

The Predictive Role of Listening and Speaking Anxiety in Gifted Students' Attitudes Towards Turkish Lesson

Suna Özcan

İstanbul University-Cerrahpaşa
sunaozcan@ogr.iuc.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9461-5732

Serap Emir

İstanbul University-Cerrahpaşa
emirserap@gmail.com
ORCID: 0000-0001- 7577-6012

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the relationship between gifted students' attitudes towards Turkish lesson, listening and speaking anxiety, and the predictive status of listening and speaking anxiety towards attitudes towards Turkish lesson. For this purpose, 466 gifted students studying in the 6th and 7th grades of secondary school in the 2023 -2024 academic year were selected as the sample. In the study based on the relational screening model of the quantitative research method, "Attitude Scale towards Turkish Lesson", "Anxiety Scale for Listening" and "Anxiety Scale for Speaking" were used as data collection tools. Pearson product-moment correlation coefficient was calculated to reveal the relationship between the variables in the study. Multiple linear regression analysis was performed to determine the predictive power of listening anxiety and speaking anxiety on attitude towards Turkish lesson. According to the results of the analysis, there is a relationship between the participants' listening anxiety, speaking anxiety and attitudes towards Turkish lesson. In addition, listening and speaking anxieties predicted their attitudes towards Turkish lesson. Based on these results, it was concluded that differentiated Turkish teaching practices for gifted middle school students are important in transforming their attitudes towards Turkish lesson and listening and speaking anxieties into positive ones.

Keywords: Gifted students, attitude towards Turkish lesson, listening anxiety, speaking anxiety

Gifted children show different developmental characteristics than their peers with normal development (Gottfried et al., 1994). These include having superior characteristics in one or more of many different areas such as intellectual, creative, artistic, leadership, or having the potential to reflect these characteristics (Gagne, 2013; Renzulli, 1978). The National Association for Gifted Children (NAGC, 2010) states that gifted children generally have an intense sense of curiosity and a great passion for learning, which leads them to constantly seek knowledge. Their intense intrinsic motivation in their field(s) of interest enables them to specialize in these fields and gain deep knowledge in these subjects (Colangelo, et al., 2004). Therefore, it is possible to state that it is important to guide these children in line with their abilities and interests. Original thinking skills help them develop multiple alternatives in solving the problems they face and discover new ways of solving problems, thus contributing to the development of their creativity (Runco & Acar, 2012). For this reason, it is possible to state that they are more likely to make extraordinary discoveries and discover different ways in the subjects they are interested in. With their leadership qualities, they often assume important roles in guiding and inspiring their peers in the groups they are in, and in maintaining the unity of the group in a positive way (Davis & Rimm, 2016). In other words, in addition to their curiosity and passion for knowledge, their social and emotional characteristics also affect the way they establish and maintain relationships (Pfeiffer, 2015).

Received :June 7, 2024
Revised :April 21, 2025
Accepted:April 29, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 29-50
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 29-50
<https://doi.org/10.35233/oyea.1497871>

Moreover, gifted children's developed emotional intelligence has an important place in contributing to their deep empathy with others and managing their social skills (Pfeiffer, 2015). Despite these advanced multifaceted characteristics of gifted children, their characteristics such as perfectionism and high sensitivity may cause them to experience high levels of anxiety and problems in social relationships (Kearney & Silverman, 2020). Therefore, it is very important to provide a comprehensive differentiated education by taking into account both their positive and negative developmental characteristics (Assouline, et al., 2015; Colangelo & Davis, 2003). As a result, it is important to understand the multifaceted nature of gifted children, to provide them with an appropriate educational environment and to encourage their development in order to support their development and provide them with the education they need. At the same time, their possible perfectionism and high sensitivity may prevent them from communicating, expressing themselves or understanding others. Therefore, in order to prevent such problems, educators and individuals responsible for the education of gifted children should support the development of their language, communication and social skills through nurturing and supportive approaches.

Gifted children show interest in language at an earlier age than their peers. This interest leads to a more rapid development of their vocabulary (Bonds & Bonds, 1983), and their tendency to use it/their speaking skills begin at an earlier age (Renzulli, 1978). During speaking, they reflect their verbal reasoning skills by using more complex words and language expressions at a much higher level (Freeman & McIntosh, 2022; Baker, 2017; Davis & Rimm, 2016; Freeman, 2001). In addition, their interest in reading enables them to acquire reading at an earlier age (Assouline et al., 2015). Their ability to understand and retain complex language structures makes them very good listeners (Miller, 2020). For this reason, it is possible to state that providing them with rich environmental stimuli from an early age can be an important factor in enabling these potentials to emerge. These advanced skills in language development enable them to learn other languages faster and better than their peers (Schneider et al., 2021). Therefore, since their language development is more advanced than their peers, they can establish social relationships with older children or adults and have deeper and more intellectual discussions (Davis & Rimm, 2016). Being subjected to conventional/ordinary education in the same classrooms with their peers with normal development can negatively affect these skills. By taking these characteristics into consideration, gifted children can be provided with differentiated educational environments and they can be enabled to reach high-level experiences and achievements by using their advanced language skills unlimitedly (Freeman & McIntosh, 2022; Assouline et al., 2015). However, one of the issues that should be taken into consideration besides all these is their sensitivity and perfectionism. Because of this, they are likely to experience various problems in communication (Hewitt & Flett, 2019). In addition, since their language development is more advanced than their peers, they may have problems communicating with them and may tend to isolate themselves socially over time (Zhang, et al., 2021). They may experience anxiety about communicating due to the pressures they experience in expressing their thoughts, and this may cause them to withdraw (Wang & Rinn, 2022). In addition, the fact that they have much more advanced language skills than their peers also means that they are physically equal to their friends but linguistically more advanced. Although they are socially and emotionally similar to their peers, the fact that they are mentally/linguistically more advanced makes their social and emotional communication and adaptation more difficult (Pfeiffer, 2015). This situation may affect their interest in language and thus their social and communication skills. Research reveals that gifted children should be supported socio-emotionally in order to prevent/resolve the problems they experience/may experience due to their asynchronous development (Saranlı, 2017). Thus, these children can be supported socio-emotionally as well as academically.

The high-level awareness of gifted children is often seen in their listening skills. In some cases, they may experience anxiety and stress because they think that they will miss important details of the information they listen to or that they may not be able to give appropriate answers to the questions that will be asked to them during listening (Kearney & Silverman, 2020). In addition, setting unrealistically high goals for themselves during listening causes them to experience listening anxiety (Hewitt & Flett, 2019). Being obsessed with details during listening and over-analyzing what they listen to may prevent them from focusing on the speaker, which may cause them to experience anxiety during listening (Zhang et al., 2021). Their preference for environments with mutual interaction may cause discomfort in passive listening environments, which may lead to increased listening anxiety (Davis & Rimm, 2016). Their sensitivity to criticism may cause them to fear being judged in their environment. This situation causes their social, communication, and collaboration skills to be negatively affected (Wang et al., 2022; Bostick, 2021). Similarly, they may experience anxiety during speaking because they are afraid of being judged. Especially when they speak in public, they may become anxious because they are afraid of being criticized and negatively evaluated, which may cause them to experience communication problems (Hewitt & Flett, 2019). This situation actually stems from the fact that they are very sensitive to criticism. In addition, they expect a high level of performance from their own work and create high expectations for themselves, which causes them to experience high anxiety in this regard (Zhang, et al., 2021; Kearney & Silverman, 2020). In order to prevent these negative situations that these children's detail-oriented, deep thinking and high self-expectations may bring with them, it is important to support them in all aspects and meet their needs. Because these situations can cause severe anxiety in children. Due to these anxieties, their heart rhythms increase, they have difficulty focusing on the subject, etc. It can also cause them to have problems in public speaking (Bostick, 2021). In other words, these anxieties can affect them not only psychologically but also physically. In addition, these anxieties may prevent them from reflecting their academic achievements and socializing (Wang et al., 2022; Kearney & Silverman, 2020). For this reason, it is important to determine the sensitivities of gifted children in terms of listening and speaking skills, to

create appropriate educational environments especially for the educational levels they are in, and to support their development.

The cognitive development of gifted children affects the development of their language skills. These advanced abilities in language lead to the need for differentiation of their Turkish lessons. However, in Türkiye, only Science and Art Centers (BİLSEM) plan education in accordance with the developmental characteristics of gifted children. According to the personality and developmental characteristics of the students, progressive trainings are offered from primary school to high school in the form of adaptation, support, making individual talents aware (BYF), developing special talents (ÖYG), and projects (Science and Art Centers Directive, 2019; Science and Art Centers Directive, 2023). In this process, although Turkish lessons are given according to the needs and abilities of students, these trainings outside the formal education system may be insufficient to meet the needs of students for this course. The communication problem between BİLSEMs and the schools where the children are educated may also cause the planning for the Turkish lesson of the students to be insufficient, and the fact that the Turkish lesson activities are not updated regularly may reduce the quality of this lesson (Şahin, 2020). Oğuz (2020) examined how gifted students perceive the Turkish lesson and Turkish teachers through metaphors. In the study, it was determined that students had both positive and negative emotional states in general and as a result, it was determined that students needed differentiated Turkish lessons. According to Boyraz's (2024) study, speaking and writing concerns predict the attitudes of gifted students towards Turkish lessons. Therefore, it can be stated that students' attitudes towards Turkish are very important for them to express themselves. According to Özcan, Sallabaş, and Akgül's (2023) study, differentiated and enriched Turkish lesson practices offered to gifted students directly affect their achievement. This result shows the importance of presenting content appropriate to the needs of students. Turkish lesson is not just a lesson. It also has an important place in understanding all other courses and developing social and communication skills. When we look at the language development characteristics of gifted children, they are actually very interested in language from a very early age (Özcan, 2022). However, studies conducted in Türkiye to obtain the opinions of gifted children about the Turkish lesson show that they have negative thoughts about the Turkish lesson (Oğuz, 2020). In addition, it is seen that differentiated Turkish lessons specific to them are quite limited (Özcan, 2022; Özcan, Sallabaş, & Akgül, 2022; İşlekeller Bozca, 2017). In order to reveal solutions to these problems, it is important to determine the attitudes of these children towards Turkish lessons and to reveal the predictive value of their anxiety in listening and speaking skills, which are the first two skills acquired. Because these results will also serve as important resources for action plans or programs to be developed. Based on this situation, the aim of this study is to determine the relationship between the attitudes of gifted 6th and 7th grade students towards Turkish lesson, their listening anxiety and their speaking anxiety. At the same time, it was aimed to determine the predictive status of listening and speaking anxieties towards attitudes towards Turkish lesson. In this context, the research questions were determined as follows:

1. Is there a relationship between gifted students' attitudes towards Turkish lesson, listening anxiety and speaking anxiety?
2. Do listening anxiety and speaking anxiety of gifted students predict their attitudes towards Turkish lesson?

Method

Model

This study, which aims to determine whether 6th and 7th grade gifted students' listening and speaking anxieties predict their attitudes towards Turkish lesson and the relationship between listening and speaking anxieties and their attitudes towards Turkish lesson, is based on correlational research design. Correlational studies are studies in which the relationships between two or more variables are examined without intervening in these variables in any way. In correlational research, it is aimed to reveal whether the variables determined in correlational research change together or not, and if there is a change together, how it is realized. Correlational studies are divided into two as exploratory and predictive. In predictive correlational research, on which the current study is based, the relationships between variables are examined and the other is predicted based on one of the variables (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Büyüköztürk et al., 2010). Therefore, in this study, the predictive correlational research design was utilized since it was aimed to determine the predictive status of the participants' listening and speaking anxieties and their attitudes towards the Turkish lesson.

Population and Sample

The population of the study consists of 6th and 7th grade students studying at Science and Art Centers (BİLSEM) in Türkiye in the 2023-2024 academic year. The sample consists of 6th and 7th grade students attending BİLSEMs in Istanbul, Tekirdağ, Van, Muş, Bitlis and Diyarbakır. The number of 6th grade students is 248. 141 of them are girls and 107 of them are boys; the number of students attending the 7th grade is 218. Of these, 124 are female and 94 are male. The total number of participants in the study is 466. Purposive sampling was used to determine the sample of the study. Purposive sampling is a non-probability sampling approach. In order to achieve the best result in the research in accordance with the determined purpose, the research group that meets certain criteria is determined and the study is conducted with this group (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Büyüköztürk et al., 2010). In this study, the criterion

sampling approach of purposive sampling was followed. In this context, the criteria for sampling are as follows: Being a BİLSEM student, attending the 6th or 7th grade, attending BİLSEM regularly. Data were obtained from 466 students who met these criteria.

In Türkiye, gifted children are identified by the Ministry of National Education (MoNE) through IQ tests. Children who are above a certain IQ level in one of the fields of art, music and general intellectual ability receive education in BİLSEMs on certain days and hours outside of formal education hours. Data were collected from the study groups determined in accordance with ethical permission.

Tools

Within the scope of this study, the Attitude Towards Turkish Lesson Scale developed by Ünal and Köse (2014), the Speaking Anxiety Scale developed by Gündüz and Demir (2021) to determine the speaking anxiety of speaking students, and the Listening Anxiety Scale developed by Melanlioğlu (2013) to determine the listening anxiety of students were used to reveal the predictive role of listening and speaking anxiety in the attitudes of gifted students towards Turkish lesson. Detailed information about the scales is given in subheadings.

Attitude Scale Towards Turkish Lesson

The scale was developed by Ünal and Köse (2014) to determine the attitudes of middle school children towards Turkish lesson. The 5-point Likert-type scale consists of a total of 27 items and 3 sub-dimensions. Of these items, 19 are positive and 8 are negative. In the current study, these 8 items were reverse coded when analyzed. The highest score that can be obtained from the scale is 135 and the lowest score is 27. The overall reliability coefficient of the scale is .92, and the sub-dimensions are as follows: Interest and Affection towards the Lesson (ELA) .93, Negative Attitudes towards the Lesson (NEA) .84, and Activities towards the Lesson (ADE) .73.

Speaking Anxiety Scale

The scale was developed by Gündüz and Demir (2021) to measure the speaking anxiety of middle school students. The scale is 5-point Likert type. It consists of 21 items and 3 (cognitive, physical, emotional) sub-dimensions. The highest score that can be obtained from the scale is 105 and the lowest score is 21. EFA, CFA, equivalent forms, and test-retest applications of the scale were conducted. The reliability coefficient with equivalent forms was .50 and test-retest was .78. As a result of the evaluations, it was determined that the scale is a valid and reliable measurement tool.

In the literature review conducted within the scope of the current research, no concepts such as "cognitive anxiety, physical anxiety, emotional anxiety" were found. Therefore, it was concluded that these concepts do not exist in the literature. In addition, no explanation was given for these concepts given as sub-dimension names in the article of the developed ACT.

If a scientific term is to be produced, it should be ensured that (1) the literature is first examined/screened, (2) the adequacy of the measurement tool to measure the features specified in the literature (in the original terminology of the science) is evaluated, and (3) information is produced with the original concepts of the literature according to the suitability. Since there was no explanation about conceptualization in the scale development process, a literature review was conducted again and in line with the expert opinion received, it was decided to qualify these concepts in the research as follows: "physical indicators of anxiety, cognitive indicators of anxiety, emotional indicators of anxiety"

Listening Anxiety Scale

The scale was developed by Melanlioğlu (2013). The 5-point Likert-type scale consists of 37 items and 5 sub-dimensions. The highest score that can be obtained from the scale is 185 and the lowest score is 37. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is .92. The internal consistency coefficients of the sub-dimensions are between .68-.81. In general, the scale was found to be valid and reliable in measuring listening anxiety of middle school students.

Data Collection

Before starting the study, ethical permission was obtained from Istanbul 29 Mayıs University Scientific Research Ethics Committee. After ethical permission was obtained, interviews were conducted with the schools and data were collected after obtaining permission from the schools, families and children. A total of 466 6th and 7th grade students voluntarily participated in the study.

Data Analysis

In order to decide on the analyses to be used in the analysis of the data obtained, the normality of the data was examined. As a result of the normality analysis (Table 1), it was determined that the data were normally distributed. Therefore, it was decided to conduct parametric analyses. Correlation coefficient was used to determine the relationship

between the participants' attitudes towards Turkish lesson, listening anxiety and speaking anxiety, and multiple linear regression analysis was used to reveal the predictive status of listening anxiety and speaking anxiety towards Turkish lesson. The aforementioned analyses were carried out with SPSS 20. package program.

Ethical Statement

It was decided at the meeting of the Scientific Research Ethics Committee of the Istanbul 29 Mayıs University on 06.05.2024 that there was no inconvenience in conducting this research and it was communicated to the researcher with the letter numbered 2024.05.

Findings

Table 1

Normality Distribution Test for Attitudes Towards Turkish Lesson, Listening Anxiety and Speaking Anxiety

Variables	Kolmogorov Smirnov	<i>n</i>	<i>p</i>	$\bar{x}$	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
6th grade								
Attitude towards Turkish lesson	.05	248	.200	2.68	2.05	3.52	.17	.08
Listening anxiety	.04	248	.200	3.04	2.38	3.92	.34	.41
Speaking anxiety	.07	248	.008	2.69	2.05	3.52	.32	-.06
7th grade								
Attitude towards Turkish lesson	.05	248	.200	2.67	1.85	3.67	.17	-.02
Listening anxiety	.04	248	.200	2.84	2.51	4.43	-.11	-.48
Speaking anxiety	.07	248	.008	3.27	1.86	3.62	.18	-.19

$\bar{x}$: average, Min.: Minimum, Max.: Maximum

Table 1 shows the distribution of the data obtained. When the sample groups are over fifty, Kolmogorov-Smirnov is used for normality analysis. The number of both groups participating in the study is above the given value. In normal distributions, the kurtosis-skewness values of the data are in the range of -2.0, +2.0 (George & Mallery, 2019).

Table 2

Correlation Analysis on the Relationship between Attitudes Towards Turkish Lesson, Listening Anxiety and Speaking Anxiety

	DIS	DIOT	DYE	TYT	DD	DI	DIF	DSO	DE	DK	BI	FI	DU	KK
DIS	1													
DIOT	.435**	1												
DYE	.461**	.364**	1											
TYT	.760**	.769**	.514**	1										
DD	-.186**	-.071	-.202**	-.113	1									
DI	-.045	.103	-.129	.073	.379**	1								
DIF	.049	.022	-.218**	.185**	.247**	.367**	1							
DSO	.203**	.204**	-.055	.264**	.199**	.344**	.514**	1						
DE	.042	.041	-.012	.063	.109	.406**	.248**	.294**	1					
DK	.003	.067	-.211**	.132	.558**	.742**	.788**	.697**	.545**	1				
BI	.011	-.026	.122	-.093	.009	.069	-.168*	-.036	.082	-.033	1			
FI	.407**	.541**	.524**	.566**	-.155*	-.092	-.075	.105	-.029	-.080	.154*	1		
DU	.279**	.300**	-.283**	.527**	.064	.187**	.424**	.243**	.074	.319**	-.275**	-.181**	1	
KK	.072	-.012	-.016	-.001	-.006	.062	.113	.143*	.104	.108	.753**	.071	.005	1

***italics 7th grade ** $p < .01$; * $p < .05$

Table 2 shows the relationship between the scale scores. Accordingly, statistically significant and positive relationships were obtained between interest and love for the lesson and negative attitudes towards the lesson ($r = .267$), activities towards the lesson ($r = .293$), and the general attitude towards Turkish lesson ($r = .646$) in 6th grade ($p < .01$). Statistically significant and positive relationships were obtained between interest and love for the lesson and perception

towards listening ($r = .208$) ($p < .01$). Statistically significant and positive correlations were obtained between the activities for the lesson and attitude towards Turkish lesson ($r = .452$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .271$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between attitude towards Turkish lesson and cognitive indicators of anxiety in speaking ($r = .199$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .608$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was found between listening anxiety and evaluation of listening ($r = .531$), monitoring the listening process ($r = .719$), individual differences in listening ($r = .541$), focusing after listening ($r = .359$), listening barriers ($r = .449$) ($p < .01$).

In 7th grade, statistically significant and positive relationships were found between interest and love for the lesson and negative attitudes towards the lesson ($r = .435$), activities towards the lesson ($r = .461$), and overall attitude towards Turkish lesson ($r = .760$) ($p < .01$). Similarly, statistically significant and positive correlations were obtained between interest and love for the lesson and focusing after listening ($r = .203$) ($p < .01$). Statistically significant and positive relationships were obtained between interest and love for the lesson and physical indicators of anxiety in speaking ($r = .407$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .279$) ($p < .01$). Statistically significant and positive relationships were obtained between negative attitudes towards the lesson and focusing after listening ($r = .204$), physical indicators of anxiety in speaking ($r = .541$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .300$) ($p < .01$). A statistically significant and positive correlation was found between lesson-oriented activities and attitude towards Turkish lesson ($r = .514$) ($p < .01$).

A statistically significant and positive correlation was found between the general attitude towards Turkish lesson and physical indicators of anxiety in speaking ($r = .566$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .527$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between listening evaluation and monitoring the listening process ($r = .379$), individual differences in listening ($r = .247$), focusing after listening ($r = .199$), listening barriers ($r = .558$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between monitoring the listening process and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .187$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between individual differences in listening and emotional indicators of speaking anxiety ($r = .424$) ($p < .01$). A statistically significant and positive correlation was obtained between general speaking anxiety and physical indicators of speaking anxiety ($r = .753$) ($p < .01$).

Table 3

Multiple Connection Problem Table for Listening Anxiety and Speaking Anxiety

Variables	Tolerance	VIF
6th grade		
Speaking anxiety	1.00	1.00
Listening anxiety	1.00	1.00
7th grade		
Speaking anxiety	.11	1.01
Listening anxiety	.11	1.01

According to Table 3, the VIF value for each of the scores obtained from the listening anxiety and speaking anxiety scales for Turkish lesson is less than 10 and the tolerance value is greater than .10 and there is no multicollinearity problem. This result shows that there is not a very high correlation ($r > .90$) between the scale scores.

Table 4

Predictability of Listening Anxiety in Groups' Attitudes Towards Turkish Lesson

Variables	B	Standard Error	β	t	p
6th grade					
Fixed	1.93	.23		8.29	.000
Listening anxiety	.18	.05	.08	3.19	.002
Speaking anxiety	.07	.06	.20	1.26	.207
7th grade					
Fixed	2.32	.26		8.98	.000
Listening anxiety	.12	.06	.13	1.96	.005
Speaking anxiety	-.01	.06	-.02	-.23	.081
6th grade $F_{(5,85)} = 14.66$; $p < .001$ $R = .05$; $R^2 = .04$	7th grade $F_{(1,92)} = 24.93$; $p < .001$ $R = .02$; $R^2 = .01$				

As indicated in Table 4, the multiple linear regression model tested for the prediction of listening anxiety and speaking anxiety scores on attitude towards Turkish lesson in 6th graders is statistically significant ($F(5,85) = 14.66$, $p < .001$). Listening anxiety scores explain 4% of the variability in attitude towards Turkish lesson (although the rate is low,

it shows that it has an effect). Listening anxiety scores ($B=.18$, $t=3.19$, $p<.01$) significantly predicted students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in listening anxiety scores leads to an increase of .18 units in students' attitudes towards Turkish lesson. β is the standard regression coefficient and indicates the degree of importance of the variable in the model. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $1.93 + .18 \times \text{listening anxiety}$.

In 7th grade, the multiple linear regression model tested for the prediction of listening anxiety and speaking anxiety scores on attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F(1,92)=24.93$, $p<.001$). A very low rate of 1% of the variability in attitude towards Turkish lesson is explained by listening anxiety scores. Listening anxiety scores ($B=.12$, $t=1.96$, $p<.01$) significantly predict students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in listening anxiety scores leads to an increase of .12 units in students' attitudes towards Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $2.32 + .12 \times \text{listening anxiety}$.

Table 5

Multiple Connection Problem Table for Listening Anxiety

Variables	Tolerance	VIF
6th grade		
Evaluating listening	.95	1.05
Monitoring the listening process	.89	1.12
Individual differences in listening	.95	1.05
Focusing on post-listening	.99	1.01
Listening barriers	.96	1.04
7th grade		
Evaluating listening	.84	1.19
Monitoring the listening process	.67	1.48
Individual differences in listening	.60	1.66
Focusing on post-listening	.61	1.65
Listening barriers	.80	1.24

In Table 5, the VIF value for each of the scores obtained from the listening anxiety and speaking anxiety scales for Turkish lesson is less than 10 and the tolerance value is greater than .10 and there is no multicollinearity problem. This result shows that there is not a very high correlation ($r>.90$) between the scale scores.

Table 6

Predictability of Listening Anxiety in Groups' Attitudes Towards Turkish Lesson

Variables	B	Standard Error	β	t	p
6th grade					
Fixed	2.11	.18		11.82	.000
Evaluating listening	.03	.03	.06	.98	.326
Monitoring the listening process	.07	.03	.13	2.04	.043
Individual differences in listening	.05	.04	.09	1.40	.162
Focusing on post-listening	.05	.03	.10	1.60	.110
Listening barriers	-.01	.03	-.03	-.45	.655
7th grade					
Fixed	2.37	.20		12.03	.000
Evaluating listening	-.12	.04	-.19	-2.75	.006
Monitoring the listening process	.03	.06	.04	.57	.571
Individual differences in listening	.04	.04	.07	.85	.395
Focusing on post-listening	.14	.05	.25	3.01	.003
Listening barriers	-.01	.04	-.02	-.35	.724
6th grade $F_{(2,64)}=14.66$ $p<.001$ $R=.05$; $R^2=.03$	7th grade $F_{(4,88)}=24.93$ $p<.001$ $R=.10$; $R^2=.08$				

As seen in Table 6, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of monitoring the listening process, which is the sub-dimension of listening anxiety in 6th graders, on the attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(14,64)}=14.66$, $p<.001$). 3% of the variability in attitude scores towards Turkish lesson is explained by the scores of the listening process monitoring sub-dimension. The scores of monitoring the listening process

($B = .07$, $t = 2.04$, $p < .01$) significantly predicted students' attitudes towards Turkish lesson. A 1-unit increase in the scores of the sub-dimension of monitoring the listening process provides a .03-unit increase in students' attitudes towards Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $2.11 + .07 * \text{monitoring the listening process}$.

In 7th grade, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of listening evaluation and focusing after listening, which are the sub-dimensions of listening anxiety, on the attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(4,88)} = 24.93$, $p < .001$). 08% of the variability in attitude scores towards Turkish lesson is explained by the scores of the sub-dimensions of evaluating listening and focusing on post-listening. The scores of evaluating listening ($B = -.12$, $t = -2.75$, $p < .01$) and focusing after listening ($B = -.14$, $t = 3.01$, $p < .01$) significantly predict students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in the scores of the sub-dimension of evaluating listening and focusing after listening provides an increase of .08 units in the students' attitude scores towards the Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $2.37 + .12 * \text{evaluating listening} + .14 * \text{focusing after listening}$.

Table 7

Multiple Connection Problem Table for Speaking Anxiety

Variables	Tolerance	VIF
6th grade		
Cognitive indicators of anxiety	.94	1.00
Physical indicators of anxiety	.99	
Emotional indicators of anxiety	.94	1.00
7th grade		
Cognitive indicators of anxiety	.91	
Physical indicators of anxiety	.96	1.01
Emotional indicators of anxiety	.90	1.01

In Table 7, the VIF value for each of the scores obtained from the sub-dimensions of the speaking anxiety scale is less than 10 and the tolerance value is greater than .10, indicating that there is no multicollinearity problem ($r > .90$).

Table 8

Predictability of Speaking Anxiety in Groups' Attitudes Towards Turkish Lesson

Variables	B	Standard Error	β	t	p
6th grade					
Fixed	1.82	.12		14.86	.000
Cognitive indicators of anxiety	-.01	.04	-.01	-.24	.807
Physical indicators of anxiety	.29	.02	.60	11.87	.000
Emotional indicators of anxiety	.04	.03	.07	1.32	.188
7th grade					
Fixed	.75	.11		6.63	.000
Cognitive indicators of anxiety	-.01	.02	-.02	-.56	.575
Physical indicators of anxiety	.32	.01	.69	18.88	.000
Emotional indicators of anxiety	.39	.02	.64	17.29	.000
6th grade $F_{(48,66)} = 14.66$ $p < .001$		7th grade $F_{(193,07)} = 24.93$ $p < .001$			
$R = .37$; $R^2 = .36$		$R = .73$; $R^2 = .72$			

In Table 8, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of cognitive anxiety in speaking, physical anxiety in speaking and emotional anxiety in speaking, which are the sub-dimensions of speaking anxiety, on the attitude scores towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(48,66)} = 14.66$, $p < .001$). A very high proportion, i.e. 36%, of the variability in attitude scores towards Turkish lesson is explained by the physical anxiety in speaking sub-dimension score. Physical anxiety in speaking ($B = .29$, $t = 11.87$, $p < .001$) scores significantly predicted 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. Physical anxiety in speaking scores explain .29% of the variability in attitude towards Turkish lesson. Physical anxiety in speaking ($B = .07$, $t = 2.04$, $p < .001$) scores significantly affect 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. A 1-unit increase in the physical anxiety in speaking score provides a .07-unit increase in 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. A 1-unit increase in the physical anxiety in speaking sub-

dimension score leads to a .29-unit increase in 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. β is the standard regression coefficient and indicates the degree of importance of the variable in the model. In 6th graders, physical anxiety sub-dimension has the highest effect on attitudes towards Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $1.82 + .29 \times \text{physical anxiety in speaking}$.

At the 7th grade level, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of cognitive anxiety in speaking, physical anxiety in speaking and emotional anxiety in speaking, which are the sub-dimensions of speaking anxiety, on the attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(193,07)}=6.72, p<.001$). The scores of physical anxieties in speaking and emotional anxiety in speaking sub-dimensions explain 72% of the variability in the attitude towards Turkish lesson scores. Physical anxiety in speaking ($B=.32, t=18.88, p<.001$) and emotional anxiety in speaking ($B=.39, t=17.29, p<.001$) scores significantly predict 7th grade students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in each of the scores of physical anxiety in speaking and emotional anxiety in speaking leads to increases of .32 and .39 units in students' attitudes towards Turkish lesson, respectively. The regression equation for 7th graders' attitudes towards Turkish lesson is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $.75 + .29 \times \text{physical anxiety in speaking} + .39 \times \text{emotional anxiety in speaking}$.

Conclusion and Discussion

This study focused on determining the relationship between listening anxiety, speaking anxiety and attitudes towards Turkish lesson and the predictive status of listening anxiety and speaking anxiety towards attitudes towards Turkish lesson of 6th and 7th grade students attending BİLSEMs. According to the data obtained from the 6th grade students who participated in the study, there is a significant relationship between the negative attitudes of the students towards the Turkish lesson and their interest and love for the lesson and their approaches to the activities carried out for the lesson. As their interest and love for the lesson increased, their perceptions towards listening also increased. It was determined that there was a significant relationship between the activities for the lesson, attitudes towards the Turkish lesson and emotional indicators of anxiety in speaking, cognitive indicators of anxiety in speaking and emotional indicators of anxiety in speaking. Similarly, there was a significant relationship between listening anxiety and evaluation of listening, monitoring the listening process, individual differences in listening, focusing after listening, and listening barriers. In addition, there is a statistically significant relationship between interest and love for the lesson and negative attitudes towards the lesson, activities towards the lesson, attitude towards Turkish lesson in general, between love and focusing after listening, and between love and physical and emotional indicators of anxiety in speaking. Similarly, there is a statistically significant relationship between negative attitudes towards the course and focusing after listening, physical indicators of anxiety in speaking and emotional indicators of anxiety in speaking. There is a significant relationship between lesson activities and attitude towards Turkish lesson. There is a significant relationship between the general attitude towards Turkish lesson and physical and emotional indicators of anxiety in speaking, between monitoring the listening process and emotional indicators of anxiety in speaking, between individual differences in listening and emotional indicators of anxiety in speaking, and between general anxiety in speaking and physical indicators of anxiety in speaking. These results show that listening and speaking anxieties affect attitudes towards Turkish lesson in both participant groups. Considering the developmental levels of the sample group, it is seen that they are in adolescence. In particular, it is known that individuals' perceptions about their physical characteristics begin with adolescence (Harris, 1987). It can be stated that the anxiety that students will experience about their physical characteristics during the speaking may also affect their attitudes towards the Turkish lesson. It is seen that as the participants' interest and love for the course increases, their listening and speaking anxieties are also positively affected. Therefore, it can be stated that as attitudes towards Turkish lesson improve, students become less anxious in listening and speaking. As a matter of fact, in the study conducted by Boyraz (2024), it was determined that the speaking and writing anxieties of gifted students had a predictive feature in their academic anxiety. It is possible to state that this situation supports the current research. Emotion and consciousness, in other words, cognition are two basic elements that are interconnected (Smith & Kosslyn, 2014). Here, the increase in the age level of the students suggests the possibility that it may affect them to be more emotionally dominant in the speaking process. In fact, emotions affect us at many points such as decision-making, behavior management, and reasoning (Winter, 2018; Goleman, 2010). In the 6th grade, the emotional dimension in speaking did not affect the attitude towards the Turkish lesson, but the fact that there is a relationship between them in the 7th grade may also be related to the level of consciousness. Studies reveal that as the age level increases, there is an increase in emotion regulation (Atalay & Özyürek, 2021). From this point of view, the increase in students' ability to regulate their emotions during speaking may also positively affect their attitudes towards the Turkish lesson. It is possible to state that positive perceptions towards listening, which is the first language skill acquired (Güneş, 2014), affect students' perceptions towards language. Vandergift (2004) states that if students are aware of metacognitive actions such as planning-monitoring and evaluation during listening, they can be more successful in making sense of the text. It can be stated that the sub-dimensions of the listening anxiety scale actually focus on students' metacognitive awareness. It can be stated that students' metacognitive awareness in their listening anxiety (i.e., being aware of their own anxiety and seeking ways to overcome it) positively affects their attitudes towards Turkish lesson and therefore language. It was determined that individual differences in listening affected speaking anxiety. This result also shows the importance of taking individual differences into consideration in Turkish language

teaching. In general, gifted children show different developmental characteristics than their peers. It shows that these results should be taken into account in language teaching and differentiated language teaching activities should be carried out (Özcan, 2023; İşlekeller Bozca, 2017). According to the results of the study, it was determined that the listening anxiety of the participants in both groups predicted their attitudes towards Turkish lesson. In 6th graders, the sub- dimensions of monitoring the listening process, in 7th graders, the sub-dimensions of evaluating listening and focusing on post-listening predicted the attitude towards the Turkish lesson. In 6th grade, physical indicators of speaking, and in 7th grade, physical and emotional indicators of speaking sub-dimensions predicted attitude towards Turkish lesson. According to Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), middle school is a critical period in terms of anxiety. The anxieties in this period affect their attitudes towards language and thus their success in the learning process (Mitchell & Florance, 1998). Failures in learning leave them with a sense of inadequacy over time. Bandura (2003) states that the belief that students with low self-efficacy are unsuccessful causes them to resist learning (as cited in Merrotsy, 2013). This low self-efficacy causes students to experience great anxiety about speaking. Since these excessive anxieties increase the risk of making mistakes during speaking, it may cause students to avoid speaking and lose their self-esteem over time (Crookall & Oxford, 1991). Considering the fact that the participants are in early adolescence and that their anxiety levels are likely to be high during this period, it can be stated that they may face similar risks during listening. Melanlioğlu (2013) states that the negativities experienced in the listening process may cause students to have negative attitudes towards listening over time. It is possible to state that these negative attitudes can naturally turn into negative attitudes towards the Turkish lesson directly affect other language skills. As a matter of fact, in the results of this research, it was determined that there was a relationship between students' listening and speaking concerns and their attitudes towards Turkish lesson. The fact that the sample group is a special group makes these results more important. Because gifted children often acquire language much earlier than their peers (Allington, 2002). With schooling, they are subjected to the same education as their peers with normal development. Therefore, they may experience problems in accessing the differentiated educational environments they need (Friedman & Lee, 1996; Borland, 2005; Kelemen, 2010). In addition, the children between the ages of 11-13 selected as the sample are in adolescence. In this period, the way they communicate with their peers and the educational conditions offered to them can affect their attitudes towards Turkish lessons and their listening and speaking concerns. Providing an appropriate education to these students is only possible by knowing their characteristics. Providing differentiated education for language, which forms the basis of the whole education process and provides communication, is possible by knowing the relationship between these skills of the students and their influence on each other. The research was limited to listening and speaking concerns, attitudes towards Turkish lesson and 6th and 7th grades. It is important to conduct more comprehensive research in terms of the quality of research on this subject. In addition, investigating the effect of affective approaches towards other language skills on attitudes towards Turkish lesson can provide important data. In addition to quantitative research, supporting the studies in this field with qualitative data by conducting interviews with stakeholders such as teachers, students and parents can provide more explanatory results.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Dinleme ve Konuşma Kaygılarının Yordayıcı Rolü

Suna Özcan

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
sunaozcan@ogr.iuc.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9461-5732

Serap Emir

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
emirserap@gmail.com

ORCID: 0000-0001- 7577-6012

ÖZ

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi, dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumunu yordama durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokul 6. ve 7. sınıfta eğitim görmekte olan 466 özel yetenekli öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modeline dayanan çalışmada veri “Türkçe dersine yönelik Tutum Ölçeği”, “Dinlemeye Yönelik Kaygı Ölçeği” ve “Konuşmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için pearson momentler çarpım korelasyonu katsayısı hesaplanmıştır. Dinleme kaygısı ve konuşma kaygısının Türkçe dersine yönelik tutumun yordayıcılığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların dinleme kaygıları, konuşma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki vardır. Ayrıca dinleme ve konuşma kaygıları Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle özel yetenekli ortaokul öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının yapılması onların Türkçe dersine yönelik tutumlarında ve dinleme ile konuşma kaygılarının olumluya dönüştürülmesinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: özel yetenekli öğrenciler, Türkçe dersine yönelik tutum, dinleme kaygısı, konuşma kaygısı

Özel yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarından daha farklı özellikler gelişim özellikleri göstermektedirler (Gottfried vd., 1994). Bunlar arasında entelektüel, yaratıcı, sanatsal, liderlik gibi birçok farklı alanın birinde veya birkaçında üstün özelliklere sahip olmaları veya bunları yansıtmak potansiyelde olmaları yer almaktadır (Gagne, 2013; Renzulli, 1978). Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC, 2010) özel yetenekli çocukların genellikle yoğun merak duygusuna ve öğrenmeye ilişkin büyük bir tutkuya sahip oldukları, bu özelliklerinin de onları sürekli bilgi arayışına sevk ettiğini belirtir. İlgi duydukları alanda/alanlardaki yoğun içsel motivasyonları onların bu alanlarda uzmanlaşmalarını ve bu konularda derin bilgi sahibi olmalarını sağlar (Colangelo, vd., 2004). Bu nedenle bu çocukların yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilmelerinin önemli olduğunu ifade etmek mümkündür. Özgün düşünme becerileri karşılaştıkları sorunları çözmede birden fazla alternatifler geliştirmelerine ve problemleri çözmede yeni yollar keşfetmelerine ve dolayısıyla yaratıcılıklarının gelişmesinde önemli katkılar sağlar (Runco ve Acar, 2012). Bu nedenle ilgi duydukları konularda sıradışı keşifler yapma, farklı yollar keşfetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. Sahip oldukları liderlik özellikleriyle çoğu zaman içinde bulundukları gruplardaki akranlarını yönlendirmede, onlara ilham olma, grubun birlikteliğinin olumlu bir şekilde devam etmesinde önemli görevler üstlenmektedirler (Davis ve Rimm, 2016). Yani bilgiye karşı olan bu merak ve tutkularının yanı sıra sosyal ve duygusal özellikleri

Geliş Tarihi : 7 Haziran 2024

Düzeltilme Tarihi : 21 Nisan 2025

Kabul Tarihi : 29 Nisan 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 29-50
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 29-50
<https://doi.org/10.35233/oyea.1497871>

de ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürme biçimlerini etkilemektedir (Pfeiffer, 2015). Ayrıca özel yetenekli çocukların gelişmiş duygusal zekâ özellikleri onların başkalarıyla derinlemesine empati kurmalarına katkı sağlamada ve sosyal becerilerini yönetmede önemli bir yere sahiptir (Pfeiffer, 2015). Özel yetenekli çocukların ifade edilen bu gelişmiş çok yönlü özelliklerine rağmen mükemmeliyetçilik ve yüksek hassasiyet gibi özellikleri onların yüksek düzeyde kaygı yaşamalarına ve sosyal ilişkilerde sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Kearney ve Silverman, 2020). Bu nedenle onların hem olumlu hem olumsuz gelişim özellikleri dikkate alınarak kapsamlı bir farklılaştırılmış eğitimin sağlanması oldukça önemli görülmektedir (Assouline, vd., 2015; Colangelo ve Davis, 2003). Sonuç olarak, özel yetenekli çocukların gelişimlerini desteklemek ve ihtiyaç duydukları eğitime erişimlerini sağlamak için onların çok yönlü doğalarını anlamak, onlara uygun eğitim ortamı sağlamak ve onların gelişimlerini teşvik etmek önemlidir. Onların kendilerini ifade edebilecekleri ortamlara erişimleri aynı zamanda olası mükemmeliyetçilik özelliklerinin ve yüksek hassasiyete sahip olmaları iletişim kurmalarında, kendilerini ifade etmelerinde veya karşılarındaki bireyleri anlama isteklerinin önüne geçebilir. Bu nedenle bu tür soruların yaşanmasını engellemek için eğitimcilerin ve özel yetenekli çocukların eğitiminden sorumlu bireylerin besleyici ve destekleyici yaklaşımlarla onların dil, iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir.

Özel yetenekli çocuklar akranlarına göre dile daha erken yaşlarda ilgi göstermektedirler. Bu ilgi, kelime dağarcıklarının daha hızlı bir şekilde gelişmesini sağlarken (Bonds ve Bonds, 1983) bunları kullanmaya karşı eğilimleri/ konuşma becerileri de daha erken yaşlarda (Renzulli, 1978) başlamaktadır. Konuşma sırasında çok daha ileri düzeyde, çok daha karmaşık kelimeler ve dil ifadeleri kullanarak sözel muhakeme becerilerini yansıtır (Freeman ve McIntosh, 2022; Baker, 2017; Davis ve Rimm, 2016; Freeman, 2001). Ayrıca okumaya karşı olan ilgileri okumayı da daha erken yaşlarda edinmelerini sağlar (Assouline vd., 2015). Karmaşık dil yapılarını anlama ve akılda tutmadaki becerileri oldukça iyi dinleyiciler olmalarını sağlar (Miller, 2020). Bu nedenle erken yaşlardan itibaren zengin çevresel uyaranların kendilerine sunulması bu potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlamada önemli bir etken olabileceğini ifade etmek mümkündür. Dilde gelişimindeki bu ileri düzey becerileri onların diğer dilleri de akranlarına göre daha hızlı ve iyi bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Schneider vd., 2021). Bu nedenle dil gelişimleri akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğu için kendilerinden büyük çocuklarla veya yetişkinlerle sosyal ilişkiler kurabilirler, daha derin ve entelektüel tartışmalar yapabilirler (Davis ve Rimm, 2016). Normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda alışılmış/sıradan eğitime tabi tutulmaları bu becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu özellikler dikkate alınarak özel yetenekli çocuklara farklılaştırılmış eğitim ortamları sağlanabilir ve sahip oldukları gelişmiş bu dil becerilerini sınırsızca kullanarak üst düzey deneyimlere, başarılarla ulaşmaları sağlanabilir (Freeman ve McIntosh, 2022; Assouline vd., 2015). Fakat bütün bunların yanında dikkate alınması gereken hususlardan biri sahip oldukları hassasiyetleri, mükemmeliyetçilik özellikleridir. Bu durumları nedeniyle iletişimde çeşitli sorunlar yaşama olasılıkları var (Hewitt ve Flett, 2019). Ayrıca dil gelişimleri akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğu için onlarla iletişim kurma sorunu yaşayabilir ve zaman içinde kendilerini sosyal olarak izole etme eğilimi gösterebilirler (Zhang, vd., 2021). Düşüncelerini ifade etmede yaşadıkları baskılar nedeniyle iletişim kurma kaygısı yaşayabilmekte ve bu durum onların kendilerini geri çekmelerine neden olabilmektedir (Wang ve Rinn, 2022). Ayrıca yazıtlarından çok daha ileri düzeyde dil becerilerine sahip olmaları aynı zamanda onların fiziksel olarak arkadaşlarıyla eş fakat dilsel olarak daha ileri olmaları anlamına da gelmektedir. Sosyal ve duygusal olarak akranlarıyla benzer özelliklerde olmalarına rağmen zihinsel/dilsel anlamda daha ileri olmaları onların sosyal, duygusal iletişimlerini, uyumlarını da zorlaştırmaktadır (Pfeiffer, 2015). Bu durum onların dile karşı olan ilgilerini, dolayısıyla sosyal ve iletişim becerilerini de etkileyebilmektedir. Araştırmalar özel yetenekli çocukların bu asenkron gelişimlerinden dolayı yaşadıkları/yaşayabilecekleri sorunların önlenmesi/çözülmesi için sosyo-duygusal açıdan desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Saranlı, 2017). Böylece bu çocuklar akademik başarının yanı sıra sosyo-duygusal açıdan da desteklenmiş olurlar.

Özel yetenekli çocukların üst düzey farkındalıkları çoğu zaman dinleme becerilerinde de görülmektedir. Bazı durumlarda dinledikleri bilgilerin önemli ayrıntılarını kaçırabileceklerinden veya dinleme esnasında onlara sorulacak sorulara uygun yanıtları veremeyebileceklerinden dolayı kaygılanıp stres yaşayabilmektedirler (Kearney ve Silverman, 2020). Ayrıca dinleme sırasında kendilerine gerçekçi olmayan yüksek hedefler belirlemeleri onların dinleme kaygısı yaşamalarına neden olur (Hewitt ve Flett, 2019). Dinleme esnasında detaylara takılmaları, aşırı düzeyde dinlediklerini analiz etmeleri konuşmacıya odaklanmalarını engelleyebilir ve bu da dinleme sırasında kaygı yaşamalarına neden olabilir (Zhang vd., 2021). Karşılıklı etkileşimin olduğu ortamları tercih etmeleri pasif dinleme ortamlarında rahatsızlığa neden olması dinleme kaygılarının artmasına neden olabilir (Davis ve Rimm, 2016). Eleştirilere karşı hassasiyetleri içinde bulundukları ortamda yargılanmaktan korkmalarına neden olabilir. Bu durum onların sosyal, iletişim, iş birliği gibi birçok farklı becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olur (Wang vd., 2022; Bostick, 2021). Benzer şekilde konuşma sırasında da yargılanmaktan korktukları için kaygı yaşayabilmektedirler. Özellikle topluluk önünde konuştuklarında eleştirilmekten, olumsuz değerlendirilmekten korktukları için kaygılanabilmekte ve bu da onların iletişim sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Hewitt ve Flett, 2019). Bu durum aslında onların eleştirilere karşı çok hassas olmalarından ileri gelir. Ayrıca kendi yaptıklarından üst düzey performans beklentileri, kendilerine karşı yüksek beklentiler oluşturmaları onların bu konuda yüksek kaygılar yaşamalarına sebep olur (Zhang, vd., 2021; Kearney ve Silverman, 2020). Bu çocukların detaycı, derin düşünme, yüksek öz beklentilerinin beraberinden getirebileceği bu olumsuz durumların önüne geçilebilmesi için tüm yönleriyle desteklenmeleri ve ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Çünkü bu durumlar çocuklarda ileri düzeyde kaygılara sebep olabilmektedir. Bu kaygılardan dolayı kalp ritimlerinin artması, konuya odaklanmakta güçlük yaşamaları vb. nedenler de onların topluluk karşısında konuşmakta sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Bostick, 2021). Yani aslında bu

kaygılar sadece psikolojik değil fiziksel olarak da onları etkileyebilmektedir. Ayrıca bu kaygılar akademik başarılarını yansıtmalarına, sosyalleşmelerine engel olabilmektedir (Wang vd., 2022; Kearney ve Silverman, 2020). Bu nedenle özel yetenekli çocukların dinleme ve konuşma becerileri konusundaki hassasiyetlerinin belirlenmesi ve özellikle bulundukları eğitim kademelerine kendilerine uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir.

Özel yetenekli çocukların bilişsel gelişimleri dil becerilerinin de gelişimini etkilemektedir. Dildeki bu ileri düzey yetenekleri onların Türkçe derslerinin de farklılaştırılmasına ilişkin ihtiyaçları doğurmaktadır. Fakat Türkiye’de sadece Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) özel yetenekli çocukların gelişim özelliklerine uygun eğitimler planlanmaktadır. Öğrencilerin kişilik ve gelişim özelliklerine göre ilkokuldan liseye kadar uyum, destek, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG), proje şeklinde aşamalı eğitimler sunulmaktadır Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2019; Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2023). Bu süreçte öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yetenek alanlarına göre Türkçe dersleri verilse de örgün eğitim sistemi dışında olan bu eğitimler öğrencilerin bu derse yönelik ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. BİLSEM’lerle çocukların eğitim gördükleri okullar arasındaki iletişim sorunu da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik yapılan planlamaların yetersiz kalmasına, yapılan Türkçe dersi etkinliklerinin düzenli bir şekilde güncellenmemesi bu dersin niteliğini düşürebilmektedir (Şahin, 2020). Oğuz (2020) özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersini ve Türkçe öğretmenlerini nasıl algıladıklarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Araştırmada genel olarak öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz duygu durumlarına sahip oldukları belirlenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin farklılaştırılmış Türkçe derslerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Boyraz’ın (2024) araştırmasına göre özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını konuşma ve yazma kaygıları yordamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçeye olan tutumları onların kendilerini ifade etmelerinde oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Özcan, Sallabaş ve Akgül’ün (2023) araştırmasına göre özel yetenekli öğrencilere sunulan farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş Türkçe dersi uygulamaları onların başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu sonuç öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun içeriklerin sunulmasının önemini göstermektedir. Türkçe dersi sadece bir ders değildir. Aynı zamanda diğer bütün derslerin anlaşılmasında, sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Özel yetenekli çocukların dil gelişim özelliklerine bakıldığında aslında çok erken yaşlardan itibaren dile oldukça ilgilidirler (Özcan, 2022). Fakat Türkiye’de özel yetenekli çocukların Türkçe dersine ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik yapılan araştırmalarda Türkçe dersine yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (Oğuz, 2020). Ayrıca yine yapılan araştırmalar kendilerine özgü farklılaştırılmış Türkçe derslerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Özcan, 2022; Özcan, Sallabaş ve Akgül, 2022; İşlekler Bozca, 2017). Bu sorunlara yönelik çözümlerin ortaya konulabilmesi için bu çocukların Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, ilk kazanılan iki beceri olan dinleme ve konuşma becerileri kaygılarının yordayıcılığının ortaya konulması önemlidir. Çünkü bu sonuçlar aynı zamanda gerçekleştirilecek eylem planları veya geliştirilecek programlar için oldukça önemli kaynak görevi üstlenecektir. Bu durumdan hareketle bu araştırmanın amacı özel yetenekli 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Aynı zamanda dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları arasında ilişki var mıdır?

2. Özel yetenekli öğrencilerin dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Model

6. ve 7. sınıfa özel yetenekli öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama durumlarının ve dinleme ile konuşma kaygılarıyla Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma korelasyonel araştırmalar desenine dayanmaktadır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalarda belirlenen değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim varsa bunların nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Mevcut araştırmanın dayandığı yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Büyüköztürk vd., 2010). Dolayısıyla bu araştırmada da katılımcıların dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarının yordama durumunun belirlenmesi amaçlandığı için yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) eğitim görmekte olan 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise İstanbul, Tekirdağ, Van, Muş, Bitlis ve Diyarbakır illerinde bulunan BİLSEM’lerdeki 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. 6. sınıfa devam eden

öğrencilerin sayısı 248'dir. Bunların 141'i kız, 107'si erkek; 7. sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı 218'dir. Bunların 124'ü kız, 94'ü erkektir. Araştırmadaki toplam katılımcı sayısı 466'dır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi için amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme olasılıklı olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Belirlenen amaca uygun olarak araştırmada en iyi sonuca ulaşmak için belirli ölçütleri karşılayan araştırma grubu belirlenir ve çalışma belirlenen bu grupla yürütülür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada da amaçlı örnekleminin ölçüt örnekleme yaklaşımına uygun hareket edilmiştir. Bu bağlamda örneklemin ölçütleri şu şekildedir: BİLSEM öğrencisi olmak, 6. veya 7. sınıfa devam ediyor olmak, BİLSEM'e düzenli bir şekilde devam ediyor olmak. Bu ölçütleri karşılayan 466 öğrenciden veriler elde edilmiştir.

Türkiye'de özel yetenekli çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından IQ testleriyle tanılanmaktadır. Resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarının birinde belirli bir IQ seviyesi üzerinde olan çocuklar örgün eğitim saatleri dışında kalan belirli gün ve saatlerde BİLSEM'lerde eğitim görmektedirler. Bu çalışma grubuna karar verildikten sonra İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (toplantı tarihi: 06.05.2024 toplantı sayısı: 2024/05) etik izin alınmıştır. Etik izin doğrultusunda belirlenen çalışma gruplarından veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında dinleme ve konuşma kaygılarının yordayıcı rolünü ortaya koymak amacıyla Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Gündüz ve Demir (2021) tarafından konuşma öğrencilerin konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Melanlıoğlu (2013) tarafından öğrencilerin dinleme kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin detaylı bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ)

Ölçek ortaokul düzeyindeki çocukların Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi olan ölçek toplam 27 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerin 19'u olumlu, 8'i olumsuzdur. Mevcut araştırma kapsamında bu 8 madde analiz edilirken ters kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135 en düşük puan ise 27'dir. Ölçeğin genelinde güvenirlik katsayısı .92, alt boyutlarda ise sırayla Derse Yönelik ilgi ve Sevgi (DYİS) .93, Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar (DİOT) .84, Derse Yönelik Etkinlikler (DYE) .73 şeklindedir.

Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)

Ölçek Gündüz ve Demir (2021) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipidir. 21 madde ve 3 (bilişsel, fiziksel, duygusal) alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 en düşük puan ise 21'dir. Ölçeğin AFA, DFA, eş değer formlar, test tekrar test uygulamaları yapılmıştır. Eş değer formlarla güvenirlik katsayısı .50, test tekrar test .78 olarak belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında "bilişsel kaygı, fiziksel kaygı, duygusal kaygı" şeklinde kavramlara rastlanmamıştır. Dolayısıyla alan yazında bu kavramların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geliştirilen KKÖ'nün makalesinde alt boyut isimleri olarak verilen bu kavramlara ilişkin herhangi bir açıklama da yapılmamıştır.

Bilimsel bir terim üretilecekse (1) öncelikle alan yazının incelenmesi/taranması, (2) ölçme aracının alan yazında (bilimin kendi orijinal terminolojisinde) belirtilen özellikleri ölçme yeterliğinin değerlendirilmesi, (3) uygunluk durumuna göre alan yazının orijinal kavramlarıyla bilgi üretilmesi sağlanmalıdır. İfade edilen ölçek geliştirme sürecinde kavramsallaştırmayla ilgili bir açıklama olmadığı için yeniden literatür taraması yapılmış ve alınan uzman görüşü doğrultusunda bu kavramların araştırmada şu şekilde nitelendirilmesine karar verilmiştir: "kaygının fiziksel göstergeleri, kaygının bilişsel göstergeleri, kaygının duygusal göstergeleri"

Dinleme Kaygısı Ölçeği (DKÖ)

Ölçek Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi olan ölçek 37 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 185, en düşük puan 37'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92'dir. Alt boyutların iç tutarlılık katsayılarıysa .68-.81 arasındadır. Genel olarak ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme kaygılarını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce etik izin alınmıştır. Etik izin alındıktan sonra belirlenen okullarla görüşmeler yapılmış, okullardan, ailelerden ve çocuklardan izin alınarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak toplam 466 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak analizlere karar vermek için verilerin normalliğine bakılmıştır. Normallik analizi sonucunda (Tablo 1) verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısının Türkçe dersini yordama durumunu ortaya koymak için de çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Belirtilen analizler SPSS 20. paket programıyla gerçekleştirilmiştir.

Etik Beyan

Bu araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir sakınca olmadığı İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu'nun 06.05.2024 tarihli toplantısında karara bağlanmış ve 2024.05 sayılı yazıyla araştırmacıya iletilmiştir.

Bulgular

Tablo 1

Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar, Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısına İlişkin Normallik Dağılım Testi

Değişkenler	Kolmogorov Smirnov	n	p	$\bar{x}$	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
6. Sınıf								
Türkçe dersi tutumu	.05	248	.200	2.68	2.05	3.52	.17	.08
Dinleme kaygısı	.04	248	.200	3.04	2.38	3.92	.34	.41
Konuşma kaygısı	.07	248	.008	2.69	2.05	3.52	.32	-.06
7. Sınıf								
Türkçe dersi tutumu	.05	248	.200	2.67	1.85	3.67	.17	-.02
Dinleme kaygısı	.04	248	.200	2.84	2.51	4.43	-.11	-.48
Konuşma kaygısı	.07	248	.008	3.27	1.86	3.62	.18	-.19

$\bar{x}$: ortalama, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum

Tablo 1'de elde edilen verilerin dağılımı verilmiştir. Örneklem grupları ellinin üzerinde olduğu durumlarda normallik analizleri için Kolmogorov-Smirnov yapılmaktadır. Çalışmaya katılan her iki grubun sayısı verilen değerin üzerindedir. Normal dağılımlarda verilerin basıklık-çarpıklık değerleri -2.0, +2.0 aralığındadır (George ve Mallery, 2019).

Tablo 2

Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar, Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	DIS	DIOT	DYE	TYT	DD	DI	DIF	DSO	DE	DK	BI	FI	DU	KK
DIS	1													
DIOT	.435**	1												
DYE	.461**	.364**	1											
TYT	.760**	.769**	.514**	1										
DD	-.186**	-.071	-.202**	-.113	1									
DI	-.045	.103	-.129	.073	.379**	1								
DIF	.049	.022	-.218**	.185**	.247**	.367**	1							
DSO	.203**	.204**	-.055	.264**	.199**	.344**	.514**	1						
DE	.042	.041	-.012	.063	.109	.406**	.248**	.294**	1					
DK	.003	.067	-.211**	.132	.558**	.742**	.788**	.697**	.545**	1				
BI	.011	-.026	.122	-.093	.009	.069	-.168*	-.036	.082	-.033	1			
FI	.407**	.541**	.524**	.566**	-.155*	-.092	-.075	.105	-.029	-.080	.154*	1		
DU	.279**	.300**	-.283**	.527**	.064	.187**	.424**	.243**	.074	.319**	-.275**	-.181**	1	
KK	.072	-.012	-.016	-.001	-.006	.062	.113	.143*	.104	.108	.753**	.071	.005	1

***italikler 7. sınıf **p<.01; *p<.05

Tablo 2'de ölçek puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Buna göre 6. sınıflarda derse yönelik ilgi ve sevgiyle derse ilişkin olumsuz tutumlar ($r=.267$), derse yönelik etkinlikler ($r=.293$), Türkçe dersine yönelik tutumun geneli ($r=.646$)

arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik ilgi ve sevgi ile dinlemeye yönelik algı ($r=.208$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutum ($r=.452$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.271$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Türkçe dersine yönelik tutumla konuşmada kaygının bilişsel göstergeleri ($r=.199$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.608$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinleme kaygısıyla dinlemeyi değerlendirme ($r=.531$), dinleme sürecini izleme ($r=.719$), dinlemede bireysel farklılıklar ($r=.541$) dinleme sonrasına odaklanma ($r=.359$) dinleme engelleri ($r=.449$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$).

7. sınıflarda derse yönelik ilgi ve sevgi ile derse ilişkin olumsuz tutumlar ($r=.435$), derse yönelik etkinlikler ($r=.461$), Türkçe dersine yönelik tutumun geneli ($r=.760$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Benzer şekilde derse yönelik ilgi ve sevgi ile dinleme sonrasına odaklanma ($r=.203$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik ilgi ve sevgi ile konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.407$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.279$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse ilişkin olumsuz tutumlar ile dinleme sonrasına odaklanma ($r=.204$), konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.541$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.300$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutum ($r=.514$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$).

Türkçe dersine yönelik tutumun geneliyle konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.566$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.527$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinlemeyi değerlendirmeye dinleme sürecini izleme ($r=.379$) dinlemede bireysel farklılıklar ($r=.247$) dinleme sonrasına odaklanma ($r=.199$), dinleme engelleri ($r=.558$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinleme sürecini izlemeye konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.187$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinlemede bireysel farklılıklarla konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.424$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Konuşma kaygısının geneliyle konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.753$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$).

Tablo 3

Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısına İlişkin Çoklu Bağlantı Problemi Tablosu

Değişkenler	Tolerans	VIF
6. sınıf		
Konuşma kaygısı	1.00	1.00
Dinleme kaygısı	1.00	1.00
7. sınıf		
Konuşma kaygısı	.11	1.01
Dinleme kaygısı	.11	1.01

Tablo 3'e göre Türkçe dersine yönelik, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden elde edilen puanların her biri için VIF değeri 10'dan küçük ve tolerans değeriye .10'dan büyük olup çoklu bağlantı problemi yoktur. Bu sonuç ölçek puanları arasında çok yüksek düzeyde ($r>.90$) ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 4

Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısının Yordayıcılığı

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
6. sınıf					
Sabit	1.93	.23		8.29	.000
Dinleme kaygısı	.18	.05	.08	3.19	.002
Konuşma kaygısı	.07	.06	.20	1.26	.207
7. sınıf					
Sabit	2.32	.26		8.98	.000
Dinleme kaygısı	.12	.06	.13	1.96	.005
Konuşma kaygısı	-.01	.06	-.02	-.23	.081
6. sınıf $F_{(5,85)}=14.66; p<.001$ $R=.05; R^2=.04$		7. sınıf $F_{(1,92)}=24.93; p<.001$ $R=.02; R^2=.01$			

Tablo 4'te belirtildiği gibi 6. sınıflarda dinleme kaygısıyla konuşma kaygısı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır.

($F_{(5,85)}=14.66$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanındaki değişkenliğin %4'ü dinleme kaygısı puanlarıyla açıklanır (oran düşük olsa da etkisi olduğunu gösterir). Dinleme kaygısı ($B=.18$, $t=3.19$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dinleme kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .18 birimlik artış sağlar. β ise standart regresyon katsayısı olup değişkenin modeldeki etkisine ilişkin önem derecesini gösterir. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum*= $1.93+.18$ **dinleme kaygısı*.

7. sınıflarda dinleme kaygısıyla konuşma kaygısı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1,92)}=24.93$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanındaki değişkenliğin oldukça düşük bir oran olan %1'i dinleme kaygısı puanlarıyla açıklanır. Dinleme kaygısı ($B=.12$, $t=1.96$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dinleme kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .12 birimlik artış sağlar. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum*= $2.32+.12$ **dinleme kaygısı*.

Tablo 5

Dinleme Kaygısına İlişkin Çoklu Bağlantı Problemi Tablosu

Değişkenler	Tolerans	VIF
6. Sınıf		
Dinlemeyi değerlendirme	.95	1.05
Dinleme sürecini izleme	.89	1.12
Dinlemede bireysel farklılıklar	.95	1.05
Dinleme sonrasına odaklanma	.99	1.01
Dinleme engelleri	.96	1.04
7. sınıf		
Dinlemeyi değerlendirme	.84	1.19
Dinleme sürecini izleme	.67	1.48
Dinlemede bireysel farklılıklar	.60	1.66
Dinleme sonrasına odaklanma	.61	1.65
Dinleme engelleri	.80	1.24

Tablo 5'te Türkçe dersine yönelik, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden elde edilen puanların her biri için VIF değeri 10'dan küçük ve tolerans değeriye .10'dan büyük olup çoklu bağlantı problemi yoktur. Bu sonuç ölçek puanları arasında çok yüksek düzeyde ($r>.90$) ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 6

Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Dinleme Kaygısının Yordayıcılığı

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
6. sınıf					
Sabit	2.11	.18		11.82	.000
Dinlemeyi değerlendirme	.03	.03	.06	.98	.326
Dinleme sürecini izleme	.07	.03	.13	2.04	.043
Dinlemede bireysel farklılıklar	.05	.04	.09	1.40	.162
Dinleme sonrasına odaklanma	.05	.03	.10	1.60	.110
Dinleme engelleri	-.01	.03	-.03	-.45	.655
7. sınıf					
Sabit	2.37	.20		12.03	.000
Dinlemeyi değerlendirme	-.12	.04	-.19	-2.75	.006
Dinleme sürecini izleme	.03	.06	.04	.57	.571
Dinlemede bireysel farklılıklar	.04	.04	.07	.85	.395
Dinleme sonrasına odaklanma	.14	.05	.25	3.01	.003
Dinleme engelleri	-.01	.04	-.02	-.35	.724
6. sınıf $F_{(2,64)}=14.66$ $p<.001$ $R=.05$; $R^2=.03$		7. sınıf $F_{(4,88)}=24.93$ $p<.001$ $R=.10$; $R^2=.08$			

Tablo 6'da görüldüğü gibi 6. sınıflarda dinleme kaygısının alt boyutu olan dinleme sürecini izleme puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel

olarak anlamlıdır ($F_{(14,64)}=14.66$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %3'ü dinleme sürecini izleme alt boyutunun puanlarıyla açıklanır. Dinleme sürecini izleme ($B=-.07$, $t=2.04$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Dinleme sürecini izleme alt boyutu puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .03 birimlik artış sağlar. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $2.11 + .07 \cdot \text{dinleme sürecini izleme}$.

7. sınıflarda dinleme kaygısının alt boyutu olan dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(4,88)}=24.93$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %08'i dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma alt boyutlarının puanlarıyla açıklanır. Dinlemeyi değerlendirme ($B=-.12$, $t=-2.75$, $p<.01$), dinleme sonrasına odaklanma ($B=-.14$, $t=3.01$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma alt boyutu puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .08 birimlik artış sağlar. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $2.37 + .12 \cdot \text{dinlemeyi değerlendirme} + .14 \cdot \text{dinleme sonrasına odaklanma}$.

Tablo 7

Konuşma Kaygısına İlişkin Çoklu Bağlantı Problemi Tablosu

Değişkenler	Tolerans	VIF
6. sınıf		
Kaygının bilişsel göstergeleri	.94	1.00
Kaygının fiziksel göstergeleri	.99	
Kaygının duygusal göstergeleri	.94	1.00
7. sınıf		
Kaygının bilişsel göstergeleri	.91	
Kaygının fiziksel göstergeleri	.96	1.01
Kaygının duygusal göstergeleri	.90	1.01

Tablo 7'de konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların her biri için VIF değeri 10'dan küçük, tolerans değeri ise .10'dan büyük olması çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir ($r>.90$).

Tablo 8

Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Konuşma Kaygısının Yordayıcılığı

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
6. sınıf					
Sabit	1.82	.12		14.86	.000
Kaygının bilişsel göstergeleri	-.01	.04	-.01	-.24	.807
Kaygının fiziksel göstergeleri	.29	.02	.60	11.87	.000
Kaygının duygusal göstergeleri	.04	.03	.07	1.32	.188
7. sınıf					
Sabit	.75	.11		6.63	.000
Kaygının bilişsel göstergeleri	-.01	.02	-.02	-.56	.575
Kaygının fiziksel göstergeleri	.32	.01	.69	18.88	.000
Kaygının duygusal göstergeleri	.39	.02	.64	17.29	.000
6. sınıf $F_{(48,66)}=14.66$ $p<.001$ $R=.37$; $R^2=.36$		7. sınıf $F_{(193,07)}=24.93$ $p<.001$ $R=.73$; $R^2=.72$			

Tablo 8'de konuşma kaygısının alt boyutları olan konuşmada bilişsel kaygı, konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(48,66)}=14.66$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin oldukça yüksek bir oranı yani %36'sı konuşmada fiziksel kaygı alt boyut puanı ile açıklanır. Konuşmada fiziksel kaygı ($B=.29$, $t=11.87$, $p<.001$) puanları 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %29'u konuşmada fiziksel kaygı puanları ile açıklanır. Konuşmada fiziksel kaygı ($B=.07$, $t=2.04$, $p<.001$) puanları 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Konuşmada fiziksel kaygı

puanında olan 1 birimlik artış 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında .07 birimlik artış sağlar. Konuşmada fiziksel kaygı alt boyutu puanındaki 1 birimlik artış 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında .29 birimlik artış sağlar. β ise standart regresyon katsayısı olup değişkenin modeldeki etkisine ilişkin önem derecesini gösterir. 6. sınıflarda Türkçe dersine yönelik tutumu en çok etkileyen konuşmada fiziksel kaygı alt boyutudur. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $1.82 + .29 * \text{konuşmada fiziksel kaygı}$.

7. sınıf düzeyinde konuşma kaygısının alt boyutları olan konuşmada bilişsel kaygı, konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(193,07)}=6.72, p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %72'si konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı alt boyutlarının puanlarıyla açıklanır. Konuşmada fiziksel kaygı ($B=.32, t=18.88, p<.001$), konuşmada duygusal kaygı ($B=.39, t=17.29, p<.001$) puanları 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı puanlarının her birinde olan 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında sırasıyla .32 ve .39 birimlik artışlar sağlar. 7. sınıfların Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $.75 + .29 * \text{konuşmada fiziksel kaygı} + .39 * \text{konuşmada duygusal kaygı}$.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma BİLSEM'lerde eğitim görmekte olan 6. ve 7. sınıfa devam öğrencilerin dinleme kaygıları, konuşma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi, dinleme kaygılarının ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama durumunu belirlemeye odaklanmıştır. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarıyla derse yönelik ilgi ve sevgi, derse yönelik yapılan etkinliklere ilişkin yaklaşımları arasında anlamlı ilişki vardır. Derse yönelik ilgi ve sevgileri arttıkça dinlemeye yönelik algılarında da artış gözlenmiştir. Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutumla konuşmada kaygının duygusal göstergeleri, konuşmada kaygının bilişsel göstergeleri ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde dinleme kaygısıyla dinlemeyi değerlendirme, dinleme sürecini izleme, dinlemede bireysel farklılıklar, dinleme sonrasına odaklanma, dinleme engelleri arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca 7. sınıflarda derse yönelik ilgi ve sevgi ile derse ilişkin olumsuz tutumlar, derse yönelik etkinlikler, Türkçe dersine yönelik tutumun geneli arasında ve sevgi ile dinleme sonrasına odaklanma arasında ve sevgi ile konuşmada kaygının fiziksel ve duygusal göstergeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır. Benzer şekilde derse ilişkin olumsuz tutumlar ile dinleme sonrasına odaklanma, konuşmada kaygının fiziksel ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında anlamlı ilişki vardır. Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutum arasında anlamlı ilişki vardır. Türkçe dersine yönelik tutumun geneliyle konuşmada kaygının fiziksel ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında, dinleme sürecini izlemeyle konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında, dinlemede bireysel farklılıklarla konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında, konuşma kaygısının geneliyle konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. Bu sonuçlar her iki katılımcı grubunda da dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Belirlenen örneklem grubunun gelişim düzeyleri de dikkate alındığında ergenlik döneminde oldukları görülmektedir. Özellikle bireylerin fiziksel özelliklerine ilişkin algıları ergenlik dönemiyle birlikte başladığı (Harris, 1987) bilinmektedir. Öğrencilerin konuşma sırasında fiziksel özellikleriyle ilgili yaşayacakları kaygı onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını da etkileyebileceği ifade edilebilir. Katılımcıların derse yönelik ilgi ve sevgileri arttıkça dinleme ve konuşma kaygılarının da olumlu etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersine yönelik tutumlar geliştikçe öğrencilerin dinlemede ve konuşmada daha az kaygılandıkları ifade edilebilir. Nitekim Boyraz (2024) tarafından yapılan çalışmada özel yetenekli öğrencilerin konuşma ve yazma kaygılarının akademik kaygılarında yordayıcı özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğunu belirtmek mümkündür. Duygu ile bilinç diğer bir ifadeyle biliş birbiriyle bağlantısı olan iki temel unsurdur (Smith ve Kosslyn, 2014). Burada öğrencilerin yaş düzeylerindeki artış onların duygusal anlamda da konuşma sürecine daha hâkim olmalarını etkileyebilme olasılığını düşündürmektedir. Aslında duygular karar verme, davranışları yönetme, akıl yürütme (Winter, 2018; Goleman, 2010) gibi birçok noktada bizi etkilemektedir. 6. sınıflarda konuşmada duygusal boyut Türkçe dersine yönelik tutumu etkilemediği hâlde 7. sınıflarda bunlar arasında ilişkinin olması bilinç düzeyiyle de ilişkilendirilebilir. Araştırmalar yaş düzeyi arttıkça duygu düzenlemede de artış olduğunu ortaya koymaktadır (Atalay ve Özyürek, 2021). Bu durumdan hareketle öğrencilerin konuşma sırasında duygularını düzenleme becerilerindeki artış onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını da olumlu etkileyebileceğini düşündürmektedir. İlk kazanılan dil becerisi olan dinlemeye (Güneş, 2014) yönelik olumlu algıların öğrencilerin dile yönelik algılarını etkilediğini belirtmek mümkündür. Vandergift (2004) dinleme sırasında öğrencilerin planlama-izleme, değerlendirme gibi üstbilişsel eylemlerin bilincinde olmaları hâlinde metni anlamlandırmada daha başarılı olabileceklerini ifade etmektedir. Dinleme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarında aslında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına odaklanıldığı ifade edilebilir. Öğrencilerin dinleme kaygılarındaki üstbilişsel farkındalıkları (yani kendi kaygı durumlarının bilincinde olup bunun üstesinden gelmenin yollarını aramaları) onların Türkçe dersine, dolayısıyla dile yönelik tutumlarına da olumlu şekilde etki ettiği ifade edilebilir. Dinlemede bireysel farklılıkların konuşma kaygısını etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç aynı zamanda Türkçe öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekliliğinin önemini de göstermektedir. Özel yetenekli çocuklar genel olarak akranlarından daha farklı gelişim

özellikleri göstermektedirler. Bu sonuçların dil öğretiminde dikkate alınarak farklılaştırılmış dil öğretim etkinliklerinin yapılması gerektiğini göstermektedir (Özcan, 2023; İşlekeller Bozca, 2017). Araştırma sonuçlarına göre her iki gruptaki katılımcıların dinleme kaygıları onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordadığı belirlenmiştir. 6. sınıflarda dinleme sürecini izleme, 7. sınıflarda dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma alt boyutları Türkçe dersine yönelik tutumu yordamaktadır. 6. sınıflarda konuşmanın fiziksel göstergeleri, 7. sınıflarda konuşmanın fiziksel ve duygusal göstergeleri alt boyutları Türkçe dersine yönelik tutumu yordamaktadır. Horwitz, Horwitz ve Cope'ye (1986) göre ortaokul dönemi kaygı açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki kaygılar onların dile yönelik tutumlarını ve dolayısıyla öğrenme sürecindeki başarılarını etkilemektedir (Mitchell ve Florance, 1998). Öğrenmedeki başarısızlıklar zamanla onları yetersizlik duygusuyla karşı karşıya bırakır. Bandura (2003) düşük öz yeterliği olan öğrencilerin başarısız olduklarına olan inançları öğrenmeye direnç göstermelerine neden olduğunu belirtir (akt. Merrotsy, 2013). Bu düşük öz yeterlik öğrencilerin konuşma konusunda da büyük kaygılar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu aşırı kaygılar öğrencilerin konuşma sırasında hata yapma risklerini artırdığından zamanla konuşmaktan uzak durmalarına, benlik saygılarını kaybetmelerine neden olabilmektedir (Crookall ve Oxford, 1991). Katılımcıların ergenliğin başlarında olmaları, bu dönemlerde kaygı düzeylerinin de yüksek olma olasılıkları dikkate alındığında dinleme sırasında da benzer risklerle karşı karşıya olabilecekleri ifade edilebilir. Melanlıoğlu (2013) dinleme sürecinde yaşanan olumsuzlukların zamanla öğrencilerin dinlemeye karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olabileceğini belirtmektedir. Bu olumsuz tutumlar doğal olarak Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma dönüşebileceğini belirtmek mümkündür. Çünkü eğitim sırasında dille iletişim kurulmaktadır. Herhangi bir dil becerisine yönelik gelişecek bir tutum diğer dil becerilerini de doğrudan etkileyebilir. Nitekim bu araştırma sonuçlarında da öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarıyla Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunun özel bir grup olması bu sonuçları daha önemli bir hâle getirmektedir. Çünkü özel yetenekli çocuklar çoğu zaman dili akranlarından çok daha erken edinirler (Allington, 2002). Okullaşmayla birlikte normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer eğitime tabi tutulurlar. Bu nedenle ihtiyaçları olan farklılaştırılmış eğitim ortamlarına erişmede sorunlar yaşayabilmektedirler (Friedman ve Lee, 1996; Borland, 2005; Kelemen, 2010). Ayrıca örneklem olarak seçilen 11-13 yaş aralığındaki çocuklar ergenlik döneminde dirler. Bu dönemde akranlarıyla aralarındaki iletişim biçimleri, onlara sunulan eğitim koşulları Türkçe dersine yönelik tutumlarını, dinleme ve konuşma kaygılarını etkileyebilmektedir. Bu öğrencilere uygun bir eğitimin sunulabilmesi onların bu özelliklerinin bilinmesiyle mümkündür. Bütün eğitim sürecinin temelini oluşturan, iletişimi sağlayan dile yönelik farklılaştırılmış eğitimlerin sunulması öğrencilerin bu becerileri arasındaki ilişki, bunların birbirlerini etkileme durumlarının bilinmesiyle mümkündür. Araştırma dinleme ve konuşma kaygıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve 6. ve 7. sınıflarla sınırlandırılmıştır. Daha geniş kapsamlı araştırmaların yapılması bu konudaki araştırmaların niteliği açısından önemlidir. Ayrıca diğer dil becerilerine yönelik duyuşsal yaklaşımların Türkçe dersine yönelik tutuma etkisinin araştırılması önemli verilerin ortaya konulmasını sağlayabilir. Nicel araştırmaların yanı sıra öğretmen, öğrenci, veli gibi paydaşlarla görüşmeler yapılarak bu alandaki çalışmaların nitel verilerle desteklenmesi daha açıklayıcı sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aguirre, N. M. ve Hernandez, N. E. (2021). Differentiating the curriculum for gifted second language learners: Teaching them to think. In *Special Populations in Gifted Education* (pp. 273-285). Routledge.
- Ahmetovic, E., Becirovic, S., ve Dubravac, V. (2020). Motivation, Anxiety and Students' Performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271-289. 965-985. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271>
- Allington, R. (2002). What i've learned from about effective reading instruction: From a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 10, 740-747. <https://doi.org/10.1177/0031721702083010>
- Atalay, D., ve Özyürek, A. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230). <https://doi.org/10.37669/milliegitim.707741>
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H. ve Cucchiari, C. (2022). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1058-1089. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293>
- BİLSEM (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf
- BİLSEM (2023). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/21195227_milliegitimbakanligibilimvesanatmerkezleriyonergesiveekleri.pdf
- Bonds, C. W., ve Bonds, L. T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade?. *Roeper Review*, 5(3), 4-6.
- Bonds, C., ve Bonds, L. (1983). Reading and the gifted student, *Roeper Review*.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. *Conceptions of giftedness*, 1-19.
- Boyras, A. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygılarının yordayıcı rolü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Clevenger, L., (2022). Gifted student burnout. *Senior Honors Theses*. 1198. <https://digitalcommons.liberty.edu/honors/1198>

- Colangelo, N., Assouline, S. G., ve Gross, M. U. M. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 2). Iowa State University. https://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/nd_v1.pdf
- Crookall, D., ve Oxford, R. L. (1991). İçinde E. K. Horwitz and D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (s. 141-150). Prentice Hall Yayınları.
- David, H., ve Gyarmathy, E. (2023). *Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology*. Springer.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., ve Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill Education-Europe.
- Friedman, R. C., ve Lee, S. W. (1996). Differentiating instruction for high-achieving/gifted children in regular classrooms: A field test of three gifted-education models. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 405-436.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- George, D., ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B.S. Yüksel). Varlık Yayınları.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., ve Guerin, D. W. (2006). The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430- 450. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-24>
- Guilford, A. M., Scheuerle, J., ve Shonbrun, S. (1981). Aspects of language development in the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 25(4), 159-163. <https://doi.org/10.1177/001698628102500404>
- Gündüz, A., ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/fratsbed.818704>
- Harris, D. V. (1987). The female athlete. In J. R. May ve M. J. Asken (Edt.). *Sport psychology: The psychological health of the athlete*. New York: Pma, 99166.
- Hébert, T. P. (2021). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Routledge.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- İşlekeller Bozca (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kasap, S. (2021). Foreign language anxiety of gifted students in Turkey. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 169-176. <https://doi.org/10.47750/pegogog.11.04.16>
- Kelemen, G. (2010). A personalized model design for gifted children's education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3981-3987.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11(6), 851-876. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.418>
- Merrotsy, P. (2013). Invisible gifted students. *Talent Development & Excellence*. 5(2), 31-42. https://www.researchgate.net/profile/Peter-Merrotsy/publication/282721619_Invisible_gifted_students/links/5630cdf108aedf2d42beec85/Invisible_gifted_students.pdf
- Miller, M., ve Brigandi, C. (2020). Exploring gifted education program and practice in rural Appalachia. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(2), <https://doi.org/10.3776/tpre.2020.v10n2p101-118>
- Mitchell, R. ve Florence M. (1998). *Second language learning theories*. Edward Arnold Press.
- Mofield, E. L., ve Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>
- Nasri, D. S., ve Agustina, A. (2021). Recognizing gifted in children through language development and character education as a means of maximizing ability. *Journal of Cultura and Lingua*, 2(1), 49-54. <https://doi.org/10.37301/culingua.v2i1.14>
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). NAGC definition of giftedness. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/nagc-definition-giftedness>
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *International Journal of Science and Education*, 3(2), 80-91. <https://doi.org/10.47477/ubed.777973>
- Özcan, S. (2022). *Felsefe temelli (p4c) soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Özcan, S. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 233-243. <https://doi.org/10.16916/aded.1213980>
- Özcan, S., Sallabaş, M. E., & Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.666308>
- Pfeiffer, S. I. (2020). Giftedness and talent development in children and youth. In P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore, ve E. Roth (Eds.), *The Oxford handbook of expertise* (pp. 103-127). Oxford University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). Kappan Classic: What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*. 60(3), 180-185. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1626666>
- Runco, M. A., ve Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.300060>
- Silverman, L. K., ve Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569-1581. <https://doi.org/10.1002/pits.22361>
- Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2014). Bilişsel psikoloji: *Zihin ve beyin*. (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel Yayınları.
- Şahin, C. (2020). Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitimi sorunları ve çözüm önerileri. *IJLET*. 8(4), 123-145. <https://doi.org/10.29228/ijlet.46175>
- Ünal, T. F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 233-249. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51181>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=364009>
- Winter, E. (2018). Akıllı hissetmek: *Duygularımız neden düşündüğümüzden daha rasyoneldir?* (Çev. P. Onur). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. *International handbook on giftedness*, 1509-1524. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_78

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 06.05.2024
Etik Kurul Karar Sayısı: 2024/05