

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL YETENEKLİ (ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ)  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA KAYGISI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YUSUF ÖZSOY**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR**

**EYLÜL 2015**



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL YETENEKLİ (ÜSTÜN ZEKALI VE YETENEKLİ)  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA KAYGISI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YUSUF ÖZSOY**

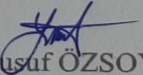
**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR**

**EYLÜL 2015**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

  
Yusuf ÖZSOY

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Özel Yetenekli (Üstün Zekalı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan *Y. Doç. Dr. Mehmet H. Arslan* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Doç. Dr. Ayhan Ökür* (İmza)

Danışman [danışman öğretim üyesinin unvanından önce yazılmalıdır] Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Yrd. Doç. Dr. Eda DEMİRHAN* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2015

(İmza)

*Halil İbrahim Sağlam*

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında, Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim öğren özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı seviyeleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir.

Ülkemizde yazma kaygısı üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ise özel yetenekli öğrencilerde yazma kaygısı seviyesinin belirlenmesi nedeniyle diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Araştırma, özel yetenekli öğrencilerle yapılması nedeniyle önem arz etmektedir.

Çalışma boyunca, farklı bakış açılarını ve bilgi birikimini benimle paylaşan, bu sürecin getirdiği zorluklara benimle birlikte katlanan, endişe ve heyecan içinde olduğum her an, beni yüreklendirerek daima gelecek için bana yol gösteren ve kendisinden yaşama dair pek çok ders aldığım çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Alpaslan OKUR'a; bu çalışmayı yapmam için beni yönlendiren, bu çalışmayı yapmam için beni cesaretlendiren, kendisinden almış olduğum derslerde kendisinden çok şey öğrendiğim ve yapmış olduğum ölçüğü geliştiren çok değerli hocam Doç. Dr. Havva YAMAN'a; lisans ve yüksek lisans eğitimimde bana disiplini öğreten, her zor anımda samimiyetiyle yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Çalışmam süresinde maddi ve manevi tüm desteğini benden esirgemeyen, seçimlerime her zaman saygı göstererek yanımda yer alan ve bana hep iyi birer örnek olan babam Nihat ÖZSOY ile annem Ayşe ÖZSOY'a, bu süreçte beni hep cesaretlendiren kardeşim Fatma Tuğba ÖZSOY'a, ailemin parçası olan herkese ve yanımda olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yusuf ÖZSOY

## ÖZET

# ÖZEL YETENEKLİ (ÜSTÜN ZEKALI VE YETENEKLİ) ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA KAYGISI

Özsoy, Yusuf

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Eylül, 2015. xvii+85 Sayfa.

Bu araştırma ortaokullarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinin incelenmesini konu almıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Özel yetenekli (üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı hangi düzeydedir?” sorusu üzerine kurulmuştur.

Kuramsal çerçevede özel yeteneklilik, üstün yetenekliliğin tanımı, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, üstün yeteneklilerin eğitiminin tarihçesi, yazma ve tanımı, yazma kaygısı, yazma kaygısı ve yazarın engellenmesi, yüksek kaygılı ve düşük kaygılı bireylerin özellikleri, yüksek yazma kaygısı gösteren bireylerin davranış, tutumları ve yazılı ürünleri, yazma kaygısı ve özel yeteneklilik konuları ele alınmıştır.

Tek bir ilde bulunan öğrencilerden elde edilen verilerin Türkiye’yi yansıtmayacağı ve araştırılan konunun farklı illerde farklı sonuçlanacağı düşünülmesi nedeniyle araştırma ülkemizin farklı illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri’nde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de yer alan 74 BİLSEM oluştururken, araştırmanın örneklemini 4 BİLSEM’den rasgele seçilen 316 özel yetenekli ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve kişisel bilgileri içeren bir form ile toplanmıştır. Uygulanan ölçek Doç. Dr. Havva YAMAN tarafından geliştirilmiş olup, yazma kaygısını ölçmeye yönelik 19 sorudan oluşan 5’li likert tipli bir ölçektir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygıları düşük seviyede çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyete, farklı illerde devam ettikleri BİLSEM’e, sınıf düzeyine, baba öğrenim durumuna, anne

öğrenim durumuna, ailenin aylık gelirine, Türkçe dersini sevip sevmem durumuna, evde internet olma durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna, günlük tutma durumuna, Türkçe ders notuna, kitap okuma düzeyine, yazma etkinliklerinin yeterlilik durumuna ve yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumuna göre yorumlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinde cinsiyet, sınıf düzeyine, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna, günlük tutma durumuna, Türkçe ders notuna, kitap okuma düzeyine, yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumuna, yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülürken; öğrencilerin devam ettikleri BİLSEM'e, baba öğrenim durumuna, anne öğrenim durumuna, ailenin gelir durumuna, evde internet bağlantısı olma durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Veriler yorumlanmış ve daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Çıkan sonuçlara göre yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin bu durumlarının ortadan kaldırılması için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenek, üstün Yetenek, BİLSEM, Bilim ve Sanat Merkezi, Yazma Kaygısı.



## **ABSTRACT**

# **WRITING ANXIETY IN GIFTED SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

Özsoy, Yusuf

Master Thesis, Department of Turkish Language

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Alpaslan OKUR

September, 2015. xvii+85 Pages.

This research is about the examination of writing anxiety level of gifted students who study in secondary schools. Accordingly, the problem sentence of research is based on the question " In which level is the gifted secondary school students' writing anxiety ?".

The definition of being gifted in theoretical frame, features of gifted students, writing and its definition, history of education of gifted people, writing anxiety, writing anxiety and prevention of writer, features of high-grade anxious and low-grade anxious individuals, behaviours, attitudes and written products of the individuals with high-grade written anxiety, writing anxiety and being gifted issues have been discussed.

Due to be considered that the datas taken from the students who live in one city won't represent Turkey and the results may show difference in different cities, the research was reviewed in The Science and Art Centers in Bartın, Sinop, Sivas and Kastamonu cities. While the universe of research is built up by 74 BİLSEM in Turkey, arbitrary 316 gifted secondary school students builds up the sample of research

Necessary datas for the research was collected with "Writing Anxiety Scale" and a form including personal informations. Applied questionnaire was developed by Assoc. Prof. Dr. Havva YAMAN and it's a five point likert scale consisting of 19 questions to measure writing anxiety.

According to the research results, writing anxiety of gifted students are at low. Gifted students' writing anxiety has been interpreted according to their sex, schools in different cities, grade levels, fathers' education level, mothers' education levels,

monthly income of the family, whether they like Turkish lesson or not, having internet access at home, receiving pre-school education, keeping a diary, Turkish lesson mark, level of reading book, qualification status of the writing activities and exporting of freedom in writing activities.

According to the research results, while a meaningful difference was observed in writing anxiety levels of gifted students, considering their sex, grade level, whether they like Turkish lesson or not, keeping a diary, level of reading book and exporting of freedom in writing activities; a meaningful difference wasn't observed actuarially according to the BİLSEM where the students are attending, their father's education level, their mother's education level, income of the family, having internet access at home and receiving pre-school education. Datas were interpreted and compared with previous studies. Considering the results, suggestions have been offered for the elimination of this situation of students with high anxiety level.

**Keywords:** Gifted, Superior Ability, Superior Intelligence, BİLSEM, Science and Art Center, Writing Anxiety.

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	v
Önsöz .....	vi
Özet .....	vii
Abstract .....	ix
İçindekiler .....	xi
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvii
1. Bölüm, Giriş .....	1
1.1 Problem Cümlesi .....	2
1.2 Alt Problemler .....	2
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	4
2.1 İlgili Araştırmalar .....	4
2.1.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	4
2.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	9
2.2 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	13
2.2.1 Özel Yeteneklilik .....	13
2.2.2 Üstün Yeteneklilik .....	14
2.2.3 Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Öğrenciler .....	14
2.2.4 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri .....	18
2.2.5 Ülkemizde Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminin Tarihçesi.....	21
2.2.5.1 Enderun Mektebi .....	22
2.2.5.2 6660 sayılı Müzik, Resim ve Öteki Güzel Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocukların Devletçe Eğitilmesini Düzenleyen Yasa .....	23

2.2.5.3 Ankara Fen Lisesi .....	24
2.2.5.4 Özel Sınıf ve Türdeş Kümeler Denemesi .....	24
2.2.5.5 Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK).....	25
2.2.5.6 Yeni Ufuklar Koleji .....	25
2.2.5.7 Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulu .....	25
2.2.5.8 ÜYEP (Üstün Yetenekliler Eğitim Programı).....	26
2.2.5.9 Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri .....	26
2.2.5.10 TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi .....	26
2.2.5.11 Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezleri .....	27
2.2.5.12 Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) .....	27
2.3.1 Yazma .....	29
2.3.2 Yazma Kaygısı .....	31
2.3.3 Yazma Kaygısı ve Yazarın Engellenmesi .....	32
2.3.4 Yüksek Kaygılı ve Düşük Kaygılı Bireylerin Özellikleri .....	32
2.3.5 Yazma Kaygısı ve Özel Yeteneklilik .....	35
3.Bölüm, Yöntem ve Bulgular .....	37
3.1 Yöntem .....	37
3.1.1 Araştırma Modeli .....	37
3.1.2 Çalışma Grubu .....	37
3.1.4. Veri Toplama Araçları .....	37
3.1.4. Verilerin Analizi.....	38
3.2 Bulgular.....	39
3.2.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısı Seviyelerine Yönelik Bulgular .	39
3.2.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	39

3.2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Bilim ve Sanat Merkezlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	40
3.2.4 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	42
3.2.5 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	44
3.2.6 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	45
3.2.7 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	47
3.2.8 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Türkçe Dersini Sevip Sevmemelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	48
3.2.9 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Evde İnternet Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	49
3.2.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	50
3.2.11 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Günlük Tutma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	51
3.2.12 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Türkçe Ders Notuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	51
3.2.13 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Kitap Okuma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	52
3.2.14 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Yazma Etkinliklerinde Verilen Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	54
3.2.15 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Yazma Etkinliklerinde Serbest Bırakılma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	55
4. Bölüm, Tartışma ve Öneriler.....	57

4.1 Tartışma .....	57
4.2 Öneriler .....	66
Kaynakça.....	68
Ekler .....	81
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	85

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısı Betimsel İstatistik Değerleri .....	39
Tablo 2. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	40
Tablo 3. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Okullarına Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri.....	41
Tablo 4. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Okullarına Göre Yazma Kaygısı Puanı Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	41
Tablo 5. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıflarına Göre Yazma Kaygı Puanları Betimsel İstatistik Değerleri .....	42
Tablo 6. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 7. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Kaygı Puanlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	43
Tablo 8. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri.....	44
Tablo 9. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	45
Tablo 10. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri.....	46
Tablo 11. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	46
Tablo 12. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri.....	47
Tablo 13. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	48
Tablo 14. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmemelerine Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	48

Tablo 15. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Evde İnternet Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları . .....	49
Tablo 16. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	50
Tablo 17. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları . .....	51
Tablo 18. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Ders Notuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 19. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap Okuma Durumuna Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri.....	53
Tablo 20. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap Okuma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	53
Tablo 21. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap Okuma Düzeyine Göre Yazma Kaygı Puanlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	54
Tablo 22. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Etkinliklerinde Verilen Süreye Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	55
Tablo 23. ...Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Etkinliklerinde Serbest Bırakılma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	56



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Renzulli Üçlü Halka Modeli.....	17
--	----

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu araştırma, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı seviyelerini belirlemek ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerde yazma kaygısının belirlendiği alandaki ilk çalışma olması nedeniyle önem arz etmektedir.

Araştırmanın sınırlılığı; ülkemizde özel yeteneklilere eğitim veren 74 Bilim ve Sanat Merkezi yer almasına rağmen bu çalışmada bu kurumları temsilen 4 tanesine ulaşılmış ve araştırma bu Bilim ve Sanat Merkezi'nden rastgele örnekleme yoluyla seçilen 316 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, öğrencilerin yazma kaygısı seviyesinin ölçekle belirlenecek olmasıdır.

Çalışmanın birinci bölümünde Giriş kısmı, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemler yer almaktadır.

İkinci bölümde konu ile ilgili araştırmalar ve konunun kuramsal çerçevesi ele alınmıştır. Konu ile ilgili araştırmalar, Türkiye'de yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak iki başlık altında incelenmiştir. Metnin kuramsal çerçevesinde özel yetenekli (üstün yetenekli ve zekalı) öğrenciler tanımlanmış, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri belirtilmiş, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin tarihçesi ele alınmış, yazmanın tanımı ve yazma kaygısının tanımları yapılmış, yazma kaygısıyla yazarın engellenmesi kavramaları açıklanarak bunların farkı ortaya konulmuş, yazma kaygısına sahip bireylerin özellikleri belirtilmiş ve son olarak da yazma kaygısı ile özel yetenekliliğin bağlantısı ortaya konulmuştur.

Üçüncü bölümde araştırmanın bulguları betimsel verilerle birlikte ortaya konulmuştur. Problem ve 14 alt probleme ait sonuçlar tablolar halinde bu bölümde açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde çıkan bulgulara göre daha önce yapılan çalışmalarını da bir arada değerlendirerek sonuçlar tartışılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin sonuçlarıyla daha önce yazma kaygısı üzerine yapılan tüm çalışmalardaki sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yüksek yazma kaygısına sahip değişkenlerin yazma kaygısını düşük seviyeye çekmek için yapılması gerekenler öneriler alt başlığında dile getirilmiştir.

## **1.1 PROBLEM CÜMLESİ**

Özel Yetenekli (üstün yetenekli ve zekalı) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları hangi düzeydedir?

## **1.2 ALT PROBLEMLER**

1. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “cinsiyete göre” farklılık göstermekte midir?
2. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “BİLSEM’e göre” farklılık göstermekte midir?
3. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “sınıf seviyesine göre” farklılık göstermekte midir?
4. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “baba öğrenim durumuna göre” farklılık göstermekte midir?
5. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “anne öğrenim durumuna göre” farklılık göstermekte midir?
6. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “ailenin aylık gelirine göre” farklılık göstermekte midir?

7. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “Türkçe dersini sevme durumuna göre” farklılık göstermekte midir?
8. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “evde internet bağlantısı olma durumuna göre” farklılık göstermekte midir?
9. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “okulöncesi eğitim alma durumuna göre” farklılık göstermekte midir?
10. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “günlük tutma durumuna göre” farklılık göstermekte midir?
11. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “Türkçe ders notuna göre” farklılık göstermekte midir?
12. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “günlük kitap okuma alışkanlığına göre” farklılık göstermekte midir?
13. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “yazma etkinliklerine verilen süreyi yeterli bulma durumuna göre” farklılık göstermekte midir?
14. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları “yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbest bırakılma durumuna göre” farklılık göstermekte midir?

## **BÖLÜM II**

### **ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

#### **2.1 KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

##### **2.1.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde yazma kaygısı konusu hakkında ülkemizde yapılan ve ulaşılabilen çalışmalar listelenecektir:

Kurt ve Atay tarafından 2007 yılında yapılan “İkili Öğrenci Geribildiriminin İngilizce Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada ikili öğrenci geri bildiriminin Türk İngilizce aday öğretmenlerinin yazma kaygıları üzerindeki etkilerini araştırılmıştır. 86 İngilizce öğretmen adayıyla yapılan çalışmada Cheng tarafından geliştirilen “İkinci Dilde Yazma Endişesini Ölçme Anketi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ayrılan öğrencilerden deney grubundakiler birbirlerine kompozisyon çalışmalarından sonra geribildirim vermiş ve bu geribildirimleri kompozisyonlarını teslim etmeden önce tartışmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise sadece öğretmenleri tarafından geribildirim almışlardır. Nicel verilerin sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre çalışmanın sonunda istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde daha düşük düzeyde yazma kaygısı duydukları belirlenmiştir. Nitel verilere göre ise, öğretmen adaylarının çoğunluğunun ikili öğrenci geribildiriminden faydalandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları arkadaşları sayesinde yazılarındaki hataların

farkında olduklarını, yazıları için arkadaşlarının farklı fikirler verdiklerini ve yazılarına başka bir boyuttan bakmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir.

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 çarpmaktadır. 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.

Zorbaz tarafından 2010 yılında yapılmış olan "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi" adlı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Uygulama 2008 yılında Ankara'da 450 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulamada Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş "Yazma Kaygısı Ölçeği" ve Rose (1981) tarafından geliştirilmiş "Yazma Tutukluğu Ölçeği" Türkçeye uyarlanmış ve kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ise MEB İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda (2006) yer alan "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım tutarlılık düzeyleri Bamberg (1984) tarafından geliştirilen "Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı" Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Bu araştırmaya göre öğrencilerin % 45,5'i düşük yazma kaygısına, öğrencilerin % 52,3'ü orta düzey yazma kaygısına ve % 2,2'si yüksek düzey yazma kaygısına sahiptir. Erkekler kızlara göre daha yüksek yazma kaygısına sahiptir. Sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygısı artmaktadır. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı arttıkça yazma kaygısı düşmektedir. Evine düzenli gazete, dergi giren öğrencilerin ve düzenli günlük tutan öğrencilerin yazma kaygıları düşüktür. Ayrıca, öğrencilerin % 5'inin sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığı, % 60'ının ise ara sıra yazma tutukluğu yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada, yazma kaygısıyla yazma tutukluğu arasında olumlu ve

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yazma kaygısı ve yazma tutukluğuyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Özbay ve Zorbaz (2011) 1975 yılında Daly ve Miller tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. 450 öğrenci üzerinde uygulanan ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik 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.

Karakaya ve Ülper tarafından 2011 yılında “Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada araştırmacılar tarafından “Yazma Kaygısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Çalışmadaki öğrencilerin yazma kaygısı; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, televizyon izleme süresi, yazma çalışmaları gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yazma kaygısını ölçmek amacıyla 35 maddeden oluşan tek boyutlu geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçek geliştirilmiştir.

Zorbaz 2011 yılında “Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi” adlı çalışmasında bireylerin yazılı anlatımlarını olumsuz olarak etkilen bir durum olan yazma kaygısı hakkında bilgi vermiştir. Çalışmada, yazma kaygısı için daha önce geliştirilmiş ölçekler hakkında da kısaca bilgi verilmiştir.

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

2012 yılında Tiryaki “Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenim gören 364 öğrencinin cinsiyet ve alan değişkenlerine göre yazma kaygılarını incelemiştir. Bu çalışmada, Daly ve Miller (1975) tarafından

geliştirilen ve Zorbaz'ın (2010) Türkçe'ye uyarladığı “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin %15,7'sinin yazma kaygısı düşük, %66,9'unun yazma kaygısı orta, %17,4'ünün yazma kaygısı yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yazma kaygıları arasında cinsiyet ve alana (sözel, eşit ağırlık, sayısal) göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İşeri ve Ünal tarafından 2012 yılında “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adıyla yapılan çalışmada Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarında cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarına ve bir dönemdeki okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının, yazma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Araştırmaya göre; yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısı düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır.

Öztürk tarafından 2012 yılında yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 611 öğrenciye uygulanmış ve verilerin sınıf düzeyine, günlük kitap okuma alışkanlıklarına, yazma konusu seçmede özgürlük tanınıp tanınmamasına, öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamasına göre ilişkisi incelenmiştir. Ölçek 6., 7. ve 8.sınıflara uygulanmış, üç sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygı düzeyine 6.sınıfların, en düşük kaygıya ise 8.sınıfların sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada; günlük kitap okuma alışkanlıkları açısından her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre düşük olduğu, yazma konusu seçmede serbestlik tanınıp tanınmaması açısından kendilerine yazma konusu seçmede serbestlik tanındığını belirten öğrencilerin yazma kaygılarının yazma konusu seçmede kendilerine serbestlik tanınmadığını belirten öğrencilere göre yazma kaygılarının düşük olduğu, öğrencilere verilen yazma süresine göre kendilerine verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının



kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aşılıoğlu ve Özkan tarafından 2013 yılında yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği” adlı çalışmada Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre; Diyarbakır ilindeki ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı seviyelerinin düşüğe yakın orta seviyede ve erkek öğrencilere oranla kızlarda daha düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, orta son sınıf öğrencileriyle yedinci sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Sevim ve Erem 2013 yılında “Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında yaratıcı drama ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada Yaman (2010) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını toplam 77 (44+43) öğrenci oluştururken, araştırma sonucunda yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Teksan tarafından 2013 yılında “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Birçok Değişkene Göre Analizi” adlı çalışmada Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği”ni kullanmıştır. Bu çalışmadaki öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Çalışmaya göre; cinsiyet, sınıf seviyesi, günlük tutma durumu, Türkçe dersini sevip sevmeme durumu, 1 ayda okuduğu kitap sayısı gibi faktörlerin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini etkiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Yazma kaygısı ülkemizde son 10 yılda üzerine çalışmalar yapılan bir konudur. Ülkemizde daha önce bu konu hakkında çok fazla çalışma yapılmamasına rağmen Zorbaz (2010) tarafından ülkemize uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve Yaman (2010) tarafından geliştirilen yazma kaygısı ölçeği ile birlikte bu konu üzerine ülkemizde birçok çalışma ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda yazma kaygısının belirlenmesinde bu iki ölçek kullanılmıştır. Ülkemizde yapılan yazma kaygısı çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerde yazma kaygısına değinilmemiştir.

### 2.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Daly ve Miller'a göre (1975) yazma kaygısı, bundan yüksek oranda etkilenen öğrenciler için büyük bir problem oluşturabilmektedir. Bu kişiler zorunlu yazma derslerine girdiklerinde dersleri aksatırlar, yazılarını geç teslim ederler veya hiç vermezler, sınıfın en arkasına otururlar, konuşurlar veya çok sessiz şekilde derse uzak şekilde otururlar.

Powers, Cook ve Meyer 1979 yılında yoğunlaştırılmış yaz kursuna katılan 27 öğrenciyi yazma kaygısı açısından incelemiştir. Bu çalışmada, yazma kaygısında yapılan azaltmanın yazma kalitesini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır.

Fox 1980 yılında yapmış olduğu bir araştırmada belirli öğretim tekniklerini kullanarak kaygının azaltılabileceğini belirtmiştir. Yaptığı çalışmada zamanda genel kaygının azaldığını ve bazı yöntemlerin işe yaradığını bulmuştur. Fox'un bu çalışmada kullandığı teknikler; akran değerlendirme, daha fazla öğretmen – öğrenci görüşmesi ve daha çok kişisel değerlendirme içerdiğinden geleneksel derslerden çok öğrenci merkezli tekniklerdir. Öğrenci merkezli tekniklerle, kaygının azaltılabileceği bu çalışmada vurgulanmıştır.

Bloom 1980 yılında yapmış olduğu çalışmada, kaygısız yazarların etken ve üretken olduğu belirtilmiştir. Kaygısı düşük yazarların, yazma esnasında dikkatlerinin daha az dağıldığını, yeni fikirler üretmede kaygısı yazarlara göre daha iyi olduklarını vurgulamıştır. Yazma kaygısının bireyde duygusal ve fiziksel olarak rahatsızlık halinde ortaya çıktığında bireyin yazma çabasının engellendiğini belirtmiştir. Bloom'un çalışmasındaki öğrenciler, yazma süresi sırasında uykusuzluktan, baş ağrısından, kas gerginliğinden ve depresyondan şikayetçi olmuştur. Bu fiziksel özellikleri gösteren öğrenciler o kadar kaygılıdır ki yazmayı tamamen reddetmişlerdir. Öğrenciler yazma süreci için oldukça kaygılı olmuşlar ve bununla mücadele etmek yerine kaçınma yolunu seçmişlerdir.

Heaton 1980 yılında yazma kaygısının sebebini yazıların niteliğiyle ilişkisi üzerine yaptığı vaka çalışmasında, yazma becerisi eksikliğinin yazma kaygısının başlıca sebeplerinden olduğunu belirtmiştir.

Daly, Faigley ve Witte 1981 yılında yapmış oldukları çalışmada; kaygıyı betimsel ve tartışmacı yazma görevleri açısından incelemişlerdir. Sonuç olarak, her iki yazı

türünde de artan kaygı seviyesinin daha kısa ve daha akıcılığı az yazılar ortaya çıkardığını bulmuşlardır. Bu araştırmaya göre bu tür kaygılı yazarlar; korkuları onları yavaşlattığı için bir saatte birkaç satır veya cümle yazar ve yaptıkları denemeleri silip tekrar başlamaya çalışırlar.

Thompson (1981) kaygılı yazarların eserlerinde devamlı olarak silip tekrar yazdıklarını belirlemiştir. Bu tür kaygılı yazarların yazma süreci hakkında bilgileri olmadığının kanıtı olarak devamlı olarak silip tekrar yazmaları olduğunu savunmuştur. Yine Thompson eğitime geri dönen yetişkinlerin genel kaygı seviyeleriyle, yazma kaygı seviyelerini karşılaştırmıştır. Yetişkin bireyleri de en az 22 yaşında ve okuldan en az 5 yıl uzak kalmış kişiler olarak tanımlamıştır. İlk testte, genel kaygı seviyesiyle yazma kaygısı seviyesi arasında güçlü bir bağlantı bulmuştur. Her iki türde de yüksek kaygıya sahip bireylerin dersi bırakmaya ve ertelemeye meyilli olduğunu belirtmiştir.

Holladay 1981 yılında yapmış olduğu çalışmada Kroll'un daha önceki yıllarda yapmış olduğu çalışmayı özetlemiş ve tutumun yazmayla ilişkisini ele almıştır. Yazmak için belli bir çaba gerektiğinden olumlu tutumun mutlaka yazarda olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada yazma kaygısının olumsuz tutum sergilemeye neden olacak etkenlerden biri olduğu belirtilmiştir.

Richardson'un 1981 yılında yapmış olduğu çalışmada yazma kaygısının yazının kalitesi üzerinde hiçbir anlamlı fark oluşturmadığı bulunmuştur. Hatta kaygı seviyesi yüksekken yazının kalitesinin yazan kişinin muhtemelen daha dikkatli olacağından artacağını belirtmiştir.

Selfe 1981 yılında yapmış olduğu çalışmada yazma kaygısı yüksek bireylerin; yazılarında düzeltmelere daha az vakit ayırdıklarını, yazma öncesi aktivitelere katılmayı reddettiklerini, hızlı yazmak istediklerini vurgulamıştır.

Lynn Bloom 1981 yılında çeşitli bölümlerde kayıtlı 10 lisansüstü öğrenciyle yaptığı vaka çalışmasında kaygılı yazarları; sürekli erteleyen, yazmaktan nefret eden, odaklanmakta zorlanan, çalışmalarının değerlendirilmesinden korkan bireyler olarak vurgulamıştır. Bloom, akademik başarı yaşayanların yazma kaygısını daha ciddi şekilde yaşayabileceğini, bunun sebebinin de kısmen bu öğrencilerin özgüvenlerinin

veya itibarlarının yazıları mükemmel olmazsa zarar göreceğinden korkmaları olduğunu belirtmiştir.

Reed ve diğerleri 1982 yılında yapmış oldukları çalışmada kaygıyla birçok faktörün ilişkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada yazma kaygısında kadın ve erkek arasında anlamlı bir fark bulunmamış, yazma kaygısının yazma becerisi arttıkça azaldığı bulunmuştur. Gereğinden fazla alınan yazma dersinin başarıyı artırmanın aksine yazma kaygısını artıracığını belirtmiştir.

Gay 1983 yılında yapmış olduğu çalışmada, 3 öğrencisinin yazma konusunda kısıtlanmış olduklarını görmüştür. Kendilerini kısıtlanmış olarak hissedenden bu öğrenciler ne söyleyeceklerini bilmediklerinden kaygı hissetmişlerdir.

Daly ve Wilson 1983 yılında yapmış oldukları çalışmada kaygı ile özgüven arasında ters bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada öğretmenleri ve iş adamlarını incelemiştir. Bu araştırmasında, asıl problemin kaygı değil onunla başa edememek olduğunu savunmuştur. Daly ve Wilson yazma kaygısının yazma kaygısının bazı kişilik özellikleriyle bağlantısını da araştırmıştır. Bu çalışmasında; başarı ihtiyacı, ümitsizlik, toplumca kabul edilme arayışı ile yazma kaygısı arasında hiçbir bağlantı bulunamamıştır. Çalışmada yazma kaygısıyla özbilinçlilik arasında negatif bir bağlantıya ulaşılmıştır.

Fleeming 1985 yılında yapmış olduğu çalışmada, yazarların yazma konusunda uzman olması gerektiği, en iyi fikirleri bulmaları gerektiği düşüncesi yüzünden yazma kaygılarının arttığını belirterek yazma kaygısı konusuna farklı bir açıdan bakmıştır. Bu yanlış görüşe sahip öğrencilerin, kendilerine çok yüksek standartlar koymaları nedeniyle yazmada kaygılandıkları vurgulanmıştır.

Walsh 1986 yılında yapmış olduğu çalışmada, yazmada sürekli olarak yapılan düzeltmelerin yazmaya karşı olumsuz tutumlara ve kaygıya yol açacağını belirtmiştir. Walsh bu çalışmada aynı zamanda yazma kaygısının sebeplerini teşhir olma, yetersiz görüne ve kendini yetersiz hissetme olduğunu iddaa etmiştir. Kişinin, yazmayı kendinin eksiklerini ortaya koyacak bir süreç olarak görmesi yazma kaygısının artmasındaki ana etkenlerden olduğu belirtilmiştir.

Robert Sommers'in 1989 yılındaki eserinde önceki tecrübeler, okuyucu ve öğretmen tepkileri yazma kaygı seviyesinde önemli unsurlar olduğunu belirtmiştir. Kaygı,

öğrencilerin yazmadaki üretkenliğini diğer tüm dersler ve konulardan fazla engelleyebilir. Yazmada başarı sağlamak için öncelikle kaygı seviyesi makul seviyelere düşürülmelidir.

Palmquist ve Young (1992) diğer araştırmacıların aksine yazma kaygısının bambaşka bir yönüne değinmişlerdir. Bireylerin yazma kaygısı ile üstün yeteneklilik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma, üstün yetenekliliğe olan inancın yazma kaygısında belli seviyede düşük seviyede olduğunu vurgulamıştır.

Bannister 1992 yılında yapmış olduğu araştırmada; yüksek kaygılı öğrencilerin yazma sürecinde çok az planlama yaptıklarını, yazma eserlerinin düşük kaygılılara göre daha kalitesiz olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada; yüksek kaygılı öğrenciler yüksek seviyede kaygı yaşamışlar, süreyi kısaltmak için planlamayı kısa tutmuşlardır. Düşük kaygılılar bunun tam tersine iyi bir eser verebilmek için planlama kısmını uzatmışlardır. Kaygılı yazarlar geri dönmek istemediklerinden mümkün olduğunca az gözden geçirme yapmışlardır. Ayrıca kaygılı yazarlar kaygıdan kaçınmak için ya yazıyı kısaltmışlar ya da yazmayı ertelemişlerdir. Bannister'a göre yazarlar üzerinde bir baskı hissettiği an yazma kaygıları daha çok artar.

Robert Boice (1993) yazma kaygısının ve yazarın engellenmesinin sebeplerini ve bunlara çareler aramak için akademisyenler tarafından yazılan 100 yazıyı incelemiştir. Boice'a göre yazma kaygısının sebebi öğretmenler tarafından yapılan olumsuz dönütler ve yorumlardır. Bir diğer yazma kaygısı sebebi başarısızlık korkusudur. Bu başarısızlık korkusu özellikle akademisyenlerde en üst seviyelerdedir, çünkü yazmadaki başarısızlık öğretim görevlisinin hayatını ve geçimini etkilemektedir. Öğretim görevlerindeki bu yazma kaygısı zamanla daha ileri seviye fobiye dönmektedir. Yazma kaygısının sebeplerinden üçüncüsü mükemmeliyetçiliktir. Bireyler kendilerine göre daha yüksek yazma hedefleri belirlediklerinde yazma kaygıları o ölçüde artmaktadır. Mükemmeliyetçi bireyler yazdıkları yazıların her okuyucu tarafından değerli görülmesini ve yazılarının kusursuz olmasını isterler. Bu yüzden de yazma sürecinde kaygı seviyeleri çok yüksek olur. Yazma kaygısının bir diğer sebebi, yazarın önceden yaşadığı olumsuz deneyimlerdir. Yazma ile ilgili daha önce olumsuz deneyimlere sahip yazar, yazma

sürecinde onları hatırlayarak yazma sürecinde kaygılanır. Bu kaygının ana sebepleri; öğrenmeye zarar veren, yardımsever olmayan ve yargılayan öğretmenlerdir. Yazma kaygısının bir diğer sebebi de bilgi eksikliğidir. Yazar, yazacağı konuda yeterli donanıma ve bilgiye sahip değilse kaygılanır.

Pajares 2003 yılında yapmış olduğu çalışmada yazma kaygısı ile yazma öz etkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Pajares, yazma kaygısını azaltmak için tasarlanan stratejilerin yazma öz etkinliğini artıracığını savunmaktadır. Yazmayı geliştirmek için belli stratejiler ve dönüt sağlamak güveni artırır, böylece yazma öz etkinliği artar. Yazma öz-etkinliğinin artması yazma kaygısını da belirli seviyede azaltmaktadır.

Yazma kaygısı, dünyada ülkemize göre çok daha eski zamanlarda araştırılmaya başlayan bir konudur. Bu alanda 1900'lü yılların başlarında başlayan çalışmalar 1970'li yıllarda Daly'nin yaptığı birçok çalışma ve diğer araştırmacıların da katkılarıyla olgunlaşmıştır. Çok eski çalışmalara şartlar nedeniyle ulaşılamasa da, yurtdışında ulaşılabilen kaynaklar bu çalışmada incelenmiştir. Ülkemize göre çok daha erken tarihlerde yapılan bu çalışmalarda; yazma kaygısı, yazma kaygısı yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri, yüksek kaygılı bireylerin yazmaya karşı tutumları ve onların yazma kaygılarını düşürmek için öneriler bu çalışmalarda başlıca ele alınan konulardır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ulaşılabilenlerden Palmquist ve Young'ın çalışması (1992) diğerlerinden farklı olarak üstün yeteneklilik algısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

## **2.2 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ**

### **2.2.1 Özel Yeteneklilik**

Ülkemizde son yıllarda birbiri ile en çok karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan kavramlar üstün zekalılık ve üstün yetenekliliktir. Bu kavramların kapsamlarının farklı olması ve yanlış şekilde birbirinin yerine kullanılması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalarda, yayınlanan kılavuzlarda “üstün yeteneklilik” ve “üstün zekalılık” kavramlarını kapsayan “özel yeteneklilik”

kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada da bu yol izlenecek olup, üstün yetenekli ve üstün zekalı öğrenciler yerine özel yetenekli öğrenciler kavramı kullanılacaktır. Böylece bir anlam karmaşası da tamamen önlenmiş olacaktır.

Bu araştırmanın özellikle kuramsal çerçevesinde “üstün yeteneklilik” ele alınmıştır ve sık sık terim olarak kullanılmıştır. Bunun sebebi daha önce yapılan çalışmalarda üstün yetenek teriminin kullanılmasıdır. Bu çalışmalardaki “üstün yetenek” kavramı değiştirilemese de bu çalışmada üstün yetenek ve zeka yerine ve bu ikisini kapsayan “özel yetenek” kavramı kullanılmıştır.

### **2.2.2 Üstün Yeteneklilik**

Bu bölümde üstün yeteneklilik kavramı, üstün yetenekli bireyler, üstün yetenekli bireylerin bilişsel, duyuşsal ve kişisel özellikleri üzerinde durulmuştur.

### **2.2.3 Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Öğrenciler**

Türkçede “yetenek” sözcüğü geniş bir anlam içermekle birlikte “herhangi bir şeyi öğrenmek, bir işi yapmak ve tamamlamak ya da bir duruma başarıyla uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç” olarak tanımlanmaktadır (WEB4). İngiltere’de ise yeteneğin kaynağına göre “gifted” ve “talented” olarak iki farklı terim kullanılmaktadır. “Gifted” doğuştan gelen üstün yetenek için kullanılırken, “talented” genel yetenek veya zihinsel güce sahip olan anlamına gelmektedir (WEB5). Gagne (2003: 60) üstün yetenekliliği (giftedness) doğuştan gelen ve eğitimle kazanılmayan bir durum, yetenekliliği (talent) ise eğitimle kazanılan bir özellik olarak tanımlamıştır.

Günümüzde üstün yetenekli ve üstün zekalı kavramları aynı olarak algılanmakta ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa ki bu kavramlar birbirinden kapsam açısından farklıdır. Üstün zeka; zeka testlerinden 130 ve üzeri puan alanları kapsarken, üstün yetenek üstün zekayı da içinde barındıran oldukça farklı yönlerden kapsamlı bir kavramdır. Geçmişten günümüze kadar yurt dışında ve ülkemizde üstün yeteneklilik ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır.

Üstün yetenekliliğin bilimsel bir kavram olarak ele alındığı 19. yüzyıldan bu yana üstün yetenekliliğin en güçlü göstergesi, zekâ kavramı ve zekâyı ölçtüğü kabul edilen zekâ testleri olmuştur. Zekâ testleri aracılığıyla tanımlama yapan kaynaklarda üstün yetenekliler, yapılan değerlendirme sonucunda zekâ bölümü sürekli olarak 130 ve daha yukarı puan olan bireylerdir (Ersoy ve Avcı, 2004: 196). Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu sınıflamaya göre ise 130 ve üzeri zekâyâ sahip bireyler “çok üstün zekâlı” olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre yapılan sınıflamaya bakacak olursak:

- 20 Derin Zekâ Geriliği
- 21-35 Ağır Zekâ Geriliği
- 36-49 Orta Derecede Zekâ Geriliği
- 50-69 Hafif Derecede Zekâ Geriliği
- 70-79 Sınırdaki Zekâ
- 80-89 Donuk Zekâ
- 90-109 Normal Zekâ
- 110-119 Parlak Zekâ
- 120-129 Üstün Zekâ
- 130-... Çok Üstün Zekâ'ya sahiptir (Akt. Dağlıoğlu, 2002: 4).

Literatürde genellikle üstün yetenekli ve üstün zekâyâ sahip çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim standartları gösterenlere göre daha hızlı ulaştıkları vurgulanmaktadır. Ancak üstün yeteneklilik tiplerine göre, bu hızlı ilerleme özelliği değişebilir, özel bir alanda yetenekli olan çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı olması beklenmemelidir. Örneğin, görsel sanatlar alanında üstün yetenekli olan çocuk sadece bu alanda yaşıtlarından, üstün olma özelliği göstermekle birlikte, diğer gelişim alanlarında standart gelişim ritmi izleyebilir (Ersoy ve Avcı, 2001, 129).

Marland Raporu'nda üstün yetenek, aşağıdaki alanlardan birinde ya da bir kaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır (Ersoy ve Avcı, 2001, 128).

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek



- Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- Psiko-motor yetenek

Amerika Eğitim Ofisi (USOE) 1978 yılında sanatta üstün yetenekli çocuklardan liderlik potansiyeline sahip çocuklara kadar geniş bir üstün yeteneklilik tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre; üstün yetenekli çocuklar terimi okulöncesi, ilköğretim veya lise seviyesinde potansiyel, ispatlanmış veya sahip oldukları yetenekleriyle tanınan çocukları ve gençleri kapsar. Bu çocuklar zihinsel, yaratıcı ve özel akademik yeteneği veya liderlik kabiliyeti olan, görsel ve icra sanatları gibi alanlarda yüksek kabiliyetli çocuklardır (Akt: Bildiren, 2011).

Bir diğer tanımda Kirk ve Gallagher (1989) üstün ve özel yetenekli çocuğu; entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans kapasitesi gösteren veya bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuk olarak tanımlamıştır.

Günümüzde üstün yeteneklilik kavramında Renzulli'nin yapmış olduğu tanım büyük ölçüde kabul görmektedir. Renzulli geliştirdiği üstün yeteneklilik teorisini “three ring” (3 halka) olarak ifade eder. Renzulli (1986: 55)'ye göre üstün zeka veya üstün yeteneklilik insan yapısındaki şu üç temel ögenin etkileşiminden ortaya çıkmaktadır:



Şekil 1. Renzilli Üçlü Halka Modeli

1. Genel zeka gelişiminde ortalamanın üstünde olmak, normalin üzerinde bir yeteneğe sahip olma (yetenek).
2. Problemlere farklı açılardan yaklaşarak, yaratıcı çözümler üretebilme becerisi (yaratıcılık).
3. Üzerine aldığı bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek motivasyona sahip olma (motivasyon).

Modele göre bu üç halkayı da barındıran bireyler üstün yetenekli kabul edilmekte ve özel eğitime tabi tutulmaları öngörülmektedir. Renzulli bu üç halkayı ve kavramları tekrar 2002 yılında şu şekilde açıklamıştır:

Ortalamanın üstünde yetenek: İki şekilde görülebilir: Genel ve özel yetenek. Genel yetenek; bilgi işleme kapasitesi, yeni durumlarda uygun ve adapte edilebilir cevaplarla sonuçlanan deneyimleri birleştirme ve soyut düşünmeyle meşgul olmayla ilgilidir. Sözel ve sayısal mantık yürütme, uzamsal ilişkiler kurma, bellek ve fikirsel akıcılık genel yeteneğe örneklerdir.

- Göreve bağlılık: Modelde belirli bir problem ya da belirli bir performans alanında çalışırken harcanan enerjiyi temsil etmektedir. Göreve bağlılıkla ilişkilendirilebilecek terimler zorluklara katlanma, sebat, sıkı çalışma, pratik yapma ve önemli bir işi yapmada duyulan güvendir.

- Yaratıcılık: Üstün yetenekli, dahi ve yüksek düzeyde yaratıcı terimlerinin zaman zaman eş anlamlı kullanıldığı görülmektedir. Bu modelde yaratıcı terimi yaratıcı başarılarıyla tanınan ya da çok sayıda ilginç ve uygulanabilir fikirler ortaya atma yeteneğine sahip bireyler anlatılmak istenmektedir (Renzulli, 2002).

Üstün yeteneklilere ilişkin ülkemizde ortaya konan tanımların başında I. Özel Eğitim Konseyi Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'nda yapılan tanım gelmektedir. Bu raporda; "üstün zeka" ve "üstün özel yetenek", "üstün yetenek" başlığı altında toplanmış ve tanımı şu şekilde yapılmıştır: Üstün yetenekliler, genel ve özel yetenekleri açısından, yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede, normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyan gruptur (Birinci Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 1991).

Üstün yetenekli bireylerin birçok kısmının okul dışı zamanlarda öğrenim faaliyetlerine devam ettiği kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2007)'ne göre "Üstün yetenekli/zekâlı öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerdir."

#### **2.2.4 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri**

Üstün yetenekli çocuklar üzerinde yapılan araştırmaların öncüsü olarak Lewis Terman kabul edilmektedir. 1921 yılından 1953 yılına kadar 1500'un üzerinde üstün yetenekli bireyin üzerinde araştırma yapmış ve sonuçlarını dört cilt halinde yayınlamıştır (Davis ve Rimm, 2003).

Üstün yetenekli bireyler fiziksel, zihinsel, sosyal ve kişilik özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve bu özelliklerin birleşimi açısından normal bireylerden farklılık gösteren bireylerdir. Üstün yetenek kendi başına yalnızca bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil, yetenek düzeyi ne olursa olsun tüm bireylerde gözlenen

özelliklerin varoluş derecesinde, görülme sıklığında, ortaya çıkış zamanında ve bir araya gelişlerindeki özgünlüktür (Akarsu, 2004).

Üstün yetenekli bireyler kendi yaşitlarına göre birçok üstün özelliklere sahiptir. Hem ülkemizde hem de yurt dışında üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır ve üstün yetenekli öğrenciler tanımlanmıştır. Çağlar (2004: 123-124)'a göre üstün yetenekli öğrenciler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Kolay, çabuk ve sağlam öğrenirler.
- Akıllarını ve pratik bilgilerini beceriyle kullanırlar.
- Açık düşünür, ilişkileri kolaylıkla bulur, bilgilerini transfer eder ve yeni durumlarda en iyi şekilde kullanabilirler.
- Fazla alıştırmaya lüzum kalmadan duyduğunu, gördüğünü, okuduğunu uzun zaman muhafaza eder.
- Birçok alanda derin, geniş ilgi ve bilgilere sahiptirler.
- Kelime hazineleri geniştir. Konuşmaları açık ve akıcıdır.
- Zihnen, güç problemleri kolaylıkla çözerler.
- Sınıf seviyesinden üstün çeşitli kitap ve ansiklopedileri okurlar.
- Akademik konularda akranlarından 2,3,4 yıl ileridedirler. Çok erken okuma öğrenirler.
- Fikirleri ve çalışma metotları, buluşları genellikle orijinaldir.
- Uyanık, keskin gözlemci ve hazır cevaptırlar.
- Başkaları ile içten devamlı dostluk kurarlar. Sadıktırlar. Kendilerinden emindirler. Başkalarına güvenirler ve güven beklerler.
- Başkalarının fikirlerine, haklarına saygılıdırlar; problemlerine duyarlı ve çözüme yardımcıdırlar.
- Azimli, sabırlı, kararlı, alçak gönüllü ve naziktirler.
- Yüz yüze geldiği problemlere göğüs gerer, uygun çözüm yolları bulurlar.
- Genellikle bütün ilişkilerinde yapıcı, olumlu, verimli, başarılı olmayı amaç edinir; diğerlerini de bu yola teşvik ederler.
- Sorumluluk almaktan ve onu yerine getirmekten hoşlanırlar.
- Toplumsal değerleri kolayca kavrarlar, saygılıdırlar.

- Toplumun profesyonel mesleklerine yönelir, erişmek ve mükemmellik için üstün gayret sarf eder ve genellikle çok başarılı olurlar.
- Üstünlüklerini orta ve ileri yaşlarda “ömür boyu süren bir şarkı” gibi devam ettirirler.

Yurt dışındaki yapılan çalışmalar tarandığında üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- İyi derecede problem çözme ve sorgulama yeteneğine sahiptirler (Keating ve Bobbitt, 1978; Davidson, 1986, Sternberg, 1986; Parkinson, 1990).
- Hızlı öğrenirler (Robinson, Roedell ve Jackson, 1979; Bloom, 1982).
- Mükemmel bir hafızaya sahiptirler (Guilford, Scheuerle ve Schonburn, 1981; Freeman, 1985; Lewis ve Michalson, 1985; Lewis, Feiring ve McGuffog, 1986).
- İyi derecede sözcük bilgisine sahiptirler (Lewis, Feiring ve McGuffog, 1986; Borkowski ve Peck, 1986).
- Mükemmeliyetçidirler (Whitmore, 1980; Manaster ve Powell, 1983; Roedell, 1984, Karnes, Oehler-Stinnett, 1986; Chamrad ve Robinson, 1986; Adderholdt-Elliott, 1987; Clark, 1988; Gallagher, 1990; Kerr, 1991; Robinson ve Noble, 1991).
- Oldukça hassastırlar (Tuttle ve Becker, 1980; Roeper, 1982; Webb, Meckstroth ve Tolan, 1982; Strop, 1983; Clark, 1988; Piechowski, 1991).
- Uzun süreli dikkate sahiptirler (Rogers, 1986).
- Başkalarıyla empati kurabilirler (Delp ve Martinson, 1974); Torrance, 1977).
- Ahlaki hassasiyete sahiptirler (Drews, 1972; Vare, 1979; Silverman ve Ellsworth, 1980; Ward, 1985; Roeper, 1988; Passow, 1988; Munger, 1990; Gross, 1993).
- Yüksek derece enerjiye sahiptirler (Whitmore, 1980; Schetky, 1981; Feldhusen, 1986).
- Yüksek derecede yaratıcıdırlar (Albert, 1980; White, 1985; Rogers, 1986; Louis ve Lewis, 1992; Lovecky, 1993).
- Sayılar konusunda yeteneklidirler (Robinson, Roedell ve Jackson, 1979; Rogers, 1986; Gottfried, Gottfried, Bathurst ve Guerin, 1994).

- Yapbozlarda ve bulmacalarda iyidirler (Robinson, Roedell ve Jackson, 1979; Rogers, 1986; Lewis, Feiring ve McGuffog, 1986).
- Yargılamada yaşlarına göre daha olgundurlar (Haier ve Denham, 1976).
- Otoriteyi sorgulamaya meyillidirler (Whitmore, 1979; Schetky, 1981; Sebring, 1983; Munger, 1990; Meckstroth, 1991).
- Canlı bir hayal gücüne sahiptirler (Piechoewski ve Colangelo, 1984; Schiever, 1985; Piechowski, Silverman ve Falk, 1985; Gallagher, 1985).
- Gözlem yapmaya isteklidirler (Rogers, 1986).
- İlgi alanları geniştir (Hitchfield, 1973; Cox, 1977).
- Mizah anlayışları gelişmiştir (Shade, 1991).
- Hak ve adalet konusuyla ilgilenirler (Silverman ve Ellsworth, 1980; Rogers, 1986; Roeper, 1988).
- Yaşıtlarına göre daha erken okurlar ve doyumsuz birer okuyucudurlar (Cox, 1977; Robinson, Roedell ve Jaskson, 1979; Gross, 1993).
- Oldukça meraklıdırlar (Cox, 1977; Bloom, 1982; Freeman, 1985; Lewis ve Michalson, 1985; Parkinson, 1990; Munger, 1990; Louis ve Lewis, 1992).
- Kendi yaşlarından büyüklerle arkadaşlık kurarlar (Freeman, 1979; White, 1985; Lewis ve Michalson, 1985; Gross, 1989; Robinson ve Noble, 1991).
- Yoğunlaşma düzeyleri yüksektir (Dabrowski, 1972; Piechowski, 1979; Silverman ve Ellsworth, 1980; Whitmore, 1980; Schetky, 1981; Piechowski ve Colangelo, 1984; Schiever, 1985; Gallagher, 1985).
- Bir şeyle ilgilendiği zaman sabırlıdır (Tuttle ve Becker, 1980; Bloom ve Sosniak, 1981; Lewis ve Michalson, 1985; Feldhusen, 1986).

### **2.2.5 Ülkemizde Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminin Tarihçesi**

Geçmişten günümüze topraklarımız üzerinde üstün yetenekli ve zekalı öğrenciler için yapılan çalışmalar devam etmektedir. Osmanlı Devleti döneminde Enderun Mektebi ile karşımıza çıkan üstün yetenekliler ve zekalıların eğitimi Türkiye Cumhuriyeti döneminde de devam etmiştir. Bu sürece dönemler ve kurumlar halinde ayrıntılı şekilde bakacak olursak eğer:

### 2.2.5.1 Enderun mektebi:

Enderun bizim tarihimiz açısından en önemli kurumların başında gelmektedir. Devlete yönetici yetiştirme görevini yerine getiren bir kurum olan Enderun Mektebi hakkında geçmişten günümüze kadar birçok çalışma yapılmıştır. Osmanlı Devleti'nde bir çıraklık müessesesi şeklinde faaliyet gösteren Enderun Mektebi'nde öğrenciler saray içinde çeşitli kademelerde eğitimlerini almakta ve yeteneklerine göre çeşitli kademelerde devlete hizmet etmekteydi.

Enderun Mektebi dış ülkelere kapalı bir uygulama olduğundan diğer ülkeler bu sistem hakkında pek fazla bilgi sahibi olamamıştır. Bu konu hakkında Miller (1941) şu açıklamayı yapmıştır:

*“Enderun, yabancı ziyaretçilere tamamen kapalı olan, sarayın iç kısmında bulunuyordu. Burada yaşayanların dış dünya ile olan ilişkileri tam bir denetim altındaydı. Özellikle yabancıların, sarayın bu kısmına girebilmeleri de söz konusu değildi. Bu yüzden kurumun gelişimi ve önemi gereğince tanınıp takdir edilememiştir.”*

Enderun Mektebi, Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulmuştur ve 19.yüzyıl başlarında 2. Mahmut devrine kadar faaliyetlerine devam etmiştir. Bu kurumda ortalama eğitim süresi 12-14 yıl arası olmakla birlikte; öğrenciler islami bilimler, beden eğitimi ve savaş bilimleri, devlet yönetimi ve el becerileri konularında eğitim almaktaydılar (Miller, 1941; Akt: Enç, 2005).

Osmanlı Devleti'nin yüzyıllar boyunca iyi bir şekilde yönetilmesinin ve güçlü bir devlet olmasının sebeplerinden birisi de Enderun Mektebi ile birlikte devşirme sisteminin iyi şekilde işlemesidir. Bu konu hakkında Fransa sarayının resmi temsilcisi olan Michel Boudier tarafından yayınlanan “Sarayın Genel Bir Tarihi” adlı eserde şu ifadeler yer verilmiştir (Miller,1941, Akt: Enç, 2005):

*“Türklerin niçin varlıklı ve güçlü bir devlet olarak geliştiğine şaşmamak gerekir. Çünkü onlar, büyük sayıdaki gençler arasından en yeteneklilerini seçmesini ve onları dürüst insanlar haline getirecek disiplinli bir eğitim vermesini çok iyi bilmektedirler. Böylece doğanın üstün bağışi ile üstün bir eğitim ve sana kaynaşmaktadır. Bu gençlerin eğitiminde izlenen düzen ve*

*yöntem Türkler için ileri sürülen barbarlık sıfatının sözden öteye bir anlamı olmadığı göstermeye yeter.”*

Hem ülkemizde hem dünyada araştırıldıkça ne kadar kusursuz bir kurum olduğu kanıtlanan Enderun Mektebi, Osmanlı Devleti'nde birçok sayıda sadrazam, vezir, kaptan-ı derya, şeyhülislam kazandırılmasında aracılık etmiştir. Bu kurum hakkında yapılan araştırmalar arttıkça ve arşiv belgeleri daha fazla incelendikçe bu kurumun tarihimizdeki önemi daha da anlaşılacaktır.

#### **2.2.5.2 6660 sayılı müzik, resim ve öteki güzel sanatlarda olağanüstü yetenek gösteren çocukların devletçe eğitilmesini düzenleyen yasa:**

Cumhuriyetin ilanı ve Türkçe Cumhuriyeti'nin kurulması ile birlikte özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. İlk olarak 1929 yılında 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun” çıkartılmıştır (Levent, 2011). Daha sonra, 1948 yılında yürürlüğe giren 5245 sayılı yasa ile İdil Biret ve Suna Kan'ın devlet hesabına yabancı ülkelerde öğrenim görmesi sağlanırken, 1956 yılında bu yasa yerini daha kapsamlı olan 6660 sayılı yasaya bırakmıştır. 5245 sayılı yasaya göre daha kapsamlı olan bu yasanın uygulanışı özel bir yönetmeliğe bağlanmıştır. İlk etapta bu yasalardan 17 kişi yararlanırken, 1-6 yıl arası sürelerde yasa kapsamında yetersiz görülen 5 kişinin eğitimleri sona erdirilmiştir. Bu yasa kapsamında yurt dışına gönderilen öğrenciler keman, piyano, kompozisyon, resim gibi alanlarda eğitim almışlardır. Yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin ortalama eğitim süreleri 9 yıldır ve bu süreç 8-14 yıl arasında değişmektedir. Bu süreci başarı ile tamamlayanlar eğitimleri bitişi ile birlikte ülkemize dönerek ülkemize yetenekli oldukları alanlarda hizmetler vermişlerdir (Enç, 2005). Bu yasa kapsamında yurt dışına gidip ülkemizde hizmet verenlerden bazıları Fazıl Say, Bedri Baykam, Verda Erman ve Ateş Pars'tır. Bu sistem günümüzde uygulanan YLSY sisteminin temeli olarak görülebilir. ÖSYM tarafından yüksek lisans ve doktora eğitimi almak üzere yurt dışındaki çeşitli üniversitelere burs verilerek gönderilen öğrenciler öğrenimleri sona erdiğinde ülkemizdeki çeşitli üniversitelere ve devlet kurumlarına yerleştirilmektedir. Geçmişteki 5245 ve 6660 sayılı yasalarla bu tür eğitimden çok sınırlı sayıda kişi yararlanırken, günümüzde her



yıl birçok öğrenci YLSY kapsamında yurt dışındaki üniversitelere gönderilmektedir. Bu öğrenciler özel yetenekli olarak tanılanmasa da başarılı olmaları nedeniyle yurt dışındaki üniversiterde devlet desteğiyle eğitimlerini almaktadırlar.

### **2.2.5.3 Ankara fen lisesi:**

Matematik ve fen bilimleri alanında özel yetenekleri bulunan gençlerimizi yetiştirmek amacıyla 1961 yılında kuruluş çalışmalarına başlanılan ve 1964 yılında ilk öğrencilerini alan Ankara Fen Lisesi ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi için atılan en önemli adımlardan birisidir.

Ankara Fen Lisesi projesi 4 yıl sürmüş daha sonra Ford Vakfı'nın desteğini çekmesiyle sonlandırılmıştır (Levent, 2011). Farklılaştırılmış üstün yeteneklilere yönelik eğitimin yerini, tüm ülkede yaygınlaşan ve normal eğitim veren eğitim kurumları almıştır. 1971 yılından sonra Fen liselerine giriş sınavına katılmak isteyen öğrencilerde birtakım ön koşullar aranmıştır. Bunlar:

- Ortaokul son sınıf öğrencisi olmak.
- 15 yaşından büyük olmamak.
- Ortaokul ikinci sınıfta Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden sınıf geçme notunun 5'ten, bu derslerin üçünün not ortalamasının da 7'den aşağı olmaması gerekmektedir (Ataman, 1976, 27).

Günümüzde ise hemen hemen birçok ilimizde Fen Liseleri açılmış olup bu okullar, 2013-2014 yılından itibaren yürürlüğe giren yeni öğrenci seçme sistemiyle (TEOG) ve öğrencinin 6,7 ve 8. Sınıf not ortalamalarının belirli oranlarla toplanıp ortaya çıkan puanla öğrenci alımı yapmaktadır.

### **2.2.5.4 Özel sınıf ve türdeş kümeler denemesi:**

1960 yılında Ankara'da özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları biçiminde iki denemeye girişilmiştir. Ergenekon İlkokulu'nda 125 ve üzeri zeka puanına sahip öğrencilerden özel bir sınıf kurulmuştur. Zenginleştirilmiş özel bir programla çalışan bu sınıfın devamı olarak çevre ortaokullardan birisinde de özel bir sınıf kurulması amaçlanmaktaydı. Bu özel sınıfı bitiren öğrenciler Ankara Maarif Koleji'ne sınavsız

kabul edilmekteydi. O yıllarda bunun yaygınlaştırılması amaçlanırken bir anda 1966 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından sonlandırılmıştır. Ülkemizde birçok güzel sonuca yol açabileceği tahmin edilen bir uygulama devlet eliyle sonlandırılmış olması dikkat çekicidir.

#### **2.2.5.5 Türkiye bilimsel ve teknik araştırma kurumu (TÜBİTAK):**

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1963 yılında kurulmuştur. Gençlerin eğitimlerinde, araştırmalarında onlara burslar verilerek öğrencilerimiz desteklenmiştir.

TÜBİTAK, özel yetenekli gençleri araştırmaya yönleltmek ve geleceğin bilim insanı olarak yetişmeleri için teşvik etmektedir. Bu amaçla; ortaokullar arası matematik yarışması, liseler arası matematik, fizik, kimya, biyoloji yarışmaları, lise öğrencileri ve üniversite öğrencileri arasında araştırma projeleri araştırması düzenleyerek ortaöğretimde ve üniversitede fen eğitimini desteklemektedir. Ayrıca bu yarışmalarda dereceye girenlere TÜBİTAK tarafından değişik ödüller verilmektedir.

#### **2.2.5.6 Yeni ufuklar koleji:**

Yeni Ufuklar Koleji, 1997 yılında işadamı Nazif Ülgen tarafından kurulmuştur. Bu okul Türkiye’de üstün zekalılarına yönelik eğitim veren ilk okuldur. Bu kurum, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen bir müfredata sahip olmadığından resmi olarak kabul edilmemiş ve 2001 yılında kapatılmıştır.

#### **2.2.5.7 Beyazıt-Ford otosan ilköğretim okulu:**

30 Haziran, 2002’de Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol uyarınca, bir devlet okulu olan, Beyazıt İlköğretim Okulu İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekalıların Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir ve kullanılmıştır (Leana, 2005: 28).

Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okuluna öğrenci seçiminde her yıl projeye dahil edilen öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezlerince yapılan WISC-R zeka testi sonucunda, üstün zekalı oldukları belirlenen ve proje ile ilgili Yürütme Kurulu'nun Bilim Komisyonu tarafından onaylanan, İstanbul'un çeşitli ilçelerinden gelen birinci sınıf çocukları okula kayıt edilirler (Davaslıgil ve Zeana, 2004: 96-99).

Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okulu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) tarafından tanılanmaları yapılmak şartıyla, onları eğitim öğretim faaliyetlerine almaktadır. Bu okul faaliyetlerini İstanbul Üniversitesi ile ortaklaşa yürütmektedir (WEB9).

#### **2.2.5.8 ÜYEP (üstün yetenekliler eğitim programı):**

ÜYEP , 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren sadece ortaokul altı ve yedinci sınıflara eğitim vermeye başlasa da zamanla bu kapsamın tüm ilkokul, ortaokul ve liseye genişletilmesi amaçlanmaktadır (WEB7).

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), üstün yetenekli öğrencilere örgün eğitimlerine ek olarak bireysel farklılıklarına uygun ve bilimsel temellere dayanan destekleyici eğitim etkinlikleri sunmayı amaçlamaktadır. Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulmuş bir program olan ÜYEP, kapsam olarak Türkiye'deki ilk ve tek program olma özelliğini taşımaktadır (WEB7).

#### **2.2.5.9 Güzel sanatlar ve spor liseleri:**

Ülkemizde resim, müzik ve beden eğitimi alanında özel yeteneğe sahip bireyler ortaokuldan sonra liseye geçiş döneminde bu kurumların özel yetenek sınavlarına girerler ve başarılı olanlar öğrenimlerine bu kurumlarda devam ederler.

#### **2.2.5.10 TEV İnanç türkeş özel lisesi:**

TEVİTÖL, ülkemizdeki üstün zeka ve özel yetenekli çocuklara, ihtiyaç duydukları özel eğitimi lise düzeyindeki yaş grubuna karma ve yatılı olarak veren tek kurumdur.

1993 yılında Sezai Türkeş tarafından kurulmuştur. 2001 yılından bu yana eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (WEB6).

*TEVİTÖL'de başlangıçta ilkokul 5. Sınıfı bitiren öğrenciler okula alınırken, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla, okul sadece lise öğrencilerine hizmet vermeye devam etmiştir. TEVİLTÖL'de eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin, %70 oranında planlanan programlar dâhilinde, %30 oranında ise bağımsız karar verdikleri konular üzerinde çalışmalarını düşünmüştür. Etkinliklerin bir kısmını öğretmenler belirlemekte, bir kısmını öğrenciler şekillendirmektedir (Doğan, Tekcan ve Cürebal, 2004: 105).*

#### **2.2.5.11 Üstün yetenekliler eğitim araştırma ve uygulama merkezleri:**

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik İnönü, Karabük ve Hacettepe Üniversiteleri'nde açılan Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Merkezi'nde araştırma ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu merkezlerden İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi 2009 yılında (WEB1), Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi de 2010 yılında (WEB2), Hacettepe Üniversitesi Üstün Yetenekli Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi 2013 yılında (WEB3) faaliyetlerine başlamıştır.

#### **2.2.5.12 Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM):**

Yaşlıtlarına göre birçok farklı ve üstün özelliklere sahip özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinin iyi tanınması, sistematik olarak bu özelliklerinin araştırılarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ülkemizde kurulan kurumlar Bilim ve Sanat Merkezleri'dir. 2015 yılı verilerine bakıldığında ülkemizdeki Bilim ve Sanat Merkezi sayısı 74'e ulaşmıştır (WEB8). Ülkemizde tanınmış özel yetenekli öğrenciler akranlarıyla birlikte okullarına devam ederken, okul çıkışı zamanlarda veya hafta sonlarında Bilim ve Sanat Merkezi'ne giderek eğitimlerine devam etmektedirler.

*BİLSEM modelinin en büyük avantajlarından biri, çocukların kendi okullarından, arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır. Okul dışındaki saatlerde*

*BİLSEM’de eğitimini sürdürürken; toplum bireylerini zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal açıdan tanıyabilme olanağına sahip olabilmektedirler. Üstün yetenekli çocuklar; toplumla çalışma, üretme olanağına sahip olmaktadır. Toplumla bütünleşen ve farklılığının bilincinde olan, farklılığını insanlık adına geliştiren bireyler olarak yetiştirilmektedirler (Dönmez, 2004: 74).*

Bilim ve Sanat Merkezleri(BİLSEM) örgün eğitim kurumları değildir. Okul dışı zamanlarda öğrencilerin devam ettikleri bu okullarda uygulanan programın amaçları şu şekildedir:

- *Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincinin kazandırılmasını,*
- *Ulusal ve evrensel değerleri tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini,*
- *Yetenek alanı/alanlarının geliştirilmesinin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlanarak bütünlük içinde değerlendirilmesini,*
- *Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini,*
- *Bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını,*
- *Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerini,*
- *İş alanlarındaki ihtiyaca yönelik yeni düşünceler önerebilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerini,*
- *Üstün yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkân sağlayan şartların, ortam ve fırsatların oluşturularak disiplinler arası çalışmalarda kazanımlarla sorunları çözmeye ya da ihtiyacı karşılamaya yönelik çeşitli projeler gerçekleştirmelerini,*

- *Yaşam projelerini gerçekleştirme fırsat ve imkânlarının verilmesini, sağlamaktır (MEB, 2007).*

Bilim ve Sanat Merkezleri'nde verilen eğitim 5 kademede tamamlanmaktadır. Bu kademeler; uyum dönemi, destek dönemi, BYF (bireysel yeteneklerini fark ettirme), ÖYG (özel yetenekleri geliştirme) ve proje üretimi dönemidir (MEB, 2007: 4). Bir kademeyi başarılı olarak tamamlayan öğrenci bir sonraki kademeye geçmekte ve bu şekilde öğrenimine devam etmektedir. İlk olarak öğrenciler uyum dönemine alınmaktadır. Bu dönemde öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezi, çevresi ve fiziksel ortamıyla birlikte tanıtılır; bu eğitim kurumunun amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Buna bağlı olarak merkezin eğitim modeli ve çalışması hakkında bilgi verilir. Daha sonra destek eğitim döneminde öğrenciyi iletişim becerilerine sahip, çevresi ve kendisiyle barışık, takım ruhunu yaşama geçirebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, paylaşımcı, araştırma yapmasını bilen, proje üretebilmek için temel alt yapısını öğrenme stratejileri, bilimsel araştırma teknikleri ve bilimsel çalışma yöntemleriyle pekiştiren ve uygulayan bir kişiliğe götürebilmek amaçlanır. Bireysel yetenekleri fark ettirici programda ise çeşitli etkinliklerle öğrencinin de kendi yeteneklerini keşfetmesi hedef alınır. Özel yetenekleri geliştirici programlarda öğrencilere disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanır. Son olarak proje döneminde ise proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki danışman öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanır ve proje yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur (Bildiren, 2011: 146-147).

### **2.3.1 Yazma**

Dil becerileri, dil öğretiminde geliştirilmesi esas kabul edilen; dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı içeren dilin temel beceri alanlarıdır. Dilsel beceriler; bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatması biçiminde özetlenebilir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır (Maltepe, 2006: 16-17).

Dil becerileri genel olarak ikiye ayrılırlar: Anlama becerileri ve anlatma becerileri. Anlama becerileri okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerileri ise konuşma yazma ve görsel sunudur. Bu dil becerileri arasında ilk kazanılan dinlemedir. TDK (2014)'ye göre “söz ve düşünceyi özel işaret ve harflerle anlatmak” olarak tanımlanan yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir (Coşkun, 2009).

Yazma ile ilgili ülkemizde birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımların birkaçına bakacak olursak:

Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir (Özbay, 2009: 115).

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir (Güneş, 2007: 159).

Yazma, birtakım sembollerle, duygu, düşünce, istek ve tasarıların anlatılmasıdır. İnsanın kendini tam ve doğru bir biçimde ifade ederek insanlarla sağlıklı iletişim kurmasında önemli bir anlatım aracıdır (Özdemir, 2008: 28).

Yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004: 24).

Yazma, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme becerisidir (Akyol, 2005).

Yazma, kısaca, kurallarına uygun, bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisi olarak da tanımlanabilir. Yazma eğitimi ise bu becerinin belli prensipler ve yöntemler dâhilinde hedef kitleye kazandırılması amacıyla verilen eğitimidir (Çeçen, 2011: 127-128).

Daha geniş bir şekilde yazmanın tanımını yapacak olursak; “Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlananları, görülüp yaşananları yazı ile anlatmak; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşüncelerin kurallara uygun olarak ifade edilmesi becerisidir. Yazma;

sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetme yolu değildir, aynı zamanda onları anlamlandırmadır.” (Akt: Demir, 2011: 18).

Yazmak, her insan için diğer tüm gereksinimler gibi bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzüdür; bu ve benzeri hisler söz veya yazıyla başkalarına aktarılır (Demir, 2011: 18). Tüm insanlar belirli ihtiyaçlarla ve sebeplerle kendini yazılı olarak ifade ederler. Kimi insanlar rahatlamak, kimileri zevk için, kimileri düşüncelerine çeki düzen vermek için yazdıklarını belirtirler. Yani yazma da ihtiyaçtan doğan bir dil becerisidir (Güzel, 2000).

Hayatımızın her kısmında başvurduğumuz yazma eylemi, eş ve dostlarımızla iletişim kurmak için kişisel; insanları bilgilendirmek onlara yön vermek, onları aydınlatmak için toplumsal; hangi meslekte olursak olalım yazmak zorunda olduğumuz bir ihtiyaçtır. Sonuç olarak yazma eylemi; kişisel ve toplumsal bir gereksinim ürünüdür (Pilancı ve diğerleri, 2003).

### **2.3.2 Yazma Kaygısı**

Kaygı, insan hayatının her noktasına yayılmıştır. Yazma görevi bir performans beklentisidir, bu yüzden de kaygıya neden olur (Bloom, 1979). Yurt dışında yapılan araştırmalarda Amerikalı öğrencilerin yaklaşık yüzde sekseninin yazma derslerinden korktuğu görülmektedir ve bu öğrencilerin tahmini olarak %25’i şiddetli yazma kaygısı yaşamaktadır (Bloom, 1980). Ayrıca Onwuegbuize’e göre de (1998) tahmini olarak insanların %10 ile %25 arası yazma kaygısını bir şekilde yaşamaktadır. Amerika’da bütün seviyelerdeki öğrenciler arasında kaygının yaygın olmasına rağmen bu durum Daly ve Miller’in konuşma ve kişiler arası iletişim kaygısından ortaya çıkmış modellere dayalı tutumsal ölçek olan yazma kaygısı testi (1975)’nin onaylanıp geliştirilmesine kadar çok dikkat çekmemiştir. Daly ve Miller tarafından “Yazma Kaygısı Testi” geliştirildiğinden beri yazma kaygısına yönelik gözlemsel araştırmalar hızla artmıştır. 1975’ten 1989’a kadar geçen yıllarda yazma kaygısıyla ilgili çalışmaların sayısı, bu yüzyılın ilk üç çeyreğinde yapılan çalışmaların sayısını geçmiştir. Bunda da ana etken Daly ve Miller tarafından geliştirilen ölçektir (Walsh, 1986).

Yazma kaygısı için tarih içerisinde birçok tanım yapılmıştır. Bu alanda araştırmalar yapan araştırmacılardan olan Thompson (1980) yazma kaygısını “yazma



becerisinden beklenen getirinin önüne geçen yazma süreci korkusudur” olarak tanımlamıştır. Bloom (1985, 121) “ yazma kaygısı” terimini “ zihinsel olarak yapabileceği bir yazma görevine başlamasını, üzerinde çalışmasını veya onu bitirebilmesini engelleyen davranış, inanç veya hislerin birleşimlerinden bir veya ikisini” gösteren kişileri tanımlamak için kullanmıştır. 1981 yılında Faigley, Daly ve Witte yazma kaygısını; “kişinin yazması istendiğinde davranışlarında, tutumlarında ve yazılı ürünlerinde kendini gösteren bir yaklaşma-kaçınma karmaşası durumuyla sonuçlanan yüksek kaygı seviyesi yaşama eğilimi” olarak tanımlamıştır (Akt: Reeves, 1996). Çeşitli şekillerde tanımlansa da yazma kaygısı genellikle yazma sürecinin bir kısmını bozan, olumsuz etkileyen durumlar olarak anlaşılır. Yazma konusundaki bu hislerin aslında ruhsal olduğu düşünülmektedir. Yani, insanların yazma göreviyle ilgili hislerinde, yaklaşımlarında ve bunları ele almasında oldukça uzun süre var olan eğilimleri olduğu tahmin edilmektedir.

### **2.3.3 Yazma Kaygısı ve Yazarın Engellenmesi**

Bu konuda eser veren araştırmacıların çalışmalarında yazma kaygısının ne olduğu konusunda fikir birliği yoktur. Bazı araştırmacılar yazma kaygısı yerine yazarın engellenmesi terimini kullanmaktadır. Fakat bu alanda öncü çalışmalar yapan Daly yazma kaygısı ve engellenme durumu arasında net bir ayrım yapmıştır. Daly'nin görüşüne göre, yazma kaygısı yazarın engellenmesi durumuna göre çok daha geniş bir kavramdır. Rose (1984) ise yazarın engellenmesi durumunu yazma kaygısından daha geniş bir kavram olarak görmüş ve bunu yazma kaygısından farklı olarak ele almıştı. Rose yazarın engellenmesini “yeteneksizlik veya kararsızlıktan başka sebeplerden dolayı yazmaya başlayamama veya yazmayı sürdürmememe” olarak tanımlamıştır.

### **2.3.4 Yüksek Kaygılı ve Düşük Kaygılı Bireylerin Özellikleri**

Yazmada yüksek kaygı gösteren ve düşük kaygı gösteren yazarlar birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Bunları maddeler halinde sıralayacak olursak, düşük kaygılı yazarlar Bischof (1989: 35)'a göre aşağıdaki özellikleri göstermektedir:

- Yazma gerektiren dallardan (mesleklerden) korkmazlar. Yazmanın şans işi olmadığını bilirler.
- Yazılı dilin sanatsal yönüyle eğlenir ve bundan zevk alırlar. Yazılı dilin günlük hayatta faydalı olduğunu farkındadırlar.
- Yazma engellenmesinden kaçınmaya yardımcı olacak esnek deneysel prosedürleri vardır.
- Daha az yazım hatası yaparlar. Daha geniş sözdizimsel ürünleri ve daha uzun yazıları vardır.
- Okuyucunun, amacın ve organizasyonel yazma stratejilerinin farkındadırlar.
- Planlama metotları vardır. Ayrıca daha iyi daha zekice şeyler üretmek için yazmayı ertelerler. Yazma zamanını kısaltabilir veya kaygıdan kaçınmak için erteleyebilirler.
- Çoklu taslakların avantajını değerlendirirler.
- Olumsuz tepkileri görmezden gelebilir, öğretmenden nasıl yardım isteyeceklerini bilirler.

Yüksek kaygılı bireylerin özelliklerine maddeler halinde bakacak olursak:

- Yazmayı; memnun etmeyen, hırpalayıcı bir süreç olarak görürler (Faigley, Daly ve Witte, 1981).
- Yazarken yüksek kaygılı bir yazar, durma ve başlamalar arasında uzun duraksamalarla sık sık durup tekrar başlayarak kararsız olabilir (Faigley, Daly ve Witte, 1981).
- Fikirlerini geliştirmede daha sessiz ve utangaç olabilirler (Cope, 1978).
- Yazıları daha etkisiz yoğun sözcük ve daha belirsiz düz sözcük içermektedir (Daly ve Miller, 1975).
- Karar verme korkuları vardır (Thompson, 1980).

Biscop 1989 yılında yapmış olduğu çalışmada engellenmiş, kaygılı, amatör yazarların ve engellenmemiş, düşük kaygılı, uzman yazarların başlıca özelliklerini şöyle özetlemektedir:

A. Engellenmiş, Kaygılı ve Amatör Yazarlar:

- Bağlamdan bağımsız kurallara başvururlar.

- Bireysel cümleleri düzeltirler.
- Ödevleri dar bir şekilde yorumlarlar.
- Organizasyonda ve anlamda zorluk çekerler.
- Yazmayı ağır ve angarya bir iş olarak görürler.
- Gözden geçirmeye isteksizdirler.
- Öğretmene bağımlıdır.

B. Engellenmemiş, Düşük Kaygılı ve Uzman Yazarlar:

- Katı kurallar değil, stratejiler kullanırlar.
- Daha çok detaylılık gösterirler.
- Birden fazla taslak yazarlar.
- Yazma öncesi stratejilerini kullanırlar.
- Yazma amacının ve okuyucunun farkındadırlar.
- Yazmayı oyun olarak görürler (Biscop, 1989).

Lovana Reeves (1996) öğrencinin yazma kaygısını gösteren bireylerin davranış, tutum ve yazılı ürünlerinin özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Davranışlar:

- Az yazma veya hiç yazma gerektirmeyen mesleklere eğilimlidirler.
- Az yazma veya hiç yazma gerektirmeyen dersleri seçmede meyillidirler.
- Ders dışında çok az yazarlar.
- Yazma konusunda rol modelleri yoktur.
- Üniversiteye yerleştirmek için kullanılan testlerde düşük sonuç alırlar.
- Öz kavramları genelde düşüktür ve özgüven eksikliği yaşayabilirler.

Tutumlar:

- Okulla ilgili yazmayla ilgili önceki deneyimleri ile ilgili düşük başarı belirtmektedirler.

- Önceki yazma girişimlerine negatif öğretmen tepkisi almışlardır.
- Kişisel duygularını, inançlarını ve deneyimlerini açıklamaları gereken kişisel anlatı ya da öykü yazarken daha kaygılıdırlar.
- Kişisel duygularını içermemesi ve birinci şahıs bakış açısı kullanmamaları istenen ikna edici metinler yazarken daha az kaygı gösterirler.

Yazılı Ürün:

- Daha kısa yazı örnekleri üretirler. Örneğin her örnekte daha az kelime kullanırlar.
- Fikirleri gelişmemiştir.
- Bütünsel değerlendirme uygulandığında yazıları nitelik açısından düşük olarak değerlendirilmektedir.
- Sözdizimsel olgunluk ölçeklerinde daha düşük sonuçlar almaktadırlar.
- Kullanım ve mekanikte daha çok zorlanırlar.
- Cümle düzeninde daha az çeşit kullanırlar.

### **2.3.5 Yazma Kaygısı ve Özel Yeteneklilik**

Yazma kaygısı konusunda alanda yerli ve yabancı birçok çalışma bulunmasına rağmen özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı konusunda literatürde çok az çalışma yer almaktadır. Normal öğrenciler gibi özel yetenekli öğrenciler de yazma etkinliklerinde kaygıya sahiptir.

Yazma kaygısı konusunda araştırma yapan araştırmacılardan 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.

Palmquist ve Young (1992) öğrencilerin algılanan üstün yetenekli olup olmayışının yazma performansı ve kaygı seviyesini etkisini incelemiştir. Kendilerinin üstün yetenekli olmadığına inanan öğrencilerin yazma kaygısı yaşayacağı ve

eğitmenlerinin öğrencilerden sık yazmalarını beklediği derslerden kaçınacakları varsayımında bulunmuşlardır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin üstün 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 ğretilmeyecek bir üstün yetenek olduğuna inandıklarından belli meslekleri seçme konusunda başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmacılar, eğitmenlerin öğrencilere uygun çalışma ve eğitimle yazma becerilerini geliştireceklerine inanmalarına yardım etmeleri gerektiğini belirtmiştir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM VE BULGULAR**

#### **3.1 YÖNTEM**

##### **3.1.1 Araştırma Modeli**

Üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli “betimleyici tarama (survey) modeli”dir.

##### **3.1.2 Çalışma Grubu**

Bu araştırmada özel yetenekli 316 ortaokul öğrencisinin yazma kaygısı düzeyleri çeşitli değişkenler tarafından incelenmiştir. Araştırmada Türkiye’de yer alan 74 Bilim ve Sanat Merkezi’nden dört farklı yerde yer alan Bilim ve Sanat Merkezleri’nde araştırmacının kullanmış olduğu anket uygulanmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler “rastgele örnekleme” yoluyla seçilmiştir.

##### **3.1.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği, Yaman (2010) tarafından geliştirilmiş, ölçeği kullanabilmek için kendisinden gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin oluşturma süreci Sakarya’daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 normal yetenekteki öğrenciyle gerçekleştirilmiş, ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 30.5’ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde elde edilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare

değerinin ( $\chi^2=557.54$ ,  $sd=151$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=.059$ ,  $CFI=.92$ ,  $IFI=.92$ ,  $GFI=.93$ ,  $AGFI=.91$  ve  $SRMR=.050$  olarak bulunmuştur.

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .80 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının .80 bulunması ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu yöntemle elde edilen güvenilirlik katsayısı, ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanın yüksek olması, öğrencilerin yazma kaygısının düşük olması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu"dur. Bu form araştırmaya katılan öğrencilerin değişkenlerde kullanılacak bilgilerini edinmek için hazırlanmıştır.

### **3.1.4 Verilerin Analizi**

Yazma Kaygısı Ölçeği'ndeki toplam madde sayısı 19'dur. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Ölçekte olumsuz anlam taşıyan maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekteki bazı madde kökleri olumlu anlamlar taşıdığından ve olumsuz maddeler de ters kodlandığından, Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanın yüksek olması, öğrencilerin anadillerinde yazma kaygısının düşük olması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan, madde sayısına (19) bölünerek bireyin yazma kaygısı düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Bu işlem sonucunda elde edilen 2.5 puanın altı yüksek, 2.5 ile 3.5 arası orta, 3.5 ve üzeri ise düşük düzeyde yazma kaygısını göstermektedir. Ölçeğin uygulama süresi, yaklaşık 5-6 dakikadır.

## 3.2 BULGULAR

### 3.2.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısı Seviyelerine Yönelik Bulgular

Tablo 1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısı Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	$\bar{X}$	ss
Yazma Kaygısı	70.96	11.3

Araştırmada “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” 316 özel yetenekli ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=70.96$ ,  $ss= 11.3$ )’dır. Bu ortalamanın toplam soru sayısına bölümünden çıkan sonuç 3.73’tür. Ölçek kurallarına göre 3.50 ve üzeri ortalamaya sahip sonuçlar bu öğrencilerin düşük seviyede yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyesi düşüktür.

Havva Yaman tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” yapılan çalışmada 480 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve normal zekalı öğrencilerde ( $\bar{X}=65.33$ ,  $ss= 8.69$ ) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada aynı ölçek özel yetenekli 316 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Katılanların sonuçlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=70.96$ ,  $ss= 11.3$ ) olarak bulunmuştur. Bu karşılaştırmaya göre normal yetenekteki ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı seviyeleri bariz şekilde özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı seviyelerinden yüksektir. Özel yetenekli öğrenciler, normal yeteneğe sahip akranlarından daha düşük seviyede yazma kaygısı yaşamaktadır. Normal yeteneğe sahip öğrenciler 3.4 ortalamayla orta düzey yazma kaygısı yaşarken, özel yeteneğe sahip öğrenciler 3.7 ortalamayla düşük seviyede yazma kaygısı yaşamaktadır.

### 3.2.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma kaygısı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla “erkek” ve



“kız” öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma Kaygısı	Kız	153	74.16	10.81	5,036	314	.000
	Erkek	163	67.95	11.10			

Tablo 2’de cinsiyet açısından özel yetenekli öğrencilerinin, yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek 153 kız öğrenciye, 163 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek puanlarına göre kız öğrencilerin yazma kaygısı ( $\bar{X}=74.16$ ,  $ss=10.81$ ) 3.9 ile düşük düzeyde çıkarken, erkek öğrencilerin yazma kaygısı da ( $\bar{X}=67.95$ ,  $ss= 11.10$ ) 3.5 ile orta seviyeye yakın düşük seviyesinde belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında, cinsiyetin yazma kaygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ( $t_{(0.00: 314)}= 5.036$ ,  $p > .000$ ). Kız öğrencilerin yazma kaygıları ( $\bar{X}=74.16$ ,  $ss=10.81$ ), erkek öğrencilerin yazma kaygılarına göre ( $\bar{X}=67.95$ ,  $ss= 11.10$ ) anlamlı düzeyde düşüktür. Yani özel yetenekli erkek öğrenciler, özel yetenekli kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede yazma kaygısına sahiptir.

### 3.2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Bilim ve Sanat Merkezlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmada farklı BİLSEM’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, “BİLSEM A”, “BİLSEM B”, “BİLSEM C” ve “BİLSEM D” öğrencilerinin yazma kaygıları karşılaştırılmıştır. BİLSEM’e göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları Tablo 3’te, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM'e Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Öğrenim Görülen Okul	N	$\bar{X}$	ss
BİLSEM A	130	70.60	11.0
BİLSEM B	73	69.95	11.6
BİLSEM C	71	71.91	11.2
BİLSEM D	42	72.23	12.1

Tablo 3'te farklı okullarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Ölçek, Bilim ve Sanat Merkezi A'da 130 öğrenciye, Bilim ve Sanat Merkezi B'de 73 öğrenciye, Bilim ve Sanat Merkezi C'de 71 öğrenciye ve Bilim ve Sanat Merkezi D'de 42 öğrenciye uygulanmıştır. Okulların yazma kaygısı düzeyleri en yüksek kaygılı okuldan en düşük kaygılı okula doğru sıralanacak olursa eğer; BİLSEM B, BİLSEM A, BİLSEM C ve BİLSEM D şeklindedir. Bu sonuçlara göre, BİLSEM D'de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması diğerlerine göre daha düşüktür. Diğer taraftan, BİLSEM B'de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamasının ise diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM'e Göre Yazma Kaygısı Puanı Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	223.42	3	74.476	.57	.63
Grup içi	40547.18	312	129.959		
Toplam	40770.61	315			

Tablo 4'te farklı BİLSEM'e giden özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonucu verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre devam ettikleri BİLSEM farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{3-315} = .63, p > .05$ ).

### 3.2.4 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmada farklı sınıflarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, “5. sınıf”, “6. sınıf”, “7. sınıf” ve “8. sınıf” öğrencilerinin yazma kaygıları karşılaştırılmıştır. Sınıflara göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları Tablo 5’te, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıflarına Göre Yazma Kaygı Puanları  
Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
5. sınıf	79	73.92	9.97
6. sınıf	92	71.61	11.21
7. sınıf	82	69.48	12.23
8. sınıf	63	68.22	11.40
Toplam	316	70.96	11.37

Tablo 5’te farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Ölçek, 79 5.sınıf öğrencisine, 92 6.sınıf öğrencisine, 82 7.sınıf öğrencisine ve 63 8.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. 5.sınıf öğrencileri yazma kaygısı ortalaması 3.89, 6.sınıf öğrencileri yazma kaygısı 3.76, 7.sınıf öğrencileri yazma kaygısı 3.65, 8.sınıf öğrencileri yazma kaygısı 3.59 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, 5. sınıftan 8.sınıfa kadar kademeli olarak yazma kaygısı düzeyi kademeli olarak artmaktadır. 5. sınıf öğrencileri en düşük yazma kaygısı seviyesine sahipken, 8.sınıf öğrencileri de en yüksek yazma kaygısı seviyesine sahiptir.

Tablo 6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1384.011	3	461.33	3.65	.013
Grup içi	39386.606	312	126.23		
Toplam	40770.617	315			

Tablo 6’da sınıf düzeyleri farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonucu verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyleri farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{3-315} = 3.65$ ,  $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Kaygı Puanlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
5. sınıf	-	2.30	4.43	5.70*
6. sınıf		-	2.13	3.39
7. sınıf			-	1.26
8. sınıf				-

\*  $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, 5. Sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları ( $\bar{X}=73.92$ ,  $ss= 9.97$ ) ile 8. Sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları ( $\bar{X}=68.22$ ,  $ss= 11.40$ ) arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 8. Sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin, 5. Sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinden anlamlı düzeyde istatistiksel olarak daha yüksek yazma kaygısına sahip oldukları ifade edilebilir.

### 3.2.5 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmada babalarının öğrenim durumları farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, babaların öğrenim durumlarını saptamak için “Okula gitmemiş”, “İlkokul”, “Ortaokul” “Lise”, “Üniversite” ve “Lisansüstü” eğitim durumlarından hangisine sahip oldukları sorulmuştur. Örneklemde yer alan özel yetenekli öğrencilerin babalarının hiçbiri “okula gitmemiş” seçeneğini işaretlememiştir. 10 adet “ilkokul” mezunu baba, “ortaokul” seçeneğini işaretleyenler ile birleştirilerek elde edilen dağılımın birbirine daha yakın olması sağlanmıştır ( $Levene_{3-312} = 1.922, p > .05$ ). Baba öğrenim durumlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları Tablo 8’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss
Ortaokul	31	69.70	10.85
Lise	84	71.33	10.29
Üniversite	173	71.13	12.12
Lisansüstü	28	70.17	10.68
Toplam	316	70.96	11.37

Tablo 8’de babalarının öğrenim durumu farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Ölçek, 31 babası ortaokul mezunu olan öğrenciye, 84 babası lise mezunu olan öğrenciye, 173 babası üniversite mezunu olan öğrenciye ve 28 babası lisansüstü mezunu olan öğrenciye uygulanmıştır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 3.66, babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 3.75, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 3.74 ve babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması da 3.69 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, az da

olsa ortaokul mezunu baba öğrenim durumuna sahip olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksektir. Diğer taraftan, babalarının öğrenim durumu lise ve üniversite olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Gruplar arası	82.786	3	27.59	.21	.88	
Grup içi	40687.831	312	130.41			
Toplam	40770.617	315				

Tablo 9’da babalarının öğrenim durumu farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonucu verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre babalarının öğrenim durumu farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{3-315} = .21, p > .05$ ).

### 3.2.6 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin annelerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, annelerinin öğrenim durumlarını saptamak için “Okula gitmemiş”, “İlkokul”, “Ortaokul” “Lise”, “Üniversite” ve “Lisansüstü” eğitim durumlarından hangisine sahip oldukları sorulmuştur. Örneklemde yer alan özel yetenekli öğrencilerin annelerinin yalnızca bir tanesi “okula gitmemiş” seçeneğini işaretlemiştir. Bu alt amacın analizi gerçekleşirken “okula gitmemiş” seçeneğini işaretleyen veri dahil edilmemiştir. Anne öğrenim durumlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları Tablo 10’da, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss
İlkokul	41	71.00	11.87
Ortaokul	44	71.65	9.97
Lise	79	69.29	12,33
Üniversite	132	71.80	11.38
Lisansüstü	19	71.00	9.21
Toplam	315	71.00	11.37

Tablo 10’da annelerinin öğrenim durumu farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Ölçek, 41 annesi ilkokul mezunu öğrenciye, 44 annesi ortaokul mezunu olan öğrenciye, 79 annesi lise mezunu olan öğrenciye, 132 annesi üniversite mezunu olan öğrenciye ve 19 annesi lisansüstü mezunu olan öğrenciye uygulanmıştır. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 3.73, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 3.77, annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 3.64, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 3.77 ve annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması da 3.73 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, en yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin annesi lise mezunu olan öğrenciler olurken, en düşük yazma kaygısına sahip öğrenciler ise annesi üniversite mezunu olan öğrenciler olmuştur.

Tablo 11. Özel Yetenekli Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	334.931	4	83.73	.64	.63
Grup içi	40315.069	310	130.04		
Toplam	40650.000	314			

Tablo 11’de annelerinin öğrenim durumu farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonucu verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre annelerinin öğrenim durumu farklı olan

özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{3-314} = .64, p > .05$ ).

### 3.2.7 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmada ailelerinin aylık gelirleri farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, ailelerinin aylık gelirleri “1000 TL’den az”, “1001 ile 2000 TL arasında”, “2001 ile 5000 TL arasında” ve “5000 TL üzeri” olan özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygıları karşılaştırılmıştır. Ailelerinin aylık gelirlerine göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları Tablo 12’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12. Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	ss
1000 TL’den az	27	70.18	11.28
1001 ile 2000 TL arasında	69	70.18	11.37
2001 ile 5000 TL arasında	153	70.95	11.47
5000 TL üzeri	67	72.10	11.34
Toplam	316	70.96	11.37

Tablo 12’de ailelerinin aylık gelirleri farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Ölçek, ailesinin aylık geliri 1000 TL’den az olan 27 öğrenciye, ailesinin aylık geliri 1001 ile 2000 TL arasında olan 69 öğrenciye, ailesinin aylık geliri 2001 ile 5000 TL arasında olan 153 öğrenciye ve ailesinin aylık geliri 5000 TL ve üzeri olan 67 öğrenciye uygulanmıştır. Ailesinin aylık geliri 1000 TL’den az olan öğrencilerin puan ortalaması 3.69, ailesinin aylık geliri 1001 ile 2000 TL olan arasında olan öğrencilerin puan ortalaması 3.69, ailesinin aylık geliri 2001 ile 5000 TL arasında olan öğrencilerin puan ortalaması 3.73 ve ailesinin aylık geliri 5000 TL ve üzeri olan



öğrencilerin puan ortalaması 3.79 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den az ve 1001 ile 2000 TL arasında olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksektir. Diğer taraftan, ailelerinin aylık gelirleri 5000 TL ve üzeri arasında olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	145.044	3	48.34	.37	.77
Grup içi	40625.573	312	130.21		
Toplam	40770.617	315			

Tablo 13'te ailelerinin aylık gelirleri farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonucu verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ailelerinin aylık gelirleri farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{3-315} = .37, p > .05$ ).

### 3.2.8 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Türkçe Dersini Sevip Sevmemelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısının Türkçe dersini sevip sevmemelerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmemelerine Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Türkçe dersini	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma Kaygısı	Evet, seviyor	244	72.89	10.99	5.83	314	.000
	Hayır, sevmiyor	72	64.43	10.20			

Tablo 14’te Türkçe dersini sevip sevmeme açısından özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek, 244 Türkçe dersini seven öğrenciye, 72 de Türkçe dersini sevmeyen öğrenciye uygulanmıştır. Türkçe dersini seven öğrencilerin puan ortalaması 3.83 ile düşük düzeyde, Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin puan ortalaması da 3.39 ile orta düzeyde çıkmıştır. Tabloya bakıldığında, Türkçe dersini seven ve Türkçe dersini sevmeyen özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri açısından arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{0.00; 314} = 5.83, p < .000$ ). Buna göre Türkçe dersini seven özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygısı puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 72.89, ss = 10.99$ ), Türkçe dersini sevmeyen özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygısı puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 64.43, ss = 10.20$ ) daha düşük olduğu bulunmuştur.

### 3.2.9 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Evde İnternet Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarının evde internet durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Özel Yetenekli Öğrencilerin Evde İnternet Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Evde İnternet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma Kaygısı	Var	280	70.90	8.97	-.26	314	.78
	Yok	36	71.44	7.77			

Tablo 15’te evde internet durumu açısından özel yetenekli öğrencilerinin, yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek, evinde internet bağlantısı olan 280 öğrenci ile evinde internet bağlantısı olmayan 26 öğrenciye uygulanmıştır. Evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin puan ortalaması 3.73, evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin puan ortalaması da 3.76 olarak belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında, evde internetin olup olmaması yazma kaygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{0,05; 314} = -.26, p > .05$ ).

### 3.2.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarının okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Okul öncesi eğitim	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma Kaygısı	Evet	277	71,28	11,41	1,31	314	,18
	Hayır	39	68,71	10,94			

Tablo 16’da okul öncesi eğitim durumu açısından özel yetenekli öğrencilerinin, yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek, okul öğrenci eğitim alan 277 öğrenci ile okul öncesi eğitimi almayan 39 öğrenciye uygulanmıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin puan ortalaması 3.75, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin puan ortalaması 3.61 olarak belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında, okul öncesi eğitim görüp görmeme yazma kaygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{0,05; 314} = 1.31, p > .05$ ).

### 3.2.11 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Günlük Tutma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısının günlük tutma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Günlük tutma	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma Kaygısı	Evet	101	75.63	9.52	5.202	314	.000
	Hayır	215	68.77	11.53			

Tablo 17’de günlük tutma durumu açısından özel yetenekli öğrencilerinin, yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek, günlük tutan 101 öğrenci ile günlük tutmayan 215 öğrenciye uygulanmıştır. Günlük tutan öğrencilerin puan ortalaması 3.98, günlük tutmayan öğrencilerin puan ortalaması 3.61 olarak belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında, günlük tutma durumuna göre özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri açısından arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{0.000: 314} = 5.20, p < .000$ ). Bu farklılık günlük tutan özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygısı puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 75.63, ss = 9.52$ ), günlük tutmayan özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygısı puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 68.77, ss = 11.53$ ) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Günlük tutan öğrenciler, günlük tutmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük yazma kaygısına sahiptir.

### 3.2.12 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Türkçe Ders Notuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarının ders notuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin belirttikleri ders

notları yalnızca 4 ve 5 olduğundan bu alt amacı analiz etmek için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Ders Notuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Ders notu	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma	4	20	62.75	9.99	-3.39	314	.001
Kaygısı	5	296	71.52	11.26			

Tablo 18’de ders notları açısından özel yetenekli öğrencilerinin, yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek, Türkçe ders notu 4 olan 20 öğrenci ile Türkçe ders notu 5 olan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Türkçe ders notu 4 olan öğrencilerin puan ortalaması 3.30 ile orta seviyedeyken, Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerin puan ortalaması 3.76 ile düşük seviyede çıkmıştır. Tabloya bakıldığında, ders notunun yazma kaygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ( $t_{0.05; 314} = -3.39, p < .001$ ). Türkçe ders notu 4 olan öğrencilerin yazma kaygıları ( $\bar{X} = 62.75, ss = 9.99$ ), Türkçe dersi 5 olan öğrencilerin yazma kaygılarına göre ( $\bar{X} = 71.52, ss = 11.26$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Yani ders notu yüksek olan öğrencinin yazma kaygısı seviyesi de ters orantılı olarak düşüktür.

### 3.2.13 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Kitap Okuma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmada kitap okuma durumları farklı olan özel öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, “kitap okumuyorum”, “bazen okuyorum” ve “her gün okuyorum” seçenekleri belirlenmiştir. Kitap okuma durumlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları Tablo 19’da, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19. Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap Okuma Durumuna Göre Yazma Kaygı Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Kitap okuma durumu	N	$\bar{X}$	ss
Okumuyorum	13	64.15	12.65
Bazen okuyorum	147	67.93	10.55
Her gün okuyorum	156	74.39	11.01
Toplam	316	70.96	11.37

Tablo 19’da kitap okuma durumları farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Ölçek, kitap okumayan 13 öğrenci, bazen kitap okuyan 147 öğrenci ve her gün kitap okuyan 156 öğrenciye uygulanmıştır. Kitap okumayan öğrencilerin puan ortalaması 3.37, bazen kitap okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.57 ve her gün kitap okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.91 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, en yüksek yazma kaygısına sahip öğrenciler hiç kitap okumayanlar, en düşük yazma kaygısına sahip öğrenciler de her gün kitap okuyanlardır. Bu kategoriler arasında kademeli olarak hiç okumayandan her gün okuyana doğru yazma kaygısı azalmaktadır.

Tablo 20. Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap Okuma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3786.458	2	1893.229	16.023	.000
Grup içi	36984.159	313	118.160		
Toplam	40770.617	315			

Tablo 20’de kitap okuma durumları farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonucu verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre kitap okuma durumları farklı olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{3-315} = 7.03, p < .000$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap Okuma Düzeyine Göre Yazma Kaygı Puanlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Kitap Okuma Düzeyi	Okumuyorum	Bazen okuyorum	Her gün okuyorum
Okumuyorum	-	-3.77	-10.23*
Bazen Okuyorum	3.77	-	-6.45*
Her Gün Okuyorum	10.23*	6.45*	-

Tablo 21 incelendiğinde, kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygısı puanları ( $\bar{X}$  =64.15, ss= 12.65), bazen kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı puanları ( $\bar{X}$  =67.93, ss= 10.55), her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı puanları ( $\bar{X}$  =74.39, ss= 11.01) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında; kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygıları en yüksek, her zaman kitap okuyanların yazma kaygıları en düşüktür. Her gün kitap okuyan öğrencilerle bazen kitap okuyan öğrenciler arasında, her gün kitap okuyan öğrencilerle kitap okumayan öğrenciler arasında, bazen kitap okuyan öğrencilerle de kitap okumayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Bu bulgular, kitap okuma sıklığı arttıkça ters orantılı şekilde yazma kaygısı düşmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### 3.2.14 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Yazma Etkinliklerinde Verilen Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı yazma etkinliklerinde verilen süreye göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu alt amacı analiz etmek için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Etkinliklerinde Verilen Süreye Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Yazma etkinliği	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma Kaygısı	Evet, yeterli	254	71.66	10.93	2.22	314	.027
	Hayır, yeterli değil	62	68.09	12.74			

Tablo 22’de yazma etkinliklerinde verilen süre açısından özel yetenekli öğrencilerinin, yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek, yazma etkinliklerine öğretmenleri tarafından verilen süreyi yeterli bulan 254 öğrenciye ve yazma etkinliklerine öğretmenleri tarafından verilen süreyi yeterli bulmayan 62 öğrenciye uygulanmıştır. Yazma etkinliklerine öğretmenleri tarafından verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin puan ortalaması 3.77 yazma etkinliklerine öğretmenleri tarafından verilen süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin puan ortalaması 3.58 olarak belirlenmiştir. Tablo 22’ye bakıldığında, yazma etkinliklerine verilen sürenin yazma kaygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ( $t_{0.05; 314} = 2.22, p < .05$ ).

### 3.2.15 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Kaygısının Yazma Etkinliklerinde Serbest Bırakılma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısının yazma etkinliklerinde serbest bırakılma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu alt amacı analiz etmek için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.



Tablo 23. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Etkinliklerinde Serbest Bırakılma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Serbest Etkinlik	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yazma	Evet	218	71.83	11.28	2.026	314	.044
Kaygısı	Hayır	98	69.04	11.40			

Tablo 23'te yazma etkinliklerinde serbest bırakılma durumuna göre, yazma kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ölçek, yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbest bırakılan 218 öğrenci ile yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbest bırakılmayan 98 öğrenciye uygulanmıştır. Yazma etkinliklerinde serbest bırakılan öğrencilerin puan ortalaması 3.78, yazma etkinliklerinde serbest bırakılmayan öğrencilerin puan ortalaması 3.63 olarak belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında, serbest etkinliklerinin yazma kaygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $t_{0.05; 314} = 2.026, p < .05$ ).

## BÖLÜM 4

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 4.1 TARTIŞMA

Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerini belirlemek amacıyla ülkemizde bu öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezi'nde yapılmıştır. Araştırma 316 öğrenci üzerinde yapılmış, sonuçlar problem ve alt problemlere göre yorumlanmıştır.

Özel yetenekli bireylerin yazma kaygılarının düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek sonucuna göre bu öğrencilerin yazma kaygısı seviyeleri ( $\bar{X} = 70.96$ ,  $ss = 11.3$ ) olarak bulunmuştur. Bu ortalamanın toplam soru sayısına bölümünden çıkan sonuç 3.73'tür. Ölçek kurallarına göre 3.50 ve üzeri ortalamaya sahip sonuçlar bu öğrencilerin düşük seviyede yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyesi düşüktür. 2010 yılından Havva Yaman tarafından geliştirilen bu ölçek ülkemizde birçok çalışmada kullanılmıştır. Yaman'ın ölçeğini geliştirdiği kendi çalışmasında 480 ortaokul öğrencisinin yazma kaygısı düzeyleri ( $\bar{X} = 65.33$ ,  $ss = 8.69$ ) ve puan ortalamaları da 3.4 olarak bulunmuştur. Öztürk'ün 2012 yılında 611 öğrenciye yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ( $\bar{X} = 57.18$ ,  $ss = 18.11$ ) olarak 3.00 ortalamasıyla orta düzeyde çıkmıştır. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) tarafından yapılan çalışmada 404 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ve öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları 3.68 olarak bulunmuştur. Zorbaz'ın 2010 yılında 450 öğrenciyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin % 45.5 düşük düzeyde, % 52.3'ü orta düzeyde, % 2.2'si düşük düzeyde yazma kaygısına sahip çıkmıştır. Uçgun (2011) 1407 ortaokul öğrencisine yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı

seviyesini 3.49 olarak bulmuştur. Teksan (2013) 1061 ortaokul öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada bu öğrencilerin yazma kaygısı seviyesini 2.77 olarak bulmuştur. Yaman (2010), Teksan (2013), Aşılıoğlu ve Özkan (2013), Öztürk (2012), Uçgun (2011) tarafından aynı anketle ortaokul öğrencilerine yapılan çalışmalarda öğrenci yazma kaygısı düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Bu çalışmada ise özel yetenekli bireyler üzerinde uygulanan anketin puan ortalaması 3.73 olarak bulunmuştur. Bu da bugüne kadar yapılan çalışmalar arasında en düşük yazma kaygısı seviyesi olarak görülmektedir. Palmquist ve Young (1992) yapmış oldukları çalışmada kendilerini özel yetenekli olarak gören, o şekilde toplumda vurgulanan bireylerin yazma kaygısı seviyelerinin akranlarına göre daha düşük olduğunu vurgulamıştı. Bu araştırmada da özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin akranlarına göre daha düşük seviyede yazma kaygısına sahip olduğu görülmüştür. Palmquist ve Young tarafından yapılan araştırma da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bu sonuçlara göre, özel yetenekli olmanın yazma kaygısının diğer normal bireylere göre düşük olmasında bir etken olduğu söylenebilir.

Bireylerin yazma kaygısı seviyelerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği daha önce dünyada ve ülkemizde birçok çalışmada araştırılmıştır. Özel yetenekli ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada kız öğrencilerin yazma kaygıları erkek öğrencilerin yazma kaygılarına göre anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre belirgin şekilde yüksek yazma kaygısına sahiptir. Zorbaz'ın (2010) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Yaman (2010) yapmış olduğu çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin yazma kaygısı puanları arasında anlamlı fark bulamazken, Aşılıoğlu 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 çıkmıştır. Bunlarda yaş

grubu, zeka düzeyi, uygulanan grup ve okullar değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygı seviyelerinin gittikleri BİLSEM'e göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışma, belirtildiği gibi 4 farklı Bilim ve Sanat Merkezi'nde yapılmıştır. Öğrenciler örgün eğitim gördükleri ortaokullar dışında, okul sonu saatlerde ve hafta sonları Bilim ve Sanat Merkezleri'ne gitmekte ve derslerine orada devam etmektedirler. Ülkemizde uzun yıllardır faaliyet gösteren bu kurumların ne yazık ki 2015 yılı itibariyle sabit bir öğretim programı yoktur. Bu nedenle ülkemizde 74 tane olan bu kurumların her biri, bazıları diğer özel yetenekliler eğitimi kurumlarıyla etkileşim içinde faaliyetlerine devam ederken bazıları da kendi bildiği sistemi uygulayarak bu çocukları eğitmektedir. Bu nedenle dört temel dil becerisine; yazmaya, okumaya, dinlemeye, konuşmaya hangi BİLSEM'in hangi yıllar arasında kaç ders saati ayracağı çerçeve olarak belirlenememiştir. Bu tamamen BİLSEM'in kendi kadrosunun oluşturmuş olduğu programa veya öğretmenin uygulamasına bağlıdır. Gerek öğrencilerin bireysel özelliği, gerek öğretmenlerin tutumu, gerek çevre gibi birçok nedenle de bu kurumların yazma kaygısı seviyeleri arasında farklılıklar olacağı tahmin edilmekteydi. Ölçeğin uygulandığı kurumlardan en düşük yazma kaygısına sahip olan kurum BİLSEM D olarak belirlenmiştir. Bu kurumlar arasında en yüksek yazma kaygısına sahip olan kurum da BİLSEM B olarak belirlenmiştir. Bu kurumların yazma kaygısı seviyeleri farkı analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Yani, yazma kaygısında farklı Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim görmek ayırt edici bir faktör değildir.

Bu çalışmada Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının düzeyi, sınıf seviyesi değişkenine göre incelenmiştir. Bu alt problemin sonuçlarına göre özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı sınıf seviyesi arttıkça artmaktadır. Yani, en düşük yazma kaygısı 5.sınıf öğrencilerindeyken, en yüksek yazma kaygısı 8.sınıf öğrencilerindedir. Bu kategoriler arasında yapılan analize göre de 5.sınıf öğrencileri ile 8.sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf seviyesi arttıkça yazma etkinliklerinde öğrencilerden beklentiler artmakta, yazma etkinliklerinin zorluk seviyesi artmakta ve öğrenciler bunlara bağlı olarak yazmaya yönelik olumsuz tutumlar

geliştirebilmektedir. Bu da öğrencilerin yazma kaygılarının artmasına neden olabilmektedir. 5.sınıfta öğrenciler daha basit metinler yazarken ve değerlendirmede öğretmenler daha esnek davranırken, bu sınıf seviyesi ilerledikçe değişebilmektedir. Böylece öğrencilerin kaygı seviyeleri de kademeli olarak artabilir. Zorbaz'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada da sınıf seviyesi arttıkça yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla, kısmen de olsa Aşılıoğlu ve Özkan (2013)'in paralellik göstermektedir. Aşılıoğlu ve Özkan'ın çalışmasında da 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmaya göre 8.sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları 5.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yaman (2010)'ın çalışmasında 6.sınıf öğrencilerin yazma kaygısı anlamlı düzeyde 8.sınıf öğrencilerinden yüksek çıkmıştır. Teksan (2013) da çalışmasında Yaman (2010)'ın çalışmasını kullanmış ve sınıf seviyesinde onunla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Özel yetenekliler üzerinde yapılmış bu çalışma, Öztürk (2012)'ün normal yetenekteki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmanın bulgularıyla tamamen ters sonuçlar vermiştir. Öztürk'ün çalışmasında 8.sınıflar en düşük yazma kaygısına sahipken, özel yeteneklilerle yapılan bu çalışmadan en yüksek yazma kaygısına sahip öğrenci grubu 8.sınıflardır.

Araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin babalarının öğrenim durumunun onların yazma kaygı seviyelerinde etkili olup olmadığı da alt problemler arasındadır. Araştırma sonuçlarına göre, özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Araştırmada en yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin baba öğrenim seviyeleri ortaokulken, en düşük yazma kaygısına sahip öğrencilerin baba öğretim seviyeleri lise ve üniversitedir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinde anlamlı fark olmayışı Karakaya ve Ülper'in (2011) çalışması ile de paralellik göstermektedir. Ülkemizde bu çalışma ve Karakaya ve Ülper tarafından 2011 yılında yapılan çalışma dışında yazma kaygısı ile babanın öğrenim durumu ilişkisini araştıran başka bir çalışma olmamıştır.

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 etken değildir.

Bu çalışmada araştırılan bir diğer alt problem de özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinin ailelerinin gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğidir. Çalışmaya ailesinin gelir durumu aylık 1000 TL'den az, 1001 – 2000 TL arası, 2001 – 5000 TL arası ve 5000 TL üzeri gelir grubuna dahil dört farklı öğrenci grubu katılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı ailelerinin aylık gelirine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu çalışmaya paralel olarak İşeri ve Ünal (2012) da öğretmen adaylarının kendi gelir durumlarına göre yazma kaygıları arasındaki farklı incelemiştir. Öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri ile kendi aylık gelir durumları arasında anlamlı düzeyde fark bulamamıştır. Yaman tarafından (2010) yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı puanları, alt gelir grubu ile üst gelir grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu çalışmaya paralel şekilde özel yetenekli ortaokul öğrencilerin ölçek sonuçları da ailesinin aylık geliri az olan çocuklardan, çok olana doğru kademeli şekilde yazma kaygısında azalma olmaktadır. Bu kademeler arasında farklar olsa da, istatistik incelemeler sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. En üst gelir grubuna dahil olan özel yetenekli öğrenciler, çok daha iyi imkanlarda özel okullarda, özel kurs destekleriyle, özel derslerle öğrenim hayatına devam ederken bu imkanlar ailenin gelir durumu azaldıkça düşmektedir. Gelir durumu, öğrencinin öğrenim faaliyetlerindeki imkanları gibi birçok olumlu faktör çocuğun daha kendine güvenen bireyler olmasını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak da en üst gelir grubuna dahil olan öğrenciler özel yetenekli akranlarına göre daha düşük seviyede yazma kaygısı yaşayacaktır. Öğretmenlerin sınıfta yapmış olduğu uygulamalar, öğretim programının uygulanış şekli, sınıfta özgür ve öğrenci merkezli eğitimin uygulanması gibi faktörler de özel okullarda, özel kullarda devlet okullarının tümü göz önüne alındığında daha yaygındır. Bu da çocukların yazma dil becerisine giren

uygulamalarda daha az kaygı yaşamasını sağlayabilir. Öğrenciye sınıf içi yazma uygulamalarında konu seçiminde serbestlik verilmesi, yeterli süre verilmesi, öğretmen dönütlerinin yargılayıcı ve kırııcı seviyede olmaması, yazılar sonunda tartışma ortamlarının oluşturulması gibi şartlar sağlandığında; yazmanın bir zorunluluk değil kendini ifade etmede bir başka yol olduğu öğrencilere vurgulanırsa öğrencilerin yazma kaygı seviyeleri daha düşük seviyelere indirilebilir.

Türkçe dersini seven özel yetenekli ortaokul öğrencilerin yazma kaygıları, Türkçe dersini sevmeyen özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısına göre anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Derslere yönelik olumlu tutumlar, dersteki etkinliklerde olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Türkçe dersini seven öğrencilerin de yazma etkinliklerinde daha az kaygı yaşaması bu doğrultuda olası sonuçtur. Bu sonuçlar, Uçgun (2011), Yaman (2010) ve Teksan (2013)'in çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Diğer üç çalışmada da Türkçe dersini seven öğrencilerin yazma kaygı seviyeleri sevmeyen öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Uçgun (2011) ve Yaman (2010)'ın çalışmalarında da öğrencilerin Türkçe dersini sevip sevmeme durumları “Evet” ve “Hayır” cevaplarıyla belirlenirken, Teksan (2013)'in çalışmasında Türkçe dersini sevip sevmeme durumu 4 seviyeden oluşan seçeneklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde yapılan birçok çalışmada Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna bakılarak yazma kaygısı seviyesinin paralellik gösterdiği ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin evinde internet bağlantısı olup durumuna göre yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Evinde internet bağlantısı olmayan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı çok az seviyede evinde internet olan özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısından düşük çıkmıştır. Ülkemizde daha önce yazma kaygısı üzerine normal yetenekteki öğrenciler üzerine birçok çalışma yapılsa da öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olup olmama durumunun yazma kaygısı seviyesine etkisi bir alt problem olarak ele alınmamıştır. Bu çalışma evdeki internet bağlantısını alt problem ele almış ve gruplar arasında yazma kaygısı seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Günümüzde internet hayatımızın her köşesine ulaşmış durumdadır. Bir öğrencinin evinde internet bağlantısı olup olmaması onun internete ulaşmasında faktör olmaktan

çıkıştır. Mobil telefonların, tabletlerin, kablosuz ağların ülkemizde oldukça yaygınlaşması, MEB tarafından yürütülen Fatih Projesi ile her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi ve öğrencinin öğrenim faaliyetlerinde bu tablet bilgisayarı etkin şekilde kullanması evlerdeki internet bağlantılarının önemini giderek yitirmesine sebep olmuştur. Geçmiş yıllarda internete erişim evlerdeki bağlantılarda, internet kafelerde ve okullarda bilgisayar laboratuvarlarında sağlanırken, günümüzde her yerden kablosuz olarak, wi-fi ve operatör desteğiyle sağlanmaktadır. Bu da evdeki internet bağlantısının etkili bir faktör olmasını ortadan kaldırdığı söylenebilir.

Araştırmada, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre yazma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi eğitim alan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları, okul öncesi eğitim almayan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarından düşük seviyede bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan ile almayan öğrencilerin yazma kaygı seviyelerindeki puan ortalamalarında fark bulunsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okulla ve etkinliklerle diğer akranlarına göre 1-2 yıl (tercihe göre) erken tanışmaktadır. Ayrıca kreşlerde de küçük yaşlarda bu tür uygulamalar mevcuttur. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarıyla da yüzeysel olarak da olsa akranlarına göre erken tanıştığını söylemek yanlış olmaz. Bu düzeyde, öğrenciyi yargılamayan, onu eğlendiren aynı zamanda eğiten Türkçe etkinlikleri öğrencinin derse ve beceri alanlarına yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirdiği düşünülebilir. Bunun gibi faktörlerin de yazmaya yönelik kaygıda etkili olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin günlük tutup tutmama durumuna göre yazma kaygısı seviyelerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Özel yetenekli günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısının, özel yetenekli günlük tutmayan öğrencilerin yazma kaygısına göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç daha önce normal yetenekteki ortaokul öğrencilerine yazma kaygısı ölçeğini uygulayan Zorbaz (2010), Teksan (2013) ve Uçgun (2011)'un sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin günlükleri tamamen kendi isteklerine bağlı olan, günlük yaptıklarını ve anılarını paylaştığı dostlarıdır. Öğrencilerin günlük tutmaları tamamen kendi isteklerine bağlı olduğundan, sadece



yazı yazmayı seven, anılarını yazıya dökmeyi isteyen öğrenciler günlük tutmaktadır. Buna bağlı olarak da günlük tutan öğrenciler yazı yazmayı günlük tutmayana göre daha çok sevebilmekte, yazmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olabilmektedir. Yazmaya yönelik iyi tutuma sahip öğrenciler de diğer akranlarına göre yazma etkinliklerinde daha az kaygı yaşayabilir. Bu sonuç literatür de incelendiğinde beklenen sonuçtur.

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısıyla Türkçe ders notu arasındaki ilişkiye bakıldığında Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerin yazma kaygısı seviyeleri Türkçe ders notu 4 olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşüktür. Ders notu arttıkça yazma kaygısı düşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyesinin Türkçe ders notuyla ilişkisi alt probleminde 1,2 ve 3 olan ders notları ile 4 ve 5 olan ders notları arasındaki ilişki incelenmemiştir. Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları da çoğunlukla iyi olduğundan “Kişisel Bilgi Formu” içindeki ders notu kısmında ders notu 1,2 veya 3 olarak belirlenen hiçbir öğrenci olmamıştır. Ölçek normal yetenekteki öğrencilere uygulandığında Türkçe dersinde tüm notlara dağılım olması olasıdır. Bu bakımdan, normal yetenekteki öğrencilerde tüm ders notları ile yazma kaygısı seviyesi arasındaki ilişki incelenebilir.

Araştırmada, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları kitap okuma değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları kitap okumanın sıklığının artmasına bağlı olarak düşmektedir. Bu kategoride 3 farklı değişken vardır. Bunlar; “Hiç okumuyorum”, “Bazen okuyorum” ve “Her zaman okuyorum” olarak belirlenmiştir. Bu 3 değişkenin her birinin arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Yani 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 belirlenmiştir. Kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının okumayan akranlarına göre daha düşük çıkması olası sonuçtur. Bu sonuçlar; Öztürk (2011), Uçgun (2011), Yaman (2010) ve Teksan (2013)’in ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışma sonuçlarıyla paralellik 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 uygulanmıştır. Bu yüzden bu çalışmanın sonuçlarının, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarla paralellik göstermesi beklenmekteydi ve öyle de sonuçlandı. Özel yetenekli öğrencilerin, aynı şekilde normal yetenekteki öğrencilerde olduğu gibi kitap okuma sıklığı arttıkça yazma kaygı seviyeleri, ters orantılı şekilde düşük olarak bulunmuştur.

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları, kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmama durumuna göre incelenmiştir. Alt problemin sonuçlarına göre kendisine verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygıları, kendisine verilen süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin yazma kaygılarına göre anlamlı düzeyde düşüktür. Yazma etkinliklerinde süre yeterli olmadığında stres artmakta, bu da beraberinde yazma kaygısı seviyesinin artmasına neden olmaktadır. Süreyi yeterli bulan öğrenciler ise yazma etkinliklerini zamanında tamamlamakta, yetenekli akranlarına göre daha az yazmaya yönelik kaygı yaşamaktadır (Biscop, 1989). Bu sonuçlar Öztürk (2012)'ün sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öztürk'ün çalışmasında da yazma süresini yeterli bulup bulmama durumuna bağlı olarak kategoriler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yazma kaygısı yaşamamanın sebeplerinden birisi de öğrencinin verilen sürede yazısını yetiştiremeyeceğine ilişkin korkusudur. Süre sorunu yaşayan öğrenciler stres altında olmakta, sürenin sonlarına doğru hızlı hareket etmekten kaynaklanan basit hatalar yapmakta ve bu hatalara bağlı olarak aldığı olumsuz dönütler sonucunda da yazmaya yönelik kaygıları daha da artmaktadır. Daha önceki olumsuz tecrübeler bir sonraki her tecrübeye yazma kaygısının daha da artması şeklinde öğrencinin karşısına çıkabilmektedir.

Bu kısımda özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı, yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbestlik verilip verilmemesine göre incelenmiştir. Kendisine yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbestlik verildiği cevabını veren özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı, kendisine yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbestlik verilmediği cevabını veren özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısından anlamlı düzeyde düşüktür. Öğrencilerin yazma etkinliklerinde serbest

bırakılması onların yazma kaygılarını düşürmektedir. Bu sonuçlar, Öztürk (2012)'ün sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Öğrencilerin yazma etkinliklerinde konuyu kendilerinin seçmesi onlara daha rahat bir ortam yaratmakta ve öğrencilerin kendi istedikleri konuda ve alanda yazmalarını sağladığı düşünülmektedir. Yazma etkinliklerinde sınırlanan, olumsuz dönütler alan, konu seçiminde serbestlik tanınmayan öğrenciler doğal olarak kaygılanmakta ve yazma kaygı seviyeleri de buna paralel olarak artmasına sebep olabilmektedir. Bu tür yazma etkinlikleri daha öğrenci merkezli ve daha çok olumlu dönütlerin yer alacağı şekilde düzenlenirse öğrencilerin kaygı seviyeleri de doğal olarak ters orantılı şekilde düşmesi beklenebilir. Bunu sağlamak için gerekli uygulamalar sınıf içinde öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

## 4.2 ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında varılan sonuçlara dayanılarak geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Daha önce normal yeteneğe sahip ortaokul öğrencilerine defalarca uygulanan yazma kaygısı ölçekleri ve yazma kaygısının azaltılması için yapılması gerekenler sıralanmıştır. Bu çalışmada da yazma kaygısının özel yetenekli öğrencilerdeki seviyesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma toplam 4 Bilim ve Sanat Merkezi'ni kapsamaktadır. Türkiye'de toplam 74 adet Bilim ve Sanat Merkezi yer almaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılarak daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin mevcut yazma kaygısı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda daha çok deneysel çalışmalara yönelmesi ve yazma kaygısının üstün yeteneklilerde azaltılması için çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.
- Yazma kaygısının en büyük sebeplerinden bazıları; öğretmenlerin olumsuz dönütleri, öğretmenlerin öğrencilere konu seçiminde fikirlerini belirtmelerine fırsat vermemesi, yazma sürelerinin yeterli olmaması, öğrenci merkezli öğretim sisteminin sınıflarımızda hala tam olarak uygulanamaması,

öğrencilerin yeteneklerine uygun türde yazmalarına olanak sağlanmaması olarak sıralanabilir. Bunlara yönelik özellikle Bilim ve Sanat Merkezleri'nde çalışan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine üniversitelerle de işbirliği yapılarak hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece öğrencilerin yazma kaygı seviyeleri daha düşük seviyelere çekilebilir.

- Araştırmada da ortaya çıktığı gibi kitap okuyan öğrenciler daha az yazma kaygısı yaşamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve alanlarına uygun kitaplar onlara sevdirilerek okuma ve yazmaya yönelik olumsuz tutumlar kırılabilir. Bu yolla, kaygılar da kademe kademe azaltılabilir. Okul kütüphaneleri güncellenmeli, öğrencilerin ilgilerine yönelik kitaplarla kütüphaneler zenginleştirilebilir.
- Bu çalışma ortaokul düzeyinde üstün yetenekli ve zekalı öğrenciye yapılmıştır. Üstün yetenekli ve zekalı lise ve üniversite öğrencilerinin de yazma kaygılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Adderholdt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's Bad about Being too Good?* Minneapolis, MN: Free Spirit Press.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., (Ed) *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı içinde*, (127-154). Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Albert, R. (1980). Exceptionally gifted boys and their parents. *Gifted Child Quarterly*, 24, 174-179.
- Aşlıoğlu, B., ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Ataman, A. (1976). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitsel Sorunları*. yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A Reanalysis of Essays Written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English*, 18 (3): 305-319.
- Bannister, L. (1992). Writing Apprehension and anti-writing: A naturalistic study of composing strategies used by college freshmen. San Fransisco: Mellen research University Press.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Birinci Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu (1991). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Bishop, W. (1989). We're all basic writers: Tutors talking about writing apprehension. *Writing Center Journal* 9(2), 31-42.
- Bloom, B. S. (1982). The Role of Gifts and Markers in the Development of Talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.
- Bloom, B. S., ve Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39(2), 86-94.

- Bloom, L. Z. (1980). The composing processes of anxious and non-anxious writers: A naturalistic study. Paper presented at the annual meeting of the conference on Collage Composition and Communication, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 185 559).
- Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *JAC: A. Journal of Composition Theory*, 2, 103-118.
- Bloom, L. Z. (1985). Anxious writers in context, Graduate school and beyond. In M.Rose (Ed.), *When a writer can't write* (119-133). New York, Guilford Press.
- Bloom, M. (1979). Anxious writers: Distinguishing anxiety from pathology. (Report No: CS 204 918). Paper presented at the Annual meeting of the conference on collage composition and communication (30<sup>th</sup>, Minneapolis, MN).
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *Journal of Higher Education* 64(1), 19-55.
- Borkowski, J. G., ve Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamrad, D. L., ve Robinson, N. M. (1986). Parenting the Intellectually Gifted Preschool Child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 74-87.
- Clark, B. (1988). *Growing up Gifted* (3rd ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Cohen, R. L., ve Sandberg, T. (1977). Relation between Intelligence and Short-term Memory. *Cognitive Psychology*, 9, 534-554.
- Cope, J. A. (1978). "Writing Apprehension," *Proceedings of the Eleventh Annual Western College Reading Association Conference*, 54.
- Coşkun, E. (2009). Yazma Becerisi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Ed. Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık. 49-91.
- Cox, C. M. (1977). Background Characteristics of 456 Gifted Students. *The Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 111-126.

- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. Yazma Eğitimi (Ed. Murat ÖZBAY). Ankara: Pegem Akademi. 127-144.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an Illness*. London: Gryf.
- Dağlıoğlu, E. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları.
- Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument of Writing Apprehension. *Research in the teaching of English*, 9, 242-249.
- Daly, J. A., ve Wilson, D. A. (1983). Writing Apprehension, Self-esteem and Personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-241.
- Daly, J. A., Faigley, L., ve Witte, S. P. (1981). *The Effects of Writing Apprehension on Writing Performance and Competence*, (Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Los Angeles.).
- Davaslıgil, Ü., ve Zeana, M. (2004). *Üstün Zekalıların Eğitimi Projesi*. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 85-100.
- Davidson, J. E. (1986). *The Role of Insight in Giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, G. A., ve Rimm, S. B. (2004). *Educated of the Gifted and Talented*. (fifth edition;). Boston: Pearson Education.
- Delp, J. L., ve Martinson, R. A. (1974). *The Gifted and Talented: A handbook for parents*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlilik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*, yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, M., Tekcan, N., ve Cürebal, F. (2004). *Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bir Okul Modeli: TEVİTÖL*. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 101-106.

- Dönmez, B.,N. (2004). *Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler*. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-75.
- Drews, E. M. (1972). *Learning Together*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83.
- Ersoy,Ö., ve Avcı,N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri "Özel Eğitim"*, İstanbul : Ya-pa Yayın Pazarlama.
- Feldhusen, J. F. (1986). *A Conception of Giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleming, N. K. (1985). *What Teacher of Composition Need to Know About Writing Apprehension*, Unpublished master report, University of Texas, Austin.
- Fox, R. F. (1980). *Treatment of Writing Apprehension and its Effects on Composition*. *Research in the Teaching of English*, 14, 1, 39-49.
- Freeman, J. (1979). *Gifted Children*. Baltimore: University Park Press.
- Freeman, J. (Ed.). (1985). *The Psychology of Gifted Children*. New York: John Wiley.
- Gagne, F. (2003). *Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory*. In N. Colangelo & G. A.
- Gallagher, J. J. (1966). *Research Summary on Gifted Child Education*. Springfield, IL: Office of the Illinois Superintendent of Public Instruction.
- Gallagher, J. J. (1990). *Editorial: The Public and Professional Perception of the Emotional Status of Gifted Children*. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.
- Gallagher, S. A. (1985). *A Comparison of the Concept of Overexcitabilities with Measures of Creativity and School Achievement in Sixth Grade Students*. *Roeper Review*, 8, 115-119.



- Gay, P. (1983). How Attitude Interferes with the Performance of Unskilled Collage Freshman Writers: Final report. (ERIC document reproduction service no. ED 234 417).
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., ve Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early Developmental Aspects*. The Fullerton Longitudinal Study. New York: Plenum.
- Gross, M. U. M. (1989). The Pursuit of Excellence or the Search for Intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11, 189-193.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
- Guilford, A., Scheuerle J., ve Schonburn, S. (1981). Aspects of Language Development in the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 25, 159-163.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güzel, A. (2000). *Kompozisyon 2*. İstanbul: Ders Kitapları.
- Haier, R. J., ve Denham, S. A. (1976). *A summary Profile of the Nonintellectual Correlates of Mathematical Precocity in Boys and Girls*. In D. P. Keating(Ed.), Intellectual talent (pp. 225-241). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Heaton, H. F. (1980). A study of Writing Anxiety among High School Students Including Case Histories of Three High and Three Low Anxiety Students. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Maddison.
- Hitchfield, E. M. (1973). *In Search of Promise*. London: Longman.
- Holladay, S. A. (1981). Writing Anxiety: What Research Tells us. Paper presented at annual meeting of National Council of Teachers of English, Boston. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 216393).
- İşeri, K., ve Ünal E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), Ağustos 2012, 67-76.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Developing a Writing Anxiety Scale and Examining Writing Anxiety Based on Various Variables, *Kuram ve*

- Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice* , 11(2), Spring, 703-707.
- Karnes, F., ve Oehler-Stinnet, J. (1986). Life Events as Stressors with Gifted Adolescents. *Psychology in the Schools*, 23, 406-414.
- Keating, D. P., ve Bobbitt, B. L. (1978). Individual and Developmental Differences in Cognitive-processing Components of Mental Ability, *Child Development*, 49, 155-167.
- Kerr, B. A. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. Alexandria, VA; American Association for Counseling and Development.
- Kirk, S. A., ve Gallagher, J. (1989). *Educating Exceptional Children, USA*: Houghton Mifflin Company.
- Kurt, G., ve Atay, D. (2007). İkili Öğrenci Geribildiriminin İngilizce Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 12-23.
- Leana, M.Z. (2005). *Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönelimsel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi*, yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lewis, M., Feiring, C., ve McGuffog, C. (1986). Profiles of Young Gifted and Normal Children: Skills and Abilities are Related to Sex and Handedness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 9-22.
- Lewis, M., ve Michalson, L. (1985). *The Gifted Infant*. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 35-57). New York: John Wiley.
- Louis, B., ve Lewis, M. (1992). Parental Beliefs about Giftedness in Young Children and Their Relation to Actual Ability Level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31.
- Lovecky, D. V. (1993). *The Quest for Meaning: Counseling Issues with Gifted Children and Adolescents*. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented* (pp. 29-50). Denver: Love.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*, yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Manaster, G. J., ve Powell, P. M. (1983). A Framework for Understanding Gifted Adolescents' Psychological Maladjustment. *Roeper Review*, 6, 70-73.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.
- Meckstroth, E. (1991). *Coping with Sensitivities of Gifted Children*. Paper presented at the Illinois Gifted Education Conference, Chicago, IL.
- Munger, A. (1990). *The parent's Role in Counseling the Gifted: The Balance Between Home and School*. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed., pp. 57-65). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Onwuegbuzie, A. J. (1998). The relationship Between Writing Anxiety and Learning Styles among Graduate Students. *Journal of College Student Development*, 39, 589-598.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 33-48.
- Özdemir, S. (2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Palmquist, M., ve Young, R. (1992). The Notion of Giftedness and Student Expectations about Writing. *Written Communication*, 9, 137-168.

- Parkinson, M. L. (1990). Finding and Serving Gifted Preschoolers. *Understanding Our Gifted*, 2(5), 1, 10-13.
- Passow, A. H. (1988). Educating Gifted Persons Who are Caring and Concerned. *Roepers Review*, 11, 13-15.
- Piechowski, M. M. (1979). *Developmental Potential*. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 25-57). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Piechowski, M. M. (1991). *Emotional Development and Emotional Giftedness*. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *A handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M. M., ve Colangelo, N. (1984). Developmental Potential of the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 80-88.
- Piechowski, M. M., ve Cunningham, K. (1985). Patterns of Overexcitability in a Group of Artists. *Journal of Creative Behavior*, 19(3), 153-174.
- Piechowski, M. M., Silverman, L. K., ve Falk, R. F. (1985). Comparison of Intellectually and Artistically Gifted on Five Dimensions of Mental Functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539-549.
- Pilancı, Hülya ve diğerleri (2003). Türk Dili. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Powers, W. G.; Cook, J. A. ve Meyer, R. (1979). The Effect of Compulsory Writing on Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 13(3), 225-230.
- Reed, W. M. ve diğerleri (1982). *The Effects of Writing Skills, Sex, Preparation and Knowledge of the Composing Process on Writing Apprehension*. Blacksburg, Virginia: Virginia Tech College of Education.
- Reeves, L. (1996). Minimising writing apprehension in the learner centered classroom, *English Journal* Volume 86, issue 6, 38-45.
- Renzulli, J. S. (1986). *The Treering Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. *Conception of Giftedness*. Press syndicate of the university of Cambridge, Cambridge

- Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75.
- Richardson, E. M. (1981). *Research on Writing : Apprehension, Quality and Audience*. Paper presented at annual meeting of American Education Research Association, Los Angeles, California. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204813)
- Robinson, N. M., ve Noble, K. D. (1991). *Social-emotional Development and Adjustment of Gifted Children*. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.). *Handbook of special education: Research and practice*, Volume 4: Emerging programs (pp. 57-76). New York: Pergamon Press.
- Robinson, H. B., Roedell, W. C., ve Jackson, N. E. (1979). *Early Identification and Intervention*. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development* (pp. 138-154). The 78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Roeper, A. (1982). How the Gifted Cope with Their Emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Roeper, A. (1988). Should Educators of the Gifted and Talented be More Concerned with World Issues, *Roeper Review*, 11, 12-13.
- Rogers, M. T. (1986). *A Comparative Study of Developmental Traits of Gifted and Average Children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver, CO.
- Rose, M. (1981). Questionnaire for Identifying Writer's Block (QIWB). (Eric Document No: ED236652)
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The Cognitive Dimension*. Carbondale: Southern Illinois University press.
- Rudy, J. D. (1983). Nobody Evet Said This would be Easy. *English Journal*, 72(2), 41-42.

- Schetky, D. H. (1981). A Psychiatrist Looks at Giftedness: The Emotional and Social Development of the Gifted Child. 18, 2-4.
- Schiever, S. W. (1985). Creative Personality Characteristics and Dimensions of Mental Functioning in Gifted Adolescents. *Roeper Review*, 7, 223-226.
- Sebring, A. D. (1983). Parental Factors in the Social and Emotional Adjustment of the Gifted. *Roeper Review*, 6(2), 97-99.
- Selfe, C. L. (1981). *The Composing Processes of Four High for Low Writing Apprehensives: A Modified Case Study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. ( 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O., ve Erem, N. H. Ö. (2013). Yaratıcı Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 975-992.
- Shade, R. (1991). Verbal Humor in Gifted Students and Students in the General Population: A Comparison of Spontaneous Mirth and Comprehension. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 134-150.
- Silverman, L. K. (1978). Characteristics of Giftedness. *Colorado Association for the Gifted and Talented Newsletter*, 5(2), 8.
- Silverman, L. K., ve Ellsworth, B. (1980). *The Theory of Positive Disintegration and its Implications for Giftedness*. In N. Duda (Ed.), *Theory of positive disintegration: Proceedings of the third international conference* (pp. 179-194). Miami, FL: University of Miami School of Medicine.
- Silverman, L. K., ve Waters, J. L. (1984). *The Silverman/Waters Checklist for Identifying Gifted Children*. Denver, CO: The Gifted Child Testing Service.
- Silverman, L. K., ve Waters, J. L. (1988). *The Silverman/Waters Checklist: A New Culture-fair Identification Instrument*. National Association for Gifted Children 35<sup>th</sup> Annual Convention, Orlando, FL.
- Sommer, R.F. (1989). *Teaching Writing to Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sternberg, R. J. (1986). *A Triarchic Theory of Intellectual Giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strop, J. (1983). *Counseling Needs of the Gifted*. Unpublished research. Denver, CO: University of Denver.
- Teksan, K. (2013). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables, *African Journal of Agricultural Education*, Vol 1(4), s: 62-67.
- Thompson, M. O. (1980). *Classroom Techniques for Reducing Writing Anxiety: A Study of Several Cases*. Paper presented at the annual conference on Collage Composition and Communication, Washington D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 188 661).
- Thompson, M. O. (1981). *The Returning Student: Writing Anxiety and General Anxiety*. Paper presented at Northeast Regional Conference of English in the Two-Year College, Baltimore, Maryland. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 214558).
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Torrance, E. P. (1977). *Discovery and Nurturance of Giftedness in the Culturally Different*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Tuttle, F. B., Jr., ve Becker, L. A. (1980). *Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students*. Washington, DC: National Education Association.
- Uçgun, D. (2011). The Study on the Writing Anxiety Levels of Primary School 6, 7 and 8th Year Students in Terms of Several Variables. *Educational Research and Reviews*, 6 (7), 542-547.
- Vare, J. V. (1979). Moral Education for the Gifted: A Confluent Model. *The Gifted Child Quarterly*, 24, 63-71.
- Walsh, S. M. (1986). The subtleties of writing apprehension: Fitting the pieces together, (ERIC document reproduction service no. ED 335707).

- Ward, V. S. (1985). Giftedness and Personal Development: Theoretical Considerations. *Roeper Review*, 8, 6-10.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., ve Tolan, S. S. (1982). *Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Columbus, OH: Ohio Psychology.
- White, B. (1985). *Competence and Giftedness*. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 59-73). New York: John Wiley.
- Whitmore, J. R. (1979). Discipline and the Gifted Child. *Roeper Review*, 2(2), 42-46.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(3).
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*, yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- WEB1. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/05/20090524-3.htm> (Erişim Tarihi: 05.11.2014).
- WEB2. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100624-6.htm> (Erişim Tarihi: 05.11.2014).
- WEB3. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130307-15.htm> (Erişim Tarihi: 05.11.2014).
- WEB4. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts) (Erişim Tarihi: 05.05.2014)
- WEB5. <http://www.merriam-webster.com/> (Erişim Tarihi: 02.05.2014)
- WEB6. <http://www.tevitok.k12.tr/hakkimizda/Sayfalar/default.aspx> (Erişim Tarihi: 08.12.2013).
- WEB7. <http://www.uyep.anadolu.edu.tr/Hakkimizda.html> (Erişim Tarihi: 07.12.2015).
- WEB8. [http://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/kurum.asp](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kurum.asp) (Erişim Tarihi: 04.12.2014).



WEB9. [http://www.beyazit.k12.tr/okulumuz\\_hayef.aspx](http://www.beyazit.k12.tr/okulumuz_hayef.aspx) (Erişim Tarihi: 05.12.2014).

## EKLER

### EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz:

- Kız  
 Erkek

2.Sınıfınız:

- 5.sınıf  
 6.sınıf  
 7.sınıf  
 8.sınıf

3.Babanızın öğrenim düzeyi:

- Herhangi bir okul mezunu değil  
 İlkokul  
 Ortaokul  
 Lise  
 Üniversite  
 Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)

4.Annenizin öğrenim düzeyi:

- Herhangi bir okul mezunu değil  
 İlkokul  
 Ortaokul  
 Lise  
 Üniversite  
 Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)

5.Ailenizin aylık ortalama geliri:

- 500 TL' den az  
 500-1000 TL arası  
 1001-2000 TL arası  
 2001-5000 TL arası  
 5001 TL ve üzeri

6.Türkçe dersini seviyor musunuz?

- Evet  
 Hayır

7.Evinizde internet bağlantısı varmı?

- Evet  
 Hayır

8.Okul öncesi eğitimi (kreş, anaokulu) aldınız mı?

- Evet  
 Hayır

9.Günlük tutuyor musunuz?

- Evet  
 Hayır

10.Geçen dönem Türkçe dersi notunuz?

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

11.Günlük kitap okuma alışkanlığınız?

- Okumuyorum  
 Bazen okuyorum  
 Her gün okuyorum

12.Kendinize yazma etkinlikleri için verilen süreyi yeterli buluyor musunuz?

- Evet, yeterli  
 Hayır, yeterli değil

13.Yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbest bırakılıyor musunuz?

- Evet  
 Hayır

## EK-2. YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

### Sevgili Öğrenciler;

Sizlere bu ölçek ile ulaştığımız araştırmayla yazma kaygılarınızın ölçülmesi amaçlanmaktadır. Görüşleriniz yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından araştırma ölçeğinin yanıtlanmasına göstereceğiniz önem, bu araştırmanın güvenilirlik düzeyini yükseltecektir.

Yusuf ÖZSOY

yusufozsoy@yandex.com

Danışman:

Doç. Dr. Alpaslan OKUR

[aokur@sakarya.edu.tr](mailto:aokur@sakarya.edu.tr)

No		Hiçbir zaman	Ara sıra	Kısmen	Genellikle	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Yazdıklarımın anlaşılmasından korkuyorum.					
2.	Yazdıklarım takdir edilmiyor.					
3.	Yazı yazmak beni rahatlatır.					
4.	Kompozisyon derslerine ilgiyle katılırım.					
5.	Kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılırım.					
6.	Olay ağırlıklı yazı anlatım türleri (hikâye, roman, tiyatro vb.) hakkında bilgim yeterlidir.					
7.	Kompozisyon yazarken yazma planı (giriş, gelişme ve sonuç bölümleri) oluşturmada zorluk çekerim.					
8.	Bana verilen bir konu hakkında rahatlıkla yazabilirim.					
9.	Yazdıklarım ailem tarafından beğenilir.					
10.	Öğretmenim yazmam için beni teşvik ediyor.					
11.	Yazı yazmaktan keyif alıyorum.					

12.	Yazdıklarımın eleştirilmesinden dolayı yazmaktan çekinirim.					
13.	El yazım güzel olmadığı için yazmak istemiyorum.					
14.	Kendimi yazarak ifade etmekte zorlanıyorum.					
15.	Fikir ağırlıklı yazılı anlatım türleri ( makale, deneme, eleştiri vb.) hakkında bilgim yeterlidir.					
16.	Kompozisyon yazarken kâğıt düzeni oluşturmada zorluk çekerim.					
17.	Yazarken beğenilme kaygısı yaşarım.					
18.	Yazmanın beni geliştireceğine inanıyorum.					
19.	Yazı yazmanın eğlenceli bir uğraş olduğunu düşünüyorum.					

## EK-3. ENSTİTÜ ANKET UYGULAMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/02/2015-2178



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 81179084/044/  
Konu : Anket Uygulama ( Yusuf  
ÖZSOY )

### İLGİLİ MAKAMA

İlgi : Yusuf ÖZSOY 18/02/2015 tarihli ve - sayılı yazı

Enstitümüz Türkiye Eğitimi Ana Bilim Dalı 1270Y50006 numaralı yüksek lisans öğrencisi Yusuf ÖZSOY; "*Tayma Kaygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu*" ile ilgili anket formları hazırlanmıştır.

Anket formları Enstitümüzce incelenmiş olup, yasal gerekliliğin ilgili kuruma ait olması kaydı ile yapılması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygularıyla arz ve rica ederim

Doç.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM  
Enstitü Müdür Yardımcısı

19/02/2015 V.H.K.İ  
19/02/2015 Enst. Sek. Vekili

E.CENGİZ  
H.F.TATAROĞLU

Evrak Doğrulama için : <http://193.140.253.252/envision/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEGERUN0>

Öğrenci İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54000  
Hendek/Sakarya  
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7493  
E-Posta : [egitim@sakarya.edu.tr](mailto:egitim@sakarya.edu.tr) Elektronik Ağ : [www.egitim.sakarya.edu.tr](http://www.egitim.sakarya.edu.tr)



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

**Yusuf Özsoy**, 1987 yılında Bartın'da doğdum. İlköğretim ve ortaöğretimini Bartın'da tamamladım. Lisans eğitimini Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde tamamladıktan sonra aynı bölümde 2012 yılında yüksek lisans eğitimine başladım. 2009 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkçe öğretmeniyim. 2011 yılından beri de üstün yetenekli ve üstün zekalı öğrencilere hizmet veren Bartın Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışmaktayım.

Eposta: yusufozsoy@yandex.com