte (Lovecky, 2018), üstün zekâlı olarak tanılanmış öğrencilerde DEHB varlığının öğretmenler tarafından değerlendirildiği bir araştırmanın bulguları bu sıklığının %3.80-%15.40 arasında olduğunu ortaya koymaktadır (Minahim & Rohde, 2015).

DEHB olan iki kere farklı öğrencilerin çeşitli ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları şunlardır (Assouline vd, 2009; Baldwin vd., 2015; Foley-Nicpon vd., 2011; Farah & Johnsen, 2021; Fugate, 2014; Fugate vd., 2020; Josephson vd., 2018; Kalbfleisch, 2012; Kircher-Morris, 2022; Lee & Olechack, 2019; Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2018; Rahal, 2010; Reis vd., 2014; Sternberg & Grigorenk, 2012; van Gerven, 2020): Gelişmiş eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, yüksek enerji, uzamsal görevlerde başarılı olma, ilgilendiği konular hakkında derin bilgi, yine ilgilendiği konulara yönelik yüksek motivasyon güçlü yanlarındandır. Planlama ve organizasyon becerileri, zaman yönetiminde başarısızlık, düşük işleme hızı, yönerge takibinde zorlanma, iletişimi sürdürmede zayıflık, başkalarının sözünü kesme veya dinlememe, düşünmeden cevap verme, göreve başlama ve devam etmede zorluk yaşama, düşünceleri organize edememe, bunun sonucu olarak yazılı ve sözlü olarak kendi ifade etmede zorlanma, hareketsiz beklemeyi gerektiren görevlerde başarısız olma, dikkatini toplama ve sürdürme sorunları, sosyal bağlamı anlamakta güçlük çekme, sonuçlarını düşünmeden ani kararlar verme, davranış problemlerine eğilim gösterme, tutarsız akademik başarı, düşük benlik algısı, dağınık ve düzensiz olma ise zayıf yanlarındandır.

Ayrıca, DEHB olan iki kere farklı öğrencilerin güçlü yanlarından yaratıcılığa yönelik sadece üstün zekâlı olarak tanılanan akranlarına kıyasla ıraksak (çoğul) düşünme temelli görevlerde daha başarılı ve daha yaratıcı olduklarını vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Fugate & Bower, 2021; Fugate & Gentry, 2016; Fugate, 2018). Bu öğrenciler için Attention Divergent Hyperactive Gifted (ADHG) ifadesinin kullanılması önerilmektedir (Fugate & Bower, 2021; Fugate & Gentry, 2016; Fugate, 2018).

ÖG ve DEHB'ye sahip iki kere farklı öğrencilerle ilgili sıralanan bu özellikler yeteneklerinin yetersizliklerini, yetersizliklerinin yeteneklerini maskeleyesine sebep olabileceği gibi her ikisi de birbirini maskeleyerek fark edilmez hale getirebilir (Sosland, 2022).

Maskeleyeme

Maskeleyeme, yetenek ve yetersizlik gösteren öğrencilerin, ortalama yetenek ve başarıya sahip gibi görünmelerini sağlayan güçlü ve zayıf yönleri olduğu ilkesine atıfta bulunmaktadır (Atmaca & Baloğlu, baskıda; Foley-Nicpon & Kim, 2018; McCoach vd., 2012; Silverman, 2009). Bunun sonucu olarak, öğrencinin yetenek ve yetersizliği fark edilmemektedir (Amran & Majid, 2019). Maskeleyeme, iki kere farklı öğrencilerin ortalama yetenek ve başarıya sahip olduklarını düşündürecek şekilde güçlü ve zayıf yanlarının birbirini fark edilmez hale getirmesine sebep olmaktadır (Brody & Mills, 1997; Jacobs, 2020; LeBeau vd., 2021). Bu durum yanlış negatif (2.tip, beta) tanıya sebep olmaktadır (Kircher-Morris, 2022). Maskeleyeme, öğrencilerin yeteneklerinin ve yetersizliklerinin doğru tanılanmasını engelleyebileceği gibi yalnızca yetenekli veya yalnızca yetersiz olarak eksik tanılanmalarına neden olabilir (Baum & Schader, 2021; Silverman, 2003).

Maskeleyeme, çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Bunlardan biri tek yönlü ve çift yönlü maskeleyemdir (Omdal vd., 2021). Tek yönlü maskeleyemede, yetenek yetersizliği veya yetersizlik yeteneği maskeleyemektir. Bu durumun sonucunda, öğrenci sadece tek bir tanı olarak yalnızca o tanıya yönelik eğitsel hizmetlerle desteklenmektedir. Çift yönlü maskeleyemede ise, yetersizlik ve yetenek birbirini maskeleyemektir. Bunun sonucunda, öğrenci ne yetersizlik

ne de yetenek tanısı alır, tipik gelişen olarak algılanır ve destek hizmetlerden mahrum kalır (Omdal vd., 2021).

Bir başka sınıflamada ise maskeleyenler, üç kategori altında ele alınmaktadır (Amran & Majid, 2019; Buică-Belciu & Popovici, 2014; McCoach vd., 2012; Rosen, t.y., Spiteri, 2020; Sosland, 2022). Bu kategoriler; 1) yeteneği yetersizliğini maskeleyenler/yalnızca yeteneği fark edilenler; 2) yetersizliği yeteneğini maskeleyenler/yalnızca yetersizliği fark edilenler; 3) yeteneği ve yetersizliği birbirini maskeleyen için hem yeteneği hem de yetersizliği fark edilmeyenlerdir. 1 ve 2. kategori tek yönlü maskeleyen kapsamında, 3. kategori ise çift yönlü maskeleyen kapsamında değerlendirilebilir.

Maskeleyenin ilk kategorisi, yeteneği yetersizliğini maskeleyenler/yalnızca yeteneği fark edilenlerdir (Amran & Majid, 2019; Baum vd., 2017; Buică-Belciu & Popovici, 2014; Brody & Mills, 1997; McCoach vd., 2012; Pfeiffer, 2015; Sosland, 2022; Trail, 2011). Yetenekli tanısı alıp yetersizliği yeteneği tarafından maskelenen iki kere farklı öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gösterdikleri yüksek performans bütünsel olarak algılanmaktadır (Spiteri, 2020). Bunun etkisi ile yetersizlik gösterdikleri alanlar gölgede kalmaktadır (Rothenbusch vd., 2016). Güçlü oldukları alanların zayıf oldukları alanları maskeleyen ile sadece yetenekli oldukları alanlarda tanılanmaktadır (Brody & Mills, 1997; Trail, 2011). Ancak bu öğrenciler her ne kadar yeteneklerine yönelik bir tanı almış olsalar da kendilerinden beklenen akademik başarıyı gösteremezler (McCoach vd., 2012). Okulun erken yıllarında akademik içerikle baş edebilmelerine rağmen, sınıf seviyesi arttıkça akademik içerik daha zorlayıcı bir hal aldığından düşük akademik başarı göstermektedirler (Trail, 2011). Düşük akademik başarı, motivasyon sorunları ve yetersiz çalışma performansı ile ilişkilendirilmektedir (Baum vd., 2017). Nitekim okulun erken yıllarında başarılı olduklarından ilerleyen yıllarda başarısızlıkları artmasına rağmen yetersizlikleri fark edilmemeye devam etmektedir (Brody & Mills, 1997).

Maskeleyenin ikinci kategorisi, yetersizliği yeteneğini maskeleyenler/yalnızca yetersizliği fark edilenlerdir (Amran & Majid, 2019; Baum vd., 2017; Buică-Belciu & Popovici, 2014; Brody & Mills, 1997; McCoach vd., 2012; Pfeiffer, 2015; Sosland, 2022; Trail, 2011).

Yetersizlik tanısı alıp yeteneği yetersizliği tarafından maskelenen iki kere farklı öğrencilerin genellikle yetersizliklerine odaklanıldığı için yetenekleri fark edilememektedir (Fugate, 2014; Pfeiffer, 2015). Her ne kadar ebeveynleri ve öğretmenleri bu öğrencilerin zaman zaman parlak bir öğrenci olduklarını düşünseler de öğrencilerin düşük performansları bu algının önüne geçerek yetersizliklerini ön plana çıkarmaktadır (Sosland, 2022). Yetersizlik gösterdikleri alanların yeteneklerini maskeleymesi sonucunda sadece yetersizlikleri tanılanmaktadır (Brody & Mills, 1997; McCoach vd., 2012). Bu yüzden sadece zayıf yanları desteklenirken güçlü yanlarını desteklemeye yönelik eğitsel destek alamazlar (Pfeiffer, 2015; Trail, 2011). Güçlü yanlarını desteklemeye yönelik bir eğitsel destek almadıkları için onları geliştirme şansı bulamazlar (Buică-Belciu & Popovici, 2014; Brody & Mills, 1997).

Maskelemenin üçüncü kategorisi, yeteneği ve yetersizliği birbirini maskeleymesi sonucunda hem yeteneği hem de yetersizliği fark edilemeyenlerdir (Amran & Majid, 2019; Baum vd., 2017; Buică-Belciu & Popovici, 2014; Brody & Mills, 1997; McCoach vd., 2012; Pfeiffer, 2015; Sosland, 2022; Trail, 2011). Yetenek ve yetersizliğin birbirini maskeleydiği iki kere farklı öğrenciler; her iki özel yanı da fark edilmeyen ve tipik geliştiği düşünülen öğrencilerdir (Baum vd., 2017). Yetenek ve yetersizlik gösterdiği alanlar etkileşime girerek birbirlerini kamufle etmektedir (Lyman vd., 2017). Bu grup maskeleymeden en şiddetli etkilenen (McCoach vd., 2012) ve üç grup arasında sayıca en fazla öğrencinin bulunduğu gruptur (Brody & Mills, 1997). Bu öğrenciler, ortalama akademik başarı sergilemektedirler (Brody & Mills, 1997; McCoach vd., 2012; Trail, 2011). Akademik olarak göze çarpmadıkları ve gereksinimleri dikkat çekmediği için fark edilemezler (Baum vd., 2017; McCoach vd., 2012). Böylece ne güçlü ne de zayıf yanları fark edilmektedir (Wang & Neihart, 2015). Yetenek ve yetersizliğin birbirini maskeleymesi her iki yanın da tanılanmasını zorlaştırmaktadır (Baldwin vd., 2015; Maddocks, 2020). Fark edilemeyen iki kere farklı öğrencilerin yetenek ve yetersizliklerinden kaynaklanan özel gereksinimleri göz ardı edilmektedir (Wang & Neihart, 2015). Sonuç olarak güçlü ve zayıf yanlarına yönelik bir farklılaştırma yapılmaksızın genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler (Trail, 2011). Nitekim maskeleyme, iki kere farklı öğrencilerin belirlenmesini

zorlaştırmaktadır (McCoach vd., 2012). Şekil 2’de iki kere farklılık maskeleme tablosu bulunmaktadır.

Şekil 2

İki Kere Farklılık Maskeleme Tablosu

		Yetenek	
		Tanılanan	Tanılanmayan
Yetersizlik	Tanılanan	GD	gD
	Tanılanmayan	Gd	gd

Not: Omdal vd., 2021’den (s. 28) uyarlanmıştır. D: Disability (Yetersizlik), G: Gifted (Yetenek) anlamına gelmektedir.

Şekilde büyük G ve D harfleri yetenek ve yetersizliğin fark edildiği durumları simgelemektedir. Küçük g ve d harfleri ise yetenek ve yetersizliğin fark edilmediği durumları simgelemektedir. Sol üst bölüm (GD) fark edilmiş ve doğru şekilde tanılanmış öğrencileri göstermektedir. Sağ üst (gD) ve sol alt bölüm (Gd) tek yönlü maskeleme yaşayan öğrencileri; sağ alt bölüm (gd) ise çift yönlü maskeleme yaşayan öğrencileri göstermektedir. Ayrıca sol alt

bölüm (Gd) 1.tip maskelemeye, sağ üst bölüm 2.tip maskelemeye, sağ alt bölüm ise 3.tip maskelemeye karşılık gelmektedir.

Sonuç olarak maskeleme, iki kere farklı öğrencilerin doğru şekilde tanılanmalarına engel olmaktadır (Omdal vd., 2021). Bu etki sebebiyle ya tamamen fark edilememekte ya da sadece bir alanda fark edilmekte ve diğer özel gereksinimleri gözden kaçırmaktadır (Sosland, 2022). Fark edilemedikleri ve doğru şekilde tanılanamadıkları için maskeleme, iki kere farklı öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek hizmetlere erişememelerine sebep olmaktadır (Jacobs, 2020).

İki Kere Farklı Öğrencileri Tanılama Sorunu

Tanılama, iki kere farklı öğrencileri anlamak için bir başlangıç noktası olmakta ve onları desteklemek için bir yol haritası sağlamaktadır (Kircher-Morris, 2022; Mollenkopf vd., 2021). Bu sebeple, iki kere farklı öğrencileri tanılamak önemlidir (Jung & Hay, 2018; Pfeiffer, 2015; Ronksley-Pavia, 2015). Çünkü iki kere farklı öğrenciler tanılanmadıklarında gereksinimlerinin karşılanacağı eğitsel imkanlardan mahrum kalmaktadırlar (Foley-Nicpon & Kim, 2018; Foley-Nicpon vd., 2011; Trail, 2011).

Tanılama her ne kadar önemli olsa da iki kere farklı öğrencilerin tanılanması düşük öncelikli olma eğiliminde olan karmaşık bir süreçtir (Amend, 2018; Lee & Olenchak, 2015; NAGC, 2019a; NEA, 2006; Pfeiffer & Blei, 2008; Ronksley-Pavia, 2015; Rosen, t.y.; Ruban & Reis, 2005; Winebrenner, 2003). Bu durumun çeşitli sebepleri vardır. Öncelikle iki kere farklı öğrencilerin tanılanmaları bir yana, iki kere farklılığın tanımlanması bile oldukça zordur (Randall, 2021). Tanımın çok çeşitli gereksinimleri kapsayan yapısı sebebiyle uzlaşmış bir tanı profili bulunmamaktadır (Al-Hroub & Whitebread, 2019; Amend, 2018). Dolayısıyla tanımlama zorluğu, tanılamayı da etkilemektedir (Ronksley-Pavia, 2015; Trail, 2011).

Benzer şekilde, kavram yanılgıları da tanılamayı olumsuz etkilemektedir (Baldwin vd., 2015; Morin, t.y.). Aileler ve öğretmenler çoğunlukla yetenekli öğrencilerin herhangi bir yetersizlik göstermeyeceğini, yetersizlik yaşayan öğrencilerin ise yetenekli olmayacağını

yanılıgına sahiptir (Allen, 2017; Baum vd., 2017; Klingner, 2022; Krausz, 2017; Silverman, 2013; Webb vd., 2016). Bu yanılıgı, yanılış ve eksik tanıya sebep olabilmektedir (Baum vd., 2017).

İki kere farklı öğrenciler için yanılış ve eksik tanı oldukça ciddi ve yaygın bir durumdur (Klingner, 2022; Pfeiffer, 2015; Spiteri, 2020). Bu duruma maskeleye de sebep olmaktadır (Amran & Majid, 2019; Neihart, 2008). Maskeleyenin mevcut gereksinimleri daha az belirgin hale getirmesi ile uygun tanının alınmaması önemli bir sorundur (Baum vd., 2017; Brody & Mills, 1997). İki kere farklı öğrenciler, aileler ve öğretmenlere “yetersizlikten yeterince etkilenmemiş ya da yeterince yetenekli” görünmediklerinde, tipik gelişim gösterdikleri varsayılmaktadır (Pfeiffer, 2015). Bu, yanılış tanıya, diğere bir deyişle uygun tanıyı alamamaya sebep olmaktadır (Wang & Neihart, 2015).

Yetersizlikleri yeteneklerinin veya yetenekleri yetersizliklerinin önüne geçtiğinde ise öğrenci eksik tanı almaktadır (Pfeiffer, 2015). Eksik tanı yanılış tanı kadar muhtemeldir (Baum vd., 2017). Genellikle, uzmanlar gereksinimlerden birini ele alırken, diğereini ele almaz (Fugate, 2014; Probst, 2006). Yaygın olarak ele alınan gereksinim, öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları alanlardır (Foley-Nicpon vd., 2011; Fugate, 2014; Rimm vd., 2018a). Yeteneklerinin ele alınmaması öğrencilerin akademik yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Foley-Nicpon vd., 2011). Daha az yaygın olarak ele alınan gereksinim, öğrencinin yetenekli olduğu alanlardır (Trail, 2011). Bu durumda öğrencilerin yetenekleri, yetersizliklerini telafi etmektedir (Beckmann & Minnaert, 2018; LeBeau vd., 2021; Speirs-Neumeister vd. 2022). Yetenekler yetersizlikleri ne kadar telafi ettiyse, yetersizliklerin fark edilmesi o kadar zorlaşmaktadır (Beckmann & Minnaert, 2018; LeBeau vd., 2021; Speirs-Neumeister vd. 2022). İki kere farklı öğrencilerin tanılanması büyük önem taşımaya rağmen bahsi geçen sınırlılıklar tanılanmayı güçleştirmektedir (LeBeau vd., 2021). Bu güçlüklerin yarattığı dezavantaj, iki kere farklı öğrencilerin tanılanmasını ve nihai olarak gereksinim duydukları programlara erişimini engellemektedir (Foley-Nicpon & Kim, 2018; Pfeiffer, 2015; Spiteri, 2020).

İki kere farklı öğrencilerin tanılanmasında evrensel olarak belirlenmiş bir ölçüt veya araç yoktur (Al-Hroub & Whitebread, 2019; Lovett & Sparks, 2013; Maddocks, 2018; McCallum vd., 2013). Brody ve Mills (1997) tüm iki kere farklı öğrencileri tanılamak için tek bir ölçüt veya araç bulmaya çalışmanın muhtemelen imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Ancak, iki kere farklı öğrencilerin ne ile tanılanacağı konusunda fikir birliğinin olmaması nasıl tanılanacaklarına dair bir yaklaşım benimsenmeyeceği anlamına gelmemektedir. İki kere farklı öğrencileri tanılama yaklaşımında benimsenmesi gereken ilkeler vardır. Bunlar:

- İki kere farklı öğrencilerin varlığı kabul edilmeli ve bu öğrencileri tanılamak amacıyla onlar için geliştirilmiş tanılama stratejileri ve araçları kullanılmalıdır (Jung & Hay, 2018).
- İki kere farklılık için öğrencilerin değerlendirilmesinde esnek olunmalıdır (Lovett, 2013).
- İki kere farklı öğrencilerin tanılanması hem güçlü hem de zayıf yönlerinin değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır (CEC, 2020; LeBeau vd., 2021; Macfarlane, 2000).
- İki kere farklı öğrencileri tek bir kaynaktan elde edilen bilgi ile tanılamak yetersizdir (McKenzie, 2010; NAGC, 2019a; NAGC, 2019c).
- İki kere farklı öğrencileri tanımlarken çok kaynaklı değerlendirme yapılmalıdır (Acar vd., 2016; Al-Hroub, 2013; Bildiren & Fırat, 2020; Fırat & Bildiren, 2022; Fugate vd., 2020; McCoach, 2012; NEA, 2006; Pfeiffer & Blei, 2008; Slade, 2012).
- İki kere farklı öğrencilerin doğru şekilde tanılanması kapsamlı ve bireyselleştirilmiş değerlendirme ile mümkündür (Al-Hroub, 2013; Amend, 2018; Foley-Nicpon vd., 2011; Gilman & Peters, 2018; Gilman vd., 2013; NEA, 2006).

Çok kaynaklı değerlendirme, birden fazla kaynağın değerlendirme sürecine dahil edilmesidir (Fugate vd., 2020). Bu sayede çok parçalı bir yapboz tamamlanmış olacaktır (MCPS, 2010). Çok kaynaklı değerlendirme sürecinde kullanılacak kaynaklardan bazıları şunlardır (Azano vd., 2017; Beckley, 1998; Leana-Taşçılar, 2018; Maddocks, 2018; McCoach vd., 2004; McCoach vd., 2012; MCPS, 2010): Zihinsel değerlendirme, başarı testleri, yaratıcılık

testleri, portfolyo, potansiyel ve performans uyumu, aile öyküsü, öğrenci ile bireysel görüşme, ebeveyn ve öğretmen gözlemleri ve adaylıkları. Bu kaynaklardan öğretmen gözlemleri ve adaylıkları, özellikle iki kere farklı öğrencilerin taranması sürecinde pratik ve işlevsel olabilmektedir (McBee vd., 2016; NEA, 2006; Pfeiffer & Blei, 2008).

İki Kere Farklı Öğrencileri Tarama

Tanılama sürecinin ilk adımı olarak taramanın kullanılması, üstün zekâlılar eğitimi alanında oldukça yaygındır (McBee vd., 2016). Tarama, öğrencilerin gözlenmesi ve analiz edilmesi sürecidir (Avcioğlu, 2018). Bu süreç sonunda, gereksinimle ilgili potansiyel taşıyan öğrencilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Eker vd., 2018; Jung & Hay, 2018). Tarama sonucunda belirlenen öğrenciler, daha detaylı bir değerlendirme için aday gösterilmektedir (NAGC, 2019c; Westberg, 2012). Yani tarama, daha ayrıntılı bir değerlendirmeye gereksinim duyan öğrencilere yönelik betimleyici bilgi üreterek veriye dayalı karar almaya olanak sağlamaktadır (Eker vd., 2018; McBee vd., 2016; Westberg, 2012). Ancak, bu süreç sonunda öğrenci herhangi bir etiket almamaktadır (McBee vd., 2016). Öğrencilerin ele alınan özellik açısından taşıdığı potansiyel incelenmektedir (Avcioğlu, 2018). Tarama aşaması sonunda popülasyon, potansiyel taşıma düzeylerine göre incelenebilir (McBee vd., 2016; Westberg, 2012).

Daha detaylı inceleyecek olursak tarama sürecinde kritik aşama, tüm öğrencilerin değerlendirilmek üzere tarandığı “aday gösterme” aşamasıdır (NAGC, 2019c). Aday gösterme, öğretmen, veli, akran adaylıkları veya öğrencilerin kendilerini aday göstermesini içerebilir (Baum vd., 2017; McBee vd., 2016). Tarama süreci sonunda yüksek potansiyel taşıdığı belirlenen öğrenciler, tanılama için aday gösterilirler (Eker vd., 2018). Tarama sonrası aday gösterilen öğrencilere, daha detaylı inceleme amacıyla ek testler yapılır (Avcioğlu, 2018). Öğrencinin tanısı için nihai karar, bu değerlendirme sonucunda verilir (Westberg, 2012).

Tarama ve aday gösterme sürecinde tarama listelerinin kullanılması yaygındır (Lovett & Lewandowski, 2006; Jung & Hay 2018). Bu listelerin özellikle öğrenciyi yakından

gözlemleyen kişilerin bakış açılarından veriler sunması nedeniyle yararlı olabileceği düşünülmektedir (Jung & Hay 2018; Rimm vd., 2018a). Tarama listeleri ön değerlendirme amacıyla da kullanılmaktadır (Haines vd., 2020). Ayrıca, çok kaynaklı değerlendirmeye olanak sağlaması sebebiyle de işlevseldir (Rimm vd., 2018a).

Potansiyeli keşfetme sürecinde öğretmenlerin gözlemleri oldukça önemlidir (Acar vd., 2016; Baum vd., 2017; Pfeiffer, 2015; Pfeiffer & Blei, 2008; Sosland, 2022; Zumeta vd., 2014). Çünkü çok sayıda öğrenci ile etkileşimde olmaları, farklılaşan potansiyeli keşfetmelerine fayda sağlamaktadır (Biber vd., 2021; Idsøe vd., 2021; Zumeta vd., 2014). Bu avantajları sebebiyle öğretmen tarama listeleri, tarama için en sık kullanılan araçlardır (Mingle, 2016; Peters & Gentry, 2010). Sonuç olarak öğretmen taraması ile aday gösterme, tanılama sürecinin uygun bir başlangıç aşaması olarak kabul edilmektedir (Baldwin, 2005; Pollert, 2019).

Bu avantajlarının yanı sıra öğretmen tarama listelerinin sınırlılıkları da bulunmaktadır (Acar vd., 2016; Biber vd., 2021). Öğretmenlerin öznel yargılarına dayanmaları, çeşitli özellikler açısından dezavantajlı olan öğrencilerin daha az aday gösterilmesi bu sınırlılıklardandır (Acar vd., 2016; Biber vd., 2021; Brody & Mills, 1997; Jung & Hay, 2018). Bu sınırlılıklar yanlış pozitif (1.tip, alfa) ve yanlış negatif (2.tip, beta) hatalara sebep olabilmektedir (McBee vd., 2016). Yanlış pozitif hata, taranan özellik açısından potansiyel taşımayan öğrencilerin aday gösterilmesi; yanlış negatif hata, taranan özellik açısından potansiyel taşıyan öğrencilerin aday gösterilmemesidir (Kircher-Morris, 2022; McBee vd., 2016). Yanlış pozitif hata, bir öğrencinin gereksinimlerine uygun olmayan bir programa yerleştirilmesine sebep olurken; yanlış negatif hata ise, öğrencinin gereksinim duymasına rağmen bir programa yerleştirilmemesine sebep olmaktadır (McBee vd., 2016).

Öğretmen tarama listeleri sınırlılıklarına rağmen, iki kere farklı öğrenciler için önem taşımaktadır (Leana-Taşçılar, 2019; Leana-Taşçılar, 2020; McCoach vd., 2004). Ancak yetersizlik tanısı olan öğrencilerin, taramalar sonucunda üstün zekâlı olma potansiyeli taşıdığı belirlenmesi istatistiğinin düşük olduğu bulgusu (Bianco & Leech, 2010; Brody & Mills, 1997) göz önünde bulundurularak tarama araçları iki kere farklı öğrenciler için tanılamaya

yönlendirme kararı olarak değil, çok kaynaklı değerlendirme sürecinde yararlanılan kaynaklardan biri olarak kullanılmalıdır (McBee vd., 2016; Westberg, 2012; Wu, 2010).

Bölüm 3

Yöntem

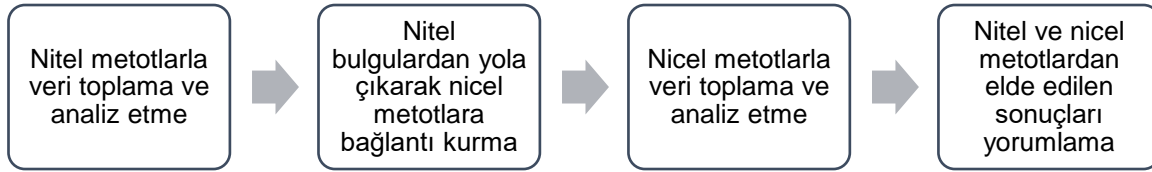
Bu bölümde sırası ile araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları ele alınmıştır. Bölüm sonunda bulunan Şekil 4'te yöntem bölümü özetlenmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırma öğrencilerin iki kere farklılık potansiyeli açısından taranmasında kullanılacak bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla, araştırmada karma yöntem araştırmasından yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalardır (Creswell & Plano-Clark, 2018; Fraenkel vd., 2012; Mills & Gay, 2019; Hesse-Biber, 2010; Plano-Clark & Ivankova, 2016; Tashakkori & Creswell, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2010). Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasında amaç, nitel ve nicel yöntemlerin avantajlarından faydalanarak dezavantajları telafi edip konu ile ilgili kapsamlı bir bakış (umbrella worldview) sağlamaktır (Creswell & Plano-Clark, 2018; Fraenkel vd., 2012; Ivankova, 2014). Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasını içeren diyalektik duruş (Greene & Hall, 2010), bu çalışma kapsamında faydacı bir yaklaşım benimsenmesini sağlamıştır (Creswell & Plano-Clark, 2018; Johnson vd., 2007; Shannon-Baker, 2016; Tashakkori & Creswell, 2007). Bu anlayışla, araştırmada karma yöntem araştırmasının temel desen tipolojilerinden keşfedici sıralı karma yöntemler araştırması deseni (exploratory sequential mixed methods research design) kullanılmıştır (Creswell, 2014; Creswell & Plano-Clark, 2018; Mills & Gay, 2019). Bu desende nitel verilerin toplanması ve analizi ile ilgili konu keşfedilir ve elde edilen nitel bulgulardan nicel verilerin toplanması ve analizi aşamasının tasarlanmasında yararlanır (Creswell & Creswell, 2017; Creswell & Plano-Clark, 2018; Hesse-Biber, 2010; Plano-Clark & Ivankova, 2016). Keşfedici sıralı karma yöntemler araştırması deseninde takip edilen adımlar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Keşfedici Sıralı Karma Yöntemler Araştırması Deseni Adımları



Araştırma kapsamında öğretmen gözlemine dayanan ve öğrencilerin iki kere farklılık potansiyelleri açısından taranabileceği bir listenin geliştirilmesi amaçlandığından, keşfedici sıralı karma yöntemler araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmada bu desenin tercih edilmesinin gerekçesi (rationale), tarama listesi geliştirme sürecinde nitel bulgulardan yararlanmaktır (Bryman, 2006; Greene vd., 1989). Ölçme aracı geliştirme çalışmalarında nicel tasarıma bilgi sağlaması adına nitel verilerin toplanıp analiz edilmesi ve bu bulguların dikkate alınarak ölçme aracının tasarlanması, bağlam içerisinde daha nitelikli bir ölçme aracı geliştirilmesine olanak sağlar (Creamer, 2017; Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2017). Bu amaçla, öncelikle öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve iki kere farklı öğrencilere yönelik gözlemlerine dayanan nitel veriler toplanmıştır. Ardından, nitel veriler analiz edilmiş ve bulgulardan tarama listesi geliştirme aşamasında yararlanılmıştır. Sonrasında, geliştirilen tarama listesi ile nicel veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluştuğu için her iki aşamada aynı evrene mensup ancak farklı katılımcılardan oluşan çalışma grupları ile çalışılmıştır (Fetters, 2019; Tashakkori & Creswell, 2007). Nitel ve nicel aşamalardaki katılımcılar ve katılımcıların belirlenme sürecine dair bilgiler izleyen satırlarda sunulmuştur.

Nitel Araştırma Süreci Çalışma Grubu

Nitel araştırma süreci çalışma grubunu iki kere farklı öğrencilerle çalışma deneyimi olan 11 öğretmen ve üç uzman oluşturmuştur. Öğretmenler belirlenirken kartopu örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örneklemede, çalışmaya dahil edilme kriterlerini karşılayan kişilere ulaşılmakta ve bu kişilerden kriterleri karşılayan tanıdıkları başka kişileri tavsiye etmeleri istenmektedir (Trochim vd., 2016; Mills & Gay, 2019). Bu çalışmada öğretmenler için dâhil edilme kriteri iki kere farklı öğrenci ile çalışma deneyimine sahip olmaktır. Kartopu örnekleme, özellikle ulaşılması zor katılımcılara erişilmeye çalışıldığında yararlıdır (Mills & Gay, 2019). Ülkemizde iki kere farklı öğrencilere ve bu öğrencilerin sayısına yönelik bir bilgi bulunmaması, iki kere farklı öğrenciyle çalışma deneyimi olan öğretmenlere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu sebeple çalışmada kartopu örnekleme kullanarak öğretmenlere ulaşılmıştır.

Araştırmacı, iki kere farklı öğrenci ile çalışma deneyimi olan öğretmenlere ulaşmak için iki kere farklı öğrencisi olduğunu bildiği bir öğretmenle bağlantı kurmuş ve öğretmeni çalışmaya katılmaya davet etmiştir. Öğretmenin kabul edip çalışmaya katılmasının ardından “Sizin gibi iki kere farklı öğrencisi olduğunu bildiğiniz bir meslektaşınız var mı?” sorusunu sormuştur. Öğretmen iki meslektaşını önermiş ve meslektaşlarının iletişim bilgilerini araştırmacı ile paylaşmıştır. Ardından, görüşülen her öğretmene aynı soru sorularak öneri istenmiş ve onların önerdikleri kişilere ulaşılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Veriler doygunluk noktasına ulaşana kadar görüşülen her öğretmenden öneri istenmeye devam etmiştir. Bireysel görüşmelere ek olarak, gönüllü üç öğretmen de odak grup görüşmesine katılarak araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Uzmanlar belirlenirken ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, dâhil edilme kriterlerini karşılayan kişiler çalışmaya dâhil edilir (Mills & Gay, 2019). Bu çalışmada uzmanlar için dâhil edilme kriteri iki kere farklılık alanında deneyime sahip olmaktır. Nitel araştırma süreci çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Nitel Araştırma Süreci Çalışma Grubu Demografik Bilgiler*

Çalışma Grupları	Kodu	Branşı	İKf sınıf düzeyi	İKf cinsiyet (E/K)	İKf tanıları
Bireysel Görüşmelere Katılan Öğretmenler	Öğretmen 1	Sınıf Öğretmeni	2.sınıf	E	ÜZ+DEHB
	Öğretmen 2	Sınıf Öğretmeni	4.sınıf	E	ÜZ+DEHB
	Öğretmen 3	Sınıf Öğretmeni	3.sınıf	E	ÜZ+DEHB+ÖG
	Öğretmen 4	Sınıf Öğretmeni	4.sınıf	E	ÜZ+DEHB
	Öğretmen 5	Sınıf Öğretmeni	3.sınıf	K	ÜZ+ÖG
	Öğretmen 6	Rehber Öğretmen	1.sınıf	E	ÜZ+DEHB
	Öğretmen 7	Sınıf Öğretmeni	2.sınıf	E	ÜZ+ÖG
	Öğretmen 8	Rehber Öğretmen	3.sınıf	E	ÜZ+ÖG
Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmenler	Öğretmen 9	Matematik Öğretmeni	3.sınıf	E	ÜZ+ÖG
	Öğretmen 10	Matematik Öğretmeni	4.sınıf	E	ÜZ+DEHB
	Öğretmen 11	Özel Eğitim Öğretmeni	3.sınıf	E	ÜZ+ÖG
Madde Yazma Sürecine Katılan Uzmanlar	Uzman 1	Özel Yetenekliler Eğitimi Alan Uzmanı		-	
	Uzman 2	Özel Yetenekliler Eğitimi Alan Uzmanı		-	
	Uzman 3	Özel Eğitim Alan Uzmanı		-	

Nitel Araştırma Süreci Çalışma Grubu

Nitel araştırma süreci çalışma grubunu 300 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler belirlenirken kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, yapılan çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacının kolayca ulaşabildiği katılımcılara ulaşarak çalışma grubunu oluşturduğu örnekleme yöntemidir (Fraenkel vd., 2012; Gravetter & Forzano, 2018). Araştırmacı, hedef öğretmen çalışma grubu belirlenirken iki kere farklı öğrencilerle karşılaşma olasılığının en fazla olduğunu düşündüğü öğretmenlere ulaşmayı amaçlamıştır. Bu amaçla BİLSEM öğretmenleri, rehberlik öğretmenler, özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri araştırmanın hedef çalışma grubu olarak belirlenmiştir. İstanbul ve Ankara illerinde verilerin toplanacağı okullar, MEB kaynaklarından listelenmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 300 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nicel araştırma süreci çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Nicel Araştırma Süreci Çalışma Grubu Demografik Bilgiler*

Katılımcılar	Demografik Bilgiler	Kategoriler	f	%
Öğretmenler	Cinsiyet	Kadın	208	69.33
		Erkek	92	30.67
	Branş	Sınıf Öğretmeni	72	24
		Rehber Öğretmen	32	10.67
		Özel Eğitim Öğretmeni	42	14
		Diğer	154	51.33
	Öğrenim durumu	Lisans	184	61.34
		Yüksek Lisans	91	30.33
		Doktora	25	8.33
	İKİF ile ilgili eğitim alma	Evet	40	13.33
Hayır		260	86.67	
Öğrenciler	Cinsiyet	Kadın	80	26.67
		Erkek	220	73.33
	Sınıf seviyesi	1 ve 2. Sınıf	73	24.33
		3 ve 4. Sınıf	76	25.33
		5 ve 6. Sınıf	71	23.67
		7 ve 8. Sınıf	80	26.67
	Gözlemlenen Akademik Başarı	Çok başarısız	30	10
		Başarısız	67	22.33
		Orta	74	24.67
		Başarılı	72	24
	Çok başarılı	57	19	

Öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla kadın (%69.33) ve lisans mezunu (%61.34) olduğu görülmektedir. Branş dağılımı incelendiğinde ise, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni katılımcılar çalışma grubunun yaklaşık yarısını oluşturmaktadır (%48.67). Diğer kategorisinde bulunan öğretmenlerin çoğunlukla BİLSEM'lerde çalışmakta oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin %13.33'ü iki kere farklılığa yönelik eğitim almış oldukları bildirmiştir. Öğretmenlerin İKFTL ile değerlendirdikleri öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde ise, çoğunlukla erkek (%73.33) ve başarı durumlarının orta olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama süreci başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Etik Kurul izni alınmıştır (EK-Ğ). Ardından, MEB'den araştırma uygulama izni alınmıştır (EK-H). Araştırmanın veri toplama süreci veri çeşitlemesi (triangulation) sağlamak amacıyla (Bryman, 2006; Creswell & Creswell,

2017; Tashakkori & Teddlie, 2009) iki aşamadan oluştuğundan, nitel ve nicel veri toplama süreçlerine ilişkin bilgiler izleyen satırlarda sunulmuştur.

Nitel Veri Toplama Süreci

Nitel veri toplama sürecinde ilk olarak iki kere farklı öğrencisi olan sekiz öğretmenle, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu çerçevesinde bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden biri yüz yüze diğer yedi görüşme ise telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, görüşülen öğretmenlerin izni ile araştırmacının telefonuna kaydedilmiştir. Ardından odak grup görüşmesine katılmayı kabul eden üç farklı öğretmenle tek oturumluk bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme öğretmenlere uyan bir akşam Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin izni ile oturumun kaydı araştırmacının bilgisayarına kaydedilmiştir. Son olarak özel eğitim alanından üç uzmandan iki kere farklı olan öğrencilerin özelliklerine yönelik maddeler yazmaları istenmiştir. Uzmanlar yazdıkları maddeleri Microsoft Word dokümanı olarak araştırmacıya göndermiştir. Elde edilen verilerden İKFTL'nin geliştirilmesinde yararlanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Süreci

Nicel veri toplama sürecinde veriler, İKFTL ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. İstanbul ve Ankara illerinde görev yapmakta olan öğretmenlere sosyal medya üzerinden ve e-posta aracılığıyla kendilerini çalışmaya davet eden bir çağrı gönderilmiştir (EK-A). Buna ek olarak araştırmacı, Ankara ilindeki okulları şahsen ziyaret ederek öğretmenleri çalışmaya katılmaya davet etmiştir. Öğretmenlerden İKFTL için öğrencilerinden iki kere farklılık potansiyeli taşıdığını düşündükleri bir öğrenciyi göz önüne alarak değerlendirmeleri talep edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verileri toplamak için yedi veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Gönüllü Katılım Formu (EK-B), Demografik Bilgi Formu (EK-C), Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formu (EK-Ç), Uzman Madde Yazım Formu (EK-D), Uzman Madde Değerlendirme Formu (EK-E),

Uzman Görüş Formu (EK-F) ve İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi'dir (EK-G). Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır.

Gönüllü Katılım Formu

Araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirmenin yapıldığı, çalışmaya katılan öğretmenlerin gönüllü katılımlarını ve yanıtlarının bilimsel amaçlarla kullanılmasına yönelik izin verdiklerini ifade eden bir onam formudur. Gönüllü Katılım Formu EK-B'de sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alınarak bir Demografik Bilgi Formu geliştirilmiştir. Bu form, çalışmaya katılan öğretmenler ve formu doldurdıkları öğrencileri hakkındaki demografik bilgileri toplamak amacıyla açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formu EK-C'de sunulmuştur.

Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formu

Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerle çalışma deneyimlerini ve öğrenci özelliklerine yönelik gözlemlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bireysel görüşme formu ve odak grup görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Ardından özel eğitim bölümünde görev yapan ve nitel araştırma deneyimine sahip iki uzmanın görüş ve önerileri dikkate alınarak forma nihai hali verilmiştir. Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formu EK-Ç'de sunulmuştur.

Uzman Madde Yazım Formu

Uzmanların iki kere farklılık potansiyeli göstergelerini yazmalarının istendiği form, bu amacı açıklayan bir yönerge ve katılım davetinden oluşmaktadır. Uzman Madde Yazım Formu EK-D'de sunulmuştur.

Uzman Madde Değerlendirme Formu

Formda alanyazın taraması sonucunda ulaşılan maddeler listelenmiştir. Bu araçla maddelerin uygunlukları açısından uzmanlar tarafından derecelendirilmesi amaçlanmıştır. Uzman Madde Değerlendirme Formu'nun ÖG, DEHB ve ÜZ göstergelerine yönelik maddeler olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Uzman Madde Değerlendirme Formu EK-E'de sunulmuştur.

Uzman Görüş Formu

Uzmanların madde havuzunda bulunan her maddenin uygunluk derecesini 0 ile 10 arasında derecelendirebileceği ve görüş/önerilerini belirtebilecekleri uzman görüş formu EK-F'de sunulmuştur.

İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi

İKFTL öğrencilerin iki kere farklılık potansiyeli açısından taranması amacıyla çalışma kapsamında geliştirilmiştir. İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi EK-G'de sunulmuştur. İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi'nin geliştirilme süreci takip eden satırlarda açıklanmıştır.

İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi

İKFTL geliştirilirken ölçek geliştirme ilkeleri takip edilmiştir (DeVellis, 2016; DeVellis & Thorpe, 2021). Bu ilkeler: 1) ölçülmek istenen yapının açıkça belirlenmesi, 2) madde havuzunun oluşturulması, 3) ölçme formatının belirlenmesi, 4) uzman görüşüne başvurulması, 5) geçerlilik maddelerinin dâhil edilmesi, 6) pilot ve ana uygulamanın yapılması, 7) madde analizi ve 8) ölçme aracının uzunluğunun uygun hale getirilmesidir. Bu ilkelerden ilk altısı takip eden satırlarda ele alınırken kalan iki ilke verilerin analizi başlığı altında ele alınmıştır.

İKFTL geliştirme süreci, ölçülmek istenen yapının belirlenmesi ile başlamıştır. Yeteneğin ve yetersizliğin birden çok türünün olması, iki kere farklılığı çok fazla kombinasyonu barındıran çatı bir kavram haline getirmektedir (Reis vd., 2014). Bu durum, tarama listesi için iki kere farklılığın kavramsal çerçevesinin sınırlandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu alışma kapsamında iki kere farklılığın işevuruk tanımı, ÜZ'ye eşlik eden DEHB ve/veya ÖG olarak

sınırlandırılmıştır. Kavramsal çerçeve belirlenirken ÖG ve DEHB'nin birlikte ele alınmasının sebebi, ÖG ve DEHB'nin birbirlerine en sık eşlik eden tanılar olması ve ÖG ve DEHB davranışsal göstergelerinin çoğunlukla örtüşmesidir (Sexton vd., 2012; Sexton vd., 2015). DEHB ve ÖG tanılarının birbirlerine eşlik etme oranlarının %31 ile %45 arasında değiştiği (DuPaul vd., 2013; Stubenrauch vd., 2014), güncel çalışmalarda bu oranların %54.90'a ulaştığı (Büber vd., 2020) ve %12.30 ile %82.30 arasında değiştiği bilinmektedir (Khodeir vd., 2020). Bu bulgular dikkate alınarak tarama listesi geliştirilirken ÖG ve/veya DEHB potansiyeli taşıyan ÜZ bireylerin taranması amacıyla kavramsal çerçeve sınırlandırılmıştır.

Madde havuzunun oluşturulması süreci öğretmenlerle görüşmelerin yapılması ile başlamıştır. İki kere farklı bir öğrenci ile çalışma deneyimine sahip ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden sekiz öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden iki kere farklı öğrenci ile çalışma deneyimleri, iki kere farklı öğrencilerinde gözlemledikleri özellikler ve iki kere farklı öğrenciyi diğer öğrencilerden ayırdığını düşündükleri özellikleri paylaşmaları istenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin deşifre edilmesinin ardından veriler analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular dikkate alınarak, en sık tekrar eden göstergelere yönelik dört madde yazılmıştır.

Bireysel görüşmeler sonrası üç öğretmenle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlerle, bireysel görüşmelerle benzer şekilde, iki kere farklı öğrenci ile çalışma deneyimleri, iki kere farklı öğrencilerinde gözlemledikleri özellikler ve iki kere farklı öğrenciyi diğer öğrencilerden ayırdığını düşündükleri özelliklere yönelik bir tartışma yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi sonlandıktan sonra görüşme kaydı deşifre edilmiş ve analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular ve bireysel görüşme bulguları dikkate alınarak iki yeni madde daha yazılmıştır. Böylece bireysel görüşmelerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular sonucunda toplam altı madde yazılmıştır.

Bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmelerinden sonra özel yetenekliler eğitimi uzmanı olan ve iki kere farklılık alanyazınına hakim üç alan uzmandan iki kere farklılık potansiyelini taramaya yönelik bir araçta bulunması gerektiğini düşündükleri göstergeleri

yazmaları istenmiştir. Alan uzmanları toplam 19 madde yazmıştır. Araştırmacı bu maddeleri, görüşmelerden elde ettiği yedi madde ile karşılaştırmıştır. Alan uzmanlarının yazdığı 19 madde ile görüşmelerden elde edilen yedi madde karşılaştırıldığında, örtüştüğü düşünülen 17 madde elenmiş, iki madde birleştirilmiştir. Bu işlemler sonucunda uygun olduğu belirlenen iki madde görüşmeler sonrası elde edilen altı maddelik havuza eklenmiştir. Böylece nitel bulgulara dayanan madde havuzu sekiz maddeden oluşmuştur.

Görüşmelerin ardından, araştırmacı madde havuzunu zenginleştirmek için alanyazın taramasına başvurmuştur. Alanyazın taraması sonucunda ÜZ, ÖG, DE ve HB potansiyeline işaret eden göstergeler listelenmiştir. Bu göstergelere ek olarak DEHB ve ÖG belirtileri için DSM-V (APA, 2013), ayrıca ÜZ (Jarosewich vd., 2002; Westberg, 2012), DEHB (Mulraney vd., 2022) ve ÖG'nin (Taşlıbeyaz, 2021) taranması amacıyla geliştirilen ölçme araçları incelenmiştir. Bu taramalar sonucunda ÜZ için 57, ÖG için 40, DE için 21, HB için 25 madde yazılmıştır. Bu maddeler üç alan uzmanına gönderilerek her bir tanı için en fazla öne çıktığını düşündükleri maddeleri seçmeleri istenmiştir. Üç özel eğitim alan uzmanının değerlendirmeleri ve önerileri sonucunda ÜZ için 10, ÖG için 10, DE için 5 ve HB için 5 madde belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda maddeler yetersizlik ve yetenek kümeleri olmak üzere gruplanmıştır. Yetersizlik kümesinde 20 ve yetenek kümesinde 10 olmak üzere toplam 30 madde belirlenmiştir.

Alanyazın taraması sonucunda belirlenen yetersizlik kümesinde 20 ve yetenek kümesinde 10 olmak üzere belirlenen 30 maddenin her biri için çaprazlama yapılmıştır. Çaprazlama her iki kümedeki her bir maddenin diğer kümedeki her bir madde ile ortak bir yapıda yazılması ile tüm gösterge kombinasyonlarına ulaşılabilmesi, dolayısıyla kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla yapılmıştır. Madde çaprazlama sürecinde araştırmacı Microsoft Excel uygulamasına belirlenen 30 (20 + 10) maddeyi girmiştir. Yetersizlik ve yetenek kümeleri bazında her maddenin ayrık kümesindeki her madde ile çaprazlanma işlemi şu şekildedir: "Yetersizlik kümesi madde x + yetenek kümesi madde y = iki kere farklılık potansiyeli tarama madde z." Bu işlem her madde için gerçekleştirildiğinde $20 \times 10 = 200$ maddeye

ulaşmıştır. Bu 200 madde, ilk olarak bir Türk dili uzmanı tarafından incelenmiştir. Türk dili uzmanı, 50 maddenin önermelerin mantıksal uygunluğuna aykırı olduğu gerekçesiyle elenmesi gerektiğini belirtmiştir. 50 madde madde havuzundan elendikten sonra 15 madde için önermelerin mantıksal doğasına yönelik düzeltmeler yapılarak maddeler yeniden yazılmıştır.

Eleme ve revize işlemleri sonrasında 150 madde için sekiz özel eğitim alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar maddeleri, 0 (Madde Uygun/Kullanılabilir) ile 10 (Madde Uygun Değil/Çıkarılmalı) aralığında değerlendirmiş; ek olarak görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Uzman görüşleri sonrası beş madde sadece üstün zekâlı olarak tanılanmış öğrencileri yansıttığı, beş madde örtüştüğü, bir madde önermelerin mantıksal uygunluğuna uymadığı gerekçesiyle elenmiştir. Geriye kalan 139 maddeden 74 madde, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda revize edilmiştir. Ardından uzmanların derecelemelerinin ortalaması 8.50 altında kalan 80 madde, tarama listesinde iki kere farklılık potansiyelini en iyi yansıttığı düşünülen maddelerin bulunması amacıyla madde havuzu dışında bırakılmıştır. Kalan 59 madde, nihai madde havuzuna eklenmiştir. Uzman görüşü sürecinde, klinik tanı koyma noktasında nihai yetkili olmaları sebebiyle, üç psikiyatristin görüşüne de başvurulmuştur. Ancak psikiyatristler öğretmen gözlemine dayanan bir tarama aracının çalışma alanları kapsamı dışında kaldığını ifade ederek uzman görüşü vermeyi reddetmişlerdir.

Bu işlemler sonrasında nihai madde havuzu görüşmelerden gelen sekiz madde, yetersizlik kümesinde 20 ve yetenek kümesinde 10 olmak üzere toplam 30 maddenin çaprazlanması ve uzman görüşleri sonrası eleme işlemleri sonucunda ulaşılan 59 madde olmak üzere toplam 67 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. 67 maddelik nihai madde havuzuna ulaşıldığında tarama listesinin amacını açıklayan uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Hazırlanan uygulama yönergesi, gönüllü katılım formuna eklenmiştir. İKFTL ve uygulama yönergesinin son hali dil bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından bir Türk dili uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanın önerileri doğrultusunda, 12 maddenin yerleri değiştirilmiş ve tarama listesine son hali verilmiştir (EK-G). Son hali verilen İKFTL'de,

“Kesinlikle Yok”, “Yok”, “Kararsızım”, “Var” ve “Kesinlikle Var” derecelerini içeren beşli Likert formatta hazırlanmıştır. Tarama listesinde bulunan tüm maddeler için “Kesinlikle Yok” seçeneği 1 puan, “Yok” seçeneği 2 puan, “Kararsızım” seçeneği 3 puan, “Var” seçeneği 4 puan ve “Kesinlikle Var” seçeneği 5 puan olacak şekilde puanlanmıştır. Tarama listesinden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde iki kere farklılık potansiyeli taşımaya işaret etmektedir.

Tarama listesine son hali verildikten sonra maddelerin anlaşılabilirliği, tamamlama süresi, katılımcıların gözlemlediği veya karşılaştığı bir sorun var ise incelenmesi amacıyla yapılan pilot uygulama 50 özel eğitim öğretmeninin katılımıyla yürütülmüştür. Pilot uygulama verileri analiz sürecinde kullanılmayacağından bu aşamada demografik değişkenlere yönelik bilgi toplanmamış ve İKFTL'ye ek olarak öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir bölüm eklenmiştir. Pilot uygulama sonrası öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin düzeltmeler Türk dili uzmanına danışılarak yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında formun tamamlama süresinin 15 ile 17 dakika aralığında değiştiği gözlemlenmiştir. Gözlemlenen süre, çalışma ile ilgili bilgilendirmenin yapıldığı gönüllü katılım formuna eklenmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin ardından ana uygulamaya geçilmiştir.

Ana uygulama sürecinde İKFTL nihai form öğretmenlere sosyal medya ve e-posta üzerinden ulaştırılmıştır. Çevrimiçi yollarla ulaşılan öğretmenlerden çalışmaya katılmayı kabul eden 300 öğretmenin katılımıyla ana uygulama gerçekleştirilmiştir. Ana uygulama sonrasında ulaşılan verilerin analizi, takip eden bölümde bulunan nicel verilerin analizi başlığı altında açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama süreci iki aşamadan oluştuğundan veri analizi süreci de buna paralel olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda nitel ve nicel verilerin analizine dair bilgiler izleyen satırlarda sunulmuştur.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan nitel verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ile bu verileri açıklayabilecek temalara ulaşmaktır (Fraenkel vd., 2012; Trochim vd., 2016). İçerik analizi süreci; açık kodlama, kategori oluşturma ve temalaştırma adımlarından oluşmaktadır (Elo & Kyngas, 2008). Bu süreçte ilk olarak, görüşme kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmıştır. Bireysel görüşmelerin süresi 16 ile 34 dakika arasında değişmektedir. Tek oturumdan oluşan odak grup görüşmesi ise 52 dakika sürmüştür. Araştırmacı görüşme kayıtlarını bilgisayara aktardıktan sonra kayıtları deşifre etmiştir. Deşifre edilen görüşme verilerinin tamamı araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş ve yazılı dökümler incelenerek içerik maddeler halinde özetlenmiştir. Özetlenen içerik üzerinden bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi için ayrı ayrı kodlamalar yapılmış, ardından bu kodlardan yola çıkılarak kategoriler ve temalar geliştirilmiştir. Uzmanların yazdığı 19 madde analiz edilirken ise bu maddelerin görüşmeler sonucunda ulaşılan maddelerle örtüşme durumu incelenmiştir.

İnandırıcılık. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla birtakım ilkeler gözetilmiştir (Brantlinger vd. 2005; Creswell & Poth, 2018). İlk olarak, katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tercih edilmiş ve daha sağlıklı veri kaynaklarına ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmacı veri toplama ve analizi sürecinde çeşitli önyargılar konusunda olabildiğince şeffaf olmaya özen göstermiştir. Araştırmacı katılımcılara görüşme öncesi, paylaşacakları gizlemeye gerek duydukları veya duymadıkları tüm bilgilerin korunmasının garantisi ve sorumluluğu altında olduğunu taahhüt etmiştir. Bu amaçla görüşmeleri ve bunların yazılı dökümlerini parola korumalı bilgisayarında saklamaktadır. Buna ek olarak, görüşmeler sonrası, görüşmelerin yazılı dökümlerini katılımcılarla paylaşarak yanıtlarını teyit etmiş ve katılımcılar için takma kodlar kullanmıştır. İnandırıcılığı sağlamak için yapılan bir diğer işlem veri çeşitlemesidir. Veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla farklı branşlardan öğretmenlerden veri toplanması yoluna gidilmiş ve aynı amaçla bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve alanyazın taraması yapılmıştır. Buna ek olarak bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi analizlerinden elde edilen bulgularla uzmanların yazdıkları maddelerin

tutarlılığının incelenmesi inandırıcılığı desteklemek için kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ise araştırmacı görüşme dökümlerini tekrar tekrar gözden geçirmiştir. Ayrıca nitel araştırma deneyimi olan bir uzman bağımsız bir gözlemci olarak araştırmacının veri analizi sonucunda geliştirdiği her bir kod, kategori ve temayı kontrol etmiştir. Bağımsız gözlemci ve araştırmacı, kodlayıcılar arası uyumun sağlanması amacıyla fikir birliğine varana kadar veriler üzerinde fikir alışverişinde bulunmuştur. Son olarak, araştırmacı görüşmelerden doğrudan alıntılar sunarak okuyuculara büyük resmi sunmaya çalışmış ve inandırıcılığı sağlamayı amaçlamıştır.

Nitel veri analizinin tamamlanmasının ardından ulaşılan veriler nicel veri toplama aracı olan tarama listesinin geliştirilmesinde kullanılmıştır. Bu aşama araştırma sürecinde nicel ve nitel verilerin bir araya geldiği nokta olan entegrasyon (birleştirme) noktasıdır (Creswell & Plano-Clark, 2018).

Nicel Verilerin Analizi

Verilerin analizinde R tabanlı (R Core Team, 2021) ve açık kaynak kodlu Jamovi (The Jamovi Project, 2022) paket programı kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce Tabachnick ve Fidel'in (2013/2020) yönergeleri takip edilerek veri temizliği yapılmıştır. Bu aşamada kayıp veriler, uç değerler ve normallik varsayımları incelenmiştir. Öncelikle veriler çevrimiçi formatta toplandığından ve forma tüm maddeleri yanıtlama koşulu eklendiğinden veri setinde kayıp veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler, z puanları ile; çok değişkenli uç değerler Mahonobis uzaklıkları ile incelenmiştir. Z puanı ± 3.3 ($p < .001$) aralığı dışında bulunan veriler uç değer olarak değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda tek değişkenli uç değer saptanmamıştır. Çok değişkenli uç değer, Mahalonobis uzaklıkları ($p < .001$) dikkate alınarak araştırılmıştır. Veri seti incelendiğinde Mahalanobis uzaklıkları, ki-kare tablo değerinden büyük olan 17 uç değer tespit edilmiştir. Kodlamaların 1 ile 5 aralığında Likert formatta girilmesi önkoşuluna sahip çevrimiçi bir veri toplama aracı kullanıldığından uç değerlerin veri girişi kaynaklı olmadığı bilinmektedir. Uç değerlerin temizlenmesi aşamasında örneklemin sınırlı olması ve her bir verinin analiz için önem taşıması sebebiyle uç değerlere

ortalamanın atanması yoluna gidilmiştir. Ortalama atama işlemi yapıldıktan sonra Mahalanobis uzaklıkları yeniden incelenmiş ve uç değere rastlanmamıştır. Normal dağılım için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik için çarpıklık katsayısının $>|3.3|$ ve basıklık katsayısının $>|7|$ kriterleri kullanılmıştır. Tüm maddeler normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Veri temizliğinin ardından betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

İKFTL'nin yapı geçerliliğine ilişkin analizlerde faktör analitik yöntemlerden yararlanılmıştır. İKFTL'nin yapı geçerliliğini incelemek için ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikle, AFA ve DFA için ayrı örneklemelerin kullanılabilmesi amacıyla ulaşılan 300 kişilik veri seti yansız yöntemle ikiye bölünmüştür. İkiye bölünen veri setinden yine yansız yöntemle seçilen ilk veri seti AFA, ikinci veri seti DFA için kullanılmıştır. İKFTL'nin yapı geçerliği bulgularını incelemek için analize başlamadan önce AFA ve DFA varsayım kontrolleri yapılmıştır. AFA ve DFA için kayıp veriler, örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik, uç değerler ve doğrusallık varsayımlarının sağlanması gerekmektedir (Avcu, 2021; Bilicioğlu-Güneş, 2021; Oktar, 2021; Şahin, 2022; Şencan, 2005; Tabachnick & Fidel, 2013/2020). DFA için bunlara ek olarak, çoklu doğrusallık sorunu incelenmiştir (Tabachnick & Fidel, 2013/2020). Veri temizliği sürecinde kayıp veriler ve uç değerler hâlihazırda incelenmiş olduğundan kalan varsayımlar sınanmıştır. Varsayımlardan örneklem büyüklüğünün yeterliliğini sınamak için Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri kullanılmıştır. Normallik varsayımının incelenmesi için Shapiro-Wilk testi; çok değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için ise Barlett Küresellik testi değerinden yararlanılmıştır. Doğrusallık varsayımı ve çoklu doğrusallık sorunu için ise İKFTL maddeler arası korelasyonları ve saçılım grafikleri incelenmiştir. Varsayımlara yönelik incelemenin ardından alt kategoriler bazında (DE, HB, ÖG ve Görüşme Maddeleri [GM]) ayrı ayrı AFA yapılmıştır (Revelle, 2019). Alt kategorilerin özdeğerleri 1'den büyük olma koşulunu taşıyor ise, verilerin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir. AFA sırasında verilerin normal dağıldığı bilindiğinden ve madde atmaktan ziyade maddelerin yorumlanması amaçlandığından madde çıkarma yöntemi olarak maksimum olasılık kullanılmıştır (Navarro &

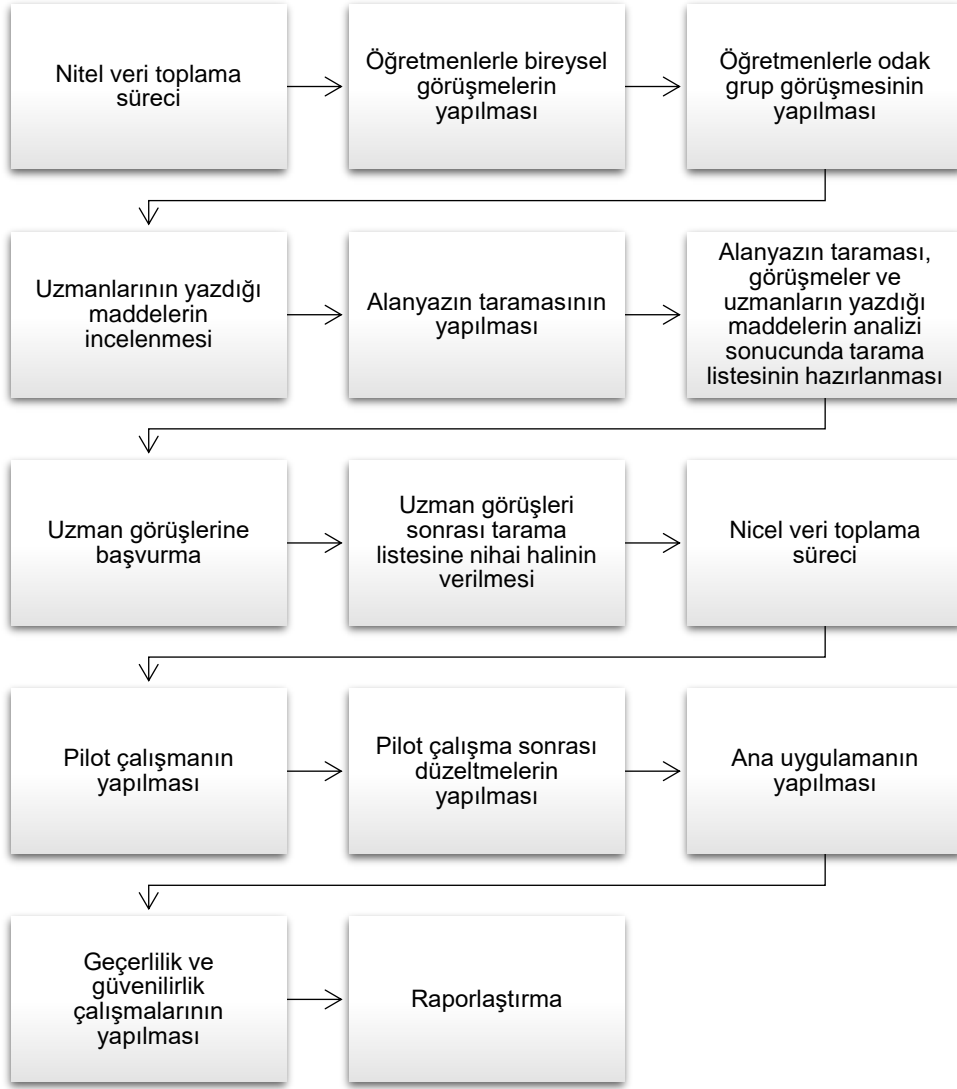
Foxcroft, 2019; Oktar, 2021). Bu çalışmada, maddelerin faktör yük değerlerinin en az .50 olmasına karar verilmiştir. Alt kategoriler ayrı ayrı ele alındığı ve her kategoriye tek boyutlu bir yapı olarak yaklaşıldığı için döndürme yapılmamıştır (Avcu, 2021; Bilicioğlu-Güneş, 2021; Oktar, 2021; Şahin, 2022). Tek faktörlü yaklaşımın sonucu olarak binişik madde veya çapraz yük sorunu yaşanmamıştır. AFA sonrası ortaya çıkan madde-faktör ilişki yapısının doğruluğunu incelemek amacıyla alt kategoriler bazında ayrı ayrı DFA yapılmıştır (Navarro & Foxcroft, 2019; Rosseel vd., 2018). Doğrulayıcı faktör analizi bulgularını incelemek için çeşitli model-veri uyum indekslerinden yararlanılmıştır (Avcu, 2021; Aybek, 2022; Bilicioğlu-Güneş, 2021; Navarro & Foxcroft, 2019; Özalp, 2021; Tabachnick & Fidel, 2013/2020). Bu indeksler χ^2/sd (Ki-kare/serbestlik derecesi), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA], Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index [CFI]) ve Tucker Lewis İndeksi'dir (Tucker Lewis Index [TLI]). Ayrıca İKFTL alt kategorileri arasındaki ilişki korelasyon analiziyle incelenmiştir.

İKFTL'nin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek için alt kategoriler bazında Cronbach α ve McDonald ω güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır (Revelle, 2019). Bunlara ek olarak alt-üst %27 güvenilirliği de hesaplanmıştır.

Bahsi geçen analizlerden sonra öğrencileri iki kere farklılık potansiyeli açısından değerlendirmek amacıyla İKFTL'den elde edilen puanlara yönelik kesme noktaları oluşturulmuştur (Anastasi & Urbina, 1997/2021). Sonrasında bu kesme noktaları ile oluşturulan aralıkların temsil ettiği potansiyel taşıma düzeyi belirlenmiştir. Faktör analitik yöntemler sonrasında akademik başarısı değişkeni tek yönlü ANOVA ile İKF'ye yönelik eğitim almış olma değişkeni ise bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Verilerin analizlerine ilişkin bulgulara araştırmancının "Bulgular Yorumlar ve Tartışma" bölümünde yer verilmiştir. Yöntem bölümünde açıklanan İKFTL geliştirme süreci Şekil 4'te özetlenmiştir.

Şekil 4

Ölçme Aracı Geliştirme Süreci



Bölüm 4

Bulgular Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde sırası ile nitel ve nicel verilere ilişkin bulgular sunulmuştur. Ardından bulgular yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler “İKF Öğrenci Özellikleri” teması altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin özelliklerine yönelik gözlemleri her bir öğrenci için ayrı kodlarla sunulmuştur. Ardından mevcut kodlar üzerinden özelliklerin sıklıkları hesaplanmıştır. Tablo 4’te öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen öğrenci özelliklerine ilişkin kodlar sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerle Yapılan Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Öğretmenler	Kodlar	
İKF Öğrenci Özellikleri	Öğretmen 1	Hızlı öğrenme İlgi alanlarında yüksek dikkat süresi İlgi duyduğu alanlarda güçlü sözel beceriler Odaklanma sorunu Öz-farkındalık	Sınırlı sosyal beceriler Tutarsız akademik performans Yaratıcılık
	Öğretmen 2	Güçlü hafıza İlgi alanlarında yüksek dikkat süresi İlgi duyduğu alanlarda güçlü sözel beceriler Odaklanma sorunu Sınırlı sosyal beceriler	Tutarsız akademik performans Üst düzey matematik becerisi Yazmayı sevmeme
	Öğretmen 3	Çok hareketlilik Hazır cevap İlgi alanlarında yüksek dikkat süresi İlgi duyduğu alanlarda güçlü sözel beceriler Odaklanma sorunu	Sevdiği konuları hızlı öğrenme Sınırlı sosyal beceriler Tutarsız akademik performans Üst düzey matematik becerisi Yaratıcılık
	Öğretmen 4	Çok hareketlilik Hırçınlık İlgi duyduğu alanlarda güçlü sözel beceriler Sevdiği konuları hızlı öğrenme Sınırlı sosyal beceriler	Üst düzey fikirler
	Öğretmen 5	Çekingenlik	

	İlgi duyduğu alanlarda güçlü sözel beceriler Sosyal becerileri iyi Uyumlu Yaratıcılık	
Öğretmen 6	Çok hareketlilik Hazır cevap Hızlı öğrenme Sınırlı sosyal beceriler Yaratıcılık	
Öğretmen 7	Çok hareketlilik Farklı ilgi alanlarına sahip Hırçınlık/Saldırganlık İlgi duyduğu alanlarda güçlü sözel beceriler Sınırlı sosyal beceriler	Tutarsız akademik performans
Öğretmen 8	Çok hareketlilik Farklı ilgi alanlarına sahip Sınırlı sosyal beceriler Tutarsız akademik performans Üst düzey matematik becerisi	Yaşından büyüklerle arkadaşlık kurma Yazmada sınırlılık

Sekiz öğretmenle yapılan bireysel görüşmeler sonunda öğretmenlerin İKF öğrencilerinin özellikleri ile ilgili gözlemleri incelendiğinde sınırlı sosyal beceriler ($f = 7$), ilgi duyduğu alanlarda güçlü sözel beceriler ($f = 6$), tutarsız akademik performans ($f = 5$), çok hareketlilik ($f = 4$) ve yaratıcılık ($f = 4$) kodlarının öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenler görüşmeler boyunca iki kere farklı öğrencilerinin onlar için şaşırtıcı olduğunu vurgulamışlardır. Rehber öğretmeni (Ö8), 3.sınıfa devam etmekte olan ÜZ ve ÖG tanısı bulunan öğrencisinden şöyle söz etmiştir: “Sanki bir derste başka öbür derste bambaşka bir çocuk. Sevdiği derslerde bülbül gibi şakıyor. Farklı alanlarda yetenekli, matematikte çok iyi ama spora da yatkın mesela. Ama işte sosyal iletişim desen hiç yok. Kimse ile arkadaşlık kuramıyor” (Bireysel görüşme, 8 Haziran 2021). Benzer bir yorumu 2.sınıfa devam etmekte olan ÜZ ve DEHB tanısı olan öğrencinin sınıf öğretmeni (Ö1) yapmıştır: “Odaklanmakta zorlanıyor ama garip bir şekilde nasıl desem bam telini bulduğunuzda bu durumu arka plana atabiliyor. Sürprizlerle dolu bir öğrenci gerçekten, beni her zaman şaşırtıyor” (Bireysel görüşme, 3 Mayıs 2021). Bir başka İKF öğrencinin şaşırtıcı ve aşırı hareketli yapısını anlatmak için rehber öğretmeni (Ö6) şu ifadeleri kullanmıştır: “Yerinde duramıyor ki, sürekli bir hareket halinde. Siz o sınıfta olsanız hiç duymuyor, dinlemiyor sizi sanırsınız. Ama en hızlı o öğreniyor işte. Öyle cevaplar verir ki şaşarsınız” (Bireysel görüşme, 3 Haziran 2021).

Öğretmenlerin öğrenci özelliklerine yönelik vurguladıkları bir başka konu sosyal becerilerdir. Öğretmenler İKF öğrencilerinin genellikle sınırlı sosyal becerilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni (Ö7) 2.sınıfa devam etmekte olan ÜZ ve ÖG tanısı olan öğrencisinden şöyle söz etmiştir: “Biraz sorunlu bir çocuk desem yalan olmaz. Saldırgan tavırları var, sınıfın akışını bozuyor. Arkadaşlık kurmakta zorlanıyor çünkü istedikleri olmadığında hırçınlaşıyor” (Bireysel görüşme, 3 Haziran 2021). Benzer bir yorumu 4.sınıfa devam etmekte olan ÜZ ve DEHB tanısı olan öğrencinin sınıf öğretmeni (Ö4) yapmıştır: “Aslında konuştuğu anda bir şeyler olduğunu anlayabiliyorsunuz. Yerinde durmadan sürekli bir şeyler anlatıyor kopuk kopuk. Biraz ondan biraz ondan bahsediyor. Başka bir konu, diyelim çok sevmediği bir şeyler işlendiği zamanlarda hırçınlaşıyor, arkadaşlarına vurduğu bile oldu” (Bireysel görüşme, 20 Mayıs 2021). Ancak sosyal beceriler ile ilgili öğrencisi için olumlu yorumlarda bulunan bir öğretmen de bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni (Ö5) 3.sınıfa devam etmekte olan ÜZ ve ÖG tanısı bulunan kız öğrencisi (Katılımcıların öğrencileri arasındaki tek kız öğrencidir) için şu ifadeleri kullanmaktadır: “Başta çok sessizdi, zamanla açıldı. Uyumlu bir çocuk, arkadaşları ile iyi anlaşıyor, kurallara uyuyor. Sosyal becerileri iyi yani” (Bireysel görüşme, 25 Mayıs 2021).

Öğretmenlerin sıklıkla vurguladıkları bir diğer konu iki kere farklı öğrencilerinin ilgi duydukları alanlarda güçlü sözel becerilere sahip olduğudur. Sınıf öğretmeni (Ö2) 4.sınıfa devam etmekte olan ÜZ ve DEHB tanısı bulunan öğrencisinin sözel becerilerini şöyle açıklamıştır: “Sevdiği ve heyecanlandığı konularda dikkat süresi baya iyiydi, özellikle o konularda sözel becerileri çok iyiydi. Uzun uzun anlatır öyle zamanlarda, sıkılmadan dinlersiniz” (Bireysel görüşme, 11 Mayıs 2021). Benzer bir yorumu sınıf öğretmeni (Ö3) 3.sınıfa devam etmekte olan ÜZ, DEHB ve ÖG tanısı bulunan öğrencisinden bahsederken yapmıştır: “İlk tanıştığımızda benimle iletişime tamamen kapalıydı. Zamanla beni tanıdıkça iletişimimiz arttı ama onun ilgilendiği konularda konuşmaktan hoşlanıyor, o konulara sanki sizi çekiyor. İlginç aslında iletişime bu kadar kapalı bir çocuğun sözel becerilerinin bu kadar iyi olması” (Bireysel görüşme, 17 Mayıs 2021).

Bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda dört madde yazılmıştır. Bu maddeler: “Kendisini sözel olarak daha iyi ifade eder”, “Sosyal becerileri zayıftır”, “Bazı derslerde çok başarılıyken bazı derslerde çok başarısızdır” ve “Başarılı olduğu derslerde uyumluyken, başarısız olduğu derslerde uyumsuz davranışlar gösterir” maddeleridir.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler İKF öğrenciler için “Davranışsal Göstergeler”, “Ayırt Edici Özellikler”, “Gereklilikler” ve “İhtiyaçlar” temaları altında incelenmiştir. “Davranışsal Göstergeler” kategorisi altında İKF öğrencilerinde gözlemledikleri özellikler, “Ayırt Edici Özellikler” kategorisinde onu diğer öğrencilerinden ayırdığını düşündükleri özellikler, “Gereklilikler” kategorisinde İKF öğrencilerle çalışmada gerekli gördükleri, “İhtiyaçlar” kategorisinde ise İKF öğrenci ile çalışma sürecinde gereksinim duydukları konular ele alınmıştır. Şekil 5’te öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara yönelik temalar ve bu temalar altında ele alınan kodlar sunulmuştur.

Şekil 5

Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Temalar			
<p>Davranışsal Göstergeler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Başarısız Olduğu Alanlara Karşı Düşük Motivasyon • Dikkat Dağınıklığı • Farklı İlgi Alanları • Güçlü Sözel Beceriler • Hafıza Sorunları • Kötü Yazı • Sakarlık • Mükemmeliyetçilik • Öne Çıkan Yetenek • Okuma Sorunları • Problem Çözme • Sınırlı Sosyal Beceriler • Yaratıcılık 	<p>Ayırt Edici Özellikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akademik Başarısızlık/Başarıda Tutarsızlık • Fark Edilen Yetenek • Hızlı Öğrenme • Kendini Gizleme • Öz-Farkındalık • Üst Düzey Düşünme Becerileri • Yalnızlık/Arkadaş Edinememe/Dışlanma • Yaşından Büyük Arkadaşlar • Yoğun Duygusal Hassasiyet 	<p>Gereklilikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciyi Tanıma • Bilgi Sahibi Olma • Farklılaştırma • Yetenek Alanlarından İlerleme • Doğru İletişim Kanalını Bulma 	<p>İhtiyaçlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çok Yönlü Değerlendirme • Geçerli ve Güvenilir Ölçme Araçları • Mesleki Bilgilendirme • Sosyal Destek • Aile Görüşleri

Şekil 5'te sunulan temalar ve bu temalar altında ele alınan kodları örnekleyen doğrudan alıntılar izleyen satırlarda sunulmuştur. Davranışsal özellikleri sorulduğunda, matematik öğretmeni (Ö10) 2.sınıfa devam etmekte olan ÜZ ve DEHB tanısı olan öğrencisinden şu şekilde bahsetmektedir:

Kendi projeleri hakkında, fikirleri hakkında, işte bulduğu şeyler hakkında çok fazla konuşmak istiyordu ama ben ona ödev verdiğim zaman veya bir soru sorduğum zaman konuşmak istemiyordu. Dikkati çok çabuk dağılıyordu, başka yöne bakıyor falan o şekilde. Etrafında çok fazla arkadaşı da yoktu. Duygusal anlamda biraz sıkıntı yaşıyordu. Okulda hiç arkadaşı yoktu. Okulun açılmasını istemiyordu mesela. Online eğitimin devam etmesini istiyordu. Çünkü online eğitimde Zoomda bu bir şey başkanı oluyormuş, işte bekleme odasını al şey yap senin bu yaptığın işlemi yapıyormuş (Katılımcıları onaylama, Zoom oturumu yönetme). O çok hoşuna gidiyordu, Zoom başkanayım diyordu. Online sınıfta evet, evet ama normal sınıf içerisinde mesela çok aktif olamıyor çünkü arkadaşlık kuramıyor. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

Özel eğitim öğretmeni (Ö11) ÜZ ve ÖG tanısı olan İKF öğrencisinin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

Benim öğrencim duygusal olarak çok hassastı. Bu hassaslığı çok küçük şeylerden onun büyük sonuçlar çıkarmasına ve bütün motivasyonunu kaybetmesine sebep oluyordu. Onun dışında matematiği iyiydi. Hatta özel bir okula devam ediyordu iki sınıf üstten matematik derslerine alıyorlardı öğretmenleri matematikte çok iyi olduğu için, ama okumada hataları vardı. Öğrencim tam bir Lego aşığıydı yani böyle yapma bozma işleminde muhteşem mühendislik harikası şeyler yapıyordu. Matematiği öne çıkan özelliği güçlü anlamda fakat okuma ve yazmadaki dezavantajları matematiğini de etkiliyordu. Başarısızlığa karşı aşırı bir hassasiyeti vardı. Yani sanki böyle kendisinin üstün zekâlı olduğunu biliyor ama buna rağmen okuyamadığının da farkında mesela. Bu onu çok rahatsız ediyor gibiydi. O yüzden yazmaya da okumaya da çok aşırı olumsuz bir tutumu vardı. Sonra şey, matematik yani akıl yürütme sürecinde çok

başarılı bir şekilde yapıyordu fakat çarpım tablosunu ezberlemedi ve ezberlemeye karşı da yine olumsuz bir tutumu vardı. Çarpım tablosu mesela önüne koyduğum zaman birçok üst düzey, ona göre üst düzey problemi yapabiliyorken çarpım tablosunu ezberlemeye karşı ciddi bir direnci vardı. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

İKİF öğrenciyi diğer öğrencilerinden ayıran yanları sorulduğunda matematik öğretmeni (Ö9) onun için şu ifadeleri kullanmaktadır:

Bu çocuğun gerçekten farklı olduğunu annesi söylüyordu. Duyduğu müziği gitarla anında çalıyordu. Sonra matematikte de böyle standart problemlere, yani standart problem derken işte diyelim ki toplama çıkarma problemi, standart yolla değil farklı bir yol deniyordu. Hani kendince akıl yürütüyordu, farklı bir şey yapıyordu. Çocuğun farklı bir yaklaşımı olduğunu o şekilde fark ediyordum ama böyle derslerde sıkıldığı noktalarda da muhtemelen uyuyordu. Belli bir yerden sonra başını koyuyordu. Aynı zamanda yazısı çok kötüydü. Gerçekten kötüydü ve defteri böyle şey bu sayfada (Örnek olarak bir defter gösteriyor) bir tane harf falan olabilir, diğer sayfaya geçiyordu. Kendi bilgisi dâhilindeki bir şeyde o kadar güzel konuşuyordu ki o kadar güzel konuşulur. Böyle bütün öğretmenler onu dinleyebiliyordu ama aynı zamanda bu konuda çok konuşmayı sevdiği için arkadaşları ondan sıkılıyordu. Mesela özellikle böyle hiç benim bilmediğim ülke ve o ülkenin şehirlerinin haritadaki şeklini çiziyordu. Sürekli ondan bahsetme eğilimi vardı. Şöyle ki, aslında bence çok paylaşım yapabilen bir çocuktü ama sınıfta belli bir süreden sonra dışlanmaya başlamıştı çünkü onların bahsettiklerinden bahsetmiyordu, işte kendince harita anlatmaya çalışıyor, müzik çalıyordu farklı farklı diğer çocuklar da ona ya yeter artık falan diyordu. Çok duygusaldı, böyle zamanlarda direk ağlıyordu. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

Özel eğitim öğretmeni (Ö11) İKİF öğrencisinin ayırt edici özelliklerini sorulduğunda şöyle yanıtlamaktadır:

Ben birçok disleksi çocukla çalıştım ama en hızlı ilerleme kat edenlerden biri oydu (İKİF öğrencisinden söz ediyor). Yani aynı teknikleri kullanarak farklı çocuklarla daha yavaş

ilerliyorduk. Bunda çok hızlı ilerledik. Eğer dilini yakalarsan çok daha hızlı ilerleyebiliyor diye düşünüyorum ama dilini yakalayamadığım ve hiç ilerleme kat edemediğim öğrenci de var. Ama bu öğrenci hem hızlı ilerliyor hem derslerde şaşırtıyor. Yani yetenekleriyle şaşırtıyor çünkü genelde bir özel eğitim merkezinde öğretmenin beklediği şeyler olur. Öğrencisinin yapabileceği şeyler vardır, geliştirmesi gereken şeyler vardır ama bir anda pat diye hiç beklemediğim bir şeyle karşına çıkabiliyordu. Mesela şöyle bir şey olmuştu, sürekli silgisini kaybediyordu. Silgisi ile birlikte kalem tıraşını da kaybediyordu. Bir gün geldi kalemle silgisinin içini oymuş, onun içine kalem tıraşını yapıştırmış. Niye bunu yaptın dedim. Kaybolursa ikisi de kaybolsun. Kaybolmazsa birisi öbürünün kaybolmasını engeller gibi bir şey söylemişti. Çok mantıklı bir çözüm yani böyle yaratıcı çözümler bulabiliyordu. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

İKf öğrenci ile çalışma konusunda çocuğu tanımanın öneminden matematik öğretmeni (Ö9) şu şekilde bahsetmektedir:

Öncelikle çocuğu tanımak lazım. Öyle ki, mesela uyumasın dersinde anladın mı yani uyumaması sağlamayı nasıl yaparsın? Evet, sınıf ortamında eminim zor ama yani illaki farklı bir şeyler yapabilirsin onun için. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

İKf öğrenci ile çalışırken güçlü yanlarını dikkate almanın motivasyon üzerindeki etkisinden bahsederken matematik öğretmeni (Ö10) şu ifadeleri kullanmaktadır:

Daha çok hani yetersizlik alanından ziyade var olan yetenek alanın üzerine gitmeyi daha çok sevdi. Bu açıdan yetenek gelişimi desteklenmeli bence motivasyonlarının artması için. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

İKf öğrenci ile çalışma konusunda önemli gördüğü unsurlardan bahsederken özel eğitim öğretmeni (Ö11) şu noktaların üzerinde durmaktadır:

Daha zorlayıcı bir süreç bu çünkü yani farklı şeylere göre hazırlık yapmak gerekiyor. Öğrenme güçlüğü grubunda standart, belirli, hani birkaç ay çalıştıktan sonra belirli bir profil oluştuğunu görüyorum o profile yönelik kendimce bir hazırlık yapıyorum. Belirli

becerilerde geri kalan çocuklarda oradan başlayıp ilerliyorum fakat bu çocuk için o programı uygulayamıyorum. Onun için ekstra bir de onun yeteneklerine ilgisini çekebilecek şeyleri sürece dâhil etmem gerekiyordu. Çünkü yoksa derste onu yakalayamıyorum. Bunların dışında bir de çocuk şey yapıyor. Yani öğretmeni zorluyor bu üstün yeteneklilerin zorlaması gibi değil çelişkili bir zorluk yani iki yanı da var. Hani bazen pat diye sana bile zor gelebilecek bir şeyle gelebiliyor. Bazen yetersizliğine çözüm bulma yolu diğer öğrencilerin yoluyla aynı olmayabiliyor. Ne üstün zekâlı çocuğa öğretim yapar gibi ne de öğrenme güçlüğü olan çocuğa öğretim yapar gibi öğretim yapılmıyor bu çocuklarda benim gördüğüm kadarıyla. Bence bunun net bir formülü de yok. Yani her öğrenci için başka şeyler yapmak gerekiyor. Ve bunun içinde kesinlikle öğrenciyi tanımak lazım. Fakat öğrenci tanıyabilmek için de bir geçmiş lazım. Yani bir kere dezavantajı olacak muhtemelen iki kere farklı olduğu için bu dezavantaja yönelik bilgiye sahip olması lazım. Özel yeteneğe dair bilgisi olması lazım ve bunlara yönelik farklı programları bilmesi lazım ve gerektiği kadar gerektiği dozda hepsinden harmanlayıp o çocuğa özgü bir program hazırlaması lazım. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

İKF öğrencinin fark edilmesi ve desteklenmesinde aile gözlemleri ve öğretmen farkındalığının öneminden bahsederken matematik öğretmeni (Ö9) şu noktaların üzerinde durmaktadır:

Ailesi de önemli. Bu çocuğun ailesi aslında ilgili de bir aile gibiydi. Bilmiyorum ama ailesi çok şey yapardı işte. Ya hocam farklı bir çocuk şöyle şöyle yapar, böyle böyle yapar falan ve çocuğu çok iyi anlatıyordu aslında. Ben şu an onları düşündüğümde aslında kadın bize belirtileri veriyordu ama ben anlamıyordum diye düşünüyorum. Ailenin de görüşü, ailenin yorumu, gözlem bence önemli. Ben bu çocuğun dersine girerken böyle bir konuda bilgim olmadığı için evet güzel farklı yöntemler kullanıyordum bazı derslerde iyi gidiyorduk ama bazı derslerde sıkıntı yaşıyorduk falan ama benim için bir yere varmıyordu. Birazcık işte üstün neymiş öğrenme güçlüğü neymiş ya da mesela iki kere

farklı falan öğrendikçe anlamlandırdım. Öncelikle bu alana dair bilgi çok önemli. Birçok öğretmeni bu çocuğu fark etmedi. Matematiği çok iyiydi bence matematikte çözüm yolları falan benim bile o an aklıma gelmeyecek şeyler falan oluyor ama işte derslerde uyurdu da muhtemelen ben onun seviyesine çıkamadım. Mesela Türkçe öğretmeni tarafından, bu arada Türkçe öğretmeni baskın biri, öğretmende yılların tecrübesi var ama o hoca tarafından direk başarısız bir çocuk olması ile anılıyordu mesela. Bilgi sahibi olunsaydı, böyle olmazdı. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

İKF öğrenciler için değerlendirme ve değerlendirme araçlarının öneminden bahsederken özel eğitim öğretmeni (Ö11) şu ifadeleri kullanmaktadır:

Şahsi fikrim bu konuda psikometrik testler çok önemli. Biraz şey ütöpik bir konu ama böyle okullarda düzenli olarak testler yapılarak potansiyeli olan hem üstün zekâlı olan hem iki kere farklılık anlamında potansiyeli olan çocukların sürekli olarak teste tabi tutularak ayrıştırılması gerektiğine inanıyorum. (Odak grup görüşmesi, 13 Temmuz 2021)

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular sonucunda bireysel görüşmelerde yazılan maddelerin tekrar ettiği görülmüştür. Bireysel görüşmeler sonrasında yazılan dört maddeye ek olarak iki madde daha yazılmıştır. Bu maddeler “Yeteneklidir ancak akademik başarısı düşüktür” ve “Sakardır” maddeleridir. Bu iki madde eklendiğinde görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan toplam altı madde yazılmıştır.

Alan uzmanlarının yazdıkları maddeler incelendiğinde, maddelerin görüşmeler sonrası yazılan maddelerle örtüştüğü görülmüştür. Görüşmeler sonrası yazılan maddelerin alan uzmanlarının maddeleriyle örtüşmesi maddelerin geçerliliği noktasında olumlu bir katkı olarak değerlendirilmiştir. Tablo 5'te uzmanların yazdıkları maddelerden örnekler sunulmuştur.

Tablo 5

Uzmanların Yazdıkları Maddelerden Örnekler

Uzman	Madde Sayısı (f)	Örnek Maddeler
-------	------------------	----------------

Uzman 1	6	“Yüksek IQ puanına sahip olmasına rağmen derslerde başarısızdır.” “Akademik olarak başarılı olsa da sosyal becerileri sınırlıdır.” “Yaşlılarıyla iletişim kurmakta ve sürdürmekte zorlanır.”
Uzman 2	6	“Tutarsız bir öğrenme profiline sahiptir.” “Bir ya da birden fazla alanda yetenekli olup, bir ya da birden fazla alanda yetersizliğe sahiptir.” “Soru tamamlanmadan cevap vermeye çalışır.”
Uzman 3	7	“Zeki görünmesine karşın başarılı değildir.” “Farklı alanlarda yeteneklidir ancak akademik başarıları düşüktür.” “Yaratıcı ürünler ortaya koyabilmektedir.”

Uzmanların yazdıkları maddeler incelendiğinde görüşmeler sonrasında yazılan altı maddeye ek olarak iki madde daha yazılmıştır. Bu maddeler “Duygusal olarak aşırı hassastır” ve “Derlerde sorun yaşasa da bunu saklar” maddeleridir. Bu iki madde eklendikten sonra nitel bulgulardan yola çıkılarak yazılan madde sayısı sekiz olmuştur.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

İKFTL'ye İlişkin Geçerlilik Bulguları

Bu bölümde İKFTL'nin geçerliliğini incelemek amacıyla yapılan AFA ve DFA bulguları sırası ile raporlanmıştır. Veri analizine başlamadan önce veri temizliği yapılmıştır. Veri temizliğinin ardından İKFTL maddelerinin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Tablo 6'da İKFTL maddelerinin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 6

İKFTL Maddelerinin Betimsel İstatistik Bulguları

Madde No	\bar{x}	ss	Çarpıklık ¹	Basıklık ²	Madde No	\bar{x}	ss	Çarpıklık ¹	Basıklık ²
Madde 1	3.020	1.240	-0.073	-0.917	Madde 35	2.990	1.310	-0.069	-1.129
Madde 2	2.950	1.270	-0.076	-1.014	Madde 36	2.810	1.270	0.116	-1.027
Madde 3	2.870	1.340	0.014	-1.159	Madde 37	3.120	1.280	-0.241	-0.998
Madde 4	3.060	1.300	-0.142	-1.069	Madde 38	2.980	1.240	-0.086	-0.981
Madde 5	3.040	1.250	-0.137	-0.929	Madde 39	3.000	1.220	-0.126	-0.968
Madde 6	3.340	1.220	-0.369	-0.768	Madde 40	3.080	1.240	-0.173	-0.940
Madde 7	3.540	1.090	-0.514	-0.300	Madde 41	3.080	1.270	-0.153	-1.055
Madde 8	3.210	1.290	-0.271	-1.012	Madde 42	3.080	1.260	-0.141	-1.042
Madde 9	2.930	1.270	-0.075	-1.074	Madde 43	2.870	1.230	0.066	-0.912
Madde 10	2.630	1.270	0.311	-0.936	Madde 44	2.850	1.240	0.085	-0.964
Madde 11	2.660	1.270	0.239	-0.981	Madde 45	2.710	1.240	0.260	-0.916
Madde 12	2.900	1.290	0.028	-1.042	Madde 46	2.860	1.260	0.113	-1.000
Madde 13	2.900	1.290	-0.030	-1.085	Madde 47	2.670	1.290	0.331	-0.937
Madde 14	3.030	1.340	-0.062	-1.144	Madde 48	2.740	1.250	0.210	-0.962
Madde 15	2.990	1.320	-0.024	-1.167	Madde 49	2.770	1.270	0.131	-1.079
Madde 16	3.120	1.350	-0.187	-1.160	Madde 50	2.790	1.290	0.136	-1.077
Madde 17	2.870	1.330	0.114	-1.101	Madde 51	2.910	1.280	0.040	-1.054
Madde 18	2.750	1.260	0.160	-1.033	Madde 52	2.960	1.350	-0.055	-1.197
Madde 19	2.460	1.240	0.532	-0.706	Madde 53	2.690	1.300	0.248	-1.016
Madde 20	2.520	1.230	0.453	-0.753	Madde 54	2.880	1.340	0.060	-1.161
Madde 21	2.780	1.270	0.156	-1.027	Madde 55	2.880	1.310	0.042	-1.135

Madde 22	2.910	1.300	0.031	-1.128	Madde 56	2.980	1.360	-0.056	-1.202
Madde 23	2.850	1.330	0.108	-1.170	Madde 57	2.960	1.350	-0.047	-1.149
Madde 24	2.740	1.280	0.196	-1.028	Madde 58	3.050	1.330	-0.126	-1.124
Madde 25	2.490	1.240	0.436	-0.852	Madde 59	2.810	1.290	0.097	-1.094
Madde 26	2.440	1.220	0.467	-0.806	Madde 60	2.750	1.250	0.126	-1.014
Madde 27	2.620	1.290	0.215	-1.124	Madde 61	2.760	1.270	0.151	-1.030
Madde 28	2.590	1.250	0.321	-0.979	Madde 62	2.740	1.270	0.121	-1.086
Madde 29	2.590	1.250	0.336	-0.961	Madde 63	2.710	1.280	0.172	-1.081
Madde 30	2.610	1.280	0.301	-1.016	Madde 64	2.780	1.330	0.114	-1.158
Madde 31	2.770	1.260	0.118	-1.081	Madde 65	2.740	1.290	0.159	-1.043
Madde 32	2.800	1.280	0.004	-1.184	Madde 66	2.970	1.350	-0.041	-1.148
Madde 33	2.850	1.280	0.031	-1.142	Madde 67	3.170	1.360	-0.196	-1.098
Madde 34	3.000	1.340	-0.056	-1.209					

Not: ¹Standart Hata = .141, ²Standart Hata = .281, n = 300

İKFTL'nin yapı geçerliliğini araştırmak amacıyla faktör analitik yöntemlere başvurulmuştur. Verileri faktör analitik yöntemlerle inceleyebilmek için çeşitli varsayımların sınanması gerekmektedir. Bu varsayımlar; kayıp veriler, uç değerler, örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik, doğrusallık ve çoklu doğrusallık sorunudur. Uç değerler ve kayıp veriler, veri temizliğinde incelendiği için kalan varsayımlar test edilmiştir.

Örneklem büyüklüğüne yönelik genel kabul görmüş kurallar yanıltıcı olabilmekle birlikte, önerilen geliştirilen ölçme aracının amacına uygun popülasyonu en iyi şekilde temsil edecek örneklemden veri toplanmasıdır (Şencan, 2005). Örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser Mayer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri alt kategoriler bazında hesaplanmıştır. Alt kategoriler bazında KMO örneklem yeterliliği testi değerleri İKF (GM) = .774; İKF (ÖG) = .934; İKF (DE) = .925; İKF (HB) = .826 olarak bulunmuştur. KMO örneklem yeterliliği testi değerinin en az .50 ve üzerinde olması beklenmektedir (Şencan, 2005). Dolayısıyla bu çalışmada örneklem yeterliliği varsayımının karşılandığı görülmektedir.

Veri temizleme aşamasında basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Buna ek olarak normal varsayımının sınanması için Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. $p > .001$ değeri elde edilmiş ve dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediği bulgulanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için ise Barlett Küresellik testi değerinden yararlanılmıştır. Barlett Küresellik testi değeri veri setinin faktör çıkarmaya uygunluk durumunu sınamaktadır. Anlamlılık değeri $p < .05$ veri setinin faktör çıkarmaya uygun olduğu ve çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelmektedir.

Doğrusallık varsayımı ve çoklu doğrusallık sorunu için İKFTL maddeler arası korelasyonları ve saçılım grafikleri incelenmiştir. .90 ve üstü korelasyonun doğrusallık problemi oluşturabileceği bilinmektedir (Şencan, 2005). .90 ve üstü korelasyon gösteren 15 madde olduğu bulgulanmıştır. Bu maddeler ve korelasyon değerleri incelendiğinde, 12 ve 13 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .92; 22 ve 23 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .91; 25 ve 26 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .94; 34 ve 35 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .91; 49 ve 50 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .95; 49 ve 51 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .92; 50 ve 51 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .93; 50 ve 55 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .90; 54 ve 55 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .92; 51 ve 52 numaralı maddeler arasındaki korelasyonun .92 olduğu görülmüştür. Bu maddelerden 12, 23, 26, 35, 49, 50, 55 ve 61 numaralı sekiz maddenin doğrusallık problemi oluşturması sebebiyle tarama listesinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra maddeler arası korelasyonlar ve saçılım grafikleri yeniden incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda doğrusallık varsayımının sağlandığı ve çoklu doğrusallık sorununun olmadığı görülmüştür. İKFTL alt kategorilerine yönelik betimsel değerler ve faktör analitik varsayım bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

İKFTL Betimsel Değerler ve Faktör Analitik Varsayım Bulguları

Alt Kategoriler	KMO	\bar{x}	ss	Çarpıklık ¹	Basıklık ²	Shapiro-Wilk	p	Bartlett Testi	p
İKF (GM)	.831	25.000	6.580	-0.192	-0.293	0.990	.032	839	< .001
İKF (ÖG)	.951	56.300	21.680	0.085	-0.746	0.971	< .001	7538	< .001
İKF (DE)	.946	64.400	22.410	-0.228	-0.753	0.971	< .001	7763	< .001
İKF (HB)	.863	23.800	8.220	-0.164	-0.658	0.975	< .001	1763	< .001

Not: ¹Standart Hata = .141, ²Standart Hata = .281, n = 300

Faktör analizi için gereken tüm varsayımların sağlanmasının ardından veri seti AFA ve DFA için ikiye bölünmüş KMO örneklem yeterliliği testleri ve Bartlett küresellik testleri tekrarlanmış ve yeterli bulunmuştur.

AFA Bulguları. İkiye bölünen veri setinden yansız yöntemle seçilen ilk veri seti AFA için kullanılmıştır. Alt kategoriler bazında (GM, ÖG, DE ve HB) ayrı ayrı AFA yapılmıştır. AFA sırasında madde çıkarma yöntemi olarak maksimum olasılık kullanılmıştır. .50 altında faktör

yüküne sahip olan maddeler çıkarıldıktan sonra faktör analizleri yeniden yapılmıştır. Alt kategorilere ait özdeğer ve açıklanan varyans bulguları Tablo 8’de, AFA sonrası elde edilen madde faktör yükleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8

İKFTL Özdeğer ve Açıklanan Varyans Değerleri

Alt Kategoriler	Özdeğer	Açıklanan Varyans
İKF (GM)	2.230	55.700
İKF (ÖG)	14.300	68.300
İKF (DE)	12.700	66.800
İKF (HB)	3.900	64.900

Tablo 9

İKFTL Maddelerinin Alt Kategorilere Dağılımı

Madde No	Alt Kategoriler			
	İKF (GM)	İKF (ÖG)	İKF (DE)	İKF (HB)
Madde 4	0.832			
Madde 1	0.798			
Madde 3	0.766			
Madde 2	0.559			
Madde 30		0.894		
Madde 27		0.891		
Madde 45		0.888		
Madde 53		0.885		
Madde 29		0.880		
Madde 47		0.873		
Madde 20		0.865		
Madde 48		0.861		
Madde 28		0.849		
Madde 25		0.831		
Madde 44		0.831		
Madde 31		0.825		
Madde 19		0.819		
Madde 63		0.815		
Madde 60		0.806		
Madde 10		0.787		
Madde 11		0.769		
Madde 36		0.759		
Madde 18		0.755		
Madde 65		0.727		
Madde 9		0.704		
Madde 46			0.917	
Madde 51			0.909	
Madde 43			0.881	
Madde 54			0.877	
Madde 62			0.872	
Madde 34			0.860	
Madde 59			0.857	
Madde 33			0.848	

Madde 39	0.839	
Madde 40	0.836	
Madde 32	0.823	
Madde 64	0.817	
Madde 13	0.812	
Madde 16	0.799	
Madde 22	0.794	
Madde 38	0.771	
Madde 56	0.687	
Madde 37	0.658	
Madde 58	0.595	
Madde 15		0.933
Madde 14		0.898
Madde 21		0.863
Madde 41		0.776
Madde 42		0.716
Madde 14		0.576

Not: Madde çıkarma yöntemi olarak maksimum olasılık kullanılmış ve döndürme yapılmamıştır.

Açımlayıcı faktör analizinin temel amacı aynı kavramsal anlama sahip maddelerin bir araya getirilmesidir (Şahin, 2022). İKFTL alt kategorilerine yönelik ortak kavramsal amaçlarla yazılan maddeler arasındaki ilişkiler incelendiğinde maddelerin 4 alt kategori bazında aynı kavramsal yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda iki kere farklılığın genel yapısına yönelik yazılan maddelerin bulunduğu İKFTL'nin ilk alt kategorisi, 1, 2, 3 ve 4 numaralı maddelerden oluşmaktadır. .50 ve üzeri faktör yüküne sahip olmadığı belirlenen dört madde (5, 6, 7 ve 8) madde havuzundan çıkarılmıştır. Bu alt kategori toplam varyansın %55.70'ini açıklamaktadır. İki kere farklılığın genel yapısına yönelik yazılan İKFTL maddelerinin faktör yükleri .56 ile .83 arasında değişmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireylerin taranmasını amaçlayan maddelerin bulunduğu İKFTL'nin ikinci alt kategorisi 9, 10, 11, 18, 19, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 44, 45, 47, 48, 53, 60, 63 ve 65 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Tüm maddeler .50 üstü faktör yüküne sahip olduğundan madde çıkarılmamıştır. Bu alt kategori toplam varyansın %68.30'unu açıklamaktadır. Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireylerin taranmasına yönelik İKFTL maddelerinin faktör yükleri .70 ile .89 arasında değişmektedir.

Dikkat eksikliği olan iki kere farklı bireylerin taranmasını amaçlayan maddelerin bulunduğu İKFTL'nin üçüncü alt kategorisi 13, 16, 22, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 43, 46, 51, 54, 56, 58, 59, 62 ve 64 numaralı maddelerden oluşmaktadır. .50 ve üzeri faktör yüküne sahip

olmadığı belirlenen üç madde (17, 52 ve 66) madde havuzundan çıkarılmıştır. Bu alt kategori toplam varyansın %66.80'ini açıklamaktadır. Dikkat eksikliği olan iki kere farklı bireylerin taranmasına yönelik İKFTL maddelerinin faktör yükleri .60 ile .92 arasında değişmektedir.

Hiperaktivite bozukluğu olan iki kere farklı bireylerin taranmasını amaçlayan maddelerin bulunduğu İKFTL'nin dördüncü alt kategorisi 14, 15, 21, 24, 41 ve 42 numaralı maddelerden oluşmaktadır. .50 ve üzeri faktör yüküne sahip olmadığı belirlenen iki madde (57 ve 67) madde havuzundan çıkarılmıştır. Bu alt kategori toplam varyansın %64.90'ını açıklamaktadır. Hiperaktivite bozukluğu olan iki kere farklı bireylerin taranmasına yönelik İKFTL maddelerinin faktör yükleri .58 ile .90 arasında değişmektedir.

DFA Bulguları. İKFTL açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konan model doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin amacı öngörülen modelin gözlenen değişkenlerle örtüşme düzeyini ortaya koymaktadır (Avcu, 2021). Bu amaçla uyum indeklerinden (Goodness-of-Fit Indices) yararlanır. Uyum indeksleri modelin verilere ne ölçüde uyum gösterdiğinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır (Avcu, 2021).

DFA'da kullanılan en temel uyum indeksi ki-kare uyum istatistiği (χ^2) değeridir. Ki-kare değerinin manidar olmaması iyi uyumun göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Ancak ki-kare değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması sebebiyle büyük örneklerle çalışıldığında zayıf uyum gözlenebilir. Bunun önlenmesi amacıyla χ^2 değeri modelin serbestlik derecesine (sd) bölünerek düzeltme yapılması ve χ^2/sd değerinin kullanılması önerilmektedir. Değerin 2'den küçük olması iyi uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Aybek, 2022; Özalp, 2021; Tabachnick & Fidel, 2013/2020).

Bir başka uyum indeksi Yaklaşık Hataların Ortalama Kareködür (Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA]). RMSEA değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması sebebiyle küçük örneklerle çalışıldığında zayıf uyum gözlenebilir. RMSEA değerinin örneklem büyüklüğünün küçük olduğu durumlarda dikkatle kullanılması önemlidir. RMSEA değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. RMSEA değeri uyumsuzluğu temsil ettiği için değer

0'a yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Aybek, 2022; Navarro & Foxcroft, 2019; Tabachnick & Fidel, 2013/2020).

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index [CFI]) bir başka uyum indeksidir. CFI gözlenen değişkenler arasında bir ilişkinin olmadığını varsayan bir model kullanmaktadır. Küçük örneklerle çalışıldığında kullanımı uygundur. CFI 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değerin 1'e yaklaşması model uyumunun iyileştiğini göstermektedir (Aybek, 2022; Navarro & Foxcroft, 2019; Tabachnick & Fidel, 2013/2020).

Bir diğer uyum indeksi Tucker Lewis İndeksidir (Tucker Lewis Index [TLI]). Normleştirilmemiş Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index [NNFI]) olarak da bilinmektedir. CFI gibi gözlenen değişkenler arasında ilişki olmadığını varsaymaktadır. TLI 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değerin 1'e yaklaşması modelin iyi uyum gösterdiğinin göstergesidir (Aybek, 2022; Navarro & Foxcroft, 2019; Özalp, 2021).

İKFTL'nin model veri uyumunu test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi için rasgele olarak ikiye bölünmüş veri setinin açımlayıcı faktör analizinde kullanılmayan 150 kişilik bölümü kullanılmıştır. Uyum indekslerine yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Alt Kategoriler	Uyum İndeksleri			
	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI
İKF (GM)	4.190/2 = 2.100	.086	.991	.973
İKF (ÖG)	1210/189 = 6.402	.190	.723	.692
İKF (DE)	982/152 = 6.294	.191	.756	.726
İKF (HB)	105/9 = 11.670	.267	.856	.760

Tablo 10 incelendiğinde χ^2/sd değerlerinin yüksek; RMSEA değerlerinin 0'a yakın; CFI ve TLI değerlerinin 1'e yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgular uyum indekslerinin düşük ama kabul edilebilir düzeylerde olduğunu göstermektedir.

İKFTL alt kategorilerin birbirleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılması sebebiyle Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. İKF (GM) kategorisi ile İKF (DE) ve İKF (HB) kategorisi arasındaki korelasyon

katsayısı .68; İKF (GM) kategorisi ile İKF (ÖG) kategorisi arasındaki korelasyon katsayısı .70; İKF (ÖG) kategorisi ile İKF (DE) kategorisi arasındaki korelasyon katsayısı .89; İKF (ÖG) kategorisi ile İKF (HB) kategorisi arasındaki korelasyon katsayısı .80; İKF (DE) kategorisi ile İKF (HB) kategorisi arasındaki korelasyon katsayısı .90 olarak bulunmuş ve bu kategoriler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). Bu kategoriler altında bulunan maddeler İKFTL nihai formunda (EK-G) yeniden numaralandırılmıştır. Sonuç olarak dört kategorili 67 maddelik ana uygulama formu üzerinde yapılan analizler sonrası 50 maddeden oluşan İKFTL elde edilmiştir.

İKFTL'ye İlişkin Güvenilirlik Bulguları

Bu bölümde İKFTL'nin güvenilirliğini incelemek amacıyla yapılan Cronbach's alfa, McDonald's omega ve alt-üst %27 güvenilirlik bulguları sırası ile raporlanmıştır.

Cronbach Alfa ve McDonald Omega İç Tutarlılık Katsayıları. İKFTL alt kategorilerinin uygulanan örneklem için güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla alt kategoriler bazında Cronbach alfa ve McDonald omega iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İKFTL iç tutarlılık katsayıları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

İKFTL İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Kategoriler	Cronbach α	McDonald ω
İKF (GM)	0.838	0.842
İKF (ÖG)	0.972	0.972
İKF (DE)	0.970	0.971
İKF (HB)	0.910	0.911

Alt kategorilere yönelik iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde İKF (GM) için $\alpha = .838$, $\omega = .842$; İKF (ÖG) için $\alpha = .972$, $\omega = .972$; İKF (DE) için $\alpha = .970$, $\omega = .971$; İKF (HB) için $\alpha = .910$, $\omega = .911$ bulunmuştur. Bu değerler İKFTL maddelerinin alt kategorilerine yönelik iç tutarlılığını göstermektedir. Ayrıca kompozit güvenilirlik hesaplanmamıştır.

Alt-Üst %27 Güvenilirliği. Alt-üst %27 güvenilirliği, ölçme aracının alt %27 ve üst %27'si olan iki grubun elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Alt ve üst %27 grup farkının

manidarlığı ölçme aracının ayırt edici ölçümler yapabildiğini göstermektedir. Bu bulgu ölçme aracının iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilerek yapı geçerliliğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır (Flanagan, 1952). İKFTL alt-üst %27 güvenilirliğini hesaplamak amacıyla alt kategoriler bazında 300 kişilik çalışma grubundan yüksek İKF potansiyeli taşıyan %27'lik bir grup ($n = 81$) ile düşük İKF potansiyeli taşıyan %27'lik bir grup ($n = 81$) belirlenmiştir. Belirlenen iki grup arasındaki farkın manidarlığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. İKFTL alt-üst %27 güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

İKFTL Alt-Üst %27 Güvenilirlik Bulguları

Alt Kategoriler	İKF Potansiyeli	N	\bar{x}	ss	T	p
İKF (GM)	Düşük	81	6.48	2.06	-37.0	< .001
	Yüksek	81	17.0	1.51		
İKF (ÖG)	Düşük	81	29.00	7.61	-40.8	< .001
	Yüksek	81	83.6	9.34		
İKF (DE)	Düşük	81	29.42	8.35	-43.6	< .001
	Yüksek	81	79.7	6.16		
İKF (HB)	Düşük	81	9.32	2.68	-41.1	< .001
	Yüksek	81	25.6	2.34		

Tablo 11 incelendiğinde alt kategoriler bazında düşük ve yüksek İKF potansiyeli taşıyan öğrencilerin İKFTL puanları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir. Bu bulgu İKFTL'nin ayırt edici ölçümler yapabildiğini ortaya koymaktadır.

İKFTL'nin Puanlanması

Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin ardından Ek-G'de sunulan 50 maddeden oluşan İKFTL nihai formu oluşturulmuştur. İKFTL maddeleri 5'li Likert formattadır. Her bir maddeye verilen "Kesinlikle Yok" seçeneği 1 puan, "Yok" seçeneği 2 puan, "Kararsızım" seçeneği 3 puan, "Var" seçeneği 4 puan ve "Kesinlikle Var" seçeneği 5 verilmektedir. İKFTL alt kategorileri için İKF (GM) 0-20; İKF (ÖG) 0-105; İKF (DE) 0-95; İKF (HB) 0-30 arasında puanlanmaktadır. Alınan yüksek puanlar yüksek İKF potansiyeline işaret etmektedir. Tablo 12'de geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra elde edilen bulgulardan yola çıkarak İKFTL nihai formu için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bunun ardından kesme puanları belirlenmiştir. İKFTL alt kategorilere ilişkin kesme puanları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13*İKFTL Alt Kategoriler Bazında Kesme Puanları*

Alt Kategoriler	\bar{x}	ss	Çok Düşük İKF Potansiyeli	Düşük İKF Potansiyeli	Orta Seviyede İKF Potansiyeli	Yüksek İKF Potansiyeli	Çok Yüksek İKF Potansiyeli
İKFTL (GM)	11.900	4.180	0-5	6-9	10-13	14-18	19-20
İKFTL (ÖG)	56.300	21.680	0-23	24-45	46-67	68-88	89-105
İKFTL (DE)	55.600	20.020	0-25	26-45	46-65	66-85	86-95
İKFTL (HB)	17.700	6.470	0-7	8-14	15-20	21-27	28-30

Tablo 13 incelendiğinde, ortalamanın 0.5 standart sapma altı ve üstüne karşılık gelen puan aralıklarının orta seviyede İKF potansiyeline; ortalamanın 0.5 ile 1.5 standart sapma üstüne karşılık gelen puan aralıklarının yüksek İKF potansiyeline; ortalamanın 1.5 standart sapma ile üstü tavan puan aralıklarının çok yüksek İKF potansiyeline; ortalamanın 0.5 ile 1.5 standart sapma altına karşılık gelen puan aralıklarının düşük İKF potansiyeline; ortalamanın 1.5 standart sapma altı ile taban puan aralıklarının çok düşük İKF potansiyeline işaret edebileceği değerlendirilmiştir. Tablo 14'te çalışma grubundaki öğrencilerin İKFTL alt kategorileri bazında dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 14*Öğrencilerin İKF Potansiyeli Açısından Dağılımları*

Alt Kategoriler	Çok Düşük İKF Potansiyeli	Düşük İKF Potansiyeli	Orta Seviyede İKF Potansiyeli	Yüksek İKF Potansiyeli	Çok Yüksek İKF Potansiyeli
İKFTL (GM)	32 (%10.67)	48 (%16)	112 (%37.33)	94 (%31.33)	14 (%4.67)
İKFTL (ÖG)	29 (%9.67)	61 (%20.33)	123 (%41)	66 (%22)	21 (%7)
İKFTL (DE)	34 (%11.33)	60 (%20)	100 (%33.33)	89 (%29.67)	17 (%5.67)
İKFTL (HB)	27 (%9)	64 (%21.33)	102 (%34)	88 (%29.33)	19 (%6.34)

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin %9 ile %11.33'ünün çok düşük İKF potansiyeline; %16 ile %21.33'ünün düşük İKF potansiyeline; %33.33 ile %37.33'ünün orta seviyede İKF potansiyeline; %22 ile %31.33'ünün yüksek İKF potansiyeline; %4.67 ile %7'sinin çok yüksek İKF potansiyeline sahip olduğu görülmektedir.

İKFTL Puanlarının Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesi

İKFTL'den elde edilen puanların çeşitli bağımsız değişkenlere göre incelenmesi ile diğer araştırma sorularına cevap aranmıştır. İKF potansiyelinin öğretmenlerin İKF'ye yönelik

eğitim alma durumlarına göre gruplararası farklılığın istatistiksel manidarlığına ilişkin *t* testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

İKFTL Puanlarının İKF'ye Yönelik Eğitim Almaya Göre Karşılaştırılması

Alt Kategoriler	İKFTL Eğitim Durumu	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İKFTL (GM)	İKFTL Eğitim Alanlar	40	12.3	3.63	0.684	0.494
	İKFTL Eğitim Almayanlar	260	11.8	4.26		
İKFTL (G)	İKFTL Eğitim Alanlar	40	57.7	18.82	0.444	0.657
	İKFTL Eğitim Almayanlar	260	56.1	22.11		
İKFTL (DE)	İKFTL Eğitim Alanlar	40	57.2	17.91	0.524	0.601
	İKFTL Eğitim Almayanlar	260	55.4	20.35		
İKFTL (HB)	İKFTL Eğitim Alanlar	40	18.1	6.09	0.411	0.681
	İKFTL Eğitim Almayanlar	260	17.6	6.53		

Analiz sonuçları değerlendirilmeden önce varyansların homojenliği varsayımını incelemek için Levene'in varyansların homojenliği testi sonuçları incelenmiştir. Levene'in varyansların homojenliği varsayımına göre alt kategoriler bazında *p* değerleri İKF (GM) = 0.148; İKF (G) = 0.060; İKF (DE) = 0.109; İKF (HB) = 0.327 olduğundan varyansların homojenliği varsayımı doğrulanmıştır (*p* > .05). Alt kategoriler bazında varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görüldüğünden eşit sayılan varyans değerleri dikkate alınmıştır. Analizler sonucunda İKF'ye yönelik eğitim almış ve almamış öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.

İKFTL potansiyelinin ğretmen değerlendirmesine dayanan ğrenci akademik başarısına göre gruplararası farklılığın istatistiksel manidarlığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

İKFTL Puanlarının Akademik Başarıya Göre Karşılaştırılması

Alt Kategoriler	Akademik Başarı Durumu	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
İKFTL (GM)	Gruplararası	159.539	4	39.885	2.318	.057
	Grup İçi	5074.931	295	17.203		

	Toplam	5234.470	299			
İKf (ÖG)	Gruplararası	7563.750	4	1890.938	4.196	.003
	Grup İçi	132928.332	295	450.605		
	Toplam	140492.082	299			
İKf (DE)	Gruplararası	4965.016	4	1241.254	3.188	.014
	Grup İçi	114874.477	295	389.405		
	Toplam	119839.493	299			
İKf (HB)	Gruplararası	290.038	4	72.509	1.750	.139
	Grup İçi	12223.146	295	41.434		
	Toplam	12513.184	299			

Analiz sonuçları değerlendirilmeden önce varyansların homojenliği varsayımını incelemek için Levene'in varyansların homojenliği testi sonuçları incelenmiştir. Levene'in varyansların homojenliği varsayımına göre alt kategoriler bazında p değerleri İKf (GM) = 0.607; İKf (ÖG) = 0.777; İKf (DE) = 0.528; İKf (HB) = 0.770 olduğundan varyansların homojenliği varsayımı doğrulanmıştır ($p > .05$). Alt kategoriler bazında varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görüldüğünden eşit sayılan varyans değerleri dikkate alınmıştır. Analizler sonucunda İKf (ÖG) ve İKf (DE) alt kategorilerinde İKf potansiyelinin, öğrenci akademik başarısı düzeyinde farkın manidar olduğu tespit edilmiştir. Bu manidarlığın akademik başarı düzeyinde kaynağının tespit edilebilmesi amacıyla Post-Hoc Tukey Testi gerçekleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırma sonucunda İKf (ÖG) ve İKf (DE) alt kategorilerinde akademik açıdan "Başarılı" olarak değerlendirilen öğrencilerin "Başarısız" olarak değerlendirilen öğrencilere nazaran daha yüksek İKf potansiyeline sahip olduğu görülmektedir ($p < .01$; $p < .05$).

Yorumlar ve Tartışma

Bu çalışmada İKFTL'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması amacıyla öncelikle sekiz öğretmenle bireysel görüşmeler ve üç öğretmenle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ardından üç alan uzmanından iki kere farklılığın göstergelerine yönelik veri toplanmıştır. Toplanan veriler alanyazın taraması ile belirlenen göstergelerle birleştirilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu için bir Türk dili uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve sekiz alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda 67 maddelik İKFTL ile 300 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen

veriler için geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak 50 maddelik İKFTL nihai form elde edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öne çıkan kodların iki kere farklı öğrencilerin alanyazında belirtilen özellikleri ile örtüştüğü görülmektedir (Baum vd., 2001; Baum vd., 2017; Beckmann & Minnaert, 2018; Felder, 2021; Foley-Nicpon vd., 2011; Fugate, 2014; NEA, 2006; Neihart, 2008; Neumann, 2004; Ottone-Cross vd., 2017; Reis vd., 2014; Sosland, 2022; Trail, 2011; WMSE, 2018). Ancak, görüşmelerde bir öğretmenin (Ö5) öğrencisinin özelliklerinin görüşme yapılan diğer öğretmenlerinin öğrencileri ve iki kere farklı öğrencilerin öne çıkan özellikleriyle örtüşmediği görülmüştür. Bu öğrenci, görüşme yapılan 11 öğretmenin iki kere farklı öğrencileri arasında tek kız öğrencidir. Öğretmeni öğrencinin oldukça uyumlu ve sosyal becerilerinin iyi olduğunu vurgulamıştır. Elbette tüm iki kere farklı öğrencilerin sınırlı sosyal becerilere sahip olduğu söylenmemektedir ancak sadece kız öğrenci için bu yorumun yapılması üstün zekâlı kızların sosyal kodları yorumlayıp kendilerinden beklenen şekilde davranmaları ile ilişkilendirilebilir (Kanlı, 2021; Rimm vd., 2018b). Üstün zekâlı kız öğrencilerden erkek öğrencilere kıyasla daha uyumlu olmaları ve daha iyi sosyal beceriler sergilemeleri beklenmektedir (Rimm vd., 2018b). Bahsi geçen iki kere farklı kız öğrenci için, sosyal kodları yorumlayarak kendisinden beklenen şekilde davranıyor olabileceği söylenebilir.

İKFTL faktör analitik bulguları incelendiğinde AFA ile ortaya konan modellerin DFA ile düşük ama kabul edilebilir düzeylerde uyum indeksleri ile doğrulandığı rapor edilmiştir. Uyum indekslerinin nispeten sınırlı olmasının teorik ve pratik nedenleri bulunmaktadır. Teorik olarak İKFTL maddeleri birden fazla yapı içerdiği için tek ve net yapıların araştırıldığı doğrulayıcı faktör analizlerine kıyasla daha düşük uyum indeksleri ile karşılaşılması muhtemeldir. Pratik olarak 150 örneklemin bulunduğu veri seti doğrulayıcı faktör analizi için sınırlılık yaratmaktadır. Bunlara rağmen İKFTL alt kategoriler bazında faktör yapısının DFA ile doğrulandığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin oldukça azının İKF'ye yönelik eğitim aldığı ancak bu konudaki eğitimlerin gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Günümüz kapsayıcı eğitim ortamlarında bir öğretmenin sınıfında iki kere farklı öğrencilerin bulunma olasılığı oldukça yüksektir (Foley-Nicpon & Assouline, 2015; Kalbfleisch, 2012). Ancak öğretmenlerin karşılaştıkları iki kere farklı bir öğrencinin farkına varabilmesi ve ona ihtiyaç duyduğu desteği verebilmesi için iki kere farklılığı tanıması ve anlaması gerekmektedir (Amend & Peters, 2015; Baldwin vd., 2015; Foley-Nicpon, 2015; Foley-Nicpon & Cederberg, 2021; Gierczyk & Hornby, 2021; Lee & Ritchotte, 2018; Neumeister vd., 2013; Wormald, 2017). Öğretmenlerin iki kere farklılığı tanıma ve anlama sürecindeki rolleri, öğretmen eğitimlerinin yapılmasını gerektirmektedir (Dimitriadis vd., 2021; Foley-Nicpon & Cederberg, 2021; Gierczyk & Hornby, 2021; McCoach vd., 2004; Missett vd., 2016; NAGC, 2019a; Neihart, 2008; Randall, 2021; Rowan & Townend, 2016; Wang & Neihart, 2015; Wormald, 2017). Aksi takdirde öğretmenler ihtiyaç duydukları eğitimi alamadıklarında iki kere farklı öğrencileri tanıma ve anlamada güçlük çekmektedir (Baum vd., 2017; Hopwood, 2019; McCoach vd., 2001; Reis vd., 2014; Ronksley-Pavia vd., 2017). İki kere farklılığa yönelik bir eğitim almamış olan ve herkese uyan tek beden (one-size-fit-all) anlayışına sahip bir öğretmen iki kere farklı öğrencileri fark etme ve desteklemede yetersiz kalacaktır (Foley-Nicpon & Cederberg, 2021). Ne yazık ki öğretmenler genellikle iki kere farklı öğrencilere yönelik bir eğitim almamaktadır (Foley-Nicpon & Assouline, 2015; Kalbfleisch, 2012).

Hopwood'un (2019) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada "farkındalık eksikliği", "yanlış anlaşılıyor" ve "eğitim gerekli" ifadeleri öne çıkan kategoriler olmuştur. Mevcut araştırmada öğretmenlerin de farkındalığın önemini ve eğitim gereksinimini dile getirdikleri düşünüldüğünde bulguların örtüştüğü söylenebilir. Eğitim gereksinimini inceleyen bir çalışmada okul psikolojik danışmanlarının yarısından fazlasının (%60) iki kere farklılığa yönelik bilgilerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir (Robertson vd., 2011). Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin belli özelliklere odaklanarak iki kere farklılığı gözden kaçırdıkları görülmüştür. Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri için benzer sonuçlara ulaşılmıştır

(Fırat & Bildiren, 2022). Okul öncesi öğretmenleri, bir çocukta üstün zekâlılık ve öğrenme güçlüğünün bir arada olamayacağını düşünmektedir (%51) ve iki kere farklılıkla ilgili sınırlı bilgiye sahiplerdir (Fırat & Bildiren, 2022). Gari ve arkadaşları (2018) öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmadıklarında iki kere farklı öğrencileri anlamakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Shafrir (2021) ise iki kere farklılığa aşına olan öğretmenlerin bile eğitim almadıklarında kendilerini yetersiz hissettiklerini bulgulanmıştır. Mevcut çalışmada sınırlı sayıda öğretmenin iki kere farklılığa yönelik eğitim almış olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen eğitimine yönelik sınırlılığın bu çalışma grubu için de geçerli olduğu söylenebilir.

İKf'ye yönelik eğitim almış ve almamış öğretmenlerin İKFTL değerlendirme sonuçları arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Bu durum İKFTL'nin öğretmen bilgisini değerlendiren bir araçtan ziyade öğretmen değerlendirmesine dayanan bir tarama aracı olmasından veya alınan eğitimin sınırlılığından kaynaklanabilir. Alanyazın incelendiğinde bu bulgunun tersine üstün zekâlılar eğitimi ve özel eğitim alanlarında daha fazla deneyime ve eğitime sahip olan öğretmenlerin, iki kere farklılık göstergelerini daha iyi yorumladıkları bilinmektedir (Hopwood, 2019). Benzer bir bulgu öğretmen gruplarının karşılaştırıldığı bir çalışmada ortaya çıkmıştır. Okul psikolojik danışmanları, üstün zekâlılar eğitimi uzmanları, özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmada üstün zekâlılar eğitimi uzmanları, diğer gruplara kıyasla iki kere farklılığa ilişkin önemli ölçüde bilgi ve deneyime sahiptir (Foley-Nicpon vd., 2013). Ancak hiçbir grubun kendilerini iki kere farklı öğrencileri fark etme ve onlarla çalışma konusunda yeterli görmedikleri bulgulanmıştır (Foley-Nicpon vd., 2013). Ayrıca aynı çalışmada üstün zekâlılara yönelik eğitim almış olmak ile iki kere farklılığa yönelik bilgi arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulgulanmışlardır (Foley-Nicpon vd., 2013). Ülkemizde ise, Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterlilikleri incelenmiş ve öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin orta, öz yeterliliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır (Duyar, 2020). Ayrıca, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Duyar, 2020). Çalışmalar iki kere farklı öğrencilerle çalışma

konusunda deneyimli öğretmenlerin de deneyimsiz öğretmenlerin de yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermektedir (Šuligoj, 2014). Sonuç olarak öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler arasında iki kere farklı olanları tanımak ve anlamak için yetersiz donanıma sahip oldukları bir gerçektir (Foley-Nicpon vd., 2013; Mingle, 2016). Bu durum öğretmenlerin iki kere farklılığa yönelik eğitime ihtiyaç duydukları bulgusunu desteklemektedir (Reis vd., 2014; Willard-Holt vd., 2013).

Öğretmen değerlendirmesine dayanan tarama süreci çeşitli sınırlılıkları olmasına rağmen betimleyici bilgi üreterek veriye dayalı karar almayı sağladığından başlangıç aşaması olarak kullanımı oldukça yaygındır (Biber vd., 2021; Peters & Gentry, 2013; Pollert, 2019). Ancak öğretmenler bu tarama sürecinden önce ya hiç eğitim almamakta ya da çok az almaktadırlar (Mingle, 2016). İki kere farklı öğrencileri tarama sürecinin öğretmenler bilgisinden etkilendiği bilinmektedir (Bianco & Leech, 2010; Randall, 2021). Yapılan araştırmalar, iki kere farklılıkla ilgili bilgi sahibi olmanın tarama sürecinde öğretmen grupları arasında önemli farklılıklar yarattığını göstermektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri karşılaştırıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencileri üstün zekâlılar için olan programlar için tarama sonucu yönlendirme olasılığının en düşük olduğu bulgulanmıştır (Bianco & Leech, 2010). Randall (2021) ise çalışmasında genel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerine kıyasla iki kere farklı öğrencilerini üstün zekâlılar için olan programlara aday gösterme oranlarının daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin üstün zekâlılarla ilgili eğitim almış olma durumlarının iki kere farklı öğrencileri üstün zekâlılar için olan programlara aday gösterme oranlarına olumlu etkisi olduğunu rapor etmiştir (Randall, 2021). Bu durum iki kere farklı öğrencilerin üstün zekâlılar için olan programlarda yeterince temsil edilememelerine (Missett vd., 2016; Peters, 2022) ve özel eğitim programlarında fazla temsil edilmelerine sebep olmaktadır (Ford & Russo, 2016). Bu bulgular dikkate alındığında tarama işleminden önce öğretmen eğitimlerinin verilmesi öğretmen değerlendirmesine dayanan tarama sürecinde karşılaşılan sınırlılıkların aşılmasına fayda sağlayacağından önerilmektedir (Foley-Nicpon vd.,

2013; McCoach & Siegle, 2007). Sonuç olarak öğretmenler iki kere farklı öğrencileri tanıma ve destekleme sürecinde mesleki gelişim ve iş birliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Alsamiri, 2018; Besnoy vd., 2015; Foley-Nicpon & Assouline, 2015; Lee & Ritchotte, 2018; Pereira vd., 2015; Rowan & Townend, 2016; Satterley, 2015; Schultz, 2012; Wormald, 2017). İki kere farklılığa yönelik öğretmen eğitiminin sınırlılığı göz önüne alındığında, öğretmenlerin iki kere farklılık potansiyeline yönelik göstergeleri yorumlama becerisine sahip olmalarını sağlamak için eğitimlerin sunulması önem taşımaktadır (Amend & Peters, 2015; Baldwin vd., 2015; Foley-Nicpon, 2015; Gierczyk & Hornby, 2021; Lee & Ritchotte, 2018; Neumeister vd., 2013; Wormald, 2017).

İKf (DE) ve İKf (ÖG) alt kategorilerinde öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ifade ettikleri öğrencilerin İKFTL ile değerlendirildiklerinde daha yüksek iki kere farklılık potansiyeline sahip oldukları bulgulanmıştır. Akademik başarı, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken kullandıkları temel ölçütlerdendir (Lewis, 2015). Alanyazında iki kere farklı öğrencilerin genellikle ortalama veya başarısız öğrenciler olarak algılandıkları (Leggett vd., 2010; McCoach vd., 2012; Nielsen, 2002; Reider-Lewis, 2021) bilindiğinden bu bulgu şaşırtıcıdır. Ancak iki kere farklı öğrencilerin başarılı öğrenciler arasında da var olduğu bilindiğinden bu bulgu çalışma grubu için öğretmenlerin değerlendirmelerinde objektif oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ülkemizde son yıllarda özel eğitim alanında önemli gelişmeler gerçekleşmesine rağmen iki kere farklı öğrencilerin taranması, tanınması ve eğitimlerine yönelik daha fazla çabaya ihtiyaç vardır (Fırat & Bildiren, 2022). İki kere farklı öğrencilerin ülkemizdeki nüfusuna yönelik resmi bir istatistik bulunmamasına rağmen ön görülen sayı göz ardı edilmemelidir. Tanı alan sınırlı sayıda iki kere farklı öğrencinin şansı, iki kere farklılıkla ilgili bilgi sahibi olan sınırlı sayıda öğretmen; çocukları için uygun desteğe erişebilen, genellikle dil ve kültür açısından farklılıklara sahip olmayan, yüksek sosyo-ekonomik geçmişe ve yüksek bir eğitime sahip ebeveynlerdir (Dare & Nowicki, 2015). Her iki kere farklı öğrencinin bu şansa sahip olamaması tanı alamamalarıyla sonuçlanmamalıdır. Mevzuat ve politika eyleme yol açar (Roberts vd., 2015). Temel amacı özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarını

sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemek olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2018) iki kere farklılıkla ilgili herhangi bir bilgi içermediği görülmektedir. Buna ek olarak ülkemiz özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelendiğinde iki kere farklı öğrencilere yönelik bir ders bulunmamaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). İki kere farklı bireylerin taranması ve tanınması sürecinin yaygınlaşması için ölçme araçlarının geliştirilmesi kadar mevzuat ve politikaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmanın güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Araştırmada veri çeşitlemesini sağlamak için birden çok kaynaktan veri toplanması, elde edilen verilerle geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini sağlayan bir tarama listesinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak geliştirilen tarama listesi ile İKF potansiyeli açısından değerlendirme yapılması bu araştırmanın güçlü yönlerindedir. Verilerin sadece İstanbul ve Ankara illerinden toplanması, sınırlı bir çalışma grubundan veri toplanması, İKF potansiyeline yönelik değerlendirmenin yalnızca öğretmen değerlendirmesiyle sınırlı olması, çalışma grubuna katılan öğretmenlere İKF'ye yönelik bir eğitim sunulamaması, yüksek potansiyel taşıdığı belirlenen öğrenciler için kapsamlı bir değerlendirmenin yapılamaması ise araştırmanın zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar takip eden satırlarda sırası ile sunulmuştur:

- Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler sonucunda İKF öğrencilerinde en sık gözlemledikleri özelliklerin sınırlı sosyal beceriler, güçlü sözel beceriler, tutarsız akademik performans, çok hareketli olma ve yaratıcı fikirlere sahip olma olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi sonucunda öğretmenlerin davranışsal göstergeler, ayırt edici özellikler, gereklilikler ve ihtiyaçlar temaları altında görüş beyan ettikleri görülmüştür.
- Uzmanların yazdıkları maddelere yönelik davranışsal göstergeler incelendiğinde ise bu göstergelerin bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesinde öne çıkan göstergelerle örtüştüğü görülmüştür.
- Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonrasında dört maddelik İKF (GM), 21 maddelik İKF (ÖG), 19 maddelik İKF (DE) ve altı maddelik İKF (HB) olmak üzere dört alt kategorisi olan toplam 50 maddelik İKFTL elde edilmiştir.
- İKFTL alt kategoriler bazında açıklanan varyans değerlerinin İKF (GM) için %55.70; İKF (ÖG) için %68.30; İKF (DE) için %66.80; İKF (HB) için %64.90 olduğu bulgulanmıştır.
- İKFTL alt kategoriler bazında iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde İKF (GM) için $\alpha = .838$, $\omega = .842$; İKF (ÖG) için $\alpha = .972$, $\omega = .972$; İKF (DE) için $\alpha = .970$, $\omega = .971$; İKF (HB) için $\alpha = .910$, $\omega = .911$ olduğu bulgulanmıştır.

- İKFTL ile değerlendirilen öğrencilerin %29 ile % 36'sının yüksek İKF potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. İKF'ye yönelik eğitim almış olan öğretmenlerin sayısının oldukça sınırlı olduğu bulgulanmıştır ($n = 40$; %13.33).
- İKF'ye yönelik eğitim almış ve almamış öğretmenlerin İKFTL değerlendirme sonuçları arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
- İKF (ÖG) ve İKF (DE) alt kategorilerinde akademik açıdan "Başarılı" olarak değerlendirilen öğrencilerin "Başarısız" olarak değerlendirilen öğrencilere nazaran daha yüksek İKF potansiyeline sahip olduğu görülmüştür.

Öneriler

- İKFTL'nin iki kere farklı öğrencileri tarama sonrası aday göstermek için kullanılması yerine çok kaynaklı değerlendirmeyi sağlamak için bir kaynak olarak kullanılması önerilmektedir. Aksi takdirde aday gösterme işleminin taramadan sonra yapıldığı ülkemizde bu durum kapsamlı değerlendirmeye alınacak iki kere farklı öğrenci sayısını azaltarak potansiyel taşıyan öğrencilerin gözden kaçmasına sebep olabilir.
- İKFTL ile değerlendirme sonucunda yüksek potansiyele sahip olduğu belirlenen öğrencilerin kapsamlı değerlendirilmesi önerilmektedir.
- İki kere farklı öğrencilerin fark edilmesi tarama ve tanılama sürecinde bir adım olduğundan fark edilmeyi destekleme amacıyla öğretmen eğitimlerinin yürütülmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin iki kere farklılığa yönelik bilgilendirilmesi ve İKFTL'nin bu bilgilendirmeden sonra uygulanması önerilmektedir.
- İKFTL için önerilen kesme puanları, iki kere farklı tanısı almış öğrencilerden oluşan bir örneklem grubu ile ROC (receiver operating characteristic) ve DIF (differential item functioning) analizleri ile incelenmesi önerilmektedir.

- İki kere farklı öğrencilerin taranması ve tanınmasına yönelik araçların çeşitlendirilmesi önerilmektedir.
- İKFTL öğretmen değerlendirilmesi ile sınırlıdır. İki kere farklı öğrencilerin taranmasına yönelik aile ve akran değerlendirme araçlarının da geliştirilmesi önerilmektedir.
- İKFTL öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite alt boyutları ile sınırlıdır. İki kere farklılığın kapsadığı diğer alt gruplara yönelik araçların geliştirilmesi önerilmektedir.
- İki kere farklı öğrencilerin taranması ve tanınması sürecinin güvence altına alınması için iki kere farklılığa, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve diğer mevzuatlarda yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Al-Hroub, A. (2013). A multidimensional model for the identification of dual-exceptional learners. *Gifted and Talented International, 28*(1-2), 51-69. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678403>
- Al-Hroub, A., & Krayem, M. (2020). Overexcitabilities and ADHD in gifted adolescents in Jordan: Empirical evidence. *Roeper Review, 42*(4), 258-270. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815264>
- Al-Hroub, A., & Whitebread, D. (2019). Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roeper Review, 41*(2), 129-142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585396>
- Allen, J. K. (2017). Exploring the role teacher perceptions play in the underrepresentation of culturally and linguistically diverse students in gifted programming. *Gifted Child Today, 40*(2), 77-86. <https://doi.org/10.1177/1076217517690188>
- Alsamiri, Y. (2018). How learning disabilities teachers in the Kingdom of Saudi Arabia define students with giftedness and learning disabilities. *Cakrawala Pendidikan, 37*(3), 356-365.
- Amend, E. R. (2018). Finding hidden potential: Toward best practices in identifying gifted students with disabilities. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 66-82). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001>

- Amend, E. R., & Peters, D. (2015). The role of clinical psychologist: Building a comprehensive understanding of 2e students. *Gifted Child Today*, 38(4), 243-245. <https://doi.org/10.1177/1076217515597286>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amiri, M. (2020). At a glance of twice-exceptional children on psychological perspective. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2021). *Psikolojik testlerin kullanımı*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi, 1997)
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105. <https://doi.org/10.1177/0016986208330565>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S03>
- Atmaca, F., & Baloğlu, M. (in press). The two sides of cognitive masking: A three-level bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly*.
- Atmaca, F., Yağbasanlar, O., Yıldız, E., Göncü, A., & Baloğlu, M. (2022). The backstage of twice exceptionality: A systematic review of the movies. *Roeper Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071366>
- Avcıoğlu, H. (2018). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi* (7. Baskı). Vize Akademik.

- Avcu, A. (2021). *Test geliştirmede modern yaklaşımlar: R istatistik programı uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aybek, E. C. (2022). Doğrulatoryıcı faktör analizi. S. Göçer-Şahin & M. Buluş (Eds.), *Adım adım uygulamalı istatistik* içinde (ss. 343-373). Pegem Akademi.
- Azano, A. P., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Caughey, M. (2017). Responding to the challenges of gifted education in rural communities. *Global Education Review*, 4(1), 62-77. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/302>
- Baldwin, A. Y. (2005). Identification concerns and promises for gifted students of diverse populations. *Theory Into Practice*, 44(2), 105-114. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_5
- 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. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 321-326. <https://doi.org/10.1177/001698628803200305>
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. <https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>

- Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017). *To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more*. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003239147>
- Baum, S., & Reis, S. M. (2004). *Twice-exceptional and special populations of gifted students*. Corwin Press.
- Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: Twice exceptional students. *The National Research Center on the Gifted and Talented*, 1-8.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 108-123. <https://doi.org/10.1177/0016986215569275>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Biber, M., Biber, S. K., Ozyaprak, M., Kartal, E., Can, T., & Simsek, I. (2021). Teacher nomination in identifying gifted and talented students: Evidence from Turkey. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100751>
- Bildiren, A., & Fırat, T. (2020). Giftedness or disability? Living with paradox. *Education*, 48(6), 746-760. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1761855>
- Bilicioğlu-Güneş, A. (2021). Faktör analizi. K. Z. Deniz (Ed.), *İstatistikolay 2: Çok değişkenli istatistik içinde* (ss. 249-312). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
<https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 282-297.
<https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (2004). Linking assessment and diagnosis to intervention for gifted students with learning disabilities. In T. A. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 73-93). Springer.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
<https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Büber, A., Başay, Ö., & Şenol, H. (2020). The prevalence and comorbidity rates of specific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, 74(6), 453-460. <https://doi.org/10.1080/08039488.2020.1740782>
- Cırık, M., & Sak, U. (2021). Özel yetenekli öğrencilerde öğrenme güçlüğü. U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimi içinde* (ss. 169-187). Pegem Akademi.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek* (Çev. F. Kaya ve Ü. Uğurlu). Nobel Akademik. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1979)
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Schader, R. M., Baum, S. M., Sandoval-Rodríguez, K., & Henríquez, S. C. (2021). The other side of the coin: Perceptions of twice-exceptional students by their close friends. *SAGE Open. Online First*, 1-11.
<https://doi.org/10.1177/21582440211022234>

- Council of Exceptional Children. (2020). *Advanced gifted education professional preparation standards*. <https://exceptionalchildren.org/standards/advanced-gifted-education-professional-preparation-standards>
- Creamer, E. G. (2017). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. SAGE Publications.
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. SAGE Publications.
- Dimitriadis, C., Georgeson, J., Paliokosta, P., & Van Herwegen, J. (2021). Twice-exceptional students of mathematics in England: What do the teachers know?. *Roeper Review*, 43(2), 99-111. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1881851>
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/0022219412464351>

- Duyar, S. (2020). *Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Edwards, K. (2009). Misdiagnosis, the recent trend in thinking about gifted children with ADHD. *Apex*, 15(4), 29-44. <https://gifted.tki.org.nz/assets/Uploads/files/Edwards-K.pdf>
- Eig, M. J., Weinfeld, R., & Rosenstock, P. (2014). Legal issues in identifying and serving twice-exceptional gifted learners. *Excellence and Diversity in Gifted Education*, 1(1), 5-23.
- Eker, A., Kurnaz, A., & Sarı, H. (2018). Üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması içinde* (ss. 15-32). Vize Yayıncılık.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erbeli, F., Rice, M., & Paracchini, S. (2022). Insights into dyslexia genetics research from the last two decades. *Brain Sciences*, 12(1), 27. <https://doi.org/10.3390/brainsci12010027>
- Farah, Y. N., & Johnsen, S. K. (2021). *Classroom MANAGEMENT for gifted and twice-exceptional students using functional behavior assessment: A step-by-step professional learning program for teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233640>
- Felder, M. T., Taradash, G. D., Antoine, E., Ricci, M. C., Stemple, M., & Byamugisha, M. (2021). *Increasing diversity in gifted education: Research-based strategies for identification and program services*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235767-5>
- Fetters, M. D. (2019). *The mixed methods research workbook: Activities for designing, implementing, and publishing projects*. SAGE Publications.

- Firat, T., & Bildiren, A. (2022). The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers. *Early Years*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034755>
- Flanagan, J. C. (1952). The effectiveness of short methods for calculating correlation coefficients. *Psychological Bulletin*, 49(4), 342–348. <https://doi.org/10.1037/h0057321>
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251. <https://doi.org/10.1177/1076217515597288>
- Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2015). Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 202-211.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00196.x>
- Foley-Nicpon, M., & Cederberg, C. (2021). Moving beyond disabilities: Twice-exceptional students and self-advocacy. In J. Lawson-Davis & D. Douglas (Eds.), *Empowering underrepresented gifted students: Perspectives from the field* (pp. 116-125). Free Spirit Publishing.
- Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 349-362). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_20
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169–180.
<https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Foley-Nicpon, M., Fosenburg, S. L., Wurster, K. G., & Assouline, S. G. (2017). Identifying high ability children with DSM-5 autism spectrum or social communication disorder:

- Performance on autism diagnostic instruments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 460-471. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2973-4>
- Foley-Nipcon, M., Assouline, S., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Ford, D. Y., & Russo, C. J. (2016). Historical and legal overview of special education overrepresentation: Access and equity denied. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 16(1), 50-57. <https://doi.org/10.5555/2158-396X.16.1.50>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies Inc.
- Fugate, C. M. (2014). Twice-exceptional students in a TSCG classroom. In M. Gentry (Ed.), *Total school cluster grouping & differentiation* (pp. 145-156). Prufrock Press.
- Fugate, C. M. (2018). Attention divergent hyperactive giftedness: Taking the deficiency and disorder out of the gifted/ADHD label. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 191-200). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001>
- Fugate, C. M., & Bower, J. (2021). Professional learning strategies to develop creativity among attention divergent hyperactive gifted students. In A. M. Novak, & C. L. Weber (Eds.), *Best practices in professional learning and teacher preparation* (pp. 71-87). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233268>
- Fugate, C. M., & Gentry, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: Motivated and achieving. *High Ability Studies*, 27(1), 83-109. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1098522>
- Fugate, C. M., Behrens, W., & Boswell, C. (2020). *Understanding twice-exceptional learners: Connecting research to practice*. Prufrock Press Inc.

- Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International*, 31(3), 271-286.
<https://doi.org/10.1177/0261429413511887>
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 1-10.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Gilman, B. J., & Peters, D. (2018). Finding and serving twice exceptional students: Using triaged comprehensive assessment and protections of the law. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 19-47). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001>
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Curry, P. H., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M., & Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *SAGE Open*.
<https://doi.org/10.1177/2158244013505855>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2020). Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(6), 1467-1481. <http://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. A. B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences*. Cengage Learning.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Greene, J., & Hall, J. (2010). Dialectics and pragmatism: Being of consequence. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 119-144). SAGE Publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Haines, M. A., Cornish, L., & Bannister-Tyrrell, M. (2020). Might this student be twice-exceptional? A preliminary assessment tool for primary-school teachers. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(1), 23-40.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26(2), 73-76.
<https://doi.org/10.1080/02783190409554245>
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. Guilford Press.
- Hopwood, K. A. (2019). *Twice-exceptionality: Teachers' awareness and training and their effects on the academic, social and emotional outcomes of students* [Doctoral dissertation, Concordia University Irvine]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Idsøe, E. C., Campbell, J., Idsøe, T., & Størksen, I. (2021). Development and psychometric properties of nomination scales for high academic potential in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007969>
- Ivankova, N. V. (2014). *Mixed methods applications in action research*. SAGE Publications.
- Jacobs, R. (2020). Education connection: Twice exceptional students need twice the programming. *Children's Legal Rights Journal*, 40(2), 164-168.
<https://lawecommons.luc.edu/clrj/vol40/iss2/9>

- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*(4), 322-336. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(2). <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol7/iss2/8>
- Jung, J. Y., & Hay, P. (2018). Identification of gifted and twice-exceptional students. In J. L. Jolly & J. M. Jarvis (Eds.), *Exploring gifted education: Australian and New Zealand perspectives* (pp. 12-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351227704>
- Jung, J. Y., Jackson, R. L., Townend, G., & McGregor, M. (2022). Equity in gifted education: The importance of definitions and a focus on underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 66*(2), 149-151. <https://doi.org/10.1177/00169862211037945>
- Kalbfleisch, M. L. (2012). Twice exceptional students: Gifted students with learning disabilities. In C. M. Callahan, & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 358-368). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987>
- Kanlı, E. (2021). Cinsiyet: Bir kromozomdan fazlası. B. S. Çalikoğlu (Ed.), *Özel yetenekli içinde* (ss. 203-218). Eğiten Kitap.
- Karateke, B. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan özel yetenekliler. A. Ş. Soysal-Acar (Ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu içinde* (ss. 217-224). Nobel Akademik.
- Khodeir, M. S., El-Sady, S. R., & Mohammed, H. A. E. R. (2020). The prevalence of psychiatric comorbid disorders among children with specific learning disorders: A

- systematic review. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 36(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s43163-020-00054-w>
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20.
<https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- Kircher-Morris, E. (2022). *Raising twice-exceptional children: A handbook for parents of neurodivergent gifted kids*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237532>
- Klingner, R. (2022). Twice-exceptional children and their challenges in dealing with normality. *Education Sciences*, 12(4), 268. <https://doi.org/10.3390/educsci12040268>
- Krausz, L. (2017). Understanding the learning & advocacy needs of a twice-exceptional student through a strengths-based lens: Review of the literature. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), 10. <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/10>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2019). Beklenmedik başarısızlık sergileyen veya iki kere farklı olan özel yetenekli öğrencilerin eğitim programlarında yaratıcılığın önemi. E. Kanlı (Ed.), *Yaratıcılık ve alan uygulaması* içinde (ss. 247-269). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2020). Özel yetenekli bireylerde öğrenme güçlüğü. A. Kurnaz & H. Sarı (Eds.), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri* içinde (ss. 293-312). Pegem Akademi.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). İki kez özel çocukların tanınması. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* içinde (ss. 167-184). Vize Yayıncılık.
- LeBeau, B. C., Schabilion, K., Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Doobay, A. F., & Mahatmya, D. (2021). *Developmental milestones as warning indicators of twice-exceptionality*. University of Iowa: Iowa Research Online.
<https://doi.org/10.17077/pp.005767>
- Lee, C. W., & Ritchotte, J. A. (2018). Seeing and supporting twice-exceptional learners. *The Educational Forum*, 82(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580>

- Lee, K. M., & Olenchak, F. R. (2019). Accepting exceptionality: Giftedness and ADHD. In B. Wallace, D. A. Sisk & J. Senior (Eds.), *The sage handbook of gifted and talented education* (pp. 129-143). SAGE Publications.
- Leggett, D. G., Shea, I., & Wilson, J. A. (2010). Advocating for twice-exceptional students: An ethical obligation. *Research in the Schools*, 17(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ942902>
- Lewis, T. (2015). *An investigation into the classroom interactions of twice exceptional students in comparison to their typically developing peers* [Master's thesis, University of Canterbury]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Lind, S. (2011). *Before referring a gifted child for ADD/ADHD evaluation*. <https://www.sengifted.org/post/before-referring-a-gifted-child-for-add-adhd-evaluation>
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-64.
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lovecky, D. V. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 83-103). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001>
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766965>
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>

- Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2013). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 46*(4), 304-316. <https://doi.org/10.1177/0022219411421810>
- Luor, T., Al-Hroub, A., Lu, H. P., & Chang, T. Y. (2021). Scientific research trends in gifted individuals with autism spectrum disorder: A bibliographic scattering analysis (1998-2020). *High Ability Studies, Online First*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1948394>
- Lyman, R. D., Sanders, E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2017). Translating interdisciplinary research on language learning into identifying specific learning disabilities in verbally gifted and average children and youth. *Journal of Behavioral and Brain Science, 7*(6), 227-246. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2017.76017>
- Macfarlane, S. (2000). *Gifted children with learning disabilities: A paradox for parents*. <https://gifted.tki.org.nz/assets/Uploads/files/Gifted-children-with-learning-disabilities-A-paradox-for-parents.pdf>
- Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly, 64*(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly, 60*(4), 258–278. <https://doi.org/10.1177/0016986216656256>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0016986213500070>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenges, controversies, and promising practices. In *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 31-47). Springer.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2012). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenges, controversies, and promising practices. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes* (pp. 31-47). Springer Science & Business Media.
- McKenzie, R. G. (2010). The insufficiency of response to intervention in identifying gifted students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 161-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00312.x>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T.C Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.

- Minahim, D., & Rohde, L. A. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder and intellectual giftedness: A study of symptom frequency and minor physical anomalies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 37(4), 289-295. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2014-1489>
- Mingle, M. A. (2016). *The role of the teacher in gifted education nomination decisions* [Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Education]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Mollenkopf, D. L., Matyo-Cepero, J., Lewis, J. D., Irwin, B. A., & Joy, J. (2021). Testing, identifying, and serving gifted children with and without disabilities: A multi-state parental perspective. *Gifted Child Today*, 44(2), 83-92. <https://doi.org/10.1177/1076217520986589>
- Montgomery County Public Schools Department of Curriculum and Instruction. (2010). *A guidebook for twice exceptional students supporting the achievement of gifted students with special needs*. <https://www.wrightslaw.com/info/2e.guidebook.pdf>
- Montgomery, D. (2009). Gifted and talented children with special educational needs: Underachievement in dual and multiple exceptionality. In D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers* (pp. 265-301). John Wiley & Sons Ltd.
- Morin, A. (t.y.). *7 myths about twice-exceptional (2e) students*. *The Understood Team*. <https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-onstrengths/7-myths-about-twice-exceptional-2e-students>
- Mulraney, M., Arrondo, G., Musullulu, H., Iturmendi-Sabater, I., Cortese, S., Westwood, S. J., ... & Coghill, D. (2022). Systematic review and meta-analysis: Screening tools for attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of the*

American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 61, 1-200.

<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.11.031>

Munro, J. (2002). Gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 7(2), 20-30. <https://doi.org/10.1080/19404150209546698>

National Association for Gifted Children. (2017). *Asynchronous development*.

<http://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/social-emotional-issues/asynchronous-development>

National Association for Gifted Children. (2019a). *Supporting twice-exceptional students*.

<https://www.nagc.org/supporting-twice-exceptional-students>

National Association for Gifted Children. (2019b). *Pre-K to grade 12 gifted programming*

standards. <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12>

National Association for Gifted Children. (2019c). *Identification*.

<https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification>

National Education Association. (2006). *The twice-exceptional dilemma*.

<http://www.nagc.org/sites/default/files/key%20reports/twiceexceptional.pdf>

Navarro, D.J., & Foxcroft, D.R. (2019). *Learning statistics with jamovi: A tutorial for psychology students and other beginners*. (Version 0.70).

<https://doi.org/10.24384/hgc3-7p15>

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I.

Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 115-137). Springer.

Neumann, L. C. (2004). *What can we learn from a tale of two cities?*

https://www.2enewsletter.com/article_two_cities.html

- Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm: Services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005990503800102>
- Oktar, Ö. F. (2021). Keşfedici faktör analizi. Ö. L. Antalyalı & A. M. Alparslan (Eds.), *Jamovi: Uygulamalı istatistik analizleri içinde* (ss. 97-113). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Omdal, S. N., Baldwin, L., & Pereles, D. (2021). Twice-exceptional learners: Recognition and response. In J. H. Robins, J. L. Jolly, F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted*. Routledge.
- Ottone-Cross, K. L., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Gelbar, N., Bray, M. A., Luria, S. R., ... & Pan, X. (2017). Beyond the mask: Analysis of error patterns on the KTEA-3 for students with giftedness and learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0734282916669910>
- Özalp, B. (2021). Doğrulayıcı faktör analizi. Ö. L. Antalyalı & A. M. Alparslan (Eds.), *Jamovi: Uygulamalı istatistik analizleri içinde* (ss. 115-132). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Payne, A., Hebda, M., Kettler, T., & Coleman, R. (2021). *Experiences of intellectually gifted students with ADHD in higher education*. <http://hdl.handle.net/10950/2990>
- Pereira, N., Knotts, J. D., & Roberts, J. L. (2015). Current status of twice-exceptional students: A look at legislation and policy in the United States. *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 122-134. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137463>

- Pereles, D. A., Omdal, S., & Baldwin, L. (2009). Response to intervention and twice-exceptional learners: A promising fit. *Gifted Child Today*, 32(3), 40-51.
<https://doi.org/10.1177/107621750903200310>
- Peters, S. J. (2022). The challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 82-94.
<https://doi.org/10.1177/00169862211002535>
- Peters, S. J., & Gentry, M. (2013). Additional validity evidence and across-group equivalency of the HOPE Teacher Rating Scale. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 85-100.
<https://doi.org/10.1177/0016986212469253>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 717–727. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015158>
- 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: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 177-198). Springer.
- Pfeiffer, S. I., & Foley-Nicpon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 104-119). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001>
- Plano-Clark, V. L., & Ivankova, N. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483398341>
- Plucker, J. A., & Esping, A. (2014). *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. <https://www.intelltheory.com>

- Pollert, E. (2019). *Advantages and disadvantages of using multiple forms of assessment to identify gifted and talented students in North Dakota* [Master's thesis, Minot State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Probst, B. (2017). Issues in school placement for “twice exceptional” children: Meeting a dual agenda. *Journal of Therapeutic Schools and Programs*, 1(2), 172-186.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>
- Rahal, M. L. (2010). Identifying and motivating underachievers. Focus on. *Educational Research Service*, 1-28. <https://eric.ed.gov/?id=ED518960>
- Randall, C. (2021). *The underrepresentation of twice-exceptional students in gifted programs* [Doctoral dissertation, Piedmont College]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Reider-Lewis, L. (2021). Twice-exceptionality: Maximizing academic & psychosocial success in youth. *Journal of Health Service Psychology, Online First*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s42843-021-00046-1>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Revelle, W. (2019). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018a). Gifted children with disabilities. In S. B. Rimm, S. Del, & G. A. Davis (Eds.), *Education of the gifted and talented* (pp. 306-325). Pearson.
- Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018b). Gifted girls, gifted boys. In S. B. Rimm, S. Del, & G. A. Davis (Eds.), *Education of the gifted and talented* (pp. 287-305). Pearson.

- Roberts, J. L., Pereira, N., & Knotts, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners: Implications for practitioners and policymakers. *Gifted Child Today*, 38(4), 215-219. <https://doi.org/10.1177/1076217515597276>
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48(8), 786-799. <https://doi.org/10.1002/pits.20590>
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>
- Ronksley-Pavia, M., & Townend, G. (2017). Listening and responding to twice exceptional students: Voices from within. *TalentEd*, 29(2), 32-57.
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Bullying and the unique experiences of twice exceptional learners: Student perspective narratives. *Gifted Child Today*, 42(1), 19-35. <https://doi.org/10.1177/1076217518804856>
- Rosen, A. (t.y.). *The challenges of twice-exceptional kids*. The Understood Team. https://www.understood.org/articles/en/gifted-childrens-challenges-with-learning-and-thinking-differences?_sp=8a496d2d-8ef2-4941-b1d9-0dfa3cd930c6.1647417208025
- Rosseel, Y., Jorgensen, T. D., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., Hallquist, M., Rhemtulla, M., Katsikatsou, M., Barendse, M., Scharf, F. (2018). *lavaan: Latent variable analysis*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=lavaan>
- Rothenbusch, S., Zettler, I., Voss, T., Lösch, T., & Trautwein, U. (2016). Exploring reference group effects on teachers' nominations of gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 883-897. <https://doi.org/10.1037/edu0000085>

- Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 44(2), 115-124.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_6
- Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus*, 1(1), 5-17.
- Satterley, D. (2015). Special education coordinator: Learning lessons from all our students. *Gifted Child Today*, 38(4), 237-238. <https://doi.org/10.1177/1076217515597284>
- Schultz, S. M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 119-133.
<https://doi.org/10.1177/0016986212444605>
- Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 538-564.
<https://doi.org/10.1177/0022219411407772>
- Sexton, J., Kimmel, R., French, W., Harrison, D. A., & Kensington, K. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). In A. Ratzliff, J. Unützer, W. Katon & K. A. Stephens (Eds.), *Integrated care: Creating effective mental and primary health care teams* (pp.181-204). John Wiley & Sons Ltd.
- Shafir, R. B. (2021). *A survey of New Jersey school psychologists' knowledge of twice exceptional students* [Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 10*(4), 319-334.
<https://doi.org/10.1177/1558689815575861>
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review, 12*(1), 37-42.
<https://doi.org/10.1080/02783198909553228>
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International, 25*(2), 115-130.
<https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.002>
- Slade, M. J. (2012). The impact of professional standards in gifted education. In S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (pp. 167-193). Prufrock Press.
- Sosland, B. E. (2022). *A call to action: Identification and intervention for twice and thrice exceptional students*. Rowman & Littlefield.
- Speirs-Neumeister, K., Hernández Finch, M. E., Finch, W. H., Spoon, R., Burney, V., & Smith, V. (2022). Markers of at-risk literacy development in gifted students. *Journal for the Education of the Gifted. Online First*, 1–22.
<https://doi.org/10.1177/01623532221085611>
- Spiteri J. (2020). Twice-exceptional children, myths, and challenges of being gifted with learning difficulties. In Peters M.A. (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_411-1
- Sternberg, R. J., & Grigorenk, E. L. (2012). Learning disabilities, giftedness, and gifted/LD. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes* (pp. 16-29). Springer Science & Business Media.

- Stubenrauch C., Freund J., Alecu de Flers S., Scharke W., Braun M., Jacobs A. M., et al. (2014). Nonword reading and stroop interference: what differentiates attention-deficit/hyperactivity disorder and reading disability? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 36(3), 244-260. <https://doi.org/10.1080/13803395.2013.878690>
- Šuligoj, A. (2014). Examining teachers' perceptions about specific characteristics of twice exceptional students. *Analecta Cracoviensia. Czasopismo Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie*, 46, 255-277.
- Şahin, F. (2021). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan özel yetenekliler. U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimi içinde* (ss. 189-206). Pegem Akademi.
- Şahin, M. D. (2022). Açıklayıcı faktör analizi. S. Göçer-Şahin & M. Buluş (Eds.), *Adım adım uygulamalı istatistik içinde* (ss. 309-341). Pegem Akademi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi, 2013)
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications.
- Taşlıbeyaz, H. B. (2021). *Öğrenme gücü açısından risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. SAGE Publications.

The Jamovi Project (2022). *Jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software].

<https://www.jamovi.org>

Trail, B. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press Inc.

Trochim, W. M., Donnelly, J. P., & Arora, K. (2016). *Research methods: The essential knowledge base*. Cengage Learning.

van Gerven, E. (2020). Executive functions, executive skills, and gifted learners. In C. M. Fugate, W. Behrens & C. Boswell (Eds.), *Understanding twice-exceptional learners: Connecting research to practice* (pp. 33-70). Routledge.

Walrod, D. P. (2022). Equity through the participation of twice-exceptional students in gifted programming. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 142-143.

<https://doi.org/10.1177/00169862211037717>

Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148–159. <https://doi.org/10.1177/1076217515583742>

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. ve DeVries, A. R. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar, uzmanlar ve aileler için el kitabı* (B. Uyaroğlu & B. Bülbün Aktı, Çev.) Anı Yayıncılık.

Webster, L. L. (2015). *Today's gifted child: A qualitative case study on the teachers and the twice exceptional students* [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Westberg, K. L. (2012). Using teacher rating scales in the identification of students for gifted services. In Hunsaker, S. L. (Ed.), *Identification: The theory and practice of*

- identifying students for gifted and talented education services* (pp. 363-379). Creative Learning Press.
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262. <https://doi.org/10.1177/0016986213501076>
- William and Mary School of Education (2018). *Twice exceptional: Gifted students with learning disabilities considerations packet*. <https://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/twiceexceptional.pdf>
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School And Clinic*, 38(3), 131-137. <https://doi.org/10.1177/10534512030380030101>
- Wormald, C. (2017). An enigma: Barriers to the identification of students who are gifted with a learning disability. In N. Ballam & R. Moltzen (Eds.), *Giftedness and talent* (pp. 331-351). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6701-3_15
- Wu, E. H. (2010). Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know. *Gifted Education Press Quarterly*, 24(2), 2-6.
- 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. <https://doi.org/10.1177/004005991404600305>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zumeta, R. O., Zirkel, P. A., & Danielson, L. (2014). Identifying specific learning disabilities: Legislation, regulation, and court decisions. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 8-24. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000006>

EK-A: Araştırmaya Katılım Çağrısı



İKİ KERE FARKLILIK POTANSİYELİ TARAMA LİSTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ÖĞRETMENLER İÇİN ARAŞTIRMAYA KATILIM ÇAĞRISI

Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde
Dr. Mustafa Baloğlu danışmanlığında yürüttüğüm
"İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin
Geliştirilmesi" isimli yüksek lisans tez çalıŐmama
sizi davet ediyorum!

Çalışmaya katılmak için Qr kodu okutabilirsiniz.
Arş. Gör. Seda ŞAKAR

Sorularınız ve yorumlarınız için sakarsedaa@gmail.com
adresine mail atabilirsiniz.

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi

Değerli öğretmenim,

Bu çalışma, İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi'nin geliştirilmesi amacıyla Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tezimin bir parçasıdır. Bu konuda yardımınıza ihtiyaç duyuyorum. Bu süreçte sizden beklediğim, araştırmanın amacına ulaşması için bütün maddeleri eksiksiz, size en uygun gelen cevapları yansıtacak şekilde cevaplamanızdır. Formun tamamlanması 15 dakika sürmektedir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinleri aldım. Çalışmada kimliğiniz ile ilgili bir veri talep edilmeyecektir. Veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup bireysel bilgiye erişim mümkün olmayacaktır. Araştırmadaki tüm bilgilerin korunması hocamın ve benim garanti ve sorumluluğumuzdadır.

Formda ilgili onayı vermeniz araştırmaya gönüllü katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelir. Ancak, çalışmaya katılmamak veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakmak sizin en doğal hakkınızdır. Böyle bir karar vermeniz size hiçbir olumsuz yaptırım yoktur. Eğer bu bilgiler dışında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya sakarsedaa@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

Zamanınız, içtenliğiniz ve araştırmaya yapmış olduğunuz kıymetli katkılar için teşekkür ederiz.

Seda ŞAKAR
Mustafa BALOĞLU

* Gerekli

1. Öğretmenim ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Evet 2. soruya gidin
 Hayır

EK-C: Demografik Bilgi Formu

Kişisel Bilgiler

1) Cinsiyetiniz:

- Erkek
- Kadın

2) Yaşınız (rakamla yazınız):

3) Şu anda dersine girdiğiniz sınıf seviyesi/seviyeleri nedir? Aktif olarak öğretmenlik yapmıyorsanız soruyu yanıtızsız bırakabilirsiniz.....

4) En son devam ettiğiniz veya etmekte olduğunuz eğitim düzeyini seçiniz.

- Lisans
- Yüksek Lisans
- Doktora

5) İki kere farklılık hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?

- Evet
- Hayır

Öğrencinizin Bilgileri

Üstün zekâlı ve aynı zamanda öğrenme güçlüğü ve/veya DEHB olan bireylere "iki kere farklı" denmektedir. Bu bölümdeki maddelere iki kere farklı OLABİLECEĞİNİ düşündüğünüz bir (veya daha fazla) ÖĞRENCİNİZİ gözünüzde canlandırarak yanıt veriniz. Eğer böyle bir öğrenciniz hiç olmadıysa, maddeleri, sadece üstün zekâlı, sadece öğrenme güçlüğü veya sadece DEHB tanısı alan veya alma potansiyeli taşıdığını düşündüğünüz bir öğrenciniz için yanıtlayabilirsiniz.

1) Öğrencinizin cinsiyeti:

- Erkek
- Kadın

2) Öğrencinizin sınıf seviyesi (yazınız):

3) Öğrencinizin akademik başarısını nasıl değerlendirirsiniz?

- Çok başarılı
- Başarılı
- Orta
- Başarısız
- Çok başarısız

EK-Ç: Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formu

Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formu

1. İki kere farklı öğrencinizin öne çıkan özellikleri nelerdir?
2. Yalnızca üstün zekâlı veya yalnızca ÖG/DEHB yaşayan bir öğrenci ile kıyasladığınızda benzerlikler ve farklılıklar neler?
3. İki kere farklı bir öğrenciyi sizce diğer öğrencilerden ayıran özellikler neler?
4. İki kere farklı bir öğrenciyle çalışmak nasıl bir deneyimdi?
5. Eklemek istedikleriniz var mı?

EK-D: Uzman Madde Yazım Formu

Uzman Madde Yazım Formu

Değerli araştırmacı,

Bu araştırma, iki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılmasını amacıyla Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Sizi de bu araştırmaya davet ediyoruz. Bu süreçte sizden beklenen üstün zekâlı olup dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu veya öğrenme güçlüğüne sahip yani iki kere farklı bir öğrencinin taranması amacıyla geliştirilecek olan tarama listesi için örnek madde yazmanızdır. Madde sayıları için herhangi bir sınır bulunmamaktadır.

Süreçte kimliğiniz ile ilgili bir veri talep edilmeyecektir ancak bunun yanı sıra gizlemeye gerek duyduğunuz duymadığımız kişisel bilgilerinizin korunması araştırmacının garantisi ve sorumluluğu altındadır. Zaman ayırdığınız ve araştırmaya yapmış olduğunuz kıymetli katkılar için teşekkür ederim.

Seda şAKAR

Mustafa BALOĞLU

İki Kere Farklılık

EK-E: Uzman Madde Değerlendirme Formu

Öğrenme Güçlüğü Formu

İki-Kere-Farklılık-Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi	
<p>Değerli araştırmacı, Bu araştırma, iki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılmasını amacıyla Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU danışmanlığında hazırlanan bir yüksek lisans tezidir. Sizi de bu araştırmaya davet ediyoruz. Bu süreçte sizden beklenen ölçme aracının öğrenme güçlüğü boyutu için madde seçmenizdir. Aşağıdaki tabloda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin davranışsal göstergelerinden örnekler bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanımlanan öğrencilerin gözlenebilir özelliklerini düşündüğümüzde en çok öne çıkan özellikleri tablodan seçebilirsiniz. Zaman ayırdığınız ve araştırmaya yapmış olduğumuz kıymetli katkılar için teşekkür ederim. Seda ŞAKAR Mustafa Baloğlu</p>	
Öğrenme Güçlüğü	
Maddeler	Yorum
1. Öğrencim okurken hatalar yapar.	
2. Öğrencim okuduğunu anlamakta zorluk yaşar.	
3. Öğrencim okumakta zorlanır.	
4. Öğrencim okuduğunu anlamadığı için anlama sorularını cevaplamakta zorlanır.	
5. Öğrencim okuduğu metinle ilgili sorulara doğru cevap veremez.	
Oneriler:	

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Formu

İki-Kere-Farklılık-Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi	
<p>Değerli araştırmacı, Bu araştırma, iki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılmasını amacıyla Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU danışmanlığında hazırlanan bir yüksek lisans tezidir. Sizi de bu araştırmaya davet ediyoruz. Bu süreçte sizden beklenen ölçme aracının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) boyutu için madde seçmenizdir. Aşağıdaki tabloda DEHB olan öğrencilerin davranışsal göstergelerinden örnekler bulunmaktadır. DEHB tanımlanan öğrencilerin gözlenebilir özelliklerini düşündüğümüzde en çok öne çıkan özellikleri tablodan seçebilirsiniz. Zaman ayırdığınız ve araştırmaya yapmış olduğumuz kıymetli katkılar için teşekkür ederim. Arş. Gör. Seda ŞAKAR</p>	
Dikkat Eksikliği	
Maddeler	Yorum
1. Öğrencim dikkatini detaylara vermekte zorlanır.	
2. Öğrencim ayrıntılara dikkat etmez.	
3. Öğrencim detayları gözden geçirir.	
4. Öğrencimin dikkat süresi kısadır.	
5. Öğrencim ilgisini çeken konularda bile dikkatini sürdürmez.	
Hiperaktivite Bozukluğu	
Maddeler	Yorum
1. Öğrencim yerinde durmakta zorlanır.	
2. Öğrencim ders süresinin büyük çoğunluğunda hareket hâlinindedir.	
3. Öğrencim genellikle kıpır kıpırdır.	
4. Öğrencim dururken bile sallanır, ayağını veya kollarını hareket ettirir, kıpırdanır.	
5. Öğrencim hareketsiz kalması gereken aktivitelere katılmak istemez.	
Oneriler:	

Üstün Zeka Formu

İki-Kere-Farklılık-Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi

Değerli araştırmacı,

Bu araştırma, iki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılmasını amacıyla Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Sizi de bu araştırmaya davet ediyoruz. Bu süreçte sizden beklenen ölçme aracının üstün zekâ boyutu için madde seçmeniz veya yazmanızdır. Aşağıdaki tabloda üstün zekâlı öğrencilerin davranışsal göstergelerinden örnekler bulunmaktadır. Üstün zekâlı olan öğrencilerin gözlenebilir özelliklerini düşündüğümüzde en öne çıkan beş özelliği varsa tablodan seçebilir veya kendiniz yazarak belirtebilirsiniz. Zaman ayırdığınız ve araştırmaya yapmış olduğumuz kıymetli katkılar için teşekkür ederim.

Ars. Gör. Seda ŞAKAR

Maddeler	Yorum
1. Öğrencimin hafızası kuvvetlidir.	
2. Öğrencim meraklıdır.	
3. Öğrencim konuya ilişkin üst düzey sorular sorar.	
4. Öğrencim yoğun bir odaklanma becerisine sahiptir.	
5. Öğrencim sürekli soru sorar.	
Öneriler:	

EK-G: İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesi

Alt Kategori	Maddeler	Kesinlikle Var	Var	Kararsızım	Yok	Kesinlikle Yok	
İKF (GM)	1.Bazı derslerde çok başarılıyken bazı derslerde çok başarısızdır.						
	2.Derslerde sorun yaşasa da bunu saklar.						
	3.Yeteneklidir ancak akademik başarısı düşüktür.						
	4.Başarılı olduğu derslerde uyumluyken, başarısız olduğu derslerde uyumsuz davranışlar gösterir.						
İKF (ÖG)	5.Zeki olmasına rağmen okurken hata yapar.						
	6.Zeki olmasına rağmen bazı harfleri ters yazar (b yerine d gibi).						
	7.Zeki olmasına rağmen akranlarından zor öğrenir.						
	8.Akranlarından hızlı öğrenmesine rağmen okurken hata yapar.						
	9.Akranlarından hızlı öğrenmesine rağmen bazı rakamları ters yazar (6-9 gibi).						
	10.Akranlarından hızlı öğrenmesine rağmen çok basamaklı sayıları okurken hata yapar.						
	11.Hafızası güçlü olmasına rağmen okurken benzer sesleri (b-p; b-d gibi) karıştırır.						
	12.Hafızası güçlü olmasına rağmen okuduğu metinle ilgili soruları cevaplamakta zorlanır.						
	13.Güçlü bir hafızaya sahip olmasına rağmen zıtlık bildiren kavramları karıştırır.						
	14.Güçlü bir hafızaya sahip olmasına rağmen yönleri karıştırır.						
	15.Güçlü bir hafızaya sahip olmasına rağmen akranlarından zor öğrenir.						
	16.Hafızası güçlü olmasına rağmen verilen görevleri zamanında tamamlayamaz.						
	17.Hoşlandığı konularda dikkatini uzun süre toplayabilmesine rağmen akranlarından zor öğrenir.						
	18.Problemleri yaratıcı yollarla çözebilmesine rağmen verilen görevleri zamanında tamamlayamaz.						
	19.Problemleri yaratıcı yollarla çözebilmesine rağmen akranlarından zor öğrenir.						
	20.Fikir/proje üretmekte başarılı olmasına rağmen akranlarından zor öğrenir.						
	21.Fikir/proje üretmekte başarılı olmasına rağmen verilen görevleri zamanında tamamlayamaz.						
	22.Akranlarının fark edemediği noktaları fark edebilmesine rağmen onlardan zor öğrenir.						
	23.Planlama becerisi ileri düzeyde olmasına rağmen verilen görevleri zamanında tamamlayamaz.						
	24.Mükemmeliyetçi olmasına rağmen verilen görevleri zamanında tamamlayamaz.						
	25.Sözcük dağarcığı geniş olmasına rağmen okuduğu metinle ilgili soruları cevaplamakta zorlanır.						
	İKF (DE)	26.Zeki olmasına rağmen yapması gerekenleri unuttur.					
		27.Zeki olmasına rağmen dikkat süresi kısadır.					
		28.Akranlarından hızlı öğrenmesine rağmen dikkat gerektiren konularda hata yapar.					
		29.Hafızası güçlü olmasına rağmen yapması gerekenleri unuttur.					
30.Hafızası güçlü olmasına rağmen günlük işlerini organize etmekte zorlanır.							

	31.Güçlü bir hafızaya sahip olmasına rağmen dikkat süresi kısadır.					
	32.Akranlarına kıyasla dikkat süresi kısa olmasına rağmen sevdiği işlerde dikkatini uzun süre toplayabilir.					
	33.Hoşlandığı konularda dikkatini uzun süre toplayabilmesine rağmen günlük işlerini organize etmekte güçlük çeker.					
	34.Hoşlandığı konularda dikkatini uzun süre toplayabilmesine rağmen yapması gerekenleri unuttur.					
	35.Hoşlandığı konularda dikkatini uzun süre toplayabilmesine rağmen ödevlerinde dikkat hataları yapar.					
	36.Problemleri yaratıcı yollarla çözebilmesine rağmen günlük işlerini organize etmekte zorlanır.					
	37.Problemleri yaratıcı yollarla çözebilmesine rağmen dikkat gerektiren konularda hata yapar.					
	38.Fikir/proje üretmekte başarılı olmasına rağmen dikkat gerektiren konularda hata yapar.					
	39.Akranlarının fark edemediği noktaları fark edebilmesine rağmen yapması gerekenleri unuttur.					
	40.Dikkat gerektiren konularda hata yapmasına rağmen akranlarının fark edemediği konuları fark eder.					
	41.Dikkat süresi kısa olmasına rağmen akranlarının fark edemediği noktaları fark eder.					
	42.Planlama becerisi ileri düzeyde olmasına rağmen dikkat gerektiren konularda hata yapar.					
	43.Planlama becerisi ileri düzeyde olmasına rağmen günlük işlerini organize etmekte zorlanır.					
	44.Mükemmeliyetçi olmasına rağmen dikkat gerektiren konularda hata yapar.					
İKF (HB)	45.Zeki olmasına rağmen çevresindekileri dinlemekte zorlanır.					
	46.Zeki olmasına rağmen kurallara uymakta zorlanır.					
	47.Akranlarından hızlı öğrenmesine rağmen kurallara uymakta zorlanır.					
	48.Aşırı hareketliliği dikkatini dağıtmasına rağmen akranlarından hızlı öğrenir.					
	49.Hoşlandığı konularda dikkatini uzun süre toplayabilmesine rağmen çevresindekileri dinlemekte zorlanır.					
	50.Hoşlandığı konularda dikkatini uzun süre toplayabilmesine rağmen hareketsiz durması gerektiğinde çabuk sıkılır.					

EK-Ğ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 16/08/2021
Sayı: E-35853172-300-00001708617
00001708617



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001708617
Konu : Seda Nur ŞAKAR (Etik Komisyon İzni)

16.08.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02.08.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001684642 sayılı yazı.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Seda Nur ŞAKAR**'ın **Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunu **10 Ağustos 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 641DF2BB-5627-4D4C-B9AD-78863F0A9221

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdal TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-H: MEB Uygulama İzni Onay Bildirimi

Tarih: 16/03/2022
Sayı: E--605.01-00002091881
00002091881



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-45795427
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

16.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24/02/2022 tarihli ve E-51944218-302.08.01-2058412 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seda Nur ŞAKAR'ın "İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://docs.google.com/forms/d/1vkGtWG7xBzBEfVP0LhpcLyfU3M6Eu4d8hpEbDSFue8U/edit> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (7 Sayfa)
2-Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara ve İstanbul Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Millî Eğitim Bakanlığı 4/A

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 27 51

Bilgi için: Fatma TABALU

E-Posta: sgb_arastirmaizninleri@meb.gov.tr

Unvan : Şube Müdürü

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.sgb.gov.tr

Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d82a-1018-3e7e-bafd-9995 kodu ile teyit edilebilir.

EK-I: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

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

(İmza)

Ad SOYADI

EK-İ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

10/06/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : İki Kere Farklılık Potansiyeli Tarama Listesinin Geliştirilmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
10/06/2022	69	118896	22/06/2022	%5	1854380905

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Seda Nur Şakar

Öğrenci No.: N19222919

Ana Bilim Dalı: Özel Eğitim

Programı: Özel Yetenekliler Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report

10/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Special Education

Thesis Title: The Development of Potential Twice Exceptionality Screening List

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
10/06/2022	69	118896	22/06/2022	%5	1854380905

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Seda Nur Şakar
Student No.: N19222919
Department: Special Education
Program: Gifted Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-K: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Seda Nur Şakar

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

(Tezin sonunda eklerden sonra yer alan ve sayfa numarası içermeyen boş bir sayfa olmalıdır. Lütfen bu yazıyı silerek sayfayı boş bırakınız.)