



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK ÖZ
GÜVENLERİNDE KONUŞMA VE YAZMA KAYGILARININ
YORDAYICI ROLÜ**

Abdulkadir BOYRAZ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Suna ÖZCAN

Temmuz, 2024



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK ÖZ
GÜVENLERİNDE KONUŞMA VE YAZMA KAYGILARININ
YORDAYICI ROLÜ

Abdulkadir BOYRAZ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Suna ÖZCAN

Temmuz, 2024

TEZ ONAY SAYFASI



Beyan

Bu tezin bana ait olduğunu, tüm aşamalarında etik dışı davranışımın olmadığını, içinde yer alan bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum bütün bilgilere kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin yürütülmesi ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Abdulkadir BOYRAZ

İmza



Teşekkür

Tezimin hazırlık aşamasından bitimine kadar her aşamasında bana destek olan, danışmanım olmayı kabul edip beni her konuda bilgilendiren, akademik yönümü gün yüzüne çıkartan Hocam Dr. Öğretim Üyesi Suna ÖZCAN' a çok teşekkürler ederim.

Lisans eğitimim ve yüksek lisans dönemim sürecinde desteklerini esirgemeyen, akademik alanda adım atmamı sağlayan çok kıymetli Hocam Doç. Dr. Savaş AKGÜL' e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve lisans sürecimde beni destekleyen arkadaşım Rümeyza ÖZTÜRK'e çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her konuda yanımda olan ve beni her zaman destekleyen arkadaşım Sabri ÇELEN'e çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca aldığım her kararda her zaman yanımda olan maddi manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen annem Yasemin BOYRAZ, babam Mehmet BOYRAZ, kardeşlerim Abdulkerim BOYRAZ, Büşra BOYRAZ ve Şeyda BOYRAZ'a çok teşekkür ederim.

İçindekiler	Sayfa No
İç Kapak.....	-
Tez Onay Sayfası.....	-
Beyan.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Simge/Sembol ve Kısaltmalar Listesi.....	viii
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	x
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler.....	xi
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Önemi.....	1
1.2. Problem.....	3
1.3. Tanımlar.....	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Kavramsal Çerçeve.....	7
1.6.1. Özel Yetenekliler.....	7
1.6.1.1. Özel Yeteneklilerin Özellikleri.....	7
1.6.2. Özel Yeteneklilere Yönelik Kuramlar.....	9
1.6.2.1. Yıldız Kuramı Modeli.....	9
1.6.2.2. Üç Halka Kuramı.....	10
1.6.2.3. Üçlü Sac Ayağı Modeli.....	11
1.6.2.4. Başarılı Zekâ Kuramı.....	12
1.6.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı.....	12
1.6.2.6. Aşırı Duyarlılık Alanları Kuramı.....	14
1.6.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi.....	15

1.6.3.1. Özel Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Yönetimsel Önlemler, Öğretimsel Müdahaleler.....	17
1.6.4. Özel Yeteneklilerin Dil Becerileri.....	22
1.6.4.1. Özel Yeteneklilerin Dinleme Becerileri.....	22
1.6.4.2. Özel Yeteneklilerin Konuşma Özellikleri.....	24
1.6.4.3. Özel Yetenekli Okuma Özellikleri.....	25
1.6.4.4. Özel Yeteneklilerin Yazma Becerisi.....	28
1.6.4.5. Kaygı.....	29
1.6.4.5. Özel Yeteneklilerin Konuşmaya Yönelik Kaygıları.....	29
1.6.4.6. Özel Yeteneklilerin Yazmaya Yönelik Kaygıları.....	31
1.7. Özel Yeteneklilerin Konuşma ve Yazma Kaygılarına Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	32
1.7.1. Konuşma ve Yazma Kaygısına Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	32
1.7.2. Akademik Öz güvene Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	35
2. Yöntem.....	37
2.1. Araştırma Modeli.....	37
2.2. Çalışma Grubu.....	37
2.3. Veri Toplama Aracı.....	37
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
2.3.1.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri.....	38
2.3.2. Konuşma Kaygısı Tutum Ölçeği.....	39
2.3.3. Yazma Kaygısı Tutum Ölçeği.....	40
2.3.4. Akademik Özgüven Ölçeği (AÖÖ).....	41
2.3.5. Verilerin Analizi.....	42
2.3.6. Çalışma Grubu ve Tanımlayıcı Bulgular.....	44
3. Bulgular ve Yorum.....	46
3.1. Diğer Hipotezlere Ait Sonuçlar.....	51
4. Sonuç ve Öneriler.....	61
4.1. Tartışma.....	61

4.2. Sonuç.....	69
4.3. Öneriler.....	72
I. KAYNAKÇA.....	74
II. EKLER.....	83
EK 1. MEB Onayı.....	83
EK 2. MEB Onayı.....	84
EK 3. Etik Kurul Onayı.....	85
EK 4. Ölçek İzinleri.....	86
EK 5. Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	89
EK 6. Yazma Kaygısı Ölçeği.....	90
EK 7. Akademik Öz güven Ölçeği.....	91
EK 8. Öğrenci Onam Formu.....	92
EK 9. Veli Onam Formu.....	93
EK 10. Kişisel Bilgi Formu.....	94
III. İNTİHAL RAPORU.....	95

Simge/Sembol ve Kısaltmalar Listesi

AÖÖ	Akademik Öz Güven Ölçeği
BİLSEM	Bilim Sanat Merkezi
KKTÖ	Konuşma Kaygısı Tutum Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YKÖ	Yazma Kaygısı Ölçeği



Tablolar Listesi

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 2.1	Katılımcıların Kişisel Özellikleri.....	39
Tablo 2.2	Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya Ait Güvenirlilik Düzeyleri.....	43
Tablo 2.3	Verilerin Dağılımı.....	44
Tablo 2.4	Verilere Ait Betimsel Bulgular	45
Tablo 3.1	Bağımsız ile Bağımlı Değişkenlerin Arasındaki Korelasyon Sonuçlar...	46
Tablo 3.2	Konuşma Kaygısı Düzeyinin Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu.....	48
Tablo 3.3	Korku Boyutunun Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu...	49
Tablo 3.4	Yazma Kaygısı Düzeyinin Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu.....	50
Tablo 3.5	Yazma Kaygısı Alt Boyutlarının Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu	51
Tablo 3.6	Kişisel Özellikler ile Akademik Öz güven ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması	52
Tablo 3.7	Kişisel Özellikler ile Konuşma Kaygısı ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması	56
Tablo 3.8	Kişisel Özellikler ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması	58

Şeklin Listesi

Şekil No	Şeklin İsmi	Sayfa No
Şekil 1.1	Tennebaum Yıldız Modeli	9
Şekil 1.2	Üç Halka Kuramı	10
Şekil 1.3	Farklılaştırma	21



Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler

BOYRAZ, A. (2024). Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Öz Güvenlerinde Konuşma ve Yazma Kaygılarının Yordayıcı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha farklı özelliklere sahiptirler. Bu farklılıklarının dikkate alınmadığı akademik ortamlarda kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmede sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu hususlar dikkate alınarak bu araştırmada ilkökul 4. Sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygılarının yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin tarama modeline dayanan çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki BİLSEM'lerde eğitim görmekte olan 320 özel yetenekli 4. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, akademik öze yeterlik ölçeği, konuşma kaygısı ölçeği, yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 22. Paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin konuşma kaygılarında artış olduğunda akademik öz güvenlerinde düşüş görülmektedir. Benzer şekilde yazma kaygılarındaki artış akademik öz güvenlerinde düşüşün yaşanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca konuşma ve yazma kaygılarının akademik öz güvenlerini yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde sözlü ve yazılı olarak ifade edemedikleri durumlarda akademik öz güvenlerinde de düşüşün yaşandığı ifade edilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü bir eğitim ortamıyla karşılaşmaları onların ifade edici dil becerilerine ilişkin kaygılarını düşüreceğinden akademik öz güvenlerinin de artacağı sonucuna varılabilir.

Anahtar kelimeler: Akademik Öz Güven, Konuşma Kaygısı, Özel Yetenek, Yazma Kaygısı

İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler

BOYRAZ, A. (2024). The Predictive Role Of Speaking and Writing Anxiety In The Academic Selfconfidence Of Gifted Students. Master's Thesis, Biruni University Graduate Education Institute, Istanbul

Specially talented students have different characteristics than their peers. They may face problems expressing themselves verbally and in writing in academic environments where these differences are not taken into account. Taking these issues into consideration, this study aimed to examine the predictive role of speaking and writing anxieties on the academic self-confidence of gifted students attending the 4th grade of primary school. The study, based on the scanning model of the quantitative research method, was conducted with 316 specially talented 4th grade students studying at BİLSEMs in Istanbul in the 2023-2024 academic year. Personal information form, speaking anxiety scale and writing anxiety scale were used to collect data. The analysis of the data obtained was carried out with the SPSS 22 package program. According to the results of the correlation and regression analysis, when the speaking anxiety of gifted students increases, their academic self-confidence decreases. Similarly, the increase in writing anxiety causes a decrease in academic self-confidence. Based on the results, it can be stated that when gifted students cannot express themselves comfortably verbally and in writing, their academic self-confidence also decreases. It can be concluded that the academic self-confidence of gifted students will increase as their exposure to a unique educational environment will reduce their anxiety regarding their expressive language skills.

Keywords: Academic Self-confidence, Speaking Anxiety, Special Talent, Writing Anxiety

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli öğrenciler yaşlarına göre farklı özelliklere sahiptirler. Bu özellikleri kendilerine verilen eğitimlerin farklılaştırılmasına olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Farklılaştırılmış eğitimin sunulması için de bu öğrencilerin sahip oldukları özelliklerinin ortaya konulması gerekmektedir. Eğitim-öğretimin dil aracılığıyla gerçekleştirildiği dikkate alındığında bu çocukların dil gelişimlerinin ortaya konulması ve dilin onların akademik öz güvenlerine olan etkisinin belirlenmesi önemlidir. Kendini ifade etmenin temel yolu konuşma ve yazmadan geçer. Konuşma ve yazma becerisi gelişen bireyler kendilerini daha rahat ifade edebildikleri için akademik öz güvenlerinde de artış olabilmektedir. Çünkü öğrencinin bilgi ve becerilerini bu ifade edici dil becerileriyle ortaya çıkarması beklenmektedir. Özel yetenekli çocuklar eğitim ihtiyaçlarının karşılanmadığı ortamlarda yalnızlık duygusu yaşayabilir ve bu yalnızlık duygusu onların kendilerini soyutlamalarına neden olabilir. Kendini soyutlamayı tercih eden çocuklar bir süre sonra akademik becerilerini yansıtmaktan da geri durabilirler. Bu durum onların akademik öz güvenlerini de zedeleyebilmektedir. Zaman içerisinde öğrencinin kendini ifade etmekten kaçınması dil becerilerinin de gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli çocukların akademik öz güvenlerinin onların konuşma ve yazmadaki kaygılarını yordama durumunun ortaya konulması önemlidir. Ayrıca akademik öz güven, konuşma kaygısı ve yazma kaygısı arasındaki korelasyonel ilişkinin ortaya konuşma önemlidir. Çünkü bu özellikler arasındaki ilişkinin belirlenmesi toplumun kalkınmasında önemli görevler üstlenebilecek bu özel yetenekli çocuklara ihtiyaç duyacakları eğitim ortamının sağlanması için bir veri kaynağı oluşturacaktır. Elde edilecek sonuçlar doğrultusunda düzenlenecek eğitim ortamları hem özel yetenekli öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine hem de akademik anlamda daha öz güvenli bireyler olmalarına olanak tanıyacaktır. Akademik öz güven ise öğrencinin hiçbir kaygı yaşamadan konuşmada ve yazmada özgün bir çizgi yakalamasını sağlayacaktır. Böylece dilin ifade edici rolünün yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine zemin hazırlayacaktır. Üst düzey düşünme becerileri gelişen ve dilin aracı rolünü etkin bir şekilde kullanan bireyler sosyal ilişkileri başlatmada ve bunları sürdürmede de nitelik

kazanabilmektedirler. Tüm bu hususlar dikkate alındığında aslında özel yetenekli çocukların akademik öz güvenlerinin konuşma ve yazma kaygılarındaki yordayıcı rolün ortaya konulması bu çocukların hem akademik hem sosyal açıdan ihtiyaç duydukları eğitim ortamlarının kendilerine sunulmasına başat rol oynayacağı ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygısının yordayıcı rolünü ortaya koymak önemlidir.

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon, zekâ, özel akademik alandaki yüksek performanslarını daha iyi bir şekilde yansıtmaya olanağı bulacakları bir ortama erişmeleri için gerekli literatür bilgisinin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bu konuda bilimsel alana sağlanacak kaynaklar aynı zamanda bu çocukların üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet edecek koşulların sağlanmasına da zemin hazırlayacaktır.

Özel yetenekli bireyler akranlarından daha farklı özellikler sergilemektedirler. Bu farklılıklar onların içinde bulunduğu ortamında farklılaşmasını gerektirmektedir. Farklılaştırılmış bir eğitim ortamı ile karşılaşmadıklarından kendilerini ifade edinmekten kaçınmaktadırlar. İfade edici dil becerileri olan konuşma ve yazma noktasında kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Yaşadıkları kaygılar özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenleri düşürmektedir. Öğrencilerin 4. sınıf olmaları yani özellikle ilkokuldan ortaokula geçiş olan bu kritik bir kademeye geçişte yeni dönemde bu öz güvensizlik ile kendilerini iyi bir şekilde ifade etmek durumundayken ortaokula geçişte arkadaş ilişkileri, yaşam becerileri ve akademik başarısızlık ile sonuçlanabilmektedir.

Araştırmanın önemi konuşma ve yazma kaygılarındaki sorunun akademik öz güvenlerini ile bağlantısının ortaya konmaktadır. Literatür, incelendiğinde özel yeteneklilerin akademik öz güvenleri ile konuşma ve yazma arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair bir veri bulunmamaktadır

1.2. Problem

Özel yetenekli çocuklar akranlarına göre daha hızlı bir şekilde kavrama ve çıkarımlarda bulunabilme özelliklerine sahiptirler. Hızlı öğrenme yetenekleri sınıf içinde yadırganmaya, arkadaşları tarafından reddedilmelerine sebep olabilmektedir (Özbay, 2013). Akademik başarıları, hızlı öğrenme yetenekleri onların sosyal ilişkilerinin zedelenmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle bu çocuklar sınıf içinde arkadaşları tarafından dışlanmamak için akademik başarılarını aktarmaktan kaçınabilirler. Böylece akademik benlik olarak nitelendirilebilecek özelliklerinin zedelenmeye başladığı ifade edilebilir. Oysa öğrencinin kapasitesini ve yeteneklerini yansıtabilmesiyle, doğru bir şekilde yönlendirilmesiyle öz güveni ve akademik başarısı artmaktadır. Aynı zamanda akademik öz güvendeki bir artış öğrencinin kaygılarını azaltıp, değerlendirme yapma becerisini ve olumlu düşünme yeteneğini de geliştirmektedir (Laird, 2005). Akademik öz güvende yaşanan olumsuz bir durum ifade edilen özelliklerin de zedelenmesine neden olmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin ileri düzeyde bilişsel yetenekleri ile fiziksel gelişimleri arasında eş güdüm olmayabilir. Literatürde *asenkronize* gelişim olarak nitelendirilen bu durumdan dolayı öğrencinin zihinsel olarak sahip oldukları üst düzey becerilerini fiziksel gelişimlerinin sınırları içinde kalmasından dolayı onların kendilerini ifade etmekten kaçınmalarına neden olabilmektedir (Levent Baş, 2022; Yörük-Topuz ve Cihangir-Çankaya, 2022). Özellikle yazma becerisi gibi aynı zamanda fiziksel bir eylem de gerektiren durumlarda öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmekten kaçınma durumları söz konusu olabilmektedir. Yazılarının kendilerine göre yazılarının kötü olması onların yazı yazmaktan kaçınmalarına sebep olabilmektedir. Eğitimde öğrenmenin ve aynı zamanda öğrenilenlerin ifade edilmesinde yazmanın rolü düşünüldüğünde asenkronize gelişimlerinin onların bu beceriyi yadsımlarındaki durumu göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinin zedelenmesine neden olabilecek faktörler onların hem ifade edici dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarında hem de akademik öz güvenlerinin gelişiminde problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Eğitimde her bireyin biricik olduğu ve kendi hızında, kendi potansiyeline uygun bir ortamla karşılaşması ve buna uygun bir eğitim görmesi önemli görüldüğünden özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygılarının yordayıcı rollerinin ortaya konulması onların problem yaşadıkları alanlarda kendilerine eğitim fırsatları

sunulmasına katkı sağlayacaktır. Bu problem teşkil eden durumlardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygılarının yordayıcı rollerinin ortaya konulması bu probleme ilişkin çözümlerin üretilmesi için nicel verilere ulaşılması önemlidir. Bu önem durumundan hareketle şu problem sorusuna ve alt problemlere yer verilmiştir (Gülay, 2011).

Okula uyum, her özel yetenekli öğrencinin bireysel farklılıklarından dolayı olarak okul ortamının belirli sosyal ve akademik beceriler ile başa çıkabilme yeterliliğine sahip olmasıyla ilgilidir. Okula uyumun önemli göstergeleri olarak; çocuğun rahat oluşu, katılım düzeyi, akademik başarısı, okula devam düzeyi, akran ilişkileri, sosyal beceriler, öz-güven, çocuk-anne-baba ilişkileri, öğretmen-çocuk ilişkisi, sosyo-ekonomik düzey ve kültür gösterilmektedir. Okula uyum sağlayan olağan gelişim gösteren öğrenciler, dikkatlidirler, etkinliklerde katılımcı, aktiftirler, bağımsız çalışabilirler ve akademik başarıları yüksektir. Ayrıca bu çocuklar akranları ve öğretmenleriyle yakın ve güvene dayalı ilişkiler kurarlar. Bu durum özel yetenekli öğrenciler için biraz daha karmaşıktır. Gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları, ilgi alanları, öğrenme profilleri, ilgi alanları farklıdır. Bu durum dolayısı ile olağan gelişim gösteren akranları gibi okul uyumunda zorluklar yaşamaktadırlar. Okula uyum sağlayan çocukların sosyal etkileşimlerinin daha iyi olduğu, sosyal becerileri sıklıkla kullandıkları ve akranları tarafından sevildikleri, kabul edildikleri görülmektedir (Gülay, 2011). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf içinde onlara yönelik farklılaştırılmış eğitimin olmadığı veya yetersiz olduğu durumlarda öğrenciler sınıfa ve okula uyum sağlayamamakla beraber akademik olarak yetersiz hissetmeye başlamaktadırlar. Özel yetenekli öğrenciler kendileri gibi olan akranları ile veya kendinden yaşça büyük kişiler ile sosyalleşmekten hoşnut kalmaktadırlar. Diğer türlü olağan gelişim gösteren akranları ile veya kendinden yaşça büyük kişiler işle sosyalleşmekten hoşnut kalmaktadırlar. Diğer türlü olağan gelişim gösteren akranları ile de iletişim kurmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra olağan gelişim gösteren öğrenciler sınıfa girmekte, sınıfta söyleneni yerine getirmekte, arkadaş ve öğretmenlerine uyum sağlamakta zorluk çeken çekebilmektedirler. Bu çocukların okul ve sınıf ortamına uyum sağlayabilmeleri için diğerlerinden daha fazla zamana, daha fazla anlayış ve yardıma gereksinimleri bulunabilmektedir (Kandır ve ark., 2010). Özel yetenekli öğrenciler de ise öğrenme ortamları, ders planları farklılaştırılmış eğitime uygun olarak hazırlanmaktadır.

Araştırmanın amacı; özel yetenekli 4. sınıf öğrencilerin akademik öz güvenlerinin konuşma ve yazma kaygısına etkisini incelemektir.

- Öğrencilerin konuşma kaygısı ve alt boyutları ile akademik öz güven ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin konuşma kaygısı ve alt boyutları ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin yazma kaygısı ve alt boyutları ile akademik öz güven ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin akademik öz güven düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- Öğrencilerin konuşma kaygısı alt boyutlarının akademik öz güven düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin akademik öz güven düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- Öğrencilerin yazma kaygısı alt boyutlarının akademik öz güven düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- Öğrencilerin kişisel özellikleri ile akademik öz güven ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin kişisel özellikleri ile konuşma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin kişisel özellikleri ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Tanımlar

Özel yetenek: Üstün ve özel yeteneklilik bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı dikkat, kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşlılarından ileri düzeyde olma durumudur (Baykoç,2014).

Konuşma kaygısı: Topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel ve zihinsel belirtilerle kendini göstermesi durumudur (Keşaplı ve Çiftçi, 2017).

Yazma kaygısı: Yazma kaygısı, bireyi, yazma becerisinin bütün düzeylerinde etkileyebilir ve bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olabilir. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde, kısacası birey artık yazmaktan kaçınmaya başladığında; bireyin yazma kaygısını belirleme ve yazma becerisini geliştirme fırsatını bulmak artık güçtür. (Corbett-Whittier, 2004, 88).

Akademik öz güven: Duyuşsal giriş özellikleri içerisinde başarıyı tayin etmede en yüksek etki potansiyeline sahip özellik olarak ön plana çıkmaktadır (Senemoğlu, 2021, 448).

1.4. Sayıtlar

1. Öğrencilerin Konuşm Kaygısı Tutum Ölçeğini, Yazma Kaygısı Tutum Ölçeğini ve Akademik Öz güven Ölçeğini samimiyetle doldurdıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. İstanbul ili BİLSEM'e devam eden 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdırılmaktadır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler öğrencilerin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

1.6. Kavramsal Çerçeve

1.6.1. Özel Yetenekliler

Özel yeteneklilik geçmişten günümüze yaklaşıldığında daha esnek ve farklı bakış açılarıyla ve standartlaşmış zekâ testleri ile tanılanmanın ötesinde yapılan tanımlarla kavrandığı söylenebilmektedir. Özel yetenek tanısı almak için belirleyici kriter olarak 130 IQ puanına sahip olmak gerekmektedir (Sak, 2010). Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon, zekâ, özel akademik alanlarda yüksek performans gösteren bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2013). Her bireyin öğrenme profilleri, bireysel farklılıkları, öğrenme ortamları, öğrenme stilleri ve bilgiyi işleme hızı birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bazı bireyler hızlı ve yazarak öğrenirken, bazı bireyler yavaş ve görsel Zekâyaya dayalı öğrenmektedirler. Eğitimde fırsat eşitliğine dayanan ve bazı kurumlarda özel eğitime ihtiyaç duyabilen akranlarına göre farklılık gösteren bireyler bulunmaktadır. Bu özel eğitime ihtiyaç duyan akranlarına göre zekâ seviyesi ileride olan özel yetenekli çocuklar olmaktadır.

1.6.1.1. Özel Yeteneklilerin Özellikleri. Özel yetenekli öğrenciler akranlarından zihinsel, bilişsel ve duyuşsal olarak farklı özellikler sergilemektedirler.

Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri;

- Geçmişte öğrenilen bilgileri hatırlamaktadırlar (Özkan, 2013).
- Bilgiyi üstün biçimde kavrama yeteneğine sahip olmaktadır.
- Farklı alanlara karşı ilgi duyma özelliğine sahip olmaktadır.
- İleri düzeyde dil ve sözel gelişim göstermektedirler.

- Bilgiyi işlemede yüksek kapasiteye sahip olmaktadırlar (Renzulli, 2002).
- Hızlı ve esnek düşünceye sahip olmaktadırlar.
- Konular üzerinde birden fazla fikre sahiptirler.
- Belli bir konu veya problem üzerinde sıra dışı bağlantı kurma becerisine sahip olmaktadırlar.
- Özgün fikirler üretip, problem durum karşısından birden fazla çözüm yolu üretmektedirler (Clark, 1988 akt; Kahveci 2015).
- Bilgiye ve öğrenmeye açık olup fark edilir derecede yoğunlaşma ve üst düzey performans sergilemektedirler (Barbara Clark, 1988 akt; Kahveci 2015).
- Belirlenen hedefe ulaşmada hedef odaklı olmaktadırlar (Tannenbaum, 2003).
- Soyut kavramları akranlarına göre daha erken dönemde geliştirmiştir (Barbara Clark, 1988 akt; Kahveci 2015).

Özel yeteneklilerin fiziksel özellikleri;

- Akranlarına göre algısal farkındalıkları yüksek olmaktadır.
- Fiziksel gelişimi ile zihinsel gelişimi arasında sıra dışı uyumsuzluk göstermektedir (Cutts ve Moseley, 2001).
- Akranlarına göre bebeklik döneminde daha erken yürümeye başlamaktadırlar.

Özel yeteneklilerin duyuşsal özellikleri;

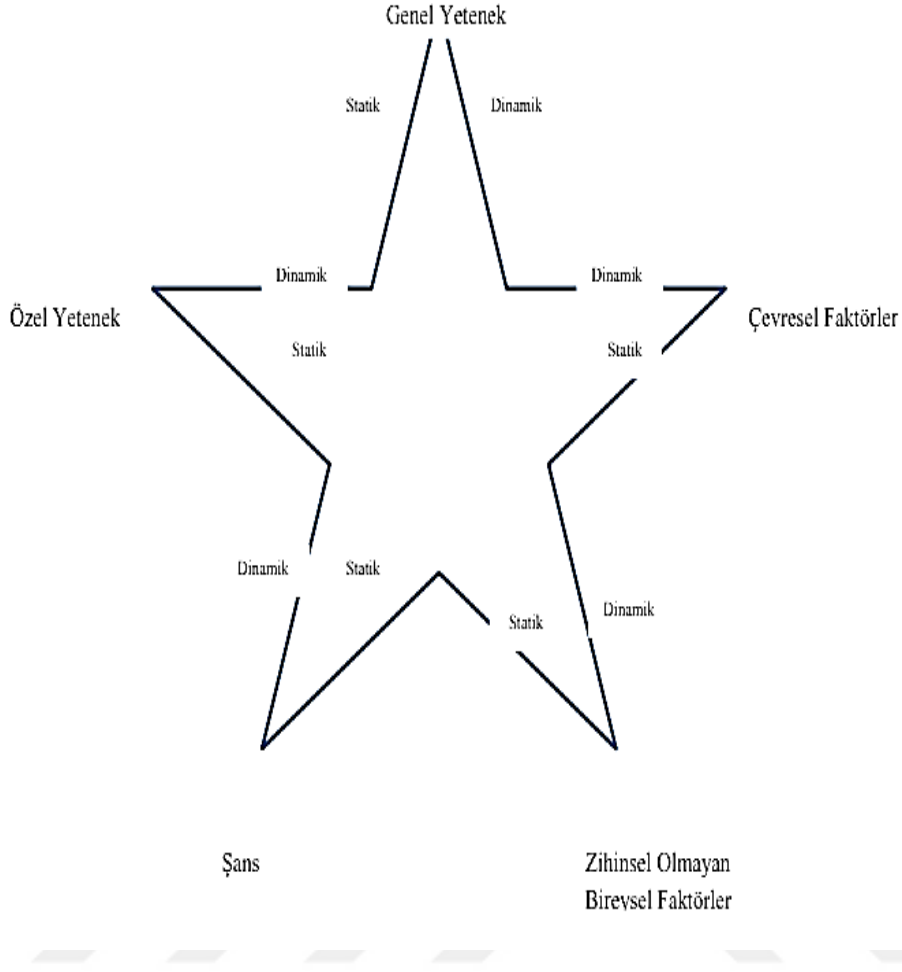
- Etrafında olup bitene karşı aşırı duyarlı olmaktadırlar (Özbay ve Palancı, 2011).
- Yüksek öz farkındalığa sahip olmaktadırlar (Hökelekli ve Gündüz, 2004).
- Kendisinden bazı durumlarda yüksek beklentiye sahip olmaktadırlar.
- Mükemmeliyetçilik özelliğine sahip olmaktadırlar (Barbara Clark, 1988 akt; Kahveci 2015).
- Duygularını aşırı yoğun yaşamaktadırlar (Hökelekli ve Gündüz, 2004).
- Mizah duyguları oldukça gelişmiştir (Cutts ve Moseley, 2001).
- Çaba gerektiren her alanda belirgin bir yaratıcılık özelliğine sahiptirler.
- Adalet ve eşitlik değerleri gelişmiştir (Cutts ve Moseley, 2001).
- Kendileri gibi özellik gösteren bireyler ile ya da kendinden büyük kişilerle dostluk kurmaktadırlar (Barbara Clark, 1988 akt; Kahveci 2015).

Özel yeteneklilerin kişilik özellikleri;

- Merhamet duyguları gelişmiştir (Özkan, 2013).
- Mükemmeliyetçilik duygusuna sahip oldukları için çalışmalarında istikrarlı olmakla beraber disiplinli çalışmaktadırlar.
- Liderlik özelliğine sahiptirler (Özkan, 2013).
- İleri düzeyde dil becerisine sahiptirler (Barbara Clark, 1988 akt; Kahveci 2015)

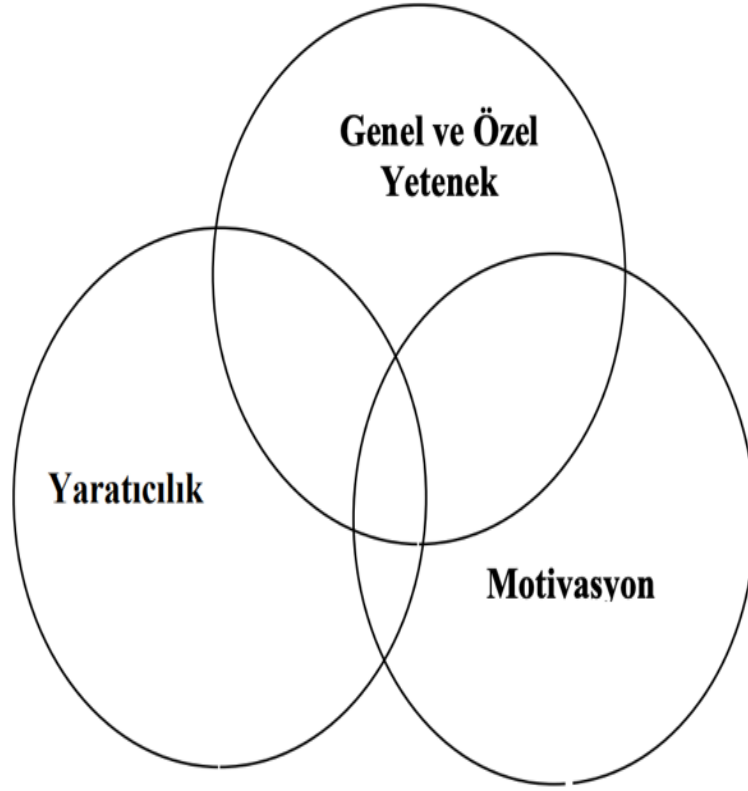
1.6.2. Özel Yeteneklilere Yönelik Kuramlar

1.6.2.1. Yıldız Kuramı Modeli. Tennabaum'un 1983 yılında tasarlamış olduğu yıldız modelinde, şans, çevresel faktörler, genel ve özel yetenek zihinsel olmayan bireysel faktörler bulunmaktadır. Bu yıldızın beş ucu bulunmaktadır ve özel yetenek tanısı almak için öğrencinin bu beş faktöre sahip olması gerekmektedir. Bu faktörlerden sadece bir tanesi özel yetenekli olmasında yeterli olmadığı gibi, dört tane faktörün bir arada olması diğer beşinci faktör olmadan bir anlam ifade etmemektedir. Bireyin zihinsel yeteneği sayısal dersler, sanat ve dil becerileri olmaktadır. Zihinsel olmayan faktörlerde; göreve adanmışlık, azim, öğrenme isteği, başarı olma, çevresel faktörlerde çevrenin olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. (Demirel ve Sak, 2011). Şans faktörü ise başarıya ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.



Şekil 1.1 Tennebaum Yıldız Modeli

1.6.2.2. Üç Halka Kuramı. Renzulli'ye (2005) tarafından geliştirilen üç halka kuramına göre sahip olması için genel-özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık bileşenlerine sahip olması gerekmektedir. Yaratıcılık halkası bireyin özgün, ileri düzey açık fikirli ve meraklı olması, öğrenmesi ve üretmeye açık olması, genel ve özel yetenek halkası; özel yeteneğin bireyin ilgi alanlarını kapsamaktadır. Genel yetenek ise, bireyin bilgi birikimini günlük hayat ile ilişkilendirip kullanma becerisini ifade etmektedir. Motivasyon halkası ise, sorumluluk, görev bilincidir.



Şekil 1.2 Üç Halka Kuramı

1.6.2.3. Üçlü Sac Ayağı Modeli. Zekâ üzerine araştırmalarında Stenberg (1999) iki kuram öne sürmektedir. Bunlardan biri Üçlü Sac Ayağı Kuramıdır. Stenberg zekâ testleriyle ölçülen zihinsel ölçütlerin aksine yetenekleri üç alanda görülebileceğini açıklamaktadır. Bunlar bireyin iç dünyası, dış dünyası ve iç ve dış dünyasındaki tecrübeleri olmaktadır. Bununla beraber Stenberg zekâyı üç tür olarak ifade etmektedir.

Analitik zekâ; geleneksel olarak ölçülebilen, mantıksal boyut, değerlendirme yapma, akıl yürütme, problem çözme becerisi ve okuduğunu anlamaktır. Bu zekâ ölçütleri tek bir cevaba yönelik sorular oluşturmaktadır. Bu zekâ alanı gelişmiş olanlar akademik olarak başarılı olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Yaratıcı zekâ; alışılmışın dışında fikir üretme ve problem çözme ve olaylara yeni bir bakış açısı getirmektir. Bununla beraber, icat etme, var olanı geliştirme, keşfetme ve sezgiyi kapsamaktadır. Yaratıcı zekânın tek bir ölçütü olmadığı gibi tek bir doğru olan cevabı bulunmamaktadır. Her bireyin ilgi alanlarına yönelik yaratıcılıkları bulunmaktadır.

Pratik zekâ; günlük yaşam becerilerinde uyum sağlama ve yeni durumlar ile başa çıkma, uygulama ve pratiğe dökme becerilerini ifade etmektedir. Alışılmadık olan, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri ile baş eden bireylerin pratik zekâ alanı gelişmiştir (Sternberg 1999).

1.6.2.4. Başarılı Zekâ Kuramı. Üçlü sac ayağı modelinde Sternberg'in (2003) belirttiği pratik, analitik, yaratıcı zekâ alanlarında üstün bir performans sergileyen bireyin başarılı zekâ kuramına sahip olduğu savunulmaktadır. Bu zekâ alanına sahip bireylerin yaşamlarında başarı odaklı oldukları ve başarıyı yakaladıkları bilinmektedir. Sosyo-kültürel uyumu, akademik yaşantısı ve günlük yaşam becerilerinde problem çözme becerileri gelişmiş olan bireylerin sadece akıfta uyum sağladığı değil, kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hayatını şekillendirme becerisine sahip olmaktadır (Sternberg, 2003 akt; Köksal 2007).

1.6.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı. Çoklu zekâ kuramı Gardner'in 1983 tarihinde muhakeme, zekâ, mantık ve bilgi arasında farklılıklar olduğunu, zekâ teriminin duygusal bakış ve uzamsal ilişkileri anlama şeklinde genişletmiştir. Gardner; sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, bedensel/kinestetik, müzik/ritmik, görsel/uzamsal, kişilerarası zekâ olarak belirlemiştir. Bireylerin her birinde bu zekâ türlerinin olduğunu fakat birinin ya da birkaç zekâ türünün diğer zekâ alanlarından daha gelişmiş olduğunu savunmaktadır. Her bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu bulunmaktadır. Her öğrencinin bilgiyi kavraması farklı olduğu gibi, güçlü yönlerini daha da güçlendirme ve zayıf yönlerini destekleme konusunda öğrenciye fırsat sunan bir eğitim anlayışını benimsemektedir (Kahveci, 2016). Her öğrencinin kendi zekâ gelişim düzeyine göre bireyselleştirme yapılarak daha hızlı gelişime olanak sağlamaktadır.

Sözel/dilsel zekâ

Özel yetenekli öğrencilerde sözel alanı yüksek olanlar genelde kitap okumaktan diğer öğrencilere oranla daha çok hoşlanmaktadır. Kelimelerin karmaşık olarak seçip yazılı ve sözlü iletişimde bulunmaktadır. Okumak, konuşmak, tartışmak ve dilin bilincinde olmaktadır. Harflerden ve şifrelerden oluşan bulmacaları bulmaktan hoşlanmaktadır. Bu öğrenciler üstün bir hafızaya sahiptirler (Özkan, 2008). İletişim esnasında karşı tarafı sözlü şekilde ikna edebilirler.

Mantık/ matematiksel zekâ

Mantıksal matematiksel zekâyâ sahip olan bireyler sayıları kullanma, problemlere bilimsel bakış açısı getirme, örüntüler arasındaki ilişkiyi ayırt etme, problem çözümünde ayırt etme, sınıflama yapma, kendi yöntemlerini geliştirme, zihinden çabuk çözüme yeteneklerine sahip olmaktadır. Bu zekâ alanına sahip özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış programda zorlayıcı etkinlikler ve özgün problemler, araştırma projeleri öğrencilerden istenmesi gereken unsurlar olmaktadır (Talu, 1999). Akranlarına karmaşık gelen durumları daha mantıksal boyutuyla bakarak basit şekilde halledebilirler.

Bedensel/ kinestetik zekâ

Bu zekâ türüne sahip olan bireyler daha atletik olmakla beraber en az bir spor alanında üstün, koordinasyon, denge, hız ve esnekliğe sahip olmakla beraber üstün performans sergilemektedirler. Özel yetenekli öğrencilerde sürekli hareket halinde olma, uzun süre sabit kalmaktan hoşlanmama ve sürekli dokunma ihtiyacı bulunma gibi davranışlar gözlenmektedir (Korkmaz, 2001). Bedensel/kinestetik zekâ ya sahip olan çocukların motor gelişimleri akranlarına göre daha ileride seyretmektedir.

Öze Dönük Zekâ

Bu zekâ türüne sahip öğrenciler kendilerini iyi tanımaktadırlar ve güçlü ve zayıf yönlerini bilmektedirler. Duygularını sözlü ve yazılı olarak ifade etmekten hoşlanmaktadırlar. Bu özelliğe sahip bireyler kendi varlığından uzaklaşıp, düşüncelerinden yola çıkarak hayatı tanıma ve öğrenmeye istekli olmaktadır. Bununla beraber kendi kendilerinin farkında olma, kendi iç dünyasıyla ilişkili olma özelliğine sahip olmaktadır (Bellanka 1997 akt; Başran, 2004). Bu zekâ türüne sahip özel yetenekli bireyler hızlandırma ve zenginleştirme programlarında grup içerisinde değil, tek başına çalışmak ve öğrenmekten hoşlanmaktadırlar (Kahveci, 2016). Günlük zaman çizelgelerini planlayarak öğrenmeye başlamaktadırlar.

Kişilerarası Zekâ

Kişilerarası Zekâyâ sahip olan bireyler sosyal alanlarda bulunmaktan, sosyalleşmekten hoşlanmaktadırlar. Diğer insanlarla iletişim halinde olmaktan mutluluk duymaktadırlar. Liderlik yönleri oldukça gelişmiş olmaktadır ve başkalarının problemlerini çözüme konusunda oldukça yeteneğe sahip olmaktadır. Kulüplere katılmaktan ve oyunlar oynamak onların vazgeçilmezi olmaktadır

(Kahveci, 2016). Bu zekâ alanına sahip özel yetenekli öğrencilere, öğretmenler liderlik özelliklerini ortaya koyabilecekleri alanlar tanıma fırsatı sunmaktadırlar.

Müziksel /Ritmik Zekâ

Bu zekâ alanına sahip olan bireyler seslere karşı hassas olmaktadır. Melodiler ile düşünme, farklı sesleri tanımlama ve ayır etme becerisine sahip olmaktadır. Bu alanda başarılı olan bireyler bir müzikal alet kullanmada ve müziksel alanda başarılı olmaktadır. Bu zekâ alanındaki bireyler düşüncelerini ve öğrenme yeteneklerini müzik alanı üzerinden değerlendirmektedirler. Müzik derslerinden hoşlanmaktadır ve ritim tutmaktan hoşlanmaktadır (Özcan, 2018). Bu zekâ alanında yetenekli öğrencileri okul hayatları dışında yetenekli olduğu dala yönlendirerek yeteneklerini sergilemeye yönlendirmektedir.

Görsel/ Uzamsal Zekâ

Bu zekâ türüne sahip olan bireyler üç boyutlu olarak resimler üzerinden düşünmektedirler. Görsel okuma yeteneğine sahip olan bu bireyler diyagram, tablo, harita okumakta oldukça başarılıdır (Talu, 1999). Görsel sanatlar dersinden hoşlanmaktadır, sahip oldukları performansları bu derste ortaya koymaktadırlar. Labirent ve karmaşık çizimlerden hoşlanmaktadır.

Doğa Zekâsı

Bu zekâ alanına sahip olan bireyler doğada vakit geçirmekten, doğa olaylarını öğrenmek ve hayvanlara ilgi duymaktadırlar. Dışarıda vakit geçirmekten ve doğa olaylarını gözlemlemekten hoşlanmaktadır (Kahveci, 2016). Bu alana yönelik kitap ve dergilere yönelmektedirler. Bu alanda araştırmalar yapmaktadırlar.

1.6.2.6. Aşırı Duyarlılık Alanları Kuramı. Dabrowski aşırı duyarlılık kuramını özel yetenekli öğrencileri daha yakından tanımakla beraber bireylerin duyarlılıklarının gelişimi üzerine ve bu duyguların potansiyele etkisini vurgulamaktadır. Aşırı duyarlılık kuramını beş maddede ele almaktadır (Sraranlı ve Metin, 2012). Bunlar psikomotor, duyuşsal, hayal gücü ve duygusal duyarlılık alanları olmaktadır.

Psikomotor aşırı duyarlılık: Özel yetenekli öğrencilerin göstermiş olduğu yüksek düzey enerjiye sahip olma durumunu ifade etmektedir (Çetin, 2019). Bu enerji ile beraber öğrencilerin sürekli hareket halinde olma, hızlı konuşma, oturduğu yerde duramamaları eşlik etmektedir.

Hayal gücüne ilişkin aşırı duyarlılık: Özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha gelişmiş hayal gücüne sahip olma durumunu ifade etmektedir (Çetin, 2019). Mizah duygusu, düş gücü, senaryo yeteneği ve hikâye yaratma senaryosu gelişmiş olmaktadır.

Duyusal aşırı duyarlılık: Özel yetenekli öğrencilerin duygusal olarak duygularını normal bireylerden daha yoğun yaşama durumunu ifade etmektedir (Çetin,2019). Bu yoğun duyguları sebebi ile akademik, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal yaşantısı etkilenmektedir.

Duyusal aşırı duyarlılık: Bu öğrenciler temastan hoşlanmamaktadırlar. Kıyafetlerindeki etiketler, kokular, kimyasallar, gürültülü ortamlardan olumsuz etkilenmektedirler (Çetin, 2019). Daha çok estetik şeylerden zevk almaktadırlar.

Bilişsel aşırı duyarlılık: Üst bilişsel düşünme yeteneği gelişmiş, sürekli öğrenmeye istekli olmaktadır. İlgi çekici, merak uyandırıcı, düşünme gerektiren etkinliklerden zevk almaktadırlar (Çetin, 2019). Adalet, ahlak ve eşitlik ilkelerine önem vermektedirler.

1.6.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Özel yetenekli öğrenciler bireysel farklılıklara sahip olmaktadır. Bireysel farklılıklar eğitim hayatlarında da farklılıklar göstermektedir. Toplumda özel yetenekli öğrencilere eğitim veren sınırlı kurumlar olmakla beraber, bir kısım tanılanan öğrenci ülkemizde Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) de eğitim almaktadırlar. Henüz tanılanmamış ve öğretmenleri tarafından fark edilemeyen özel yetenekli bireyler eğitim hayatlarında geri planda kalmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin kendileri gibi özel yetenekli öğrenciler ile bir arada olduklarında sosyal davranışlar sergileyip, dışlanma riskinin daha az olabileceğine dair Wright'ın (1990) çalışması

ile göstermektedir. Son yıllarda özel yetenekli öğrencilere yönelik yaz okulu programları olmaktadır. Bu programlar öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve bilişsel içerikli programlar olmaktadır (Özbyay ve Palancı, 2011). Gelişimine katkıda bulunması için okul dışı alınan eğitimlerde özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla beraber aynı ortamda bulunmaları sosyalleşmeleri açısından bir fırsat olmaktadır.

ÜYEP; Anadolu Üniversitesinde özel yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş programdan oluşmaktadır. Bu programda özel yetenekli öğrencilerin müfredat, değerlendirme bileşenlerinden oluşan kapsamlı bir program matematik ve fen bilimleri dersleri yoğunlukta olmak üzere zenginleştirme ve hızlandırma eğitimi verilmektedir (Sak, 2011).

Üsküdar Çocuk Üniversitesi; Yüksek Öğretim Kurumu tarafından onaylanmış İstanbul Medeniyet Üniversitesi desteği ile kurulmuş bir sosyal sorumluluk projesi olmaktadır. Üsküdar ilçesinde ikamet eden sekiz ile on iki yaş arası eğitim gören öğrencileri Zekâ testleri ile belirleyip eğitim vermektedir. Özel yetenekli öğrencilere bilimsel, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme, yetenek ve ilgi alanlarına yönelik eğitim verilmektedir. Aynı zamanda akademik olarak fizik-kimya-biyoloji ve deney, elektrik/elektronik ve robot teknolojileri, zihin haritaları, dil-edebiyat ve deha okulları, eğitici drama, hızlı okuma ve algılama, etkili iletişim ve liderlik, akıl oyunları, hafıza teknikleri, duyu-beden-beyin koordinasyon okulları), Güzel Sanatlar Akademisi ve Spor Akademileri olmak üzere farklı alanlarda eğitim vermektedir (www.usgem.org).

Enderun Çocuk Üniversitesi; Fatih Sultan Mehmed Üniversitesi Medeniyetler İttifakı Enstitüsü ile beraber gerçekleştirilen eğitim programı üç kademeli olup, 1. ve 2. kademesini Enderun Çocuk Üniversitesi, 3. kademesini ise Gençlik Enstitüsü kapsamaktadır. Çocuk Üniversitesi 1. kademe eğitim programı ilköğretim, 2. kademe orta öğretim çocukları, 3. kademe ise lise öğrencileri içindir. Atölye çalışmaları hafta sonu gerçekleştirilmekte olup değerler eğitimi, tarih, kitap münazaraları, matematik, sanat ve spor etkinlikleri, dil öğretimi, kimya-fizik-biyoloji laboratuvarları, satranç, fotoğraf ve pasta, yaratıcı yazarlık, problem çözme, liderlik ve düşünme becerileri, liderlik iktisadi ve idari bilimler proje atölyeleri gibi birçok alanı kapsamaktadır (İlter, 2015).

Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı; Eğitim sürecine destek olan mentörler, psikolojik danışmanlar, vakıflar ve çeşitli kurumlar sosyal eğitim sermayesini oluşturmaktadır. Bu kurum özel yetenekli öğrencilerin tanıldıktan sonra yüksek öğretim hayatlarına kadar destek olmayı amaç edinmektedir. Özel yetenekli bireylere aynı zamanda okul dışı zenginleştirilmiş program sunmaktadır (İlter, 2015).

Özel yetenekli öğrenciler kendi ilgi alan, yetenek ve ilgilerine benzer özellik gösteren akranları ile beraber vakit geçirmekten hoşlanmaktadırlar. Kendini ifade ettikleri sosyal ortamda yadırganmadıkları için kendi potansiyellerini özgürce sergilemektedirler. Sınıf ortamında olağan gelişim gösteren öğrenciler tarafından yadırganırken, kendileri gibi özel yeteneğe sahip olan akranları ile kendilerini anlayabilecekleri ortamda kendilerini güvende hissetmektedirler (Öztürk, 2024).

Özel yetenekli öğrenciler geleneksel eğitim programlarında ihtiyaçlarını karşılayamadıkları zaman potansiyellerini gösterememektedirler. Bu sebeple öğrenciler akademik hayata karşı olumsuz tutum sergilemektedirler. Özel yetenekli öğrenciler için gerekli olan program, onların ihtiyaçlarına ve yaş düzeyleri ve ilgilerine bakılarak hazırlanması gerekmektedir (Özcan, 2018).

1.6.3.1. Özel Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Yönetimsel Önlemler, Öğretimsel Müdahaleler. Akranlarından farklı özelliklere sahip olan özel yetenekli öğrencilerin, kendi potansiyellerini ortaya koymaları için farklılaştırılmış bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları şu şekildedir:

1.6.3.1.A. Hızlandırma. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde en sık kullanılan yöntemlerden bir tanesi hızlandırmadır. Hızlandırma belirlenen müfredatı belirlenen süreden önce uygulanması şeklinde ifade edilmektedir. Hızlandırma sınıf atlama, okula erken başlama ve üstten ders alma, şeklinde ilerlemektedir (Aral, Gürsoy ve Dümenci, 2016). Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin akademik hayatlarında sıklıkla tekrarları ve karşılaştıkları bilinen şeyleri yeniden dinleme ve tamamlama zorunluluğunu ortadan kaldırarak, öğrencilerin sıkılmalarını önlemektedir.

Özel yetenekli öğrencilere öğrenmesi gereken bilgileri daha erken öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu durum öğrencilerin akademik yönden olumlu geliştirirken, sosyal uyum becerilerinde zaman zaman sorun yaşamalarına sebep olmaktadır (Leana,2017). Biyolojik yaşı 6 olan birinci sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrencinin, 9 yaşındaki üçüncü sınıf öğrencileri ile aynı sınıfta hızlandırılmış eğitim alması, özel yetenekli öğrencinin sınıfta kendisini yalnız hissetmesine ve sınıftaki öğrencilerin yaş bakımından kendilerinden küçük olup aynı motor becerileri sergileyememesi bakımından farklılık hissetmesine sebep olmaktadır (Sak, 2014). Hissedilen farklılık hissi gelişim göstererek zamanla bulunduğu sınıf düzeyen ulaşabilmektedir.

Sınıf atlama öğrencinin sadece zekâ seviyesine bakılarak yapılmamaktadır. Aynı zamanda özel yetenekli öğrencinin fiziksel ve psikolojik olarak hazır olma durumu da etki etmektedir. Bu sebepten ötürü özel yetenek tanısı alan her öğrenciye sınıf atlatılmamaktadır. Ders atlatma, öğrencinin derse hâkim olması durumunda konuların bütünlüğünü kapsayan bir sınava tabi tutulmakta ve başarılı olması durumunda o dersten muaf tutulmaktadır (Davaslıgil, Uzun, 2004, akt; Özcan 2022). Muaf olduğu dersleri başarılı olduğu göz önünde bulundurularak yeni ders ortamına uyum sağlaması çalışılmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin zekâ seviyeleri aynı olan homojen bir grupta aynı ortamda bulunmalarının onların sosyalleşmelerine katkı sağlayacağını savunan görüşler de bulunmaktadır. Hızlandırma uygulamalarında öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal gelişim durumu göz önünde bulundurulurken, her uygulama her öğrencide etkili olmamaktadır. Hızlandırma programında sadece öğrencinin hazır bulunuşluğu değil, öğrenilen ortamında programa uygun olması gerekmektedir. Aksine bu durum yapılan programın hiçbir faydası olmamaktadır. Hızlandırma şu başlıklar altında verilmektedir.

- Birinci sınıfa erken başlama,
- Sınıf atlatma,
- Sürekli ilerleme,
- Bireysel hızlandırma,
- Konuya bağlı hızlandırma,
- Birleştirilmiş sınıflar,
- Müfredat daraltma

- Müfredatın sıkıştırılması,
- Müfredat dışı programlar,
- Çevrimiçi dersler,
- Erken mezun olma,
- Çiftli yerleştirme,
- İleri yerleştirme,
- Sınavla kredi alma,
- Uluslararası Bakalorya Programlarıdır (Kanlı, 2011).

1.6.3.1.B. Zenginleştirme. Zenginleştirme, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik mevcut olan programda grup ya da bireysel olarak yapılan farklılaştırma türü olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde en çok uygulanan uygulamalardan bir tanesidir, ayrıca zenginleştirme olağan gelişim gösteren öğrencilerin de yararlanabileceği bir uygulamadır. Uygulamada özel yetenekli öğrenciler ile olağan gelişim gösteren öğrenciler bir arada bulunurken her iki grup birbirinden olumlu yönde etkilenmektedir (Ataman, 2003). Aynı ortamda zenginleştirme programı uygulandığında, özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin birbirinden etkilenerek daha verimli sonuçlar görülmektedir.

Cutts ve Moseley'e (2001) göre zenginleştirmenin amaçları şunlardır:

- Yeteneklerinin tamamını kullanabilmek,
- Bilgi dağarcığını geliştirmek,
- Anlama becerisini derinleştirmek,
- Beceri düzeylerini yükseltmek,
- Öğrenmeye istekli ve motivasyonun yükseltmek,
- İstekli bir eğitim, düşünme becerisi ve paylaşma yöntemlerini aşılacak,
- Yaratıcılığı geliştirmek.

Bu ifadelerden hareketle zenginleştirme uygulamalarının eğitimde çocukların çok yönlü gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

1.6.3.1.C. Gruplama. Gruplama, özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklerine yönelik kısa veya uzun süreli yapılan uygulamalardır. Gruplama uygulamasında öğrencilerin yetenek alanları, öğrenme profilleri ve ilgi alanları göz

önünde bulundurulmaktadır. Gruplamada hazır bulunuşluk, öğrenme profilleri ve ilgi alanlarına göre dağılım gösterirken bazı durumlarda ise bu özelliklere göre farklı öğrenciler bir araya gelmektedir (Sak, 2012). Bir araya gelen gruplamalarda ortak konu veya ders görülmektedir.

Gruplamalar farklı gelişim özellikleri gösteren öğrencilerin uyum içinde eğitim görmelerine olanak sağlarken aynı zamanda adalet, sosyal, duygusal gibi noktalarda da öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Böylece farklı düzeylerdeki öğrencilerin etiketlenmelerinin önüne geçilerek bilişsel duyuşsal vb. alanlarda öğrencilerin gelişimi sağlanmaktadır (Tomlinson, 2001). Daha hızlı ve etkili şekilde akran öğrenimi olmasına fırsat tanımaktadır.

1.6.3.1.D. Farklılaştırma. Farklılaştırılmış öğretim özel yetenekli öğrencilerin ilgilerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin ve öğrenme profillerinin dikkate alınarak içeriğin, sürecin ve ürünün farklılaştırılması olarak nitelendirilmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde mentör, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme profillerini kabul etmekte programı buna göre düzenlemektedir (Tomlinson, 1995). Öğrencilerin geçmiş bilgilerinden yola çıkarak program hazırlanmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretim yapılan sınıflar ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflar arasındaki farklılıklar şu şekildedir:

Geleneksel Öğretim	Farklılaştırılmış Öğretim
Öğrencilerin farklılıkları değil, yaşadığı sorunlar dikkate alınmaktadır.	Öğrenci farklılıkları planlamanın temelini oluşturmaktadır.
Öğrencilerin öğrenilen bilgiler sonunda değerlendirme sınavı yapılarak değerlendirilmektedir.	Değerlendirme sürekli olmaktadır ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.
Zekâyı tek yön olarak kabul etmektedir.	Farklı zekâ türlerine odaklanılmaktadır.
Mükemmellik tek bir tanıma sahip olmaktadır.	Mükemmellik öğrenciliğin başlangıç ve bitiş noktasında geldiği noktaya göre tanımlanmaktadır.
Öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurulmamaktadır.	Genel olarak öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurulmaktadır.
Öğrenme profilleri ile ilgili seçenek sunulmaz geleneksel öğretim sistemi odaklı olmaktadır.	Farklı öğrenme profilleri için birçok seçenek sunulmaktadır.
Tipik olarak ev ödevleri verilmektedir.	Çok seçenekli yaratıcılıklarını geliştirmek adına ev ödevleri verilmektedir.
Zaman sınırlıdır ve esnek olmamaktadır.	Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zaman esnekleştirilmektedir.
Olay ve yorumlar için tek bir cevap doğru kabul edilmektedir.	Olay ve getirilen yorumlar her zaman çok sayıda bakış açısı aratılmaktadır.
Not sistemi standarttır. Sorunları öğretmen çözmektedir.	Öğrenci değerlendirilmesinde süreç içerisinde farklı değerlendirme türleri olmaktadır. Öğrenciler, öğretmenin ve destek isteyen arkadaşlarının problemlerine yardımcı olmaktadır.
Öğrenilen kazanımlar tüm öğrenciler için aynı olmaktadır.	Öğrenciler öğrenme ihtiyaçlarına göre kaynaklara yönlendirilmektedir.
Sınıf olarak aynı aktiviteleri yapmaktadırlar.	Öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri aktiviteler yapma imkânı bulmaktadırlar

Şekil 1.3 Farklılaştırma

1.6.4. Özel Yeteneklilerin Dil Becerileri

Türkçe dersinin amacı olan dört temel dil becerisi okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kapsamaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin erken çocukluk dönemlerinde yaşına göre ileri düzey kelime bilgisine sahip olmaları ve kendilerini ifade ederken anlamlı bir dile sahip olmaları gelmektedir. Bu özelliğe sahip öğrencilerin ileri yaşlarda dil becerileri gelişmiş düzeyde olmaktadır. Bununla beraber dil becerilerini etkileyen çevresel ve içsel faktörler bulunmaktadır (Karadağ ve Demirtaş, 2020).

Özel yeteneklilerin Türkçe dersi kapsamında dört temel dil beceri eğitimi özellikleri aşağıdaki gibidir.

1.6.4.1. Özel Yeteneklilerin Dinleme Becerileri. Dinleme, iletişimdeki düşünceleri anlamak, sentezlemek, düşünmek, organize etmek, aralarındaki ilişkiyi saptamak ve gerekli olan bilgileri ayırt edip belleğimizde saklama işlevi olmaktadır (Taşer, 2012). Bununla beraber işitme ve dinleme birbirinden farklı becerilerdir. Her işitme dinleme değildir. İşitmenin dinleme olması için seslerin anlamlandırılması gerekmektedir. İşitme ise kişinin iradesine bağlı olmadan gelişmektedir. Dinleme ise bireyin kendi tercihine bağlı olarak gelişmektedir. Dinleme çaba gerektiren bir eylem olmaktadır (Özbay, 2009). Öğrenme dinleme ile başlamaktadır. Öğrenme de dinleme temel alınmaktadır. Dinleme eğitimine verilen önem arttıkça öğrencilerde zihinsel ve duygusal dünyasında gelişmelere yol açmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin dinleme becerilerini kazandıracak etkinlerin hazırlanmasında dikkat çekici ve ilgi alanlarına yönelik dinleme metinleri ve materyallerin seçilmesine önem vermek gerekmektedir (Çelik, 2022). Öğrencilerin ilgi alanlarına ve merkezde öğrenciyi alan yaklaşım türü benimsemek ile kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler sözlü ifadeleri dinlemekte fakat ihtiyaçlarına yönelik olanları kavramaktadırlar.

- Özel yetenekli öğrencilerin buldukları sınıflarda dinleme becerisi kazandırmak amaçlı ve katkı sağlayacak çalışmalar aşağıdaki gibidir:
- Sınıf ortamında söz hakkı alan kişiyi öğretmen olarak dinlemek diğer öğrencilere rol model olmayı sağlamaktadır.

- Dinlemeye karşı oluşan olumsuz tutum ve önyargı, dinlemenin günlük hayattaki önemi anlatılarak olumlu tutuma çevirmek gerekmektedir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları ve en önemlisi öğrenme profillerine bakılarak farklı yöntem ve teknikleri kullanarak ders planı hazırlamak gerekmektedir.
- Dinleme becerisi sadece Türkçe dersi kazanımı olarak düşünmek yanlış olmakla beraber diğer derslerde de bu beceriyi kazandırmak gerekmektedir.
- Öğrencilere dinlemenin basit bir duyma işlevi dışında anlamak ve geri bildirim vermek olduğu benimsetilmesi gerekmektedir.
- Okul dışında sinema, tiyatro, çocuk oyunları, kutlama, davet gibi etkinliklere yönlendirerek dinleme becerisi kazandırmaya teşvik etmek gerekmektedir.
- Dinlemenin sosyal yaşantımızda karşılıklı iletişimdeki öneminden bahsedip bu bilgiye sahip olmaları konusunda desteklemek gerekmektedir (Aytan, 2011).

Yazma çalışmalarının öğretmen rehberliğinde geliştirilmesi önemli olduğu için "süreç temelli yazma modeli" esas alınmıştır. Buna göre yazma süreci ile ilgili yeterlilikler beş ana başlıkta toplanmaktadır:

- Yazmaya hazırlık
- Yazmayı planlama ve yazma taslağı oluşturma
- Yazmayı geliştirme
- Yazılanları düzeltme
- Yazdıklarını sunmak (MEB, 2018).

1.6.4.2. Özel Yeteneklilerin Konuşma Özellikleri. Her birey kendini ifade etmek ve paylaşım yapmak amacıyla iletişime ihtiyaç duymaktadır. Bireyler kendilerini ifade etmek amaçlı bebeklikte başlayan konuşma sürecini geliştirmektedir. İlkokul döneminde öğrencilerin en gelişmiş becerileri olan konuşma becerileri oldukça ileri düzeydedir. Okuma ve yazma becerisinin gelişimi için öncelikle konuşma becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi gelişen öğrenciler zihninde oluşan duygu ve düşünceleri yazılı olarak aktarabilmektedirler (Barın, 2018). Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre erken konuşmaktadırlar. Gelişmiş dil ve kelime dağarcığına sahip olmaktadır. Akademik dönemlerinde özel yetenekli öğrencilerin akranları ile beraber ilgi duydukları alanlarda, akademik, bilimsel konular üzerinde konuşmaları onların gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin konuşma yeteneklerini geliştirmek için kendilerini rahat hissettikleri ve güvende oldukları bir sınıf ortamına ihtiyaç duymaktadırlar. İfadelerini aktarmada öz güvenlerini kırmayacak aksine güven duygusunu geliştirecek müdahalelerde bulunmak gerekmektedir (İnnalı, 2017).

Özel yetenekli bireyler olağan gelişim gösteren akranları ile akademik ortamda beraberken sınıf içerisinde veya sosyal oyun ortamlarında haksızlığa uğrayan bir taraf olduğunda müdahalede bulunmaktadırlar. Bu özel yetenekli öğrencilerin adalet duygusunun gelişmiş olduğundan kaynaklanmaktadır. Bu durumda olağan gelişim gösteren öğrenciler tarafından her şeyi çok iyi bilen taraf olarak alay geçilmesi onların kaygı durumlarını arttırmaktadır (Taşçılar, 2017). Sosyal ortamda kendilerini ifade etmekten kaçınır hale gelip ortamdaki uzaklaşmaktadırlar. Sınıf içinde derse aktif katılmama ve kendini geri çekme konusunda yaşanan kaygılar risk oluşturmaktadır.

Bunun için sosyal çevre ve sınıf ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olması gerekmektedir. Özel yetenekli öğrenciler kendilerini konuşarak rahat ifade edemedikleri zaman kaygı yaşamaktadırlar bu yaşadıkları kaygı akademik başarılarını etkilemektedir. Türkçe dersi kapsamında olan dört temel beceriden biri olan konuşma becerisini geliştirememektedirler. Bu diğer dil becerisi olan yazmayı da etkilemektedir. Konuşma becerisi öğrencilerin hem akademik hem sosyal gelişimlerinde iletişim becerisi olarak da kaygılı olmaları gelişimlerini

etkilemektedir (Barın 2018). Öz güvenlerini kırmayacak aksine güven duygusunu geliştirecek müdahalelerde bulunmak gerekmektedir.

1.6.4.3. Özel Yetenekli Okuma Özellikleri. Okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması, insanların yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişleten ve derinleştiren, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi değişik bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreç, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği, yazılı sembolleri anlamlandırma ve yorumlama amacıyla, zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Akyol, 2006: 29; Coşkun, 2002: 239; Demirel, 2004: 77; Kantemir 1997: 22; Özdemir, 1990: 13). Okuma ile ilgili tanımlarda iki tanım olarak belirlenmektedir. Yazıyı oluşturan sembolleri tanıyıp anlamlarını kavramak diğer tanım ise; görme ve seslendirme olarak kelimeleri zihinde kavramayı gerektiren bir süreçtir (Özbay, 2013).

Bireyin kendini gerçekleştirme başarılı olması ve olayları anlaması, hayata dair bir bakış açısı oluşması açısından hayat boyu öğrenmenin temelinde okuma becerisi bulunmaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013). Okuma becerisi okulda kademeli olarak kazandırılmaktadır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin bir kısmı çevredeki kişileri gözlemleyerek ya da kendiliğinden okuma becerisi kazanabilmektedirler. Okuma bir eğitmen rehberliğinde süreç gerektiren ve zamanla gelişen bir kazanımdır.

Okuma bireyin ihtiyaçları doğrultusunda seçimlerde bulunup bu seçimlere yönelik çalışmalarda bulunmasına katkı sağlamaktadır. Okumanın gerçekleşmesi bir metnin varlığına bağlıdır (Özer, 2017). Bireyin okumadan beklentisi doğrultusunda okumaları metin üzerinden gerçekleşir.

Okumanın akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi gereği Millî Eğitim Bakanlığı okuma becerisini diğer dil beceri alanlarına nazaran daha fazla önemseyerek Türkçe dersinde yapılan okuma etkinliklerine ek olarak müfredata ortaokullarda okutulmak üzere seçmeli okuma becerileri dersi koymuştur.

Okuma becerisi yüksek olan özel yetenekli öğrenciler derslerde ve diğer ilgili oldukları alanda başarılar elde etmektedirler. Okuma becerisinin gelişmesi öğrencinin içinde bulunduğu çevre ile önemli ilişkiler kurmasına katkı sağlamaktadır.

Günlük hayatta; tabelalar, trafik işaret levhaları, ilanlar, market broşürleri, otobüs numaraları gibi hayatın doğal akışında okuma gerektiren yazıları okumak ve anlama becerisini kullanmak gerektirmektedir (MEB, 2009).

Özel yetenekli çocuklar gelişmiş, kelime hazneleri akranlarına göre erken gelişen sözel beceriye sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Fakat özel yetenekli çocukların hepsi okumaya yönelik tutumları olumlu değildir. Özel yetenekli çocuklar erken yaşta konuşmaktadırlar. Fakat erken konuşan her çocuk erken okuyucu olmamaktadır. Okuma bebeklik çağında görsel okuma ile başlamaktadır. Bazı özel yetenekli çocuklar akranlarından önce okumaya baslarken, diğer özel yetenekli çocuklar vaktinde yani akranları ile eğitim yoluyla öğrenmektedirler. Erken okuma özel yeteneğin bir belirtisi olsa da bazı durumlarda farklılık göstermektedir. (NAGC, 2016). Her özel yetenekli öğrenci birbirinden farklı gelişim gösterdiği gibi, akademik alanda ve dil becerilerinde farklılıklar göstermektedirler. Özel yetenekli öğrenciler ilgi alanlarına yönelik kitaplar okumaktan hoşlanmaktadırlar.

Eğitim sürecinde okumaya yönelik tutumu etkileyen en önemli faktör sınıf içindeki eğitim sürecidir. Öğrencilere öğretmen tarafından seçilip okutulan bir kitap öğrencinin ilgi alanında olmadığı için sadece sembol olarak okuma gerçekleştirmektedir. Bu okumanın zihinsel ve kavrama anlamında katkısı olmayacaktır.

Yapılan araştırmalarda, okumaktan keyif alan özel yetenekli öğrencilerin, akranlarından iki yıl ileri düzeyde okuma, anlama ve dil becerilerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir (Oğurlu, 2014). Akranlarından daha akıcı ve okuduğunu anlama konusunda ileri oldukları görülmüştür.

Okuma becerisi kazanımında en önemli süreç eğitim süreci olmaktadır. Öğrenci eğitim öğretim hayatı boyunca okuma edinimleri onu ileriki seviyelere taşımaktadır.

Eğitim sürecinde okuyamaya yönelik tutumu belirleyen süreç, öğretim sürecidir. Bireyin sosyal çevresi, eğitim öğretim hayatı boyunca okuma edinimleri onu geleceğe taşımaktadır. Bireyin her edindiği bilgiyi pekiştirmesi için altyapısının sağlam olması bu nedenle de okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olması gerekmektedir (Karahan, 2018). Bu süreçte bireyin okulda, çevresinde ve ailesindeki okumaya yönelik davranışlar tutumların belirlenmesinde etkili olmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler toplumda diğer etiketlenen öğrencilere göre okulda öğretmenler ve aileleri tarafından kabul görme olasılığı daha yüksek olmaktadır. Fakat özel yetenek etiketinin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu yapılan

araştırmalarda belirtilmektedir. Kerr, Colangelo ve Gaeth (1988) araştırmasında etiketlenen özel yetenekli öğrencilerin akademik alanda olumlu fakat sosyal alanda olumsuz olduğu belirlenmektedir. Akademik alanda özgüven artışı desteklenmektedir. Sak (2011) yaptığı araştırmasında etiketlenen öğrencilerin özgüvenlerinde artış gözlemlenmektedir.

Özgüven araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. (Koç, Güven, 2007), göre bireylerin kendilerine karşı olumlu duygularda olması ve kendini tüm olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bandura (1977) özgüveni, bireyin kendini oldukça değerli tanımlaması olarak ifade edilmektedir (Ateş 2020). Özgüven bireylerin kendilerine olan güvenleri olmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler akademik hayata başladıklarında akranlarından önce okuma bilmeleri onların sınıf içinde özgüvenini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra akranları okuma öğrenirken sıkılarak veya akranları tarafından onların önde olmaları sosyal açıdan özgüvenlerini kırarak olumsuz tutum oluşturmaktadır.

Okula başlamadan öğrenilen bilgiler veya okul öncesi dönemde öğrenilen bilgiler öğrencilere okul hayatına hazır olmasını sağlamaktadır. Bununla beraber özgüvenlerini gelişmesine olanak sağlamaktadır.

Başar (2013) araştırmasında okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaşadığı sorunlardan birisi de arkadaşlık ilişkileridir. Okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa gelen öğrenciler, diğer arkadaşlarına sorulan sorulara cevap vererek arkadaşlarının öğrenme ve düşünme hakkını engellemektedir. Diğer öğrencilerin bu öğrencilerle rekabet oluşturması arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi dönemden okuyarak gelen öğrenciler hedef haline gelmektedir. Yapılan araştırmada özel yetenekli öğrencilerin akranlarından önce okuma ve yazmayı çok erken yaşta bilmeleri ve ilkokul birinci sınıfa başladıklarında arkadaşları tarafından dışlanmalarına ve akademik özgüvenlerinin düşmesine sebep olmaktadır. Okuma yazma bilmeyen ve özel yetenekli olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu iki grup arasında uçurum bulunmaktadır. İki grup arasında doğru bir iletişim ve dengeyi sağlamak öğretmen açısından da oldukça zor bir durumdur. Özel yetenekli öğrencilerin akranları tarafından farklı algılanması ve öğretmen tutumu onların akademik özgüvenleri üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahip olmaktadır (Eminoğlu, Tanrıkulu,2018). Sonuç olarak okuma yazma sürecini bilerek başlayan özel yetenekli öğrencilerin ilkokula başladıkları zaman akademik özgüvenleri sınıftaki tutumlara karşı değişiklik

göstermektedir. Her öğrencinin öğrenme hızının farklı olması, bireysel farklılıkları ve içindeki buldukları sosyal ortam öğrencilerin akademik özgüvenlerini etkilemektedir.

1.6.4.4. Özel Yeteneklilerin Yazma Becerisi. Yazma becerisi dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanmaktadır. Yazma süreç bakımından zaman gerektiren ve edinilmesi çaba gerektiren bir kazanım olması nedeniyle öğrencilerin olumsuz tutum ve tavır geliştirmektedirler (Yaman, 2010). Dersleri eğlenceli ve motive edici hale getirmek yazma becerisine karşı olumlu tutum gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Özel yetenekli bireyler olağan gelişim gösteren akranlarına göre gelişimleri daha erken olmaktadır. Okuma eylemini çoğu özel yetenekli öğrenciler akranlarından önce başlamaktadır. Gelişim özellikleri nedeniyle yazma ve düşünme hızları arasındaki fark fazla olduğu için duygu ve düşüncelerini yazılı bir biçimde ifade etmede sorunlar yaşayabilmektedirler. Özel yetenekli öğrenciler yazı yazmayı sıkıcı, yorucu bulmaktadırlar. Genellikle sınıf ortamında yazı yazma etkinliklerinde öğretmenin beklentisini karşılayamamakta ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bunun için özel yetenekli öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri ile desteklemek onların kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Üşenti, 2013).

Özel yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumlarını geliştirmek adına farklılaştırılmış eğitim müfredatından faydalanmak gerekmektedir.

Yazma eğitimi, yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi, araştırma becerisi ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma ve bunları bir arada kullanabilme gereğini ortaya koymaktadır. Başarılı olmanın en önemli unsurlarının başında okuduğunu anlama ve yazma becerisi gelmektedir (Ungan, 2007). Bu sebeple düşündüklerini ve deneyimlerini, hayallerini, isteklerini amacına uygun bir şekilde ifade etmeleri bireylerin akademik ve sosyal yaşantılarından başarılarına yardımcı olmaktadır.

1.6.4.5. Kaygı. Kaygı, çocuğun normal gelişiminin bir parçası olan duygulardan birisidir. Çocuk gelişimiyle paralel olarak anneden ayrılma kaygısı, kardeş kaygısı, okul kaygısı, arkadaş edinememe kaygısı gibi farklı şekillerde kaygı duygusunu yaşamaktadır. Çocuğun günlük hayatından farklı olaylara bağlı olarak kaygı halini yaşaması normal sayılırken, farklı durumlar dışında sık sık kaygı yaşaması patolojik olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların gelişim süreçlerinde yaşadığı duygulardan biri de kaygı olmaktadır. Çocuklar gelişimlerinde okula başladıklarında ebeveynlerinden ayrılma kaygısı, okul kaygısı, arkadaş edinme veya edinememe kaygıları gibi duygular yaşamaktadırlar. Çocukların hayatın doğal akışında yaşadıkları olaylara bağlı olarak yaşadıkları kaygı normal olmaktadır (Çiftler, 1985; Sims ve Owen, 1993). Kaygı durumu ortaya çıktığında öğrencilerin kendilerini kontrol etmeleri ve bu durumla başa çıkmada zorluklar yaşamaktadırlar (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Öğrenciler bu durumla başa çıkamadıklarında sosyal ve akademik yönden başarısız olmakta ve kendilerini yalnız hissedeceklerdir.

1.6.4.5. Özel Yeteneklilerin Konuşmaya Yönelik Kaygıları. Konuşma gereksinimi dil öğrenimini ihtiyaç haline getirmektedir. Bireyler kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını dil becerisi ile karşılamaktadır. Bireyler diğer bireyler ile konuşarak sosyalleşmektedirler. Konuşma becerisi, her bireyin kendi hayatında önemli bir etkidir. Konuşmanın dildeki ses mi, yoksa bir yabancı ile karşılaştığında söylenenleri algılayıp cevap verilmesi üzerine araştırma yapan dilbilimciler, dilde iletişim kurulması yani iletişim aracı olarak görülmesi olarak görülmektedir (Barın, 2018).

Öğrencilerin sınıf içi ortamlarda kendilerini ifade etmekten kaçındıklarını ve sadece dinleyici olmak istediklerini belirtmektedir. Bu durumun öğrenci tarafından, dilin üretken olup fikir üretmekten kaçınması, hata yapabilme durumunu varsayması, yapılacak hatalardan dolayı arkadaşlarının alay etmesi, alay etmesi sonucunda gülünç duruma düşmesi gibi dört faktöre bağlanmaktadır (Chastain, 1976). Konuşma dil becerisinin ötesinde sosyal ve psikolojik engellerin öğretmenler tarafından öğrencilerin bu engelleri aşmasında rolü büyüktür. Öğrenciyi sürekli desteklemesi gerekmektedir.

İletişimsel kaygının olmadığı durumlarda öğrencilerin üretimlerinin ve başarılarının yüksek seviyede olabileceğini vurgulamaktadır. Bu konuda etmenleri şu şekilde sıralamaktadır.

- Konuşmacının ortamı kendi akranlarıysa veya daha küçükse kendini ifade etmede daha rahat olmaktadır.
- Kendinden daha büyük, yetişkin bireyler ise konuşma yapmaktan çekinmektedirler.
- Bir kişiye konuşmak, birkaç kişiye konuşmaktan daha kolay olmaktadır.
- Konuşmacı konuşulacak konu hakkında ne kadar bilgi sahibiyse o kadar rahat olmaktadır (Brown ve Yule, 1983: 34).

Olağan gelişim gösteren çocuklar kendi yaş grubu akranlarıyla iletişim kurarken kaygı düzeyleri düşük, yetişkinler ile konuşurken kaygı düzeyleri yükselir, özel yetenekli öğrencilerde durum aksine olağan gelişim gösteren akranları iletişim kurmaktan kaygılı, kendileri gibi özel yetenekli ya da yetişkinlerle iletişim kurarken kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Özel yetenekli bireyler kelime hazneleri fazla, akranlarından daha akıcı, etkili ve karmaşık dil kullanımlarından dolayı akranları ile iletişim kurmakta zorluklar yaşamaktadırlar. Soyut düşünme yetenekleri gelişmiş ve ilgi alanlarının farklı olması nedeniyle sordukları sorular da farklı olmaktadır. Bu nedenle özel yetenekli bireyler kendi akranlarıyla değil, kendisi gibi özel yetenekli kişiler veya kendilerinden büyük kişilerle iletişim kurmaktan hoşlanmaktadırlar (Yıldız, 2021). Özel yetenekli öğrenciler kendilerini ifade etmektен kaçınmaktadırlar. Bu ortam öğrencilere sunulmadığı zaman dil becerileri olan konuşma ve yazmalarını etkilemektedir. Kaygı yaşarlar bu kaygı akademik öz güvenleri etkilenmektedir.

1.6.4.6. Özel Yeteneklilerin Yazmaya Yönelik Kaygıları. Yazma kaygısı öğrencilerin genellikle okulda ortaya çıkan bir durum olmaktadır. İlk defa ilk okul döneminde yazmaya başlayan öğrenciyi, öğretmenin değerlendirmesi ile başlamaktadır. Öğrencinin burada aldığı olumlu geri dönüt yazıya karşı olan ilgisini arttırırken, aldığı olumsuz veya eleştirel geri dönüt öğrencinin yazmaya yönelik olumsuz tutum oluştururken aynı zamanda kaygılanmasına sebep olmaktadır. Yazmaya yönelik kaygı sadece geri dönütler ile ilgili de olmamaktadır (Topuzkanamış, 2014). Daha öncesinde yaşamış olduğu olumsuz deneyimlerde kaygılanmasına sebep olmaktadır. Bu durumda sınıf ortamında öğretmenlerin kaygılarını tamamen ortadan kaldırmaları da sınıf ortamında öğrencilere destek olmaları gerekmektedir (Hassan, 2001).

Yazma kaygısını en düşük seviyeye indirmek bazı önerilere yer verilmektedir;

1. Öğrenciler örnek yazıları inceleyip uygun ölçütlere göre tartışarak değerlendirme sürecini anlamalıdır.
2. Yazma sürecini planlı bir şekilde uygun aşamalara ayırarak her seviye için etkinlikler hazırlayıp, öğrencilerin her adımı bir sonraki aşamaya taşımadan önce değerlendirme ölçütlerine hâkim olmaları sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin yazmaya hazır olduklarını hissetmeleri sağlanması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin daha az kaygı duymalarına katkı sağlanabilir.
4. Yazılı ürünleri gözden geçirme aşamasında akranların değerlendirmeye dâhil olması yararlı olacaktır (Tighe, 1987).

Bu durumda yüksek kaygı seviyesinde olan öğrencilerin başarıları olumsuz etkilenmektedir. Öğrencilerin kaygılarını tetikleyen davranışlardan kaçınmaları gerekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile yazdıkları yazının kusursuz olmasını istemektedirler. Yazıları istediği gibi olmadığı durumlarda öğrencilerin stres ve kaygı seviyeleri artmaktadır. Öğretmenler bu durumu asgari düzeye indirmek için çalışmalar yapabilirler. Ancak kaygının tamamen ortadan kalkması mümkün olmamaktadır. Bazı durumlarda kaygı motive edici olmaktadır. Yazma zaman ve emek gerektiren bir süreç gerektirdiği için çabuk vazgeçen ve başaramama ihtimali düşünen diğer grup özel yetenekli öğrencinin yazmaya yönelik tutumları düşük olmaktadır (Clark ve Tollefson, 1991). Özel yetenekli öğrenciler yazma konusunda akranlarına göre daha hızlı sıkılma durumu yaşayabilirler.

Yazma kaygısı konusunda araştırma yapan araştırmacılardan Palmquist ve Young (1992) öğrencilerin kendilerinin yazma alanında üstü yetenekli olduğunu düşünen öğrencilerin kaygı seviyeleri diğer akranlarına göre farklı çıkmıştır ve bu kaygı da yazılı ürünlerini incelenmiştir.

Öğrencilerin algılanan özel yetenekli olup olmayışının yazma performansı ve kaygı seviyesini etkisi Palmquist ve Young (1992) tarafından araştırılmış olup, kendilerinin özel yetenekli olmadığını düşünen öğrencilerin yazma kaygısı yaşayacağı ve öğretmenlerinin öğrencilerden sık yazmalarını beklediği derslerden kaçınacakları varsayımında bulunmuşlardır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin özel yetenekli oluşlarına inanışların diğer beklenti ve tutumların yanında öğrencinin yazmayı nasıl algıladıklarını etkilemekte olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, kendi yazma yeteneklerini değerlendirebilen öğrencilerin üstün yetenekliliğini yazma kaygısıyla ilişkilendirmediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat yazma becerilerini değerlendirmede zorluk çeken öğrencilerin üstün yeteneklilik düşüncesini yazma kaygısının seviyesiyle güçlü şekilde ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu yüzden yazmada üstün yeteneği olmadığına inanan öğrencilerin; yazma becerilerini geliştirmek için ihtiyaçları olsa bile yazma eğitimi almayı istemedikleri, yeterli yazma becerileri gerektiren derslere katılmadıkları ve yazmanın öğretilmeyecek bir üstün yetenek olduğuna inandıklarından belli meslekleri seçme konusunda başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmacılar, öğretmenlerin öğrencilere uygun çalışma ve eğitimle yazma becerilerini geliştireceklerine inanmalarına yardım etmeleri gerektiğini belirtmiştir (Özsoy, 2015).

1.7. Özel Yeteneklilerin Konuşma ve Yazma Kaygılarına Yönelik Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde konuşma, yazma ve öz güven hakkında yapılan alan çalışmalarına yer verilmiştir.

1.7.1. Konuşma ve Yazma Kaygısına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Arslan'ın (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğrencilerin konuşma

kaygıları ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin, konuşma kaygı ve akademik öz-yeterlik puanlarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygısı ve akademik öz-yeterlik puanlarının korelasyon sonuçları incelemiş ve aralarında orta düzeyde bir ilişkinin (-.49) olduğu belirlenmiştir.

Gürbüz, Saatçi ve Karabulut'un (2002), "İlkokula Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı ile İnternet Kullanma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" çalışmasında, öğrencilerin internet kullanımı ile sınıf önünde konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma grubu 154 öğrenciden oluşmuştur. Öğrenci ve ailelere ilişkin bilgiler içeren "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin interneti kullanma süresi ile sınıf önünde konuşma öz güven alt boyutu arasında pozitif yönde düşük derecede bir ilişki olduğu gibi önemli bir sonuca ulaşılmıştır.

Özsoy (2015) "Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı" çalışmasında BİLSEM'e devam etmekte olan ortaokul öğrencilerine yönelik yazma kaygılarının seviyesini belirlemek amacıyla yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Yazma kaygısı üzerinde etken olan sınıf düzeyi, Türkçe dersine karşı olan tutumları, kitap okuma düzeyleri, yazma süreleri, yazma etkinliklerinin serbest çalışma seçimine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmüş olup, yazma kaygı oranları düşük çıkmıştır.

Uçkun (2011) "İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Seviyelerinin Birçok Değişken Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında Yaman (2010) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 1407 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin cinsiyet, Türkçe dersini sevip sevmeme durumu, okuduğu kitap sayısı ve günlük tutup tutmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Palmquist ve Young (1992) öğrencilerin yazma kaygısıyla kendilerini üstün yetenekli görüp görmemesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmaya göre kendilerinin yazma alanında üstün yetenekli olduğunu düşünen öğrencilerin kaygı seviyeleri diğer akranlarına göre farklı çıkmıştır ve bu kaygı da yazılı ürünlerini incelemiştir.

Yaman'ın 2010 yılında yapmış olduğu "Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması" adlı

çalışmasında “Yazma Kaygısı Ölçeği”ni geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan 19 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” ülkemizdeki yarma kaygısı belirleme çalışmalarda en fazla tercih edilen ölçek olarak göze çarpmıştır. Yaman’ın yapmış olduğu bu çalışmadaki analizler sonucunda; Türkçe dersini sevme, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısı düzgünlüğü değişkenlerine göre öğrenci puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkarken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Özbay ve Zorbaz (2011) ,1975 yılında Daly ve Miller tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. 450 öğrenci üzerinde uygulanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için 0.90, faktörler için sırasıyla 0.84, 0.79, 0.68, 0.68 bulunmuştur. Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçek daha sonraki yıllarda birçok araştırmacı tarafından yazma kaygısının belirlenebilmesi için kullanılmıştır.

Akalın ve Adıgüzel (2020), Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi araştırmasında öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşma ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonu bulunmakta ve hipotezi desteklemektedir.

Gündüz, Demir (2015) araştırma sonucunda duygusal zekânın kız öğrencilerin konuşma kaygısındaki değişimi daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirleyen araştırmalar da mevcut olmaktadır.

Aşılıoğlu ve Özkan (2013), cinsiyet gruplarının yazma kaygısı üzerine etkisi ile yapılan araştırmalarda; Yaman (2010) yapmış olduğu çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin yazma kaygısı puanları arasında anlamlı fark bulamazken, anlamlı düzeyde kızların erkeklere göre düşük yazma kaygısına sahip olduğunu,

Teksan (2013) erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde kız öğrencilere göre düşük yazma kaygısına sahip olduğunu, Uçgun (2011) kız öğrencilerin yazma kaygısını anlamlı düzeyde erkek öğrencilere göre düşük bulmuştur. Üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde çalışmalar yapan Tiryaki (2012), İşeri ve Ünal (2012), Karakaya ve Ülper (2011) kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında yazma kaygısına göre anlamlı düzeyde fark bulamamıştır.

1.7.2. Akademik Öz güvene Yönelik Yapılan Çalışmalar

Kalkan, Bakioğlu ve Toprak, (2020) tarafından geliştirilen ölçek öğrencilerinin akademik öz güven düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Tokat merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 506 öğrenci ile yapılmıştır. İçerik ve görünüş geçerliği için ise uzman görüşüne ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerine başvurulmuştur. Bu çalışma De Vellis (2014) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları uygulanmıştır. Akademik öz güven ile kuramsal temeller oluşturulmuştur. 42 maddeden oluşan önce bir taslak form oluşturulmuş. 7 maddenin uzmanlar tarafından öz güveni ölçmeyeceği karar verilerek çıkartılmıştır. 35 maddelik form 251 öğrenciye uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Sonrasında 10 madde alanda uzman kişiler tarafından çıkarılmıştır. Ölçek 25 madde olarak tekrar güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmıştır.

Şahan (2008), “Zenginleştirilmiş Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine ve Öğrencilerin Akademik Öz güven Özelliklerine Etkisi” çalışmasında zenginleştirilmiş öğretim etkinliklerinin kazanımların gerçekleşme düzeyine ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisini belirlemek amacıyla yapılandırılan bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Farkın anlamlı olduğu durumlarda ise, farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için “Benforroni” tekniğinden kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş öğretim etkinliklerinin kazanımların gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde belli oranlarda etkili olduğu, ancak bu etkinin beklenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ünver (2023) İlkokul 4.sınıf öğrencilerin akademik öz güvenleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki araştırmasında anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Ceylan’ın (2017) araştırmasına göre öz güven ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasında negatif ilişki vardır. Yani ergenlerde mükemmeliyetçilik özelliği arttıkça öz güvende düşüş yaşanmaktadır. Mevcut çalışmanın sonucu farklı değişkenleri ele alsa da öz güvenin bireysel gelişimdeki önemini göstermektedir. Ayrıca örneklem grubu özel yeteneklilerden oluşan araştırma sonuçlarına göre özel yeteneklilerin motivasyonları arttıkça öz güvenlerinde de artış olmaktadır. Bu durum özel

yeteneklilerin ifade edici dil becerilerinin de gelişimine ilişkin önemli ipuçları vermektedir.



2. YÖNTEM

Özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinin konuşma ve yazma kaygılarındaki yordayıcı rolünün ortaya konulmasını amaçlayan araştırmanın bu aşamasında araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli denmektedir (Karasar, 2016: 114; Özcan, 2018: 63). Bu çalışmada da katılımcıların akademik öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygılarının yordayıcı rolünün belirlenmesi ve akademik öz güven ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin ve bunlarla belirlenen kişisel bilgiler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu İstanbul'da 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki BİLSEM'lerde eğitim görmekte olan 320 kişilik 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Konuşma Kaygısı Tutum Ölçeği, Yazma Kaygısı Tutum Ölçeği ve Akademik Öz güven ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından alanında uzman kişilerden fikir alınarak oluşturulan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu öğrenciler dikkate alınarak tasarlanmış olup, formda öğrencilerin, cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumları ve meslek grupları, kardeş sayıları, aylık kitap okuma saatleri, günlük okul harici kitap

okuma süreleri, öğrencilerin okul dışında yaptığı aktivitelere yönelik olarak dokuz madde yer almaktadır (EK 10).

2.3.1.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri. Araştırma kapsamında 320 katılımcıya ulaşılmış olup katılımcıların %68.75'inin kız (n=220), %31.25'inin erkek (n=100) olduğu belirlenirken katılımcıların çoğunlukla kardeşinin olmadığı (n=250), aylık 4 kitap okudukları (n=214), günlük okul harici 0-15 dakika kitap okudukları (n=268), okul dışında farklı bir eğitim kursuna gittikleri (n=285), annelerinin ev hanımı olduğu (n=196), annelerinin eğitim durumlarının üniversite olduğu (n=260), babalarının esnaf olduğu (n=164) ve babalarının eğitim durumlarının üniversite olduğu (n=269) belirlenmiştir.



Tablo 2.1 Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	100	31,25
	Kız	220	68,75
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	250	78,13
	1	39	12,19
	2 veya üzeri	31	9,69
	3 veya altı	62	19,38
Aylık okunan kitap sayısı	4	214	66,88
	5 veya üzeri	44	13,75
	0-15 dk.	268	83,75
Günlük okul harici kitap okuma süresi:	15 dk. ve üzeri	52	16,25
	Evet	285	89,34
Okul dışı gidilen eğitim kursu var mı?	Hayır	34	10,66
	Ev Hanımı	196	61,25
Anne Meslek	Diğer	124	38,75
	Lise	44	13,75
Anne Eğitim durumu	Üniversite	260	81,25
	Yüksek Lisans	16	5,00
	Esnaf	164	51,25
Baba Meslek)	Diğer	156	48,75
	Lise	17	5,31
Baba Eğitim durumu	Üniversite	269	84,06
	Yüksek Lisans	34	10,63
	Toplam	320	100,00

Katılımcıların kişisel özelliklerine ait bulgular Tablo 2.1’de verilmiştir.

2.3.2. Konuşma Kaygısı Tutum Ölçeği

Konuşma kaygısı tutum ölçeği Uysal, Sakız, Birkan ve Akman (2019) tarafından ilkökul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini geliştirmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış, alanda uzman kişiler tarafından faydalanmak amaçlı 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında bu 30 madde. Uzman görüşü için gönderilmiş, gelen değerlendirmeler üzerine dört madde öleceğe eklenmiştir. Toplam 29 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde hazırlanan taslak ölçek İstanbul’da çeşitli ilkokullarda öğrenim gören 354 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen 354 veriden, 38 veri normalliği sağlamadığı ve eksik bilgiler olduğu için araştırmadan çıkartılmış ve geriye 316 veri kalmıştır. SÖKKÖ toplam 14 madde bulunmakta ve ölçekte en düşük 14 puan, en yüksek 70 puan olmaktadır. Ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar 7 maddesi heyecan, 4 maddesi öz güven, 3 maddeden oluşan korku alt

boyutları oluşturmaktadır. Ayrıca ölçekte ters puanlanan dört madde bulunmaktadır. Bu maddeler öz güven faktörünü de oluşturan maddeleri oluşturmaktadır (Uysal, Sakız, Birkan ve Akman, 2019).

2.3.3. Yazma Kaygısı Tutum Ölçeği

Katranç, Temel (2018), tarafından ilkökuller öğrencilerinin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini yapmak amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas ve Kırıkkale il merkezindeki ilkökuller dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşan 721 ilkökuller dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Öncelikle 53 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmış ve alan uzmanı sekiz öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların yaptığı değerlendirme sonucunda 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Son şekli verilen 39 maddelik taslak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda dört faktör ve 20 maddeden oluşan; toplam varyansı %58.369'unu açıklayan bir ölçek elde edilmiştir. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilkökuller öğrencilerinin yazma kaygılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edildiği söylenmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha iç tutarlık ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının .74 ile .86 arasında değiştiği ve ölçeğin geneli için .91 olduğu; test-tekrar korelasyon katsayılarının ölçeğin alt boyutları için .67 ile .76 arasında değiştiği ve ölçeğin geneli için .73 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara dayanılarak ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Üçlü Likert tipinde derecelendirilen ölçekte Hiçbir zaman=1, Bazen=2, Her zaman=3 puan olarak değerlendirilmektedir. YKÖ'de 20 madde bulunduğu için ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60'dır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamakta ve ölçekten alınan puanın artması yazmaya yönelik kaygının da arttığını göstermektedir. YKÖ'den alınan puanın değerlendirilmesi için kullanılacak puan aralıklarının hesaplanmasında, "*Aralık Genişliği (a) = Dizi Genişliği/Yapılacak Grup Sayısı*" formülünden (Tekin, 2000) yararlanılmıştır. Buna

göre ölçekten alınan 20-33.33 aralığı düşük, 33.34-46.67 aralığı orta, 46.68-60 aralığı ise yüksek kaygı düzeyini göstermektedir (Katrancı ve Temel, 2018).

2.3.4. Akademik Özgüven Ölçeği (AÖÖ)

Kalkan, Bakioğlu ve Toprak, (2020) tarafından geliştirilen ölçek öğrencilerinin akademik öz güven düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Tokat merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 506 öğrenci ile yapılmıştır. İçerik ve görünüş geçerliği için ise uzman görüşüne ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerine başvurulmuştur.

Bu çalışmada De Vellis (2014) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları uygulanmıştır. Akademik Özgüven Ölçeği'nin geliştirilmesi kapsamında öncelikle konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve elde edilen veriler derlenerek akademik öz güven ile ilgili kuramsal temeller oluşturulmuştur. İnceleme sonucunda akademik öz güven ile ilgili öz-yeterlik, akademik sosyal yeterlik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum gibi kuramsal bilgiler derlenmiştir. Bu kuramsal çerçeve dikkate alınarak iki eğitim uzmanı ve altı psikolojik danışman ve rehberlik uzmanının da görüşleri doğrultusunda akademik öz güveni yansıtaacağı varsayılan 42 maddeden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Ardından sekiz alan uzmanından taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliği açısından akademik öz güveni ölçüp ölçmediği, maddelerin dil bakımından anlaşılır olup olmadığı, hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğu ve uygulanabilirliği konularına dikkat ederek her madde için puanlama yapmaları istenmiştir. Uzmanlar taslak formda yer alan maddelerin uygun olanlarına "1", uygun olmayanlarına "0" puan vererek değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda, 25 maddeye düşürülmüş ve tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen son form, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar test güvenilirliği için, üç farklı okulda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya katılanların Akademik Öz güven Ölçeği'nde yer alan her bir ifadeye katılma düzeylerinin belirlenmesinde "(1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmakta ve uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 25-125 arasında değişmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan

yükseldikçe akademik öz güven düzeylerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Kalkan, A., Bakioğlu, F., ve Toprak, Y, 2020).

2.3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulguların analiz edilmesi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri için %95 güven düzeyi kullanılmış ve aşağıdaki analizler yapılmıştır. Demografik özelliklerin belirlenmesi için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için tutarlılığı ölçen cronbach's alpha analizi yapılmış ve güvenilirliklerin bu araştırma için de yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Ölçüm araçlarına ait katılımcıların düzeylerinin incelenmesi için betimsel analizlerden toplam puan ve standart sapma verilmiştir. Verilerin dağılımının incelenmesi için merkezi eğilim ölçülerinden ortalama ve medyan değeri incelenirken ölçüm araçların basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki olup olmadığını eğer ilişki varsa bu ilişki kuvveti ve yönünün belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenin/değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etki düzeyinin incelenmesi için doğrusal/çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ölçümlerden elde edilen düzeylerin demografik değişkenlere göre farkının incelenmesi için iki gruplu demografik değişkenler için bağımsız örneklem t-testi ikiden fazla gruplu demografik değişkenler için ise tek yönlü Anova analizi yapılmıştır.

Tablo 2.2 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Düzeyleri

Ölçümler	Cronbach Alpha
Akademik Öz Yeterlilik İnancı	0,782
Sosyal Yeterlilik	0,752
Akademik İtibar	0,698
Akademik Motivasyon	0,711
Sosyal Doyum	0,665
Akademik Öz güven	0,900
Korku	0,743
Öz güven	0,708
Heyecan	0,771
Konuşma Kaygısı	0,730
Yazma Süreci	0,720
Paylaşma	0,550
Ön Yargı	0,738
Değerlendirme	0,616
Yazma Kaygısı	0,877

Tablo 2.3 Verilerin Dağılımı

Ölçümler	Merkezi Eğilim Ölçüsü		Basıklık	Çarpıklık
	Ort.	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Akademik Öz	32,76	33,00		
Yeterlilik İnancı			-0,555	0,063
Sosyal Yeterlilik	19,37	20,00	-0,622	-0,415
Akademik İtibar	14,85	15,00	-0,322	-0,731
Akademik Motivasyon	16,52	17,00	-0,646	-0,520
Sosyal Doyum	14,71	15,00	-0,405	-0,392
Akademik Öz güven	98,20	99,00	-0,331	-0,310
Korku	7,26	7,00	0,431	-0,849
Öz güven	9,53	9,00	0,716	-0,182
Heyecan	17,67	17,00	0,603	-0,044
Konuşma Kaygısı	34,46	33,00	0,396	-0,241
Yazma Süreci	10,42	10,00	0,775	-0,016
Paylaşma	8,39	8,00	0,573	-0,114
Ön Yargı	7,40	7,00	0,984	0,388
Değerlendirme	4,88	5,00	0,469	-0,759
Yazma Kaygısı	31,09	29,00	0,537	-0,76

2.3.6. Çalışma Grubu ve Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ulaşılan örneklemin dağılımı ve ölçüm araçlarına ait tanımlayıcı bulguları verilmiştir.

Araştırma sonucu ulaşılan verilerin dağılıma karar vermek için öncelikle merkezi eğilim ölçülerinden ortalama ve medyan değerleri incelenmiş olup ortalama ile medyan değerinin birbirine yakınsadıkları belirlenmiş ve daha sonra basıklık ile çarpıklık düzeylerinin alt sınır olan -2 ile üst sınır olan + 2 aralığında olup olmadığına bakılmış olup araştırmada kullanılan ölçüm araçların tamamının basıklık değerlerinin alt sınırı olan -2 ve üst sınırı olan +2 aralığında olduğu gözlemlenmiştir (George ve Mallery 2010). Ayrıca dağılımın normalliğine karar vermek için kullanılan yöntemlerden bir ötekisi ise merkezi limit teoremidir ve bu teoreme göre örneklem sayısının 30 veya daha fazla olması ($n \geq 30$) gerektiğinden bu teoremden yola çıkarak farklı bir istatistiksel bakış açısı kapsamında verilerin dağılımının normal olduğu ve bu nedenle non parametrik ölçümlere göre daha güçlü olan parametrik yöntemleri içeren istatistik analizi tekniklerinin bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012).

Tablo 2.4 Verilere Ait Betimsel Bulgular

Ölçümler	Ort.	S.s
Akademik Öz Yeterlilik İnancı	32,76	4,52
Sosyal Yeterlilik	19,37	4,09
Akademik İtibar	14,85	3,38
Akademik Motivasyon	16,52	2,92
Sosyal Doyum	14,71	3,31
Akademik Öz güven	98,20	14,35
Korku	7,26	3,28
Öz güven	9,53	3,79
Heyecan	17,67	6,14
Konuşma Kaygısı	34,46	8,81
Yazma Süreci	10,42	2,93
Paylaşma	8,39	2,04
Ön Yargı	7,40	2,23
Değerlendirme	4,88	1,62
Yazma Kaygısı	31,09	7,42

Likert yapılı ölçekler için katılımcıların genel olarak düzeylerinin yorumlanması için 5'li likert için 0,8 puan aralığı ($4/5=0,80$) kullanılmakta olup, bu puanlama ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,8 puan aralığı kadar puan eklenmekte ve her oluşan ölçüm düzeyi için puan alt ve üst sınırı hesaplanmaktadır. Bu durumda “1-1,80 aralığı çok düşük”, “1,81-2,6 aralığı düşük”, “2,61-3,4 aralığı orta”, “3,41-4,2 aralığı yüksek” ve “4,21-5,0 aralığı çok yüksek” düzeyi göstermektedir (Durmaz, 2020). Ölçekler toplam puan ile hesaplandığından yukarıda belirtilen düzey aralıkları madde sayıları ile çarpılır.

Katılımcıların akademik öz güvenlerinin 98.20 ± 14.35 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akademik öz güven düzeyinin alt boyutları incelendiğinde akademik öz yeterlilik inancı 32.76 ± 4.52 , sosyal yeterlilik 19.37 ± 4.09 , akademik itibar 14.85 ± 3.38 , akademik motivasyon 16.52 ± 2.92 ve akademik doyum 14.71 ± 3.31 ile yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların konuşma kaygılarının 34.46 ± 8.81 ile düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Konuşma kaygısı alt boyutları incelendiğinde korku 7.26 ± 3.28 , öz güven 9.53 ± 3.79 ve heyecan 17.67 ± 6.14 ile düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların yazma kaygılarının 31.09 ± 7.42 ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygısı alt boyutları incelendiğinde yazma sürecinin 10.42 ± 2.93 , paylaşma 8.39 ± 2.04 , ön yargı 7.40 ± 2.23 ve değerlendirme 4.88 ± 1.62 ile orta düzeyde oldukları belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 3.1 Bağımsız ile Bağımlı Değişkenlerin Arasındaki Korelasyon Sonuçları

No	Ölçümler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Akademik Öz Yeterlilik İnancı	1	,491**	,640**	,568**	,509**	,839**	-,161**	-0,102	-0,084	-,162**	-,351**	-,169**	-,238**	-,274**	-,316**
2	Sosyal Yeterlilik		1	,431**	,534**	,556**	,778**	-,175**	-0,048	-0,08	-,141*	-,365**	-,330**	-,313**	-,345**	-,404**
3	Akademik İtibar			1	,424**	,525**	,767**	-,144**	-0,057	-,125*	-,165**	-,283**	-,177**	-,228**	-,271**	-,288**
4	Akademik Motivasyon				1	,525**	,756**	-,167**	-,168**	-0,03	-,155**	-,417**	-,290**	-,255**	-,335**	-,394**
5	Sosyal Doyum					1	,780**	-0,025	-0,029	0,099	0,048	-,300**	-,180**	-,168**	-,271**	-,277**
6	Akademik Özgüven						1	-,174**	-0,1	-0,062	-,151**	-,435**	-,289**	-,308**	-,379**	-,427**
7	Korku							1	-0,028	,581**	,765**	,441**	,415**	,515**	,435**	,538**
8	Özgüven								1	-,170**	,302**	0,09	,133*	,124*	0,054	,121*
9	Heyecan									1	,840**	,308**	,347**	,355**	,268**	,382**
10	Konuşma Kaygısı										1	,418**	,454**	,492**	,372**	,519**
11	Yazma Süreci											1	,603**	,642**	,601**	,885**
12	Paylaşma												1	,568**	,564**	,807**
13	Ön Yargı													1	,625**	,847**
14	Değerlendirme														1	,798**
15	Yazma Kaygısı															1

*p<0,05; **p<0,01; Pearson Korelasyon Analizi Yapılmıştır.

Araştırmanın 4. bölümünde toplanan veriler doğrultusunda elde edilen bulguların sonuçları verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde bağımsız ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki ve etkilere ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.1’de korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde konuşma kaygısı ile akademik öz güven arasında ($r:-0,151$; $p<0,05$) negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş olup araştırmanın birinci hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin çok düşük düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin korku ile sosyal yeterlilik arasında ($r:-0,175$; $p<0,05$) negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların konuşma kaygısı ile yazma kaygısı arasında ($r:0,519$; $p<0,05$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş olup araştırmanın ikinci hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında yazma kaygılarının da orta düzeyde artacağı anlamına gelmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin korku ile önyargı arasında ($r:0,515$; $p<0,05$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların yazma kaygısı ile akademik öz güven arasında ($r:-0,427$; $p<0,05$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş olup araştırmanın üçüncü hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç katılımcıların yazma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin orta düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin akademik

motivasyon ile yazma süreci arasında ($r=0,417$; $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin (yordamasının) test edilmesi için regresyon analizi yapılması gereklidir. Regresyon analizlerinin varsayımları incelendiğinde;

- Verilerin dağılımının normal olması (Tablo 3.1’de incelendi)
- Bağımsız ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin olması (Tablo 3.1’de incelendi)
- Değişkenler arasında oto korelasyon ve çoklu bağıntı problemlerinin olmaması için durbin watson ve VIF değerlerinin incelenmiştir.

Regresyon modeli için oto korelasyon durumlarının kontrol için “Durbin Watson” değerine bakılmış ve bu değerinin alt sınırının 1 üst sınırın ise 3 olması gerekliliğinden yapılan regresyon analizi sonucunda bu değer alt ve üst sınırlar arasında olması nedeniyle modellerde oto korelasyon olmadığına karar verilmiştir (Field, 2005). Bağımsız değişkenin birden fazla olması durumunda bağımlı değişkene olan etkilerinin değerlendirilmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal modelde “çoklu bağıntı” olup olmadığına karar verirken VIF değerine bakılmış ve bu VIF değerinin 10’nun altında olması (10’dan büyük olmaması) nedeniyle çoklu bağıntı probleminin olmadığına dair bir göstergedir (Field, 2005). Tüm bu bilgiler doğrultusunda kurulan regresyon modellerinin gerekli olan varsayımlarını karşıladığını gözlemlenmiştir.

Tablo 3.2 Konuşma Kaygısı Düzeyinin Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu

Model	B	S.h	t	p
Sabit	106,654	3,210	33,221	0,001**
Konuşma Kaygısı	-0,245	0,090	-2,718	0,007**

Bağımlı Değişken: Akademik Öz güven

Bağımsız Değişken: Konuşma Kaygısı

F:7,387; F(p):0.007<0.01; R2:0.020; Durbin Watson:1,240

Tablo 3.2’de yer alan değerler incelendiğinde konuşma kaygısının akademik öz güven üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($t= -2.718$; $p=0.007<0,01$). Bu sonuç araştırmanın dördüncü hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca akademik öz güvenin %2’sinin konuşma kaygısı tarafından açıklandığı ($R^2=0.020$) gözlemlenmiştir. Araştırma modeline ait regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

Akademik Öz güven= $106,654-0,245 \cdot$ Konuşma Kaygısı

Regresyon eşitliği incelendiğinde konuşma kaygısı düzeyinin akademik öz güven üzerinde 0.245 birimlik bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygısı düzeyini arttırdıklarında akademik öz güven düzeylerinde 0.245 birimlik bir azalma olacağı anlamına gelmektedir.

Tablo 3.3 Korku Boyutunun Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu

Model	B	S.h	t	p
Sabit	103,730	1,925	53,872	0,001**
Korku	-0,761	0,242	-3,150	0,002**

Bağımlı Değişken: Akademik Öz güven

Bağımsız Değişken: Korku Boyutu

F:9,925; F(p):0.002<0.01; R2:0.027; Durbin Watson:1,239

Tablo 3.3’de yer alan değerler incelendiğinde korku boyutunun akademik öz güven üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (t= -3.150; p=0.002<0,01). Bu sonuç araştırmanın beşinci hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca akademik öz güvenin %2.7’sinin konuşma kaygısı tarafından açıklandığı (R²=0.027) gözlemlenmiştir. Araştırma modeline ait regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

$$\text{Akademik Öz güven} = 103,730 - 0,761 * \text{Korku}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde korku boyutunun akademik öz güven üzerinde 0. 761 birimlik bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların korku boyutunu arttırdıklarında akademik öz güven düzeylerinde 0. 761 birimlik bir azalma olacağı anlamına gelmektedir.

Tablo 3.4 Yazma Kaygısı Düzeyinin Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu

Model	B	S.h	t	p
Sabit	123,865	3,135	39,505	0,001**
Yazma Kaygısı	-0,825	0,098	-8,414	0,001**

Bağımlı Değişken: Akademik Öz güven
Bağımsız Değişken: Yazma Kaygısı
F:70,803; F(p):0.001<0.01; R2:0.180; Durbin Watson:1,412

Tablo 3.4’de yer alan değerler incelendiğinde yazma kaygısının akademik öz güven üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -8.414$; $p = 0.001 < 0,01$). Bu sonuç araştırmanın altıncı hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca akademik öz güvenin %18’inin yazma kaygısı tarafından açıklandığı ($R^2 = 0.180$) gözlemlenmiştir. Araştırma modeline ait regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

$$\text{Akademik Öz güven} = 123,865 - 0,825 * \text{Yazma Kaygısı}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde yazma kaygısı düzeyinin akademik öz güven üzerinde 0.825 birimlik bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların yazma kaygısı düzeyini arttırdıklarında akademik öz güven düzeylerinde 0.825 birimlik bir azalma olacağı anlamına gelmektedir.

Tablo 3.5 Yazma Kaygısı Alt Boyutlarının Akademik Öz güvene Etkisine Ait Analiz Sonucu

Model	B	S.h	t	p	VIF
Sabit	122,183	3,222	37,922	0,001**	
Yazma Süreci	-1,674	0,356	-4,699	0,001**	2,106
Paylaşma	0,091	0,474	0,191	0,848	1,818
Ön Yargı	0,175	0,464	0,376	0,707	2,087
Değerlendirme	-1,762	0,621	-2,839	0,005**	1,950

Bağımlı Değişken: Akademik Öz güven

Bağımsız Değişkenler: Yazma Kaygısı Alt Boyutları

F:21,132; F(p):0.001<0.01; R2:0.202; Durbin Watson:1,472

Tablo 3.5’de yer alan değişkenler incelendiğinde yazma süreci ($t = -4.699$; $p = 0.001 < 0,01$) ve değerlendirme ($t = -2.839$; $p = 0.005 < 0,01$) boyutlarının akademik öz güven düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın yedinci hipotezinin bu boyutlar özneline doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca akademik öz güvenin %20.2’sinin yazma kaygısı boyutları tarafından açıklandığı ($R^2 = 0.202$) gözlemlenmiştir. Regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Akademik Öz güven} = 122,183 - 1.674 * \text{Yazma Süreci} - 1,762 * \text{Değerlendirme}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde yazma sürecinde bir birimlik artışın akademik öz güven üzerinde 1.674 birimlik bir azalışa ve değerlendirme boyutunda bir birimlik artışın akademik öz güven üzerinde 1.762 birimlik bir azalışa neden olacağı belirlenmiştir.

3.1. Diğer Hipotezlere Ait Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklerden elde edilen puanların ile kategorik değişkenlerin kategori grupları arasındaki farklılıkların anlamlılığı incelenmiştir. Değişkenlere göre farkının incelenmesi için iki gruplu değişkenler için bağımsız örneklem t-testi ikiden fazla gruplu değişkenler için ise tek yönlü Anova analizi yapılmıştır.

Tablo 3.6 Kişisel Özellikler ile Akademik Öz güven ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Demografik	Grup	AÖYİ		SY		Aİ		AM		SD		AÖ	
		Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s
Cinsiyet	Erkek	32,2	4,3	19,6	3,9	14,9	3,3	16,4	2,7	14,9	2,7		13,4
		2	1	6	3	8	1	5	5	7	7	98,98	7
	Kız	32,6	4,6	19,2	4,1	14,7	3,4	16,5	3,0	14,5	3,5		14,7
		9	2	4	6	9	1	5	1	9	3	97,85	5
	t		0,428		0,859		0,475		-0,27		0,949		0,655
p			0,669		0,391		0,635		0,787		0,343		0,513
Kardeş Sayısı	Kardeşim	33,1	4,4	19,6	4,0	15,0	3,4		2,8	14,8	3,2		13,9
	Yok	7	2	4	2	3	2	16,7	6	3	1	99,36	4
	1	32,1	3,8		3,9	14,0	2,9	16,8	2,5				12,7
		8	4	19,1	5	3	6	2	6	15,1	2,9	97,23	9
	2 veya üzeri	30,1	5,2	17,5	4,3	14,3	3,4	14,6	3,2	13,2	4,2		17,0
		9	6	2	9	9	1	8	9	6	7	90,03	2
	F		6,565		3,886		1,825		7,077		3,463		6,122
	p		0,002**		0,022*		0,163		0,001**		0,033*		0,002**
Scheffe		3<1,2		3<1,2				3<1,2		3<1,2		3<1,2	
Aylık okunan kitap sayısı	3 veya altı	30,9	4,6	17,3	4,5		3,1	15,5	3,3	13,4	3,5		14,2
		8	8	2	7	13,5	3	5	7	5	8	90,81	8
	4	32,5	4,2	19,3		14,6	3,3	16,3	2,7	14,5	3,1		13,4
		1	5	8	3,9	4	1	9	9	9	9	97,51	3
	5 veya üzeri	36,4	3,4	22,1	2,2	17,7	2,2	18,4	1,8	17,0	2,1	111,9	
		8	5	8	2	5	2	8	4	7	9	5	8,44
	F		22,745		20,399		24,802		14,645		17,388		34,744
	p		0,001**		0,001**		0,001**		0,001**		0,001**		0,001**
Scheffe		3>1,2		3>1,2		3>1,2		3>1,2		3>1,2		3>1,2	
Günlük okul harici kitap okuma süresi	0-15 dk	32,2	4,4	18,8	4,1	14,3	3,3	16,1	2,9	14,3	3,3		14,1
		6	7	4	8	5	3	6	7	3	5	95,94	4
	15 dk ve üzeri	35,3		22,0	1,9		2,2	18,3	1,7	16,6	2,2	109,8	
		3	3,9	8	8	17,4	8	7	7	5	9	3	8,76
	t		-4,619		-5,45		-6,318		-5,184		-4,782		-6,824
p		0,001**		0,001**		0,001**		0,001**		0,001**		0,001**	
Okul dışı gidilen eğitim kursu var mı?	Evet	33,0		4,0	15,0		2,9	14,8					13,9
		9	4,3	19,5	2	8	3,3	16,6	4	5	3,3	99,11	1
	Hayır	30,2	5,3	18,4	4,5	13,0	3,3	15,8	2,7	13,6	3,2		15,6
		9	1	4	1	9	2	8	5	8	8	91,38	9
	t		3,488		1,429		3,331		1,347		1,955		3,02
p		0,001**		0,154		0,001**		0,179		0,051		0,003**	
Anne Meslek	Ev Hanımı	32,2	4,4	18,8	4,2		3,2	15,9	3,0	14,3	3,3		14,5
		5	2	3	2	14,5	6	9	9	6	3	95,93	1
	Diğer	33,5	4,5	20,2	3,7			17,3	2,4	15,2	3,2	101,7	13,3
		6	7	3	3	15,4	3,5	4	3	6	2	8	9
	t		-2,558		-3,021		-2,326		-4,105		-2,374		-3,618
p		0,011*		0,003**		0,021*		0,001**		0,018*		0,001**	
Anne Eğitim durumu	Lise	31,5		19,8	3,7	14,2	3,5	16,3	2,7		3,3		15,6
		5	5,1	2	2	5	1	2	9	14,5	4	96,43	8
	Üniversite	32,7	4,3	19,1	4,1	14,8	3,3	16,4	2,9	14,6	3,2		13,9
		6	6	9	8	2	3	5	5	1	9	97,83	4
	Master	36,1	3,7	21,0	3,1	16,9	3,1	18,0	2,5	16,9	2,9	109,1	
		3	7	6	3	4	9	6	4	4	8	3	13,5
	F		6,226		1,903		3,827		2,42		3,9		5,19
	P		0,002**		0,151		0,023*		0,091		0,021*		0,006**
Scheffe		3>1,2				3>1,2				3>1,2		3>1,2	

Tablo 3.6 Kişisel Özellikler ile Akademik Öz güven ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması (Devam)

Demografik Grup	AÖYİ		SY		Aİ		AM		SD		AÖ		
	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	
Baba Meslek	Esnaf	32,2	4,2	18,9	4,0	14,5	3,1	16,0	3,0	14,4	3,1	13,6	
		9	1	2	4	6	6	4	9	6	6	96,26	
	Diğer	33,2	4,7	19,8		15,1	3,5	17,0	2,6	14,9	3,4	100,2	
		6	8	4	4,1	5	8	2	5	7	5	4	
t		-1,928		-2,02		-1,556		-3,044		-1,398		-2,497	
p		0,055		0,044*		0,121		0,003**		0,163		0,013*	
Baba Eğitim durumu	Lise	32,1	4,2	20,3	3,2	15,1	2,9	16,1	2,7	14,7	3,1	13,8	
		2	1	5	6	2	3	2	6	1	8	98,41	
	Üniversite	32,6	4,4	19,2	4,1	14,7	3,3	16,3	2,9	14,5	3,2	14,1	
		2	6	4	6	1	5	7	6	9	6	97,54	
		34,2	4,9	19,8	3,8	15,7	3,7	17,8	2,3	15,6	3,7	103,3	
	Master	1	5	8	4	9	2	5	6	2	4	5	3
	F		2,061		0,891		1,619		4,12		1,443		2,505
p		0,129		0,411		0,200		0,017*		0,238		0,083	
Scheffe								3>1,2					

F:Tek yönlü Anova Testi: t:Bağımsız örneklem t testi: **p<0.01; *p<0.05;
AÖYİ:Akademik Öz Yeterlilik İnancı, SY:Sosyal Yeterlilik Aİ: Akademik İtibar, AM:Akademik Motivasyon SD: Sosyal Doyum, AÖ: Akademik Özgüven

Katılımcıların kardeş sayısı gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunun incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın 2 veya üzeri kardeşe sahip olan katılımcılar ile kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan katılımcılar arasında olduğu ve 2 veya üzeri kardeşe sahip olan katılımcıların akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların aylık okudukları kitap sayısı gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunun incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcılar ile 3 veya altı ve 4 kitap okuyan katılımcılar arasında olduğu ve aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcıların akademik öz güven ve alt boyutlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların günlük okul harici kitap okuma sürelerinin akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde günlük okul harici 0-15 dk kitap okuyan katılımcıların akademik öz güven ve alt boyutlarının günlük okul harici 15 dk ve üzeri kitap okuyan katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların okul dışı gidilen eğitim kursu gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı ve akademik itibar boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde okul dışında eğitim kursuna gitmeyen katılımcıların akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı ve akademik itibar boyutlarının okul dışında eğitim kursuna giden katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin meslek gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde annesi diğer meslek gruplarında çalışan katılımcıların akademik öz güven ve alt boyutlarının annesi ev hanımı olan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, akademik itibar ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunun incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu katılımcılar arasında olduğu ve annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcıların akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, akademik itibar ve sosyal doyum boyutlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının akademik öz güven düzeyi, sosyal yeterlilik ve akademik motivasyon boyutlarından aldığı ortalama puanları

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde babası diğer meslek gruplarında çalışan katılımcıların akademik öz güven düzeyi, sosyal yeterlilik ve akademik motivasyon boyutlarının babası esnaf olan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının eğitim durumlarının akademik motivasyon boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.017<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın babası Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu katılımcılar arasında olduğu ve babası Yüksek Lisans yapmış katılımcıların akademik motivasyon boyutunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.7 Kişisel Özellikler ile Konuşma Kaygısı ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Demografik Grup	Grup	Korku		Özgüven		Heyecan		KK	
		Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s
Cinsiyet	Erkek	6,96	3,23	9,98	3,97	16,36	5,83	33,30	8,33
	Kız	7,40	3,30	9,33	3,70	18,26	6,21	34,99	9,00
	t	-1,113		1,429		-2,585		-1,590	
	p	0,267		0,154		0,011*		0,113	
Kardeş Sayısı	Kardeşim Yok	7,29	3,28	9,58	3,83	17,52	6,24	34,39	9,25
	1	7,28	3,43	9,08	3,82	19,15	6,54	35,51	8,07
	2 veya üzeri	7,00	3,13	9,74	3,52	16,97	4,52	33,71	5,56
	F	0,110		0,344		1,418		0,397	
Aylık okunan kitap sayısı	p	0,896		0,710		0,244		0,672	
	3 veya altı	7,11	3,32	9,55	3,75	18,06	5,47	34,73	7,73
	4	7,42	3,35	9,64	3,73	17,79	6,51	34,85	8,96
	5 veya üzeri	6,70	2,87	8,98	4,17	16,52	5,11	32,20	9,39
Günlük okul harici kitap okuma süresi	F	0,950		0,557		0,932		1,681	
	p	0,388		0,574		0,395		0,188	
	0-15 dk	7,24	3,34	9,64	3,78	17,78	6,31	34,66	8,75
	15 dk ve üzeri	7,40	2,98	8,96	3,83	17,08	5,25	33,44	9,16
Okul dışı gidilen eğitim kursu var mı?	t	-0,339		1,184		0,754		0,909	
	p	0,735		0,237		0,451		0,364	
	Evet	7,32	3,31	9,39	3,75	17,76	6,26	34,47	8,97
	Hayır	6,88	3,06	10,71	4,09	16,88	5,17	34,47	7,63
Anne Meslek	t	0,734		-1,918		0,790		0,002	
	p	0,464		0,056		0,430		0,998	
	Ev Hanımı	7,35	3,31	9,74	3,89	17,75	5,94	34,85	8,38
	Diğer	7,12	3,23	9,19	3,62	17,53	6,48	33,85	9,47
Anne Eğitim durumu	t	0,614		1,268		0,308		0,989	
	p	0,540		0,206		0,758		0,323	
	Lise	6,64	3,21	10,05	3,43	17,52	5,36	34,2	7,16
	Üniversite	7,41	3,33	9,46	3,87	17,78	6,35	34,65	9,08
Baba Meslek	Master	6,63	2,39	9,31	3,63	16,12	4,67	32,06	8,58
	F	1,363		0,478		0,562		0,669	
	p	0,258		0,62		0,571		0,513	
	Esnaf	7,6	3,31	9,76	3,87	18,2	6,3	35,55	8,43
Baba Eğitim durumu	Diğer	6,9	3,22	9,29	3,71	17,11	5,94	33,31	9,09
	t	1,916		1,088		1,584		2,295	
	p	0,056		0,278		0,114		0,022**	
	Lise	7,47	3,37	10,35	3,3	18,94	4,32	36,76	4,93
Baba Eğitim durumu	Üniversite	7,25	3,31	9,64	3,85	17,68	6,4	34,57	9,03
	Master	7,29	3,09	8,26	3,36	16,88	4,68	32,44	8,34
	F	0,039		2,425		0,642		1,498	
	p	0,962		0,09		0,527		0,225	

F:Tek yönlü Anova Testi; t:Bağımsız örneklem t testi; **p<0.01; *p<0.05;

Katılımcıların cinsiyet gruplarının heyecan boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.011<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde kızların heyecan boyutlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının konuşma kaygılarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.022<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde babası esnaf olan katılımcıların konuşma kaygılarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



Tablo 3.8 Kişisel Özellikler ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Demografik Grup	YS		Paylaşma		ÖY		Değer.		Yk		
	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	Ort.	S.s	
Cinsiyet	Erkek	10,13	2,73	8,26	2,15	6,97	2,11	4,60	1,56	29,96	7,41
	Kız	10,55	3,01	8,45	1,99	7,60	2,27	5,00	1,63	31,60	7,38
	t		-1,191		-0,77		-2,354		-2,088		-1,845
	p		0,234		0,442		0,019*		0,038*		0,066
Kardeş Sayısı	Kardeşim Yok	10,21	2,74	8,30	1,98	7,47	2,27	4,90	1,63	30,88	7,34
	1	11,00	3,17	8,87	2,32	7,59	2,46	4,82	1,59	32,28	7,79
	2 veya üzeri	11,39	3,78	8,55	2,13	6,65	1,43	4,74	1,61	31,32	7,72
	F		3,159		1,446		2,038		0,166		0,621
	p		0,044*		0,237		0,132		0,847		0,538
	Scheffe		1<3								
Aylık okunan kitap sayısı	3 veya altı	11,16	3,26	8,74	2,28	7,18	1,83	5,26	1,64	32,34	7,42
	4	10,52	2,83	8,37	2,00	7,64	2,41	4,92	1,63	31,44	7,61
	5 veya üzeri	8,89	2,37	8,00	1,84	6,59	1,59	4,14	1,27	27,61	5,28
	F		8,545		1,74		4,475		6,657		6,143
	p		0,001**		0,177		0,012*		0,001**		0,002**
	Scheffe		3<1,2				3<1,2		3<1,2		3<1,2
Günlük okul harici kitap okuma süresi	0-15 dk	10,62	2,96	8,43	2,09	7,48	2,28	4,93	1,62	31,46	7,62
	15 dk ve üzeri	9,37	2,51	8,19	1,77	7,02	1,96	4,63	1,58	29,21	6,03
	t		2,869		0,764		1,355		1,189		2,005
	p		0,004*		0,445		0,176		0,235		0,046*
Okul dışı gidilen eğitim kursu var mı?	Evet	10,28	2,87	8,39	2,06	7,46	2,29	4,86	1,62	31	7,48
	Hayır	11,59	3,21	8,32	1,93	6,97	1,64	4,97	1,6	31,85	7,06
	t		-2,479		0,187		1,216		-0,378		-0,635
	p		0,014*		0,852		0,225		0,705		0,526
Anne Meslek	Ev Hanımı	10,88	3,07	8,62	1,96	7,6	2,32	5,01	1,65	32,11	7,54
	Diğer	9,69	2,52	8,03	2,13	7,09	2,07	4,67	1,54	29,48	6,95
	t		3,592		2,516		2,011		1,846		3,123
	p		0,001**		0,012*		0,045*		0,066		0,002**
Anne Eğitim durumu	Lise	10,36	2,8	8,23	1,93	6,86	2,24	4,61	1,56	30,07	6,82
	Üniversite	10,57	2,97	8,43	2,05	7,53	2,26	4,95	1,64	31,48	7,6
	Master	8,13	1,09	8,25	2,38	6,87	1,41	4,38	1,26	27,63	4,53
	F		5,416		0,218		2,143		1,659		2,54
	p		0,005**		0,804		0,119		0,192		0,08
	Scheffe		3<1,2								
Baba Meslek)	Esnaf	10,96	3,05	8,72	2,06	7,63	2,31	5,05	1,65	32,35	7,67
	Diğer	9,85	2,68	8,04	1,98	7,17	2,13	4,7	1,56	29,76	6,92
	t		3,433		2,988		1,853		1,946		3,166
	p		0,001**		0,003**		0,065		0,052		0,002**
Baba Eğitim durumu	Lise	11,06	3,03	8,71	2,52	7,06	1,98	4,82	1,29	31,65	7,29
	Üniversite	10,59	2,96	8,38	2,01	7,47	2,29	4,94	1,66	31,39	7,57
	Master	8,71	1,85	8,29	2,07	7,03	1,87	4,44	1,33	28,47	5,78
	F		6,974		0,241		0,804		1,435		2,403
	p		0,001**		0,786		0,448		0,240		0,092
	Scheffe		3<1,2								

F:Tek yönlü Anova Testi; t:Bağımsız örneklem t testi; **p<0.01; *p<0.05;
YS:Yazma Süreci, ÖY:Ön Yargı, Değer.:Değerlendirme, YK:Yazma Kaygısı

Katılımcıların cinsiyet gruplarının önyargı ve değerlendirme boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde kızların önyargı ve değerlendirme boyutlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kardeş sayısı gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.044<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın kardeşi olmayan katılımcılar ile 2 veya üzeri kardeşe sahip olan katılımcılar arasında olduğu ve kardeşi olmayan katılımcıların yazma süreci boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların aylık okunan kitap sayısı gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, önyargı ve değerlendirme boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcılar ile 3 veya alt ve 4 kitap okuyan katılımcılar arasında olduğu ve aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, önyargı ve değerlendirme boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların günlük okul harici kitap okuma sürelerinin yazma kaygısı düzeyi ve yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde günlük okul harici 0-15 dk kitap okuyan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi ve yazma süreci boyutunun günlük okul harici 15 dk ve üzeri kitap okuyan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların okul dışı gidilen eğitim kursu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.014<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde okul dışında eğitim kursuna gitmeyen katılımcıların yazma süreci boyutlarının okul dışında eğitim kursuna giden katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin meslek gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, paylaşma ve önyargı boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde annesi ev hanımı olan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, paylaşma ve önyargı boyutlarının diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.005<0.01$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu olan katılımcılar arasında olduğu ve annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcıların yazma süreci boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci ve paylaşma boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde babaları esnaf olan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci ve paylaşma boyutlarının diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının eğitim durumu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.001<0.01$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın babası Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu olan katılımcılar arasında olduğu ve babası Yüksek Lisans yapmış katılımcıların yazma süreci boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Yapılan araştırmada katılımcıların öz güvenlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akademik öz güven düzeyinin alt boyutları incelendiğinde akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve akademik doyumun yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Konuşma kaygısı alt boyutları incelendiğinde korku, öz güven ve heyecan düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygısı alt boyutları incelendiğinde yazma sürecinin, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme orta düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Ceylan'ın (2017) araştırmasına göre öz güven ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasında negatif ilişki vardır. Yani ergenlerde mükemmeliyetçilik özelliği arttıkça öz güvende düşüş yaşanmaktadır. Mevcut çalışmanın sonucu farklı değişkenleri ele alsa da öz güvenin bireysel gelişimdeki önemini göstermektedir. Ayrıca örneklem grubu özel yeteneklilerden oluşan araştırma sonuçlarına göre özel yeteneklilerin motivasyonları arttıkça öz güvenlerinde de artış olmaktadır. Bu durum özel yeteneklilerin ifade edici dil becerilerinin de gelişimine ilişkin önemli ipuçları vermektedir (Kalkan, Bakioğlu ve Toprak, 2020).

Özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güven düzeyi arttıkça motivasyon düzeyi de artmaktadır. Öğrencinin motivasyonun artması öz güveni geliştirmekte, gelişen öğrencinin başarısı da artmaktadır.

Özsoy (2015), katılımcıların konuşma kaygısı ve alt boyutları ile akademik öz güven ile anlamlı ilişki, konuşma kaygısı ve alt boyutları ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı düzeylerinin akademik öz güven düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi, konuşma kaygısı alt boyutlarının akademik öz güven düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi, yazma kaygısı düzeylerinin akademik öz güven düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi, yazma kaygısı alt boyutlarının akademik öz güven düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Akalın ve Adıgüzel (2020), Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygı

Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi araştırmasında öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşma ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonu bulunmakta ve hipotezi desteklemektedir.

Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde konuşma kaygısı ile akademik öz güven arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş olup araştırmanın birinci hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin çok düşük düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin korku ile sosyal yeterlilik arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların konuşma kaygısı ile yazma kaygısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında yazma kaygılarının da orta düzeyde artacağı anlamına gelmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin korku ile önyargı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gündüz, Demir (2015) araştırma sonucunda duygusal Zekânın kız öğrencilerin konuşma kaygısındaki değişimi daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirleyen araştırmalar da mevcut olmaktadır.

Katılımcıların yazma kaygısı ile akademik öz güven arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş olup araştırmanın üçüncü hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç katılımcıların yazma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin orta düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin akademik motivasyon ile yazma süreci arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Konuşma kaygısının akademik öz güven üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç araştırmanın dördüncü hipotezinin doğrulandığını göstermektedir

Korku boyutunun akademik öz güven üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç araştırmanın beşinci hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Yazma kaygısının akademik öz güven üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.

Yazma süreci ve değerlendirme boyutlarının akademik öz güven düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın yedinci hipotezinin bu boyutlar özneline doğrulandığını göstermektedir.

Katılımcıların kardeş sayısı gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunun incelenmesi için yapılan araştırma sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın 2 veya üzeri kardeşe sahip olan katılımcılar ile kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan katılımcılar arasında olduğu ve kardeş sayısı 2 veya üzeri olan katılımcıların akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik motivasyon ve sosyal doyum düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Akalin ve Adıgüzel (2020), araştırmasında bulunan son bulgu ise öğrencilerin konuşma kaygılarının kardeş sayıları ve sayısı daha fazla olan öğrencilerin genel konuşma kaygı düzeyleri daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmadaki sonucu desteklemektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerin genel konuşma kaygı düzeyleri kardeş sayısı 3 olanların konuşma kaygısı kardeşi olmayan, kardeş sayısı bir ve iki olanların konuşma kaygısından daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların aylık okudukları kitap sayısı gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunun incelenmesi için yapılan testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcılar ile 3 veya altı ve 4 kitap okuyan katılımcılar arasında olduğu ve aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcıların akademik öz güven ve alt boyutlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların günlük okul harici kitap okuma sürelerinin akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde günlük okul harici 0-15 dk kitap okuyan katılımcıların akademik öz güven ve alt boyutlarının günlük okul harici 15 dakika ve üzeri kitap okuyan katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Akalin ve Adıgüzel (2020), araştırmasında bulunan bir diğer sonuç ise öğrencilerin konuşma kaygılarının bir ayda okudukları kitap sayılarına göre farklılaştığı ve okunan kitap sayısı arttıkça öğrencilerin genel konuşma kaygı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmamızı destekler niteliktedir. Okuma, kişisel gelişim açısından bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir.

Katılımcıların okul dışı gidilen eğitim kursu gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı ve akademik itibar boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde okul dışında eğitim kursuna gitmeyen katılımcıların akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı ve akademik itibar boyutlarının okul dışında eğitim kursuna giden katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin meslek gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde annesi diğer meslek gruplarında çalışan katılımcıların akademik öz güven ve alt boyutlarının annesi ev hanımı olan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, akademik itibar ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu katılımcılar arasında olduğu ve annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcıların akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, akademik itibar ve sosyal doyum boyutlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının akademik öz güven düzeyi, sosyal yeterlilik ve akademik motivasyon boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde babası diğer meslek gruplarında çalışan katılımcıların akademik öz güven düzeyi, sosyal yeterlilik ve akademik motivasyon boyutlarının babası esnaf olan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının eğitim durumlarının akademik motivasyon boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan test sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın babası Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu katılımcılar arasında olduğu ve babası Yüksek Lisans yapmış katılımcıların akademik motivasyon boyutunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyet gruplarının heyecan boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde kızların heyecan boyutlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının konuşma kaygılarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde babası esnaf olan katılımcıların konuşma kaygılarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Adıgüzel, Akalın (2020) araştırmasında ise öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ailelerin gelirleri arttıkça öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri azalmıştır. Bu bakımdan gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının kendilerini daha rahat bir şekilde ifade ettikleri söylenmektedir.

Katılımcıların cinsiyet gruplarının önyargı ve değerlendirme boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde kızların önyargı ve değerlendirme boyutlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet gruplarının yazma kaygısı üzerine etkisi ile yapılan araştırmalarda Yaman (2010) yapmış olduğu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin yazma kaygısı

puanları arasında anlamlı fark bulamazken, Aşılıoğulu ve Özkan (2013) anlamlı düzeyde kızların erkeklere göre düşük yazma kaygısına sahip olduğunu, Teksan (2013) erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde kız öğrencilere göre düşük yazma kaygısına sahip olduğunu, Uçgun (2011) kız öğrencilerin yazma kaygısını anlamlı düzeyde erkek öğrencilere göre düşük bulmuştur. Üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde çalışmalar yapan Tiryaki (2012), İşeri ve Ünal (2012), Karakaya ve Ülper (2011) kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında yazma kaygısına göre anlamlı düzeyde fark bulamamıştır. Yazma kaygısı düzeyinde cinsiyet değişkeninde yapılan birçok çalışma olmasına rağmen birçok farklı sonuç ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların kardeş sayısı gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunu incelemek için yapılan Scheffé testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın kardeşi olmayan katılımcılar ile 2 veya üzeri kardeşe sahip olan katılımcılar arasında olduğu ve kardeşi olmayan katılımcıların yazma süreci boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların aylık okunan kitap sayısı gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, önyargı ve değerlendirme boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunu incelemek için yapılan test sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcılar ile 3 veya alt ve 4 kitap okuyan katılımcılar arasında olduğu ve aylık 5 veya üzeri kitap okuyan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, önyargı ve değerlendirme boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların günlük okul harici kitap okuma sürelerinin yazma kaygısı düzeyi ve yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde günlük okul harici 0-15 dk kitap okuyan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi ve yazma süreci boyutunun günlük okul harici 15 dk ve üzeri kitap okuyan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özsoy (2015) özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları kitap okuma değişkenine göre karşılaştırmış ve araştırma sonucuna göre, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları kitap okumanın sıklığının artmasına bağlı

olarak azaldığı sonucuna ulaşmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygıları karşılaştırıldığında, hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygıları her gün kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek, hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygıları bazen kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek ve bazen kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygıları da her zaman kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarına göre daha yüksek olarak belirlenmektedir. Kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının okumayan akranlarına göre daha düşük çıkmaktadır. Bu sonuçlar; Öztürk (2011), Uçgun (2011), Yaman (2010) ve Teksan (2013)'ın olağan gelişim gösteren ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışma sonuçlarıyla aynı sonucu göstermektedir. Sadece İşeri ve Ünal (2012) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada kitap okuma durumuyla yazma kaygısı arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir. Diğer dört çalışma ve bu çalışma ortaokul öğrencileri üzerinde, İşeri ve Ünal (2012)'in çalışması üniversite öğrencileri üzerinde uygulanmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin, aynı şekilde normal yetenekteki öğrencilerde olduğu gibi kitap okuma sıklığı arttıkça yazma kaygı seviyeleri, ters orantılı şekilde düşük olarak bulunmaktadır.

Katılımcıların okul dışı gidilen eğitim kursu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde okul dışında eğitim kursuna gitmeyen katılımcıların yazma süreci boyutlarının okul dışında eğitim kursuna giden katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin meslek gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, paylaşma ve önyargı boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde annesi ev hanımı olan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, paylaşma ve önyargı boyutlarının diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu olan katılımcılar arasında olduğu ve annesi Yüksek Lisans yapmış katılımcıların yazma süreci boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalarda anne babaların eğitim durumları öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşırken bazı çalışmalarda etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Yapılan çalışmada anne baba eğitim durumu yükseldikçe özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Özsoy (2015) özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinde anlamlı fark olmayışı Karakaya ve Ülper'in (2011) alışması ile de paralellik göstermektedir. Ülkemizde bu çalışma ve Karakaya ve Ülper tarafından yapılan araştırmada, baba öğrenim durumunun yazma kaygısı seviyesinde etken olup olmadığının yanı sıra anne öğrenim durumunun da yazma kaygısı seviyesindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği anlaşılmıştır. En yüksek yazma kaygısına sahip öğrenciler annesi lise mezunu olan öğrenciler olurken, en düşük yazma kaygısına sahip öğrenciler de annesi üniversite mezunu olan öğrenciler olmuştur. Bu seviyeler arasında anlamlı düzeyde fark olmayışı, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinde annelerinin öğrenim durumları anlamlı düzeyde etki etmektedir.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci ve paylaşma boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde babaları esnaf olan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci ve paylaşma boyutlarının diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların babalarının eğitim durumu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunun incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın babası Yüksek Lisans yapmış katılımcılar ile lise ve üniversite mezunu olan katılımcılar arasında olduğu ve babası Yüksek Lisans yapmış katılımcıların yazma süreci boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2018), çalışmasında konuşma kaygı ve akademik öz-yeterlik puanlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır.

Gündüz, Demir (2022), anne babaların eğitim durumu yükseldikçe duygusal Zekânın konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin arttığını belirtmektedir. Anne ve baba öğrenim düzeyi, aile içindeki tutumların olumlu olmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin ve babaların çocuklarını yetiştirme yöntemi, çocuklarına e model olması, ailedeki demokratik ortama katkısı, olaylara/durumlara yaklaşımı, çocuklarıyla duygusal iletişimi çocuklarının kaygı düzeyini düşürebilir.

4.2. Sonuç

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerin akademik öz güvenleri ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeli ile oluşturulmuştur. Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul BİLSEM'e devam eden 320 özel yetenekli öğrencilere Uysal, Sakız, Birkan, ve Akman (2019) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği, Katrancı, Temel (2018) Yazma Kaygısı Ölçeği, Kalkan, Bakioğlu ve Toprak (2020) Akademik Öz güven Ölçeği, öğrencilerin ve ailelere ait bilgiler içeren Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

İlkokul 4. sınıf özel yetenekli öğrencilerin akademik Öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygılarının yordayıcı rolünün incelendiği bu araştırma sonucuna göre katılımcıların akademik öz güvenleriyle konuşma kaygıları ve yazma kaygıları arasında ilişki vardır. Katılımcıların konuşma ve yazma kaygılarındaki düşüş onların akademik öz güvenlerini de yordamaktadır. Akademik öz güven düştükçe katılımcıların konuşma ve yazma kaygıları da düşmektedir. Ayrıca kardeş sayısı 2 ve üzeri olan katılımcıların akademik öz güvenlerinde negatif etki olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre akademik öz güvenin, konuşma ve yazmaya arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf BİLSEM öğrencilerinin akademik öz güvenlerinin, konuşma ve yazma kaygılarına bir etkisi bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonuçlarına göre öğrencilerin akademik öz güvenlerinin konuşma ve yazma kaygılarına pozitif ve anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında 320 katılımcıya ulaşılmış olup katılımcıların 220 kız, 100 erkek olduğu belirlenirken katılımcıların çoğunlukla kardeşinin olmadığı aylık 4 kitap okudukları, günlük okul harici 0-15 dakika kitap okudukları, okul dışında farklı bir eğitim kursuna gittikleri, annelerinin ev hanımı olduğu, annelerinin eğitim durumlarının üniversite olduğu, babalarının esnaf olduğu ve babalarının eğitim durumlarının üniversite olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki ve etkilere ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin çok düşük düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin çok düşük düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir.

Katılımcıların konuşma kaygısı ve alt boyutları ile akademik öz güven ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin çok düşük düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir.

Katılımcıların konuşma kaygısı ve alt boyutları ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç katılımcıların konuşma kaygılarını arttırdıklarında yazma kaygılarının da orta düzeyde artacağı anlamına gelmektedir.

Katılımcıların yazma kaygısı ve alt boyutları ile akademik öz güven ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç katılımcıların yazma kaygılarını arttırdıklarında akademik öz güvenlerinin orta düzeyde de olsa azalacağı anlamına gelmektedir.

Katılımcıların konuşma kaygısı düzeylerinin akademik öz güven düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Katılımcıların konuşma kaygısı alt ve yazma kaygısı boyutlarının akademik öz güven düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Katılımcıların kişisel özellikleri ile akademik öz güven ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Katılımcıların kişisel özellikleri ile konuşma kaygısı ve yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Katılımcıların kardeş sayısı gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların aylık okudukları kitap sayısı gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların günlük okul harici kitap okuma sürelerinin akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların okul dışı gidilen eğitim kursu gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı ve akademik itibar boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların annelerinin meslek gruplarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, sosyal yeterlilik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarının akademik öz güven düzeyi, akademik öz yeterlilik inancı, akademik itibar ve sosyal doyum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının akademik öz güven düzeyi, sosyal yeterlilik ve akademik motivasyon boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların babalarının eğitim durumlarının akademik motivasyon boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının konuşma kaygılarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet gruplarının önyargı ve değerlendirme boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların kardeş sayısı gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların aylık okunan kitap sayısı gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, önyargı ve değerlendirme boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların günlük okul harici kitap okuma sürelerinin yazma kaygısı düzeyi ve yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların okul dışı gidilen eğitim kursu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların annelerinin meslek gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci, paylaşma ve önyargı boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların babalarının meslek gruplarının yazma kaygısı düzeyi, yazma süreci ve paylaşma boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların babalarının eğitim durumu gruplarının yazma süreci boyutundan aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.3.Öneriler

Bu araştırma sonuçlara bakılarak geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır:

Öğretmenlere Öneriler

- Özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda olağan gelişim gösteren öğrenciler ile bir arada ise akademik özgüvenlerini düşürmeyecek ve aradaki farkı belirli düzeyde tutması gerekmektedir.
- Konuşma kaygısını oluşturan nedenlerin ve çözüm yollarının daha net olarak ortaya konulabilmesi için rehberlik birimleriyle ortak araştırmalar yapılmalıdır.

- Özel yetenekli bireyler akranlarından daha farklı özellikler sergilemektedirler. Bu farklılıklar onların içinde bulunduğu ortamında farklılaşmasını gerektirmektedir. Farklılaştırılmış bir eğitim ortamı ile karşılaşmadıklarından kendilerini ifade edinmekten kaçınmaktadırlar. İfade edici dil becerileri olan konuşma ve yazma noktasında kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Yaşadıkları kaygılar özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenleri düşürmektedir. Bu sebeple farklılaştırılmış sınıf ortamı yaratmak gerekmektedir.

Ailelere Öneriler

- Özel yetenekli öğrencilerin erken okuma ve yazma süreçlerinde onlara müdahale etmemek gerekmektedir. Öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak adına desteklenmeleri gerekmektedir.
- Özel yetenekli bireyler erken konuşmakta ve erken okuma yazma sürecini tamamlamaktadırlar, aileler bu durumu fark edip tanılayıp etiketleme yoluna girip yüksek beklentiye göre öğrencilerin özgüvenlerini kırmamaları gerekmektedir.

Akademik Alana Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada nicel verilerden hareketle bir sonuca varılmıştır. Fakat nicel veriler nedensel sonuçlar vermemektedir. Neden sorusunun sonucuna ulaşmak için nitel çalışmalarda yer vererek karma araştırma yöntemleri çalışılabilir. Ya nitel çalışmalar görüşmelerle yapılarak araştırmanın nedenlerine varılabilir. Ayrıca bu çalışmada konuşma ve yazma kaygısına akademik özgüvende yordayıcı rolüne bakılmıştır. Fakat diğer dil becerilerine de bakılabilir, akademik kaygının yanı sıra özel yeteneklilerin asenkronize gelişimi, mükemmellikçilik özelliklerine bakılabilir.
- Yapılan çalışmada kitap okuyan öğrencilerin daha az konuşma ve yazma kaygısı yaşamaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitaplar seçerek kitap okuma alışkanlığı kazandırmak gerekmektedir.

I. KAYNAKÇA

Alkan, A., Karataş, Serçin & Ataman, A. (2017). Öğretmenler İçin “Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Eğitim Yazılımı” Nın Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 175-192.

Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim, Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Aytan, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.

ARSLAN, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları Ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International E-Journal Of Educational Studies*, 2(3), 26-43.

Akalın, S., & Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesidir. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1345-1356.

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 28(128).

Barın, M. (2018). Konuşma Becerisi: Konuşma Ve Yazı Dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 1903-1913.

Başaran, B. I. (2004). Etkili Öğrenme Ve Çoklu Zekâ Kurami: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1).

Başaran, M., & Ayol, H. (2009). Okuduğunu Anlama Ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.

Baykoç, N. (2014). *Üstün; Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dâhiler - Savantlar Gelişimleri Ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.

Brown, G. And G. Yule. (1966). *Teaching The Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, J., & Tollefson, N. (1991). Differences In Beliefs And Attitudes Toward The Improvability Of Writing Of Gifted Students Who Exhibit Yüksek Lisansy-Oriented And Helpless Behaviors. *Journal For The Education Of The Gifted*, 14(2), 119-133.

Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted: Developing The Potential Of Children At Home And At School (6th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Corbett-Whittier, C., (2004). *Writing Apprehension İn Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Kansas (UMI No. 3185142).

Cutts, N. E., & Moseley, N. (2001). *Education Of Gifted And Talented Children*. Ankara: Özgür Publications.

Çetin, A. (2019). Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu Ve Üstün Yetenekliliğe İlişkin Ayırıcı Davranışlar. *Proceeding E-Book*, 27.

Çifter, A. (1985). *Psikiyatri I*. Gata Eğitim Yayınlan.

Demirel, Ş., & Sak, U. (2011). Yetenek Hiyerarşisi: Üstün Yetenek Türlerinin Toplumsal Değerleri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi*, 1(1) 61-76.

Dümenci, S. B., Gürsoy, F., & Nerimal, A. R. A. L. (2017). Türkiyede Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Potansiyalli Ve Üstün Zekâlı Olan Çocukların Eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.

Eminoğlu, N., & Tanrikulu, H. (2018). Okuma Yazma Öğrenerek İlkokula Başlamış Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Ve Veli Gözüyle Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.

Gök, S., & Öztürk, E. (2023). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 82-106.

Gürbüz, M. D., Saatçi, T., & Karabulut, R. (2022). İlkokula Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı İle İnterneti Kullanma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 1015-1030.

Gündüz, A., & Demir, S. (2022). Öğrencilerin Duygusal Zekâlarının Konuşma Kaygılarıyla İlişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 136-156.

Hassan, B. A. (2001). The Relationship Of Writing Apprehension And Self-Esteem To The Writing Quality And Quantity Of EFL University Students. (Report) *Mansoura University, College Of Education*.

Hökelekli, H. , Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri Ve Değerler Eğitimi, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, M. Ü. & Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 131–144.

İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmelliyeçilik Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans's Thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye'de Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94.

Kahveci, N.G. (2015). Üstün Zekâlı Ve Yetenekliler İçin Eğitim Programının Farklılaştırılması, Ankara, Vize.

Kalkan, A., Bakioğlu, F., & Toprak, Y. (2020). Akademik Öz Güven Ölçeğinin (Aöö) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 319-342.

Karasar, Niyazi (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3. Bs. İstanbul: Nobel Yayıncılık

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2020). Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Erken Müdahale Uygulamaları. *Turkish Studies*, 15, 4.

Kanlı, E. (2012). Üstün Zekâlı Ve Yeteneklilerin Alan Eğitiminde Hizlandırma. *HAYEF Journal Of Education*, 8(2), 95-104.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı Ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Çalışma ve Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.

Katranlı, M., & Temel, S. (2018). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1544-1555.

Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions Of Giftedness. In *Handbook Of Giftedness In Children: Psychoeducational Theory, Research, And Best Practices* (Pp. 71-91). Boston, MA: Springer US.

Keşaplı, G. & Çiftçi, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484.

Knapczyk, D.R., & Rodes, P.G. (1996). *Teaching Social Competence-A Practical Approach For Improving Social Skills In Students At-Risk*. Pasifile Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Korkmaz, H. (2001). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi. *Eğitim Ve Bilim*, 26(119).

Köksal, A. (2007). Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması.

Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi.

Laird, T. F. (2005). College Students' Experiences With Diversity And Their Effects On Academic Self-Confidence, Social Agency, And Disposition Toward Critical Thinking. *Research In Higher Education*, 365-387.

M.E.B. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. MEB Yayınevi.

MEB (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017. Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB.(2018). *Yazarlık Ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Nilay, T.A.L.U. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).

Özbay, M. (2009). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap

Özbay, M. (2013). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, Y., & PALANCI, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk Ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 89-108.

Özcan, S. (2022). Felsefe Temelli (P4c) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli Ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri İle Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi

Özcan, S. (2018). *Beşinci Sınıf Normal Ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Özer, Ömer. “Serbest Okuma Etkinliğinin Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkileri”. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2017.

Özkan, H. H. (2008). Çoklu Zek Kuramı Ve Eğitim Programı Öğeleri İlişkisi. *Education Sciences*, 3(2), 332-344.

Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Aileleri*. Ankara: T.C. Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile Ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF Kitap.

Özkan, M. U. (2013). *Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri*.

Özsoy, Y. (2015). *Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı Ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı* (Doctoral Dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).

Öpengin, E. (2011). *Üstün Zekalı Öğrencilerin Balış Açısıyla Üstün Zeka Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Alguları Üzerindeki Etkileri* (Master's Thesis, Anadolu University (Turkey)).

Renzulli, J. S. (2005). The Tree Ring Conception Of Giftedness. (2016). In. S. M. Reis (Ed.). *Reflections Of Gifted Education* (Pp. 55-86). Waco, TX: Prufrock Press.

Renzulli, Joseph S. 2002. Emerging Conceptions Of Giftedness: Building A Bridge To The New Century. *Exceptionality*. C.10. S.2: 67-75.

Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları Ve Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

Sak, U (2012). *Üstün Zekâlılar*. Ankara: Vize.

Sak, U (2014). *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri*. Ankara: Vize.

Sak, U (2017). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları Ve Eğitimleri* (7.Baskı). Vize Yayıncılık.

Sak, U. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) Ve Sosyal Geçerliği. *Eğitim Ve Bilim*, 36(161).

Saranlı, A., & Metin, E. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Görülen Sosyal Duygusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45.

Sternberg, R. J. (1999). "A Triarchic Approach To The Understanding And Assessment Of Intelligence İn Multicultural Populations" *Journal Of School Psychology*, 37, 145-159

Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (28.Basım.). Ankara: Anı Yayıncılık. <https://Aniyayincilik.Com.Tr/Urunler/Gelisim-Ogrenme-Ve-Ogretim-Kuramdan-Uygulamaya/> Adresinden Erişildi.

Şahan, H. H. (2008). Zenginleştirilmiş Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Ve Öğrencilerin Akademik Öz Güven Özelliklerine Etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 607-632.

Şen, Z. (2018). *Öğrenci Ve Öğretmen-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Fizik Dersi Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Taşer, S. (2012), *Konuşma Eğitimi*, İstanbul: Pegasus Yayınevi.

Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegemakademi.

Tighe, M. A. (1987). Reducing Writing Apprehension In English Classes. (Eric Document No:ED281196). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281196.pdf> Adresinden Ulaşılmıştır.

Tomlinson, C. A. (1995). Differentiating Instruction For Advanced Learners In The Mixed-Ability Middle School Classroom. ERIC Digest E536.

Tomlinson, C. A. (2001). How To Differentiate Instruction In Mixed Ability Classrooms. Alexandria: Association For Supervision And Curriculum Development.

Tomlinson, C.A.(1999). The Differentiated Classroom: Responding To The Needs Of All Learners.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı Ve Yazma Kaygısına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Uysal, H., Sakız, G., Birkan, G. Z., & Akman, A. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (Ss. 1346-1353). Muğla.*

Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması Ve Tarımsal Verileri Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 14-28

Üşenti, Ü. A. (2013). Farklılaştırılmış English Öğretim Uygulamalarının Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerdeki Bilişsel Beceri Ve Başarı Durumlarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2).

Wright, L. (1990). The Social And Nonsocial Behaviours Of Precocious Preschoolers During Free Play. *Roeper Review*, 12(4), 268-274.

Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme Ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2(1), S. 267-289.

Yıldız, N. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Dil Etkinlikleriyle Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yıldırım, G. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları, Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.

Yörük-Topuz, İ., & Cihangir-Çankaya, Z. (2022). Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlığının Yordayıcıları: Benlik Saygısı, Akran İlişkileri Ve Ebeveyn Tutumları. *Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271-294.

II. EKLER

EK 1. MEB Onayı



EK 2. MEB Onayı



EK 3. Etik Kurul Onayı



EK 4. Ölçek İzinleri



ben 5 Mar



Hocam Merhabalar. Özel eğitim alanında Üstün zekalı çocuklar hakkında tez yazmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmamda " İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması " daki ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum.

Teşekkür ederim.

Abdulkadir BOYRAZ



alıcı: ben v



Sayın Abdülkadir BOYRAZ,
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'ni yapacağınız araştırmada kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

ben 5 Mar



Hocam Merhabalar. Özel eğitim alanında Üstün zekalı çocuklar hakkında tez yazmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmamda " İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması " daki ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum.

Teşekkür ederim.

Abdulkadir BOYRAZ

5 Mar



alıcı: ben v

Merhabalar,
Tabi geliştirmiş olduğumuz ölçeği kullanabilirsiniz.
Ekte yolluyorum. Ölçek ile ilgili alt boyut bilgisi dosyanın ikinci sayfasında mevcuttur.
İyi çalışmalar dilerim.

ben 25 May



Hocam Merhabalar. Özel eğitim alanında Üstün zekalı çocuklar hakkında tez yazmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmamda " Akademik Öz Güven Ölçeğini " kullanmak için izin istiyorum.

Teşekkür ederim.

Abdulkadir BOYRAZ



alıcı: ben v

Sayın Kadir Boyraz Hocam, tarafımızca geliştirilen Akademik Özgüven Ölçeğini çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca yoktur. Ölçek formu ekteki dosyadır. Ölçek bilgilerine makaleden ulaşabilirsiniz. Kolay gelsin.

Abdullah Kalkan

EK 5. Konuşma Kaygısı Ölçeği

İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği

Maddeler					
1. Konuşmamı öğretmenimin beğenmemesinden korkarım.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
2. Konuşmamı arkadaşlarımın beğenmemesinden korkarım.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
3. Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşmak beni mutlu eder.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
4. Sınıf arkadaşlarımın karşısında konuşurken heyecanlanırım.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
5. Düşüncelerimi sınıf arkadaşlarımın karşısında paylaşmaktan çekinmem.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
6. Sınıf arkadaşlarımın gözüne bakarak konuşurum.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
7. Sınıf arkadaşlarımın karşısında söyleyeceklerimi karıştırırım.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
8. Sınıf önünde konuşurken söyleyeceklerimi unuturum.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
9. Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşurken kendimi rahat hissederim.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
10. Anlattıklarım arkadaşlarımın gülmesinden korkarım.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
11. Bir şey anlatırken çok heyecanlanırım.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
12. Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşurken sesim titrer.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
13. Sınıf önünde konuşma yaparken kalbim hızlı atmaya başlar.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
14. Konuşurken cümlenin sonuna geldiğimde heyecandan başını unuturum.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun

EK 6. Yazma Kaygısı Ölçeği

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ (YKÖ)

No	Maddeler	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1	Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi beni tedirgin eder			
2	İyi yazamadığım için yazı yazmaktan kaçınırım			
3	Yazdıklarımı sadece kendime yakın hissettiklerime okurum			
4	Yazı yazarken terlemeye başlarım			
5	Yazdıklarımı başkalarının okuyacağı düşüncesi beni korkutur			
6	Arkadaşlarımdan daha kötü yazı yazacağım düşüncesi beni tedirgin eder			
7	Yazdığım bir yazıyı sınıfta okurken sesim titrer			
8	Yazdıklarımın değerlendirileceği düşüncesi beni kaygılandırır			
9	Yazdıklarımı başkalarının okumasından rahatsız olurum			
10	Yazı yazarken başım ağrır			
11	Yazdığım yazılardan düşük not alma korkusu beni tedirgin eder			
12	Yazı yazarken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim			
13	Kendimi yazma konusunda yetersiz hissedirim			
14	Yazma etkinliklerinde düşüncemi sıralarken zorlanırım			
15	Yazı yazarken, yanlış yazacağım düşüncesi beni endişelendirir			
16	Yazdıklarımı okurken heyecanlanırım			
17	Yazı yazarken verilen konunun dışına çıkacağım korkusuna kapılırım			
18	Yazdıklarımın eleştirileceği düşüncesi beni huzursuz eder			
19	Yazdıklarımın başkaları tarafından anlaşılmayacağı düşüncesi beni endişelendirir			
20	Yazı yazarken nefes alış verişim hızlanır			



Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
Yazma süreci	7	4-10-12-14-15-17-20
Paylaşma	5	3-5-7-9-16
Ön yargı	5	1-2-6-13-19
Değerlendirme	3	8-11-18

EK 7. Akademik Öz güven Ölçeği

AKADEMİK ÖZGUVEN ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı, aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz.

	① Hiç katılmıyorum	② Katılmıyorum	③ Kısmen Katılıyorum	④ Katılıyorum	⑤ Tamamen Katılıyorum	
Akademik Öz Yeterlik İnancı	1- Derslerimi kolayca anlayabiliyorum.	①	②	③	④	⑤
	2- Gelecekteki okul yaşamımda daha başarılı olacağıma inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
	3- İstedğim zaman derslerimde yüksek notlar alabilirim.	①	②	③	④	⑤
	4- Gelecekteki hedeflerime ulaşmak için derslerime çok çalışıyorum.	①	②	③	④	⑤
	5- Derslerimde başarılı olduğuma inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
	6- Derslerimi kolaylıkla anlayabiliyorum.	①	②	③	④	⑤
	7- Okul ortamını sevdiğim için derslerimde başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
	8- Ders çalışma ortamım başarıyı artırır.	①	②	③	④	⑤
Sosyal Yeterlik	9- Öğretmenlerimi sevdiğim için derslerimde başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
	10- Ailem tarafından sevilen biri olduğumdan başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
	11- Huzurlu bir aile ortamım olduğundan başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
	12- Ailemin derslerimle ilgilenmesi başarıyı artırıyor.	①	②	③	④	⑤
	13- Çevremde sevilen biri olduğum için başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
Akademik İtibar	14- Derslerimdeki başarıyı yeterli görüyorum	①	②	③	④	⑤
	15- Derslerdeki başarım kendimi değerli görmemi sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
	16- Okulda herkes beni başarılı bir öğrenci olarak tanır.	①	②	③	④	⑤
	17- Okulda takdir edilen bir öğrenciyim.	①	②	③	④	⑤
Akademik Motivasyon	18- Düşük not alsam da o dersi başarmak için çabalarım.	①	②	③	④	⑤
	19- Derslerime düzenli çalıştığımda yüksek not alıyorum.	①	②	③	④	⑤
	20- Okulumla ilgili sorumluluklarımın farkındayım.	①	②	③	④	⑤
	21- Sınıfta derste söz aldığım zaman bildiklerimi rahatça anlatabiliyorum	①	②	③	④	⑤
Sosyal Doyum	22- Çevrem tarafından kabul edilmek için derslerimde başarılı olmak istiyorum.	①	②	③	④	⑤
	23- Bulduğum arkadaş ortamı beni çalışmaya motive ediyor.	①	②	③	④	⑤
	24- Bulduğum çevre derslerime karşı ilgimi artırıyor.	①	②	③	④	⑤
	25- Ders başarısı yüksek kişilerle arkadaşlık kurarım.	①	②	③	④	⑤

EK 8. Öğrenci Onam Formu



EK 9. Veli Onam Formu



EK 10. Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdaki Soruları Kendizi Göre Cevaplayınız. Size Uygun Bulunan Şıkkı Yuvarlak İçine Alınız. Şıkkı Olmayan Soruların Altına Size Uygun Olacak Şekilde Cevabınızı Yazınız.

1. Cinsiyetiniz :

Erkek

Kız

2. Kardeş Sayınız Kaçtır?

1 2 3 4 4+

3. Aylık Okuduğunuz Kitap Sayısı Kaçtır?

1 2 3 4 5 5+

4. Günlük Kitap Okuma Süreniz Kaç Dakikadır?

0-15 15-30 30-45 45-60 60+

5. Okul Dışı Devam Ettiğiniz Kurum Var Mı?

Evet Hayır

6. Babanızın Mesleği Nedir?

7. Babanızın Eğitim Durumu Nedir?

8. Anne Mesleği Nedir?

9. Annenizin Eğitim Durumu Nedir?

III. İNTİHAL RAPORU

ORJİNALLİK RAPORU

% 19	% 14	% 13	% 13
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	Submitted to Suleyman Demirel University Öğrenci Ödevi	% 2
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
4	openaccess.biruni.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Beykent Universitesi Öğrenci Ödevi	% 1
7	acikerisim.gelisim.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	Vurdem, Birsen. "Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:	% 1