

The Relationship between Students' Emotional Intelligence and Speech Anxiety

Abdurrahman Gündüz

Ministry of National Education

abdurrahman_gunduz@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4447-3243

Sezgin Demir

Firat University

sezgin.demir@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0002-0466-2218

ABSTRACT

Emotional intelligence, which is described as the ability to use emotions effectively, has been the subject of research on anxiety recently. The aim of this study is to determine whether emotional intelligence is a significant predictor of speech anxiety. In line with this general purpose, it was aimed to determine how much the variables of gender, pre-school education, class level, mother's education level, father's education level, monthly economic income level, daily TV watching time, playing games with friends contributed to the predictive relationship between emotional intelligence and speaking anxiety. The research was carried out in the correlational model, which is one of the quantitative research methods. The data were collected from 622 secondary school students studying in public schools in the city center of Bitlis, determined by cluster sampling method. Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version, Speech Anxiety Scale and Personal Information Form were used to collect data. Simple linear regression analyzes were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that emotional intelligence was a significant predictor of speech anxiety, and other variables contributed significantly to the predictive relationship. It can be said that emotional intelligence contributes to the compensate and management of speech anxiety.

Keywords: Language education, emotional intelligence, speech anxiety.

Emotional intelligence (EI) contributes to our adaptation to life by using emotions effectively. EI was introduced by Salovey & Mayer, and it gained its popularity with Goleman's book *Emotional Intelligence* (Watson, 2016). EI is described as the ability to use emotions effectively (Baltaş, 2006; Bradberry & Greaves, 2017; Cevizci, 2010; Cooper & Sawaf, 1997; Davis, 2004) and wisely (Weisinger, 1998). EI which related to cognitive skills (Schilling, 2009), includes the ability to understand, use and regulate emotions (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer 1990) and empathy skills (Konrad & Hendl, 2003; Shapiro, 2003; Tarhan, 2019), contributing to our ability to cope with stress (Naidoo & Pau, 2008; Pau & Croucher, 2003), improving academic skills (Petrides et al., 2004), in short, contributing to our private and business life (Stein & Book, 2003) is a social skill (Goleman, 2010).

EI which is an important research area of positive psychology is considered more as a research phenomenon by many disciplines such as psychology, education, and management. Recently, EI has been examined at researches on anxiety which is a psychological phenomenon. Anxiety, which has been a problem for people for a long time (Şahin, 2019), is an incomprehensible emotional state (Köknel, 1998). Anxiety acts as an alarm and directs us to the problem (Tallis, 2003). In this respect, anxiety helps us cope with the dangers and problems in our lives. However, the fact that the severity of anxiety is high, it is felt for a long time and it negatively affects our daily life makes it a problem (Berksun, 2003). The

Received : June 29, 2022
Revised : September 16, 2022
Accepted : October 25, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 136-156
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 136-156
<https://doi.org/10.35233/oyea.1137521>

anxiety (Beck & Emery, 2017) is turning into a situation which damages self-esteem (Jalongo & Hirsh, 2010), causes many physical and behavioral reactions (Fossum, 2003) and has negative effects on academic achievement (Hunsley, 1985; Weda & Sakti, 2018).

There are many common types of anxiety experienced in daily lives, either stately or constantly. One of the common anxiety is speech anxiety. The speech anxiety is the feeling of stress before or during speaking. As a result of experiencing this feeling at a high level, cognitive and physical reactions are given (Vural, 2004). Speech anxiety arises from the listener or the speaker himself (Muallimoğlu, 2011). Being one of the experts (Gündüz & Şimşek, 2014), familiar (Baucom, 1994) and unfamiliar (Gündüz & Demir, 2022) may be expressed as listener-based factors which increase the level of speaking anxiety. The speaker's experience (Tunalı, 2007), negative opinions about speaking skills (Er, 2014; Kuşdemir & Katrancı, 2015), lack of self-confidence (Raja, 2017) are factors that increase the speaker's speech anxiety level. Self-efficacy perception (Arslan et al. 2019), attitude towards speaking skills (Tekşan et al., 2019), self-esteem, irrational belief, social approval (Şahan & Kâhtalı, 2021), resilience (Ensar & Gündüz, 2022), the speaker's anxiety level may increase due to psychological factors such as positive/negative self-talk before the upcoming speech (Shi et al., 2015). In this study, it has been aimed to find the correlation between the speech anxiety and the emotional intelligence.

Studies have been found that are closely related to speaking skill, which deals with the relationship between EI public speaking effectiveness (Rode et al., 2007), verbal communication skills (Alghorbany & Hamzah, 2020) and communication skills (Avcı, 2016). However, the absence of any study dealing with the relationship between EI and speech anxiety makes this research important. With this research, it was pointed out that emotional equipment is effective in keeping the speaking anxiety of the person at the desired level.

Method

Model

This research was carried out according to the correlational model, one of the quantitative research designs, since it aimed to determine whether EI is a significant predictor of speech anxiety and to what extent other variables that are the subject of the research contribute to this relationship.

Participants

The sample of the study consists of 622 secondary school students, 286 girls and 336 boys, studying in public schools in the city center of Bitlis in the 2018-2019 academic year. Cluster sampling method, one of the random sampling methods, was used in this study.

Tools

In this study, Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version, Speech Anxiety Scale, and personal information form were used as data collection tools.

Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version

The Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version, adapted into Turkish by Köksal (2007), is a form developed by Bar-On & Parker in 2000 and can be applied to people aged 7-18. The form is formed as “describes me a little (1)”, “describes me a little (2)”, “describes me generally (3)”, “describes me a lot (4)”. There are 60 items in the scale and 12 of these items are scored in reverse because they contain negative statements. Scale has sub-dimensions of intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management, inconsistency, general mood, and positive impact.

Speech Anxiety Scale

SAS was developed by researchers (Gündüz & Demir, 2021). The data of the scale were obtained from 5th, 6th, 7th and 8th grade students. Data were collected from a total of 1214 students, including 449 students for explanatory factor analysis (EFA), 450 students for confirmatory factor analysis, 172 students for equivalent form application, and 143 students for test-retest application by reaching different people at each stage of the study. A scale with cognitive, emotional and physical sub-dimensions consisting of 21 items with a total variance value of 46.54% was obtained. This structure was confirmed by confirmatory factor analysis ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.99$, $SRMR=.043$). The correlation coefficient was .50 in the application of equivalent forms performed with the SAS developed by Demir & Melanlıoğlu (2014) for secondary school students, and .78 in the test-retest application carried out to determine the stability of the scale.

Data Collection

Data were collected from 622 students in a one-time, face-to-face application in the classroom. Before the data were collected, the participants were informed about the content of the research. After the briefing, students who wanted to contribute to the research were determined. Consent was obtained from the parents of the students who volunteered. After obtaining consent from the parents, data were obtained from the students.

Data Analysis

Simple linear regression analyzes were performed because the data were normally distributed. The statistical significance criterion was determined as .05 in the analyzes. After the regression analysis, effect size calculations (f^2) were performed.

Ethical Statement

Ethics committee approval of this study was given at the meeting of Firat University Ethics Commission dated 15.11.2018 and numbered 06.

Findings

In this section, the findings obtained as a result of the analyzes made in order to find answers to the problems are included.

Findings Regarding to What extent EI Predicted Speech Anxiety

As a result of the simple linear regression analysis, it was determined that there was a significant negative correlation between the level of EI and speech anxiety ($R=.299$, $R^2=.089$), and EI was a significant predictor of speech anxiety ($F_{(1-620)}=60.883$, $p<.05$). EI explains 9% of the variation in speech anxiety.

Findings on How Gender Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis, female students ($R=.378$, $R^2=.143$; $F_{(1-284)}=47.485$, $p<.05$) and male students ($R=.232$, $R^2=.054$; $F_{(1-334)}=19.035$, $p<.05$) A significant correlation was found between EI and speech anxiety. EI explains 14% of the change in speech anxiety level of female students and 5% of the change in speech anxiety level of male students.

Findings Related to the Level of Contribution of Preschool Education to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis, students who received pre-school education ($R=.305$, $R^2=.095$; $F_{(1-355)}=37.121$, $p<.05$) and students who did not receive pre-school education ($R=.289$, $R^2=.084$; $F_{(1-263)}=24.050$, $p<.05$). A significant relationship was found between EI and speech anxiety. The change of EI level in the speech anxiety level of those who received pre-school education explains 10%, and the change in speech anxiety level of those who did not receive pre-school education 8%.

Findings on How Grade Level Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

No significant relationship was found at the 5th grade level ($R=.127$, $R^2=.016$; $F_{(1-124)}=2.045$, $p>.05$). 6th grade ($R=.337$, $R^2=.113$; $F_{(1-121)}=15.474$, $p<.05$), 7th grade ($R=.348$, $R^2=.121$; $F_{(1-181)}=24.999$, $p<.05$). Significant relationships were found between EI and speech anxiety at 24.999, $p<.05$) and 8th grade ($R=.372$, $R^2=.139$; $F_{(1-188)}=30.261$, $p<.05$) levels. EI explains the change in speech anxiety levels of 5th grade students by 2%, the change in speech anxiety levels of 6th grade students by 11%, the change in speech anxiety levels of 7th grade students by 12%, and the change in speech anxiety levels of 8th grade students by 14%.

Findings Regarding the Level of Contribution of the Educational Status of the Mother to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

Illiterate ($R=.288$, $R^2=.083$; $F_{(1-168)}=15.190$, $p<.05$), elementary school ($R=.205$, $R^2=.042$; $F_{(1-201)}=8.858$, $p<.05$), secondary school ($R=.300$, $R^2=.090$; $F_{(1-165)}=16.300$, $p<.05$) and high school ($R=.437$, $R^2=.191$; $F_{(1-80)}=18.918$, $p<.05$) significant correlations were found between EI and speech anxiety according to mother's educational status. EI found that 8% of the speech anxiety levels of the students whose mothers are illiterate, 4% of the speech anxiety levels of those whose mothers

are primary school students, 9% of those whose mothers' education levels are secondary school, and 9% of those whose mothers' education levels are high school explains 19% of speech anxiety levels.

Findings Related to the Level of Contribution of Father's Educational Status to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

Illiterate ($R=.128$, $R^2=.016$; $F_{(1-70)}=1.158$, $p>.05$), elementary school ($R=.244$, $R^2=.060$; $F_{(1-14)}=7.217$, $p<.05$), secondary school ($R=.302$, $R^2=.091$; $F_{(1-148)}=14.874$, $p<.05$), high school ($R=.249$, $R^2=.062$; $F_{(1-188)}=12.418$, $p<.05$) and university ($R=.484$, $R^2=.235$; $F_{(1-92)}=28.205$, $p<.05$) significant relationships were found between EI and speaking anxiety according to father's educational status. EI; It explains 2% of the speech anxiety levels of students whose father's education level is "illiterate", 6% of those who are in elementary school, 9% of those who are in secondary school, 6% of those who are in high school, and 24% of those who are university students.

Findings Related to What Level of Monthly Income Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

In terms of monthly income level, 0-1500 ($R=.178$, $R^2=.032$; $F_{(1-168)}=5.499$, $p<.05$), 1501-3000 ($R=.285$, $R^2=.081$; $F_{(1-244)}=21.586$, $p<.05$), 3001-4500 ($R=.290$, $R^2=.084$; $F_{(1-111)}=10.212$, $p<.05$), 4501 and above ($R=.391$, $R^2=.153$; $F_{(1-91)}=16.452$, $p<.05$) a significant relationship was determined between EI and speech anxiety level according to the economic status of the families. It explains the speech anxiety level of students with income level of 1501-3000 8%, the level of speech anxiety of students with monthly income level of 3001-4500 8%, and students with monthly income level of 4501 and above 15%.

Findings Regarding How Daily TV Watching Time Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis to determine how EI level predicts speech anxiety level in terms of daily TV watching time variable, 0-30 minutes of TV watching ($R=.322$, $R^2=.103$; $F_{(1-144)}=16.614$, $p<.05$), watching TV for 31-60 minutes ($R=.210$, $R^2=.044$; $F_{(1-225)}=10.383$, $p<.05$), watching TV for 61-90 minutes ($R=.350$, $R^2=.122$; $F_{(1-130)}=18.131$, $p<.05$), 91 minutes or more of TV viewing ($R=.362$, $R^2=.131$; $F_{(1-115)}=17.312$, $p<.05$) A significant relationship was determined between EI and speaking anxiety.

Findings Regarding How Daily Playing with Friends Contributes to the Predictive Relationship between EI and Speech Anxiety

As a result of simple linear regression analysis, playing games with friends for 0-30 minutes daily ($R=.287$, $R^2=.082$; $F_{(1-275)}=24.592$, $p<.05$), playing games with friends for 31-60 minutes daily ($R=.343$, $R^2=.117$; $F_{(1-175)}=23.289$, $p<.05$), 61 minutes or more of daily gaming with friends ($R=.281$, $R^2=.079$; $F_{(1-166)}= 14,215$, $p<.05$) levels, and a significant relationship was determined between EI and speech anxiety.

Conclusion and Discussion

There was a significant negative relationship between EI and speech anxiety. Negative results in studies conducted with EI with anxiety and different aspects of anxiety also support this situation (Amirifard et al., 2017; Bhat & Farooq, 2017; Cejudo et al., 2018; Connor & Slear, 2009; Kousha et al., 2018; Kurt & Savuran, 2016; Rajabpour, 2014; Li, 2018; Liu & Ren, 2016; Summerfeldt et al., 2011; Sunil & Rooprai, 2009; Tezelli, 2019). Significant results were obtained for the sub-problems of this research.

It was also determined that EI predicted the change in speaking anxiety of female students at a higher level. There are studies indicating that EI levels differ significantly in favor of girls (Anuradha & Kalapriya 2015; Harrod & Scheer, 2005; Kiyi & Demir, 2018; Köse, 2009).

It was determined that EI predicted the change in speech anxiety at a higher level in students who received pre-school education. It is known that preschool education contributes positively to the socio-emotional development of children (Mother Child Education Foundation [MCEF], 2017) and language development (Akçay, 2016; Taner & Başal, 2005). A significant predictive relationship was determined according to the regression analysis performed to determine how EI affects the change in speech anxiety according to grade levels. It was determined that the 8th grade was the grade level that contributed the most to this relationship. It can be said that socio-emotional skills that are acquired through education and that develop with age affect EI positively. As a matter of fact, there is an opinion that EI can be improved (Arslan & Güven, 2015; Baltaş, 2006; Goleman, 2010; Eren-Yavuz, 2011; Shapiro, 2003; Yeşilyaprak, 2001).

In the simple linear regression analysis performed to test how the monthly income variable of EI affects speech anxiety, it was determined that high monthly income increased the predictor of EI in speech anxiety. Korkmaz (2008)

determined that students with higher income levels have better EI scores. There are studies showing that the social skills of children who grow up in families with a low socio-economic level are negatively affected (as cited in Yurdakavuştu, 2012 from Stenhouse, 1994).

It was determined that as the parental education level increased, the predictor of EI on speech anxiety increased. This result is compatible with studies that found a significant relationship (Harrod & Scheer, 2005) and difference (Macun & Ulutaş, 2019; Yurdakavuştu, 2012) between parental education and EI. The education level of the mother and father contributes to the positive atmosphere in the family. The way mothers and fathers with a high level of education increase their children, their behavior towards their children and being a model, their contribution to the democratic environment in the family, their approach to events/situations, their emotional communication with their children can reduce their children's anxiety level and improve their EI.

Significant relationships were determined as a result of the simple linear regression analysis performed to test to what extent EI predicted speech anxiety according to the variable of daily playing time with friends. Games; it develops children cognitively and socially (Esen, 2008). However, knowing the variables such as whether the games are digital or real and whether they contain violence will make the effects of the game more understandable.

Significant predictive relationships were determined as a result of the simple linear regression analysis performed to determine how the EI level predicts the speech anxiety level in terms of daily TV watching time variable. Yurdakavuştu (2012) found in his study that students who watch TV for 1-2 hours a day have higher EI than students who watch TV for 4-5 hours a day. In the study conducted by Ersoy et al., (2019), it was determined that watching TV more negatively affects mental well-being.

Clarifying the relationship of anxiety experienced in language skills other than speaking with EI, determining the factors that moderator or mediate the relationship between EI and speaking anxiety may contribute to the literature.

Öğrencilerin Duygusal Zekâlarının Konuşma Kaygılarıyla İlişkisi*

Abdurrahman Gündüz

Millî Eğitim Bakanlığı

abdurrahman_gunduz@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4447-3243

Sezgin Demir

Fırat Üniversitesi

sezgin.demir@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0002-0466-2218

ÖZ

Duyguları etkili ve etkin kullanabilme olarak betimlenen duygusal zekâ, son dönemlerde kaygıyla ilgili araştırmalara konu olmaktadır. Bu araştırmanın amacı duygusal zekânın konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aylık gelir düzeyi, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla oyun oynama süresi değişkenlerinin duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı verdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel/korelasyonel model ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, Bitlis il merkezinde devlet okullarında öğrenim gören 622 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin toplanması için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer değişkenlerin de yordayıcılık ilişkisine anlamlı şekilde katkı sunduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekânın konuşma kaygısının dengelenmesine, yönetilebilmesine katkı sunduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Duygusal zekâ, konuşma kaygısı, konuşma eğitimi.

Duygusal zekâ (DZ), duyguları etkin ve etkili şekilde kullanarak hayata uyum sağlamamıza katkı vermektedir. DZ, Salovey ve Mayer tarafından ortaya konulmuş, popülerliğini Goleman'ın Duygusal Zekâ kitabıyla yakalamıştır (Watson, 2016). DZ, duyguların etkin (Baltaş, 2006; Bradberry ve Greaves, 2017; Cevizci, 2010; Cooper ve Sawaf, 1997; Davis, 2004), akıllıca kullanılabilmesi (Weisinger, 1998) olarak betimlenmektedir. DZ; duyguları anlayabilme, kullanabilme, düzenleyebilme yeteneklerini (Mayer ve Salovey, 1997; Salovey ve Mayer 1990) ve empati becerilerini içeren (Konrad ve Hendl, 2003; Shapiro, 2003; Tarhan, 2019) bilişsel becerilerle ilişkili (Schilling, 2009), baskı içeren duruma (Bar-On, 2006), stresle baş edebilmemize katkı veren (Naidoo ve Pau, 2008; Pau ve Croucher, 2003) akademik becerileri geliştiren (Petrides vd., 2004) kısacası özel ve iş yaşamımıza katkıları tespit edilen (Stein ve Book, 2003) sosyal bir beceridir (Goleman, 2010).

DZ'nin boyutlarını açıklamaya çalışan birçok model söz konusudur (Bar-On, 1997; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 2010; Mayer ve Salovey, 1997). Bazı modeller yeteneği, başarıyı, sosyal becerileri önemserken bazılarında da liderlik kavramı ön plâna çıkmaktadır. DZ'nin boyutlarını açıklamada yetenek modeli ve karma model başta gelmektedir (Avcı, 2016). Yetenek modelinde,

Geliş Tarihi : 29 Haziran 2022
Düzeltilme Tarihi : 16 Eylül 2022
Kabul Tarihi : 25 Ekim 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 136-156
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 136-156
<https://doi.org/10.35233/oyea.1137521>

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

duygu-akıl ilişkisi söz konusudur (Özdemir-Yaylacı, 2008). Bu model; duyguları algılama, kullanma, anlama ve duyguları yönetme üzerine kuruludur (Mayer vd., 2004). Bu yeteneklerin her biri, önemli sorunlarını çözerken bütün olarak hareket etmektedir (Caruso ve Salovey, 2007). Diğer modeller, Mayer ve Salovey'in modelinin temel varsayımlarından hareketle oluşturulduğundan bu model diğer DZ modellerinin temelidir (Çakar ve Abrak, 2004). Karma model; sosyal beceri, kişilik ve davranış yönlerine sahiptir (Avcı, 2016). Bar-On, Cooper ve Sawaf ile Goleman'a ait DZ modelleri karma model içerisinde değerlendirilmektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Bar-On modelinde kişisel ve kişiler arası boyut, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hâli olmak üzere 5 genel alan vardır ve bu alanlarda 15 yeterlilik söz konusudur (Kılıçaslan, 2010). Cooper ve Sawaf'ın, DZ modelinde liderlik ile DZ arasındaki bağ üzerinde durulmuştur (Çelenk, 2015). Bu modelde duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört genel alan ve bu alanların her birinde dört yeterlilik vardır (Cooper ve Sawaf, 1997). Goleman modelinde ise özbilinç, duyguları idare edebilmek, empati, kişinin kendini motive edebilmesi ve sosyal beceriler olmak üzere 5 yeterlilik söz konusudur (Titrek, 2016). Goleman'ın modelindeki bu alanlar, kişiye ilişkilerinde ve kariyer yaşamında katkılar sunmaktadır (Edizler, 2010).

Pozitif psikolojinin önemli bir araştırma alanı olan DZ; psikoloji, eğitim, iş yönetimi gibi birçok disiplin tarafından araştırma olgusu olarak daha fazla ele alınmaktadır. Son dönemlerde DZ, psikolojik bir olgu olan kaygı ile ilgili araştırmalara konu olmaktadır. İnsanların çok uzun dönemlerinden beri bir sorunu olan kaygı (Şahin, 2019) anlaşılması güç bir duygu durumudur (Köknel, 1998). Normal olarak kaygı, alarm görevi görerek bizleri soruna yöneltir (Tallis, 2003). Bu yönüyle kaygı hayatımızdaki tehlikelerle, sorunlarla başa çıkmamıza yardım eder. Bununla birlikte kaygının şiddetinin fazla olması, kaygının uzun süre hissedilmesi ve günlük hayatımızı olumsuz etkilemesi onu bir sorun hâline getirmektedir (Berkun, 2003). Bu bağlamda acı veren kaygı (Beck ve Emery, 2017) özsaygıyı zedeleyen (Jalongo ve Hirsh, 2010), birçok fiziksel ve davranışsal tepkiye yol açan (Fossum, 2003) ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkileri olan (Hunsley, 1985; Weda ve Sakti, 2018) bir duruma dönüşmektedir.

Kaygı, teorik olarak durumsal ve sürekli olarak değerlendirilmektedir (Speilberger, 1972). Durumluk kaygı; tehlike algısıyla oluşan ve tehlikenin geçmesiyle biten (Başal, 1999), o anki şartlarda oluşan (Özguven, 2014) kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise çevredeki tehditlerle ilişkisiz (Öner ve Le Compte, 1983) içinde bulunan durumları stresli algılama eğilimi (Speilberger, 1966'dan akt. Şahin, 2019) olarak betimlenmektedir. Bu iki kaygı türü etkileşim hâlinindedir (Köknel, 1988). Sürekli kaygı seviyesi yüksek olanlar, durumluk kaygıyı sık ve yoğun olarak hissederler (Özusta, 1995).

Günlük hayatımızda durumluk ya da sürekli olarak deneyimlenen birçok yaygın kaygı türü bulunmaktadır. Yaygın kaygılardan biri konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısı, konuşma öncesinde/sırasında yaşanan gerginlik hissidir. Bu hissin seviyesinin yüksek düzeyde yaşanması neticesinde bilişsel ve fiziksel tepkiler verilmektedir (Vural, 2004). Bu durum konuşmacının kendini etkili ifade etmesini güçleştirmekte (Özdemir, 2018), konuşmadan kaçınmasına yol açabilmektedir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Konuşma kaygısı, dinleyiciden ve konuşmacının kendisinden kaynaklanmaktadır (Muallimoğlu, 2011). Dinleyicinin; uzman kişilerden olması (Gündüz ve Şimşek, 2014), tanidik (Baucom, 1994) ve yabancı olması (Gündüz ve Demir, 2022) konuşma kaygı düzeyi yükselten dinleyici kaynaklı etkenler olarak ifade edilebilir. Konuşmacının deneyimi (Tunalı, 2007), konuşmaya hazırlığı (Menzel ve Carell, 1994) konuşma becerisi ile ilgili olumsuz fikirleri (Er, 2014; Kuşdemir ve Katrancı, 2015), özgüven eksikliği (Raja, 2017) konuşmacının kendisinden kaynaklı konuşma kaygı düzeyini yükselten faktörler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ilişkisel araştırmalara konu olan öz yeterlik algısı (Arslan vd. 2019), konuşma becerisine yönelik tutum (Tekşan vd., 2019), benlik saygısı, irrasyonel inanç, sosyal onay (Şahan ve Kâhtalı, 2021), psikolojik sağlamlık (Ensar ve Gündüz, 2022), yaklaşılacak konuşma öncesi kendiyile olumlu/olumsuz konuşma (Shi vd., 2015) gibi psikolojik faktörlerin etkisiyle konuşmacının kaygı düzeyi artabilmektedir. Bu kaygı sorununa bir başka psikolojik faktör olarak DZ'nin etkisinin ne düzeyde ve ne yönde olduğuna ise bu araştırmayla cevap bulunmaya çalışılmıştır.

DZ ile kaygı (Amirifard vd., 2017; Bhat ve Farooq, 2017; Connor ve Slear, 2009; Fernández-Berrocá vd., 2006; Kousha vd., 2018; Liu ve Ren, 2016; Rajabpour, 2014; Sunil ve Rooprai, 2009; Zarei vd., 2019), kaygı bozuklukları (Summerfeldt vd., 2011), sosyal kaygı (Cejudo vd., 2018; Jacobs vd., 2008; Nolidin vd., 2013; Summerfeldt vd., 2006; Tezelli, 2019) arasında ilişkisel araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte DZ, kaygı ile deneysel çalışmalara konu olmuştur (Özçelik, 2007; Yarahmadi vd., 2015). DZ'nin, kaygının aracı değişkeni olarak test edildiği araştırmalara da rastlanılmıştır (Foster vd., 2018; Killgore vd., 2016; Wang vd., 2020). DZ topluluk önünde konuşma etkililiği (Rode vd., 2007), sözlü iletişim becerileri (Alghorbany ve Hamzah, 2020) ve iletişim becerileri (Avcı, 2016) arasındaki ilişkiyi ele alan konuşma becerisi ile yakın ilişki içerisinde olan araştırmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte DZ'nin konuşma kaygısıyla ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmayla kişinin konuşma kaygısını istenilen seviyede tutabilmesi için duygusal donanımların etkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim almanın (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) ve oyun oynamanın sosyal ve duygusal açıdan kişiye katkı sağlaması (Pehlivan, 2016), ebeveynlerin öğrenim durumlarının (Coşkun, 2017), cinsiyetin (Akaydın ve Akduman, 2016; Harrod ve Scheer, 2005), aylık gelirin (Korkmaz, 2008) TV'yi izleme süresinin (Yurdakavuştu, 2012) ve sınıf düzeyinin (Özdemir ve Dilekmen, 2016) DZ üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturduğunun tespit edilmesiyle bu değişkenlerin DZ'nin konuşma kaygısını yordamada ne düzeyde katkısı olacağını araştırmak amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?

- 2.Okul öncesi eğitim alma, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 3.Sınıf düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 4.Anne öğrenim düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 5.Baba öğrenim düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 6.Aylık gelir düzeyi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 7.Günlük TV izleme süresi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?
- 8.Arkadaşlarla oyun oynama süresi, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı vermektedir?

Yöntem

Model

DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ve araştırmaya konu olan diğer değişkenlerin bu ilişkiye ne düzeyde katkı verdiğinin belirlenmesi amaçladığından bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma desenine göre yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Creswell, 2020). İlişkisel araştırmalar, keşfedici ve yordayıcı olarak ikiye ayrılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada ilişkisel araştırma modelinin yordayıcı türü tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim yılında Bitlis il merkezinde devlet okullarında öğrenim gören 622 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bitlis il merkezindeki okullar birer küme kabul edilerek 7 okul ilk aşamada rastgele belirlenmiştir. Belirlenen bu okullardaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubeleri de ikinci aşamada küme kabul edilerek bu kümeden rastgele seçimler yapılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini 622 öğrenci belirlenmiştir. Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 1'dedir.

Tablo 1

Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Demografik özellik	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kız öğrenci	286	46.00
Erkek öğrenci	336	54.00
Sınıf		
5. sınıf	126	20.3
6. sınıf	123	19.8
7. sınıf	183	29.4
8. sınıf	190	30.5

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Bar-On ve Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiş, 7-18 yaş aralığındakilere uygulanabilecek bir formdur. Form, 4'lü likert tipte; "beni çok az tanımlıyor (1)", "beni biraz tanımlıyor (2)", "beni genellikle tanımlıyor (3)", "beni çok tanımlıyor (4)" biçiminde oluşturulmuştur. Ölçekte 60 madde bulunmaktadır ve bu maddelerden 12 olumsuz ifade içerdiğinden tersten

puanlanmaktadır. Ölçek; birey içi, bireyler arası, uyum, stres yönetimi, tutarsızlık, genel ruh hâli, olumlu etki alt boyutlarına sahiptir. Ölçeğin genelinin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .91; alt boyutları ise birey içi .62, bireyler arası .80, stres yönetimi .68, uyum .85, genel ruh hâli .85, olumlu etki .62 güvenilirlik kat sayılarına sahiptir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .89, alt boyutlardan birey içi .65, bireyler arası .73, stres yönetimi .70, uyum .86, genel ruh hâli .84, olumlu etki .42 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt testleri ile toplam puanın test-tekrar testleri arasındaki korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı güçlü ilişkilere sahiptir.

Konuşma Kaygısı Ölçeği

KKÖ araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Gündüz ve Demir, 2021). Ölçeğin verileri 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın her aşamasında farklı kişilere ulaşarak açıklayıcı faktör analizi için (AFA) 449, doğrulayıcı faktör analizi için 450, eş değer form uygulaması için 172 ve test-tekrar test uygulaması için de 143 öğrenciden olmak üzere toplam 1214 öğrenciden veri toplanmıştır. AFA'ya geçilmeden önce Kaiser-Meyer-Olkin (.94), korelasyon matrix ($r > .30$), matrix determinanı ($r > .001$), anti imaj kesişim noktası ($r > .50$) değerlerine bakılarak faktör analizine uygunluğuna karar verilmiştir. AFA neticesinde .33 faktör yükünün altında kalan (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve aralarında en az .10 faktör yükü fark bulunmayan binişik maddelerin atılmaları (Büyüköztürk, 2015) neticesinde 51 maddeden 30 madde devre dışı bırakılarak 21 madde ile devam edilmiştir. Böylece toplam varyans değeri, %46.54 olan 21 maddeden oluşan bilişsel, duygusal ve fiziksel alt boyutlara sahip bir ölçek elde edilmiştir. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.99$, $SRMR=.043$). Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen KKÖ ile gerçekleştirilen eş değer formlar uygulamasında .50, ölçeğin kararlılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test tekrar test uygulamasında .78 korelasyon katsayısı ele edilmiştir. Ölçeğin yapısına ve güvenilirliğine ait ek bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

KKÖ'ye ait Yapısal ve Güvenirlik Değerleri

Faktör	Madde sayısı	Faktör yükü (%)	Madde Yüklü Aralığı	Boyutların Cronbach's Alpha Katsayısı	Cronbach's Alpha Katsayısı Genel	Boyutların Spearman -Brown Katsayısı	Spearman-Brown Katsayısı Genel	Boyutların Guttman-Split-Half Katsayısı	Guttman Split-Half Katsayısı Genel
Bilişsel	10	33.47	.49-.69	.856	.899	.838	.864	.834	.863
Fiziksel	5	7.82	.37-.73	.796		.770		.736	
Duygusal	6	5.24	.48-.67	.710		.714		.714	

Kişisel Bilgi Formu

Bu veri toplama aracı ile cinsiyet, okul öncesi eğitim, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla oyun oynama süresi değişkenleri ile ilgili bilgi toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya esas verilerin toplanılmasından önce güvenilir ve geçerli bir KKÖ geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra araştırmaya esas verilerin elde edilmesi için küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 622 öğrenciden sınıfta tek seferde, yüz yüze gerçekleştirilen bir uygulama ile veriler toplanmıştır. Veriler toplanılmadan önce katılımcılara araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmeden sonra araştırmaya katkı vermek isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Gönüllü olan öğrencilerin velilerinden onam alınmıştır. Velilerden onam alındıktan sonra öğrencilerden veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve KKÖ'nün merkezi eğilim ölçülerinin (Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu: ortalama=168.73, medyan=169.00, mod=179.00; KKÖ: ortalama=2.75, medyan=2.76, mod=2.24) birbirine yakın olması (Can, 2017) basıklık ve çarpıklık (Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu: çarpıklık=-.04 basıklık=.00; KKÖ: çarpıklık=, .02 basıklık=-.49) değerlerinin kabul edilen seviyede olması (Hair, vd., 2014) verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bundan ötürü DZ'nin konuşma kaygısını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını ve araştırmaya konu olan diğer değişkenlerin bu yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı verdiğini belirlenmesi amacıyla IBM SPSS 25 programı kullanılarak parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde istatistiksel anlamlılık ölçütü olarak .05 belirlenmiştir. Regresyon analizinden sonra etki büyüklüğü hesaplamaları (f^2) gerçekleştirilmiştir.

Etik Beyan

Araştırmanın etik kurul izni Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 15.11.2018 tarih, 12 toplantı sayısı, 6 karar no ile alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde problemlere cevap bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

DZ'nin Konuşma Kaygısını Ne Ölçüde Yordadığına İlişkin Bulgular

Bu ana problemde DZ'nin konuşma kaygısı ne ölçüde yordadığı ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 3'e yansıtılmıştır.

Tablo 3

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Sabit	4.473	.223		20.073	<.001	.10
Duygusal zekâ	-.010	.001	-.299	-7.803	<.001	

n=622, R=.299, R²=.089, F=60.883, p<.05

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, DZ düzeyi ile konuşma kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($R=.299, R^2=.089$) ve DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-620)}=60.883, p<.05$). DZ, konuşma kaygısındaki değişimin %9'unu açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.010$) anlamlılık testi de, DZ düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.10$). Analiz sonucuna göre DZ düzeyinin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi=(-.010 x duygusal zekâ düzeyi)+4.473*.

Cinsiyetin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine Yönelik Bulgular

Bu alt problemde cinsiyetin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 4'e yansıtılmıştır.

Tablo 4

DZ İle Konuşma Kaygısı Arasındaki Cinsiyet Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Cinsiyet	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Kız	Sabit	4.934	.314		15.724	<.001	.17 <i>n=286; R=.378</i> <i>R²=.143; F=47.485;</i> <i>p<.05</i>
	Duygusal zekâ	-.013	.002	-.378	-6.891	<.001	
Erkek	Sabit	4.076	.315		12.945	<.001	.06 <i>n=336; R=.232</i> <i>R²=.054; F=19.035</i> <i>p<.05</i>
	Duygusal zekâ	-.008	.002	-.232	-4.363	<.001	

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerin ($R=.378, R^2=.143; F_{(1-284)}=47.485, p<.05$) ve erkek öğrencilerin ($R=.232, R^2=.054; F_{(1-334)}=19.035, p<.05$) DZ ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. DZ, kız öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %14, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Kız öğrencilerinin regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.013$) ve erkek öğrencilerinin regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.008$) anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Kız öğrencilerde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde orta düzeyde etkiye ($f^2=.17$), erkek öğrencilerde ise küçük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.06$). Analiz sonucuna göre kız öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı*

$düzeyi=(-.013 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.934$. Erkek öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: $\text{Konuşma kaygısı düzeyi}=(-.008 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.076$.

Okul Öncesi Eğitimi Almanın DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde okul öncesi eğitimi almanın DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 5'e yansıtılmıştır.

Tablo 5

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Okul Öncesi Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Eğitim	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Evet	Sabit	4.599	.305		15.084	<.001	.10
	Duygusal zekâ	-.011	.002	-.308	-6.093	<.001	$n=357; R=.305$ $R^2=.095; F=37.121$ $p<.05$
Hayır	Sabit	4.326	.327		13.247	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.009	.002	-.289	-4.904	<.001	$n=265; R=.289$ $R^2=.084; F=24.050$ $p<.05$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ($R=.305, R^2=.095; F_{(1-355)}=37.121, p<.05$) ve okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin ($R=.289, R^2=.084; F_{(1-263)}=24.050, p<.05$) DZ ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. DZ düzeyinin okul öncesi eğitimi alanların konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %10, okul öncesi eğitimi almayanların konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %8 açıklamaktadır. Okul öncesi eğitim alanların regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.011$), okul öncesi eğitim almayanların regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.009$) anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye ($f^2=.10$), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde de küçük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.09$). Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitim alanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: $\text{Konuşma kaygısı düzeyi}=(-.011 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.599$. Okul öncesi eğitim almayanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: $\text{Konuşma kaygısı düzeyi}=(-.009 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.326$.

Sınıf Düzeyinin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde sınıf düzeyinin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 6'ya yansıtılmıştır.

Tablo 6

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Sınıf Düzeyi	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
5. sınıf	Sabit	3.540	.529		6.685	<.001	-
	Duygusal zekâ	-.004	.003	-.127	-1.430	>.155	$n=126; R=.127;$ $R^2=.016, F=2.045;$ $p>.05$
6. sınıf	Sabit	4.984	.544		9.166	<.001	.13
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.337	-3.934	<.001	$n=123; R=.337$ $R^2=.113; F=15.474$ $p<.05$
7. sınıf	Sabit	4.821	.405		11.894	<.001	.14
	Duygusal zekâ	-.012	.002	-.348	-5.001	<.001	$n=183; R=.348$ $R^2=.121; F=24.999$ $p<.001$
8. sınıf	Sabit	4.525	.355		12.751	<.001	.16
	Duygusal zekâ	-.012	.002	-.372	-5.501	<.001	$n=190; R=.372$ $R^2=.139; F=30.261$ $p<.05$

Beşinci sınıf düzeyinde anlamlı ilişki belirlenmemiştir ($R=.127$, $R^2=.016$; $F_{(1-124)}=2.045$, $p>.05$). 6. sınıf ($R=.337$, $R^2=.113$; $F_{(1-121)}=15.474$, $p<.05$), 7. sınıf ($R=.348$, $R^2=.121$; $F_{(1-181)}=24.999$, $p<.05$) ve 8. sınıf ($R=.372$, $R^2=.139$; $F_{(1-188)}=30.261$, $p<.05$) düzeylerinde DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. DZ, 5. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %2, 6. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimin %11, 7. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %12, 8. sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %14 açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [5. sınıf ($B=-.004$), 6. sınıf ($B=-.013$), 7. sınıf ($B=-.012$), 8. sınıf ($B=-.012$)] anlamlılık testleri de ulaşılan bulguları destekler niteliktedir ($p<.05$). Yaş ilerledikçe ve verilen eğitim arttıkça DZ'nin geliştiği ve bu durumun da konuşma kaygısını daha iyi yönetebilme becerisini kazandırdığı söylenebilir. 6. sınıf öğrencilerinde ($f^2=.13$) ve 7. sınıf öğrencilerinde ($f^2=.14$) DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde, 8. sınıf öğrencilerinde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.16$). Analiz sonucuna göre 5. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.004 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+3.540$; 6. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.013 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.984$. 7. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.821$. 8. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi de şu şekildedir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.525$.

Anne Öğrenim Durumunun DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde anne öğrenim durumunun DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 7'ye yansıtılmıştır.

Tablo 7

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Eğitim düzeyi	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Okuryazar değil	Sabit	4.545	.430		10.558	<.001	n=170; R=.288 R ² =.083; F=15.190 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.288	-3.897	<.001	
İlkokul	Sabit	4.017	.427		9.410	<.001	n=203; R=.205 R ² =.042; F=8.858 p<.05
	Duygusal zekâ	-.008	.003	-.205	-2.976	<.003	
Ortaokul	Sabit	4.323	.404		10.697	<.001	n=167; R=.300 R ² =.090; F=16.300 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.002	-.300	-4.037	<.001	
Lise	Sabit	5.039	.578		8.711	<.001	n=82; R=.437 R ² =.191; F=18.918 p<.05
	Duygusal zekâ	-.014	.003	-.437	-4.349	<.001	

Okuryazar değil ($R=.288$, $R^2=.083$; $F_{(1-168)}=15.190$, $p<.05$), ilkökul ($R=.205$, $R^2=.042$; $F_{(1-201)}=8.858$, $p<.05$), ortaokul ($R=.300$, $R^2=.090$; $F_{(1-165)}=16.300$, $p<.05$) ve lise ($R=.437$, $R^2=.191$; $F_{(1-80)}=18.918$, $p<.05$) anne öğrenim durumlarına göre DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. DZ, anne öğrenim seviyesi "okuryazar değil" olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin %8'ini, anne öğrenim durumu ilkökul olanların konuşma kaygı düzeylerinin %4'ünü, anne öğrenim durumu ortaokul olanların konuşma kaygı düzeylerinin %9'unu, anne öğrenim durumu lise olanların konuşma kaygı düzeylerinin %19'unu açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [okuryazar değil ($B=-.010$), ilkökul ($B=-.008$), ortaokul ($B=-.010$), lise ($B=-.014$)] anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Anneleri okuryazar olmayan ($f^2=.09$), anneleri ilkökul mezunu olan ($f^2=.04$) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerde ($f^2=.10$) DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye; anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.24$). Analiz sonucuna göre anne öğrenim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.545$. Anne öğrenim durumu ilkökul olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.008 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.017$. Anne öğrenim durumu ortaokul olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.323$. Anne öğrenim durumu lise olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.014 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+5.039$.

Baba Öğrenim Durumunun DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde baba öğrenim durumunun DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 8'e yansıtılmıştır.

Tablo 8*DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

Eğitim düzeyi	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
Okuryazar değil	Sabit	3.447	.639		5.396	<.001	-
	Duygusal zekâ	-.004	.004	-.128	-1.076	>.286	n=72; R=.128 R ² =.016; F=1.158 p>.286
İlkokul	Sabit	4.408	.607		7.258	<.001	.06
	Duygusal zekâ	-.010	.004	-.244	-2.686	<.008	n=116; R=.244 R ² =.060; F=7.217 p<.05
Ortaokul	Sabit	4.622	.450		10.277	<.001	.10
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.302	-3.857	<.001	n=150; R=.302 R ² =.091; F=14.874 p<.05
Lise	Sabit	4.009	.389		10.313	<.001	.07
	Duygusal zekâ	-.008	.002	-.249	-3.524	<.001	n=190; R=.249 R ² =.062; F=12.418 p<.05
Üniversite	Sabit	5.371	.519		10.344	<.001	.30
	Duygusal zekâ	-.016	.003	-.484	-5.311	<.001	n=94; R=.484 R ² =.235; F=28.205 p<.05

Okuryazar değil ($R=.128$, $R^2=.016$; $F_{(1-70)}=1.158$, $p>.05$), ilkokul ($R=.244$, $R^2=.060$; $F_{(1-114)}=7.217$, $p<.05$), ortaokul ($R=.302$, $R^2=.091$; $F_{(1-148)}=14.874$, $p<.05$), lise ($R=.249$, $R^2=.062$; $F_{(1-188)}=12.418$, $p<.05$) ve üniversite ($R=.484$, $R^2=.235$; $F_{(1-92)}=28.205$, $p<.05$) baba öğrenim durumlarına göre DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. DZ; babasının eğitim durumu “okuryazar değil” olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin %2’sini, ilkokul olanların %6’sını, ortaokul olanların %9’unu, lise olanların %6’sını, üniversite olanların %24’ünü açıklamaktadır. Regresyon denklemlerine esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [okuryazar değil ($B=-.004$), ilkokul ($B=-.010$), ortaokul ($B=-.010$), lise ($B=-.008$), üniversite ($B=-.016$)] anlamlılık testleri de DZ’nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Babaları ilkokul mezunu olan ($f^2=.06$), babaları ortaokul mezunu olan ($f^2=.10$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($f^2=.07$) DZ’nin konuşma kaygısı üzerinde etkisi küçük düzeyde; babaları üniversite mezunu olan öğrencilerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.30$). Regresyon analiz sonucuna göre babasının eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.004 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+3.447. Babasının eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.010 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+4.408. Babasının eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.010 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+4.622. Babasının eğitim durumu lise olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.008 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+4.009. Babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.016 \times$ *duygusal zekâ düzeyi*)+5.371.

Aylık Gelir Durumunun DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Tablo 9*DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Aylık Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

Ekonomik düzey	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
0-1500	Sabit	4.042	.422		9.587	<.001	.03
	Duygusal zekâ	-.006	.003	-.178	-2.345	<.020	n=170; R=.178; R ² =.032; F=5.499; p<.05
1501-3000	Sabit	4.312	.363		11.878	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.010	.002	-.285	-4.646	<.001	n=246; R=.285; R ² =.081; F=21.586; p<.05
3001-4500	Sabit	4.306	.521		8.264	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.290	-3.196	<.002	n=113; R=.290; R ² =.084; F=10.212; p<.05
4501 ve üzeri	Sabit	4.655	.516		9.025	<.001	.18
	Duygusal zekâ	-.012	.003	-.391	-4.056	<.001	n=93; R=.391; R ² =.153; F=16.452; p<.05

Aylık gelir durumunun DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına sağladığı katkıya ilişkin veriler, Tablo 9'da sunulmuştur. Buna göre aylık gelir düzeyi bakımından 0-1500 ($R=.178$, $R^2=.032$; $F_{(1-168)}=5.499$, $p<.05$), 1501-3000 ($R=.285$, $R^2=.081$; $F_{(1-244)}=21.586$, $p<.05$), 3001-4500 ($R=.290$, $R^2=.084$; $F_{(1-111)}=10.212$, $p<.05$), 4501 ve üzeri ($R=.391$, $R^2=.153$; $F_{(1-91)}=16.452$, $p<.05$) ailelerin ekonomik durumlarına göre DZ ve konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, aylık gelir düzeyi 0-1500 olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini %3, aylık gelir düzeyi 1501-3000 olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini %8, aylık gelir düzeyi 3001-4500 olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini %8, aylık gelir düzeyi 4501 ve üzeri olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeyini %15 açıklamaktadır. Regresyon denklemlerine esas yordayıcı değişkenin katsayılarının 0-1500 ($B=-.006$), 1501-3000 ($B=-.010$), 3001-4500 ($B=-.010$), 4501 ve üzeri ($B=-.012$), anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Aylık gelir durumu açısından değerlendirildiğinde gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarında DZ'nin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi küçük düzeyde; gelir düzeyi yüksek olan ailelerin öğrencilerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.18$). Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 0-1500 düzeyinde olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.006 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+4.042. Aylık geliri 1501-3000 düzeyinde olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.010 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+4.312. Aylık geliri 3001-4500 düzeyinde olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.010 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+4.306. Aylık geliri 4501 ve üzeri olan öğrencilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.012 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+4.655.

Günlük TV İzleme Süresinin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde günlük TV izleme süresinin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 10'a yansıtılmıştır.

Tablo 10

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Günlük TV İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
0-30	Sabit	4.483	.457		9.802	<.001	.11 n=146; R=.322; R ² =.103; F=16.614; p<.05
	Duygusal zekâ	-.011	.003	-.322	-4.076	<.001	
31-60	Sabit	3.993	.374		10.679	<.001	.05 n=227; R=.210; R ² =.044; F=10.383; p<.05
	Duygusal zekâ	-.007	.002	-.210	-3.222	<.001	
61-90	Sabit	4.832	.496		9.735	<.001	.14 n=132; R=.350; R ² =.122; F=18.131; p<.05
	Duygusal zekâ	-.012	.003	-.350	-4.258	<.001	
91 ve üzeri	Sabit	4.932	.514		9.594	<.001	.15 n=117; R=.362; R ² =.131; F=17.312; p<.05
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.362	-4.161	<.001	

Günlük TV izleme süreleri değişkeni yönünden DZ düzeyinin konuşma kaygı düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, 0-30 dakika TV izleme ($R=.322$, $R^2=.103$; $F_{(1-144)}=16.614$, $p<.05$), 31-60 dakika TV izleme ($R=.210$, $R^2=.044$; $F_{(1-225)}=10.383$, $p<.05$), 61-90 dakika TV izleme ($R=.350$, $R^2=.122$; $F_{(1-130)}=18.131$, $p<.05$), 91 dakika ve üzeri TV izleme ($R=.362$, $R^2=.131$; $F_{(1-115)}=17.312$, $p<.05$) ile DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, günlük 0-30 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %10, günlük 31-60 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %4, günlük 61-90 dakika arası TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %12, günlük 91 dakika ve üzeri TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygılarındaki değişimi %13 açıklamaktadır. Regresyon denklemlerine esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [0-30 dakika ($B=-.011$), 31-60 dakika ($B=-.007$), 61-90 dakika ($B=-.012$), 91 dakika ve üzeri ($B=-.013$)], anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Günlük bir buçuk saatten az televizyon izleyen ortaokul öğrencilerinde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde; günlük bir buçuk saatten fazla TV izleyenlerde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($f^2=.15$). Regresyon analiz sonuçlarına göre günde 0-30 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.011 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+4.483. Günde 31-60 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.007 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+3.993. Günde 61-90 dakika TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.012 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+ 4.832. Günde 91 dakika ve üzeri TV izleyen öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi*=($-.013 \times$ duygusal zekâ düzeyi)+4.932.

Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süresinin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcılık İlişisine Ne Düzeyde Katkı Verdiğine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde arkadaşlarla günlük oyun oynama süresinin DZ'nin konuşma kaygısını yordamasına ne düzeyde katkı verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Tablo 11'e yansıtılmıştır.

Tablo 11

DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkeninin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	f^2
0-30	Sabit	4.251	.312		13.612	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.009	.002	-.287	-4.959	<.001	$n=277; R=.287;$ $R^2=.082; F=24.592;$ $p<.05$
31-60	Sabit	4.949	.455		10.872	<.001	.13
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.343	-4.826	<.001	$n=177; R=.343;$ $R^2=.117; F=23.289;$ $p<.05$
61 ve üzeri	Sabit	4.452	.447		9.968	<.001	.09
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.281	-3.770	<.001	$n=168; R=.281$ $R^2=.079; F=14.215;$ $p<.05$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, arkadaşlarla günlük 0-30 dakika oyun oynama ($R=.287, R^2=.082; F_{(1-275)}=24.592, p<.05$), arkadaşlarla günlük 31-60 dakika oyun oynama ($R=.343, R^2=.117; F_{(1-175)}=23.289, p<.05$), arkadaşlarla günlük 61 dakika ve üzeri oyun oynama ($R=.281, R^2=.079; F_{(1-166)}=14.215, p<.05$) düzeyleri ile DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, arkadaşlarıyla günlük 0-30 dakika oyun oynayanların konuşma kaygı düzeyini %8, arkadaşlarıyla günlük 31-60 dakika oyun oynayanların konuşma kaygı düzeyini %11, arkadaşlarıyla günlük 61 dakika ve üzerini oyun oynayanların konuşma kaygı düzeyini %7 açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [arkadaşlarıyla günlük oyun 0-30 dakika oynama ($B=-.009$), arkadaşlarıyla günlük 31-60 dakika oyun oynama ($B=-.013$), arkadaşlarıyla günlük 61 dakika ve üzeri oyun oynama ($B=-.010$)], anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Oyun oynama süreleri açısından bütün düzeylerde DZ'nin konuşma kaygısı üzerinde küçük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süresi 0-30 dakika olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.009 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.251$. Arkadaşlarıyla oyun oynama süresi 31-60 dakika olan öğrencilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.013 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.949$. Arkadaşlarıyla oyun oynama süresi 61 dakika ve üzeri olan öğrencilerin duygusal zekâlarının konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.010 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.452$.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma DZ'nin konuşma kaygısını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aylık gelir düzeyi, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla oyun oynama süresi değişkenlerinin DZ ile konuşma kaygısı arasındaki yordayıcılık ilişkisine ne düzeyde katkı verdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda DZ'nin konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. DZ ile kaygı ve kaygının farklı görünüşleriyle yapılan araştırmalarda negatif yönlü sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir (Amirifard vd., 2017; Bhat ve Farooq, 2017; Cejudo vd., 2018; Connor ve Slear, 2009; Kousha vd., 2018; Kurt ve Savuran, 2016; Rajabpour, 2014; Li, 2018; Liu ve Ren, 2016; Summerfeldt vd., 2011; Sunil ve Rooprai, 2009; Tezelli, 2019). DZ'nin kaygının ara değişkeni olduğu (Foster vd., 2018; Killgore vd., 2016) da belirlenmiştir. DZ eğitimi alan kimselerin kaygı seviyelerinde azalma olacağını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Özçelik, 2007; Yarahmadi vd., 2015). Rode vd. (2007)'nin yaptığı araştırmada DZ'si yüksek kimselerin daha etkili konuşmacılar oldukları tespit edilmiştir. Avcı (2016) DZ ile etkili iletişim arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; Alghorbany ve Hamzah (2020) DZ'nin sözlü iletişim becerileri için önemli olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaların bulgularından hareketle DZ'nin konuşma kaygısı üzerindeki rolünün farklı araştırmalarla elde edilenlerle benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda DZ'nin, kız öğrencilerin konuşma kaygısındaki değişimi daha yüksek düzeyde yordadığı da belirlenmiştir. DZ düzeyinin kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirleyen araştırmalar mevcuttur (Anuradha ve Kalapriya 2015; Harrod ve Scheer, 2005; Kiye ve Demir, 2018; Köse, 2009). Hall, 1983 yılında yaptığı araştırmada kadınların birtakım duygu tepkilerini okumada daha becerikli olduğunu tespit etmiştir (Hall, 1983'ten akt. Sayar ve Dinç, 2018). Kadının bakış tarzını duygularının belirlemesi ve kadınların sosyal zekâlarının daha gelişmiş olması bu durumda etkili olmuş olabilir (Tarhan, 2015).

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde DZ'nin konuşma kaygısındaki değişimi daha yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyo-duygusal gelişimlerine (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2017), dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı bilinmektedir (Akçay, 2016; Taner ve Başal, 2005). Sınıf düzeylerine göre DZ'nin konuşma kaygısındaki değişimi ne şekilde etkilediğini belirlemek için yapılan regresyon analizine göre anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Bu ilişkiye, 8. sınıfın en fazla katkıyı veren sınıf düzeyi olduğu belirlenmiştir. Eğitimle kazanılan ve yaşla birlikte gelişen sosyo-duygusal beceriler, DZ'yi olumlu etkilediği söylenebilir. Nitekim DZ'nin geliştirilebileceği düşüncesi vardır (Arslan ve Güven, 2015; Baltaş, 2006; Goleman, 2010; Eren-Yavuz, 2011; Shapiro, 2003; Yeşilyaprak, 2001).

DZ'nin aylık gelir değişkeninin konuşma kaygısını ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizinde yüksek düzeyde gelirin DZ'nin konuşma kaygısındaki yordayıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Korkmaz (2008), gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha iyi DZ puanına sahip olduğunu tespit etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada yoksul ailelerdeki annelerin çocuklarına karşı olası sert davranışlarının, çocuklarının ilgisi ve isteklerini göz ardı edip kendi ilgi ve isteklerini öne çıkarmalarının çocukların zihinsel ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Cüceloğlu, 2006). Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Stenhouse, 1994'ten akt. Yurdakavuştu, 2012). Sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelerin temel ihtiyaçları karşılayamamaları, hayattan yeterince doyum alamamaları neticesinde aile içindeki ortam olumsuz etkilenmekte ve bu da çocuklarda hayatını devam ettirebilme kaygısı oluşturabilmektedir (Alisinoğlu ve Ulutaş, 2000).

Ebeveyn eğitim durumu yükseldikçe DZ'nin konuşma kaygısı üzerindeki yordayıcılığını artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ebeveyn eğitim durumu ile DZ arasında anlamlı ilişki (Harrod ve Scheer, 2005) ve fark (Macun ve Ulutaş, 2019; Yurdakavuştu, 2012) tespit edilen çalışmalarla uyumludur. Anne ve baba öğrenim düzeyi, aile içindeki atmosferin olumlu olmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin ve babaların çocuklarını yetiştirme yöntemi, çocuklarına karşı davranışları ve model olması, ailedeki demokratik ortama katkısı, olaylara/durumlara yaklaşımı, çocuklarıyla duygusal iletişimi çocuklarının kaygı düzeyini düşürebilir ve DZ'yi geliştirilebilir. Demokratik anne baba tutumunun çocuğun DZ düzeyini artırdığı bilinmektedir (Erdoğan, 2008; Topuksal, 2011).

Arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkenine göre DZ'nin konuşma kaygısını ne düzeyde yordadığını sınamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Oyunlar; çocukları bilişsel, sosyal yönden geliştirir (Esen, 2008). Bununla birlikte oyunların dijital mi gerçek mi oldukları, şiddet içerip içermedikleri gibi değişkenlerin biliniyor olması oyunun etkilerinin daha anlaşılabilir olmasını sağlayacaktır. Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) dijital oyun oynayan çocuklarda kaygı, depresyon gibi psikolojik sorunlar doğabileceğini belirtmektedir.

Günlük TV izleme süreleri değişkeni yönünden DZ düzeyinin konuşma kaygı düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda anlamlı yordayıcılık ilişkileri tespit edilmiştir. Yurdakavuştu (2012) yaptığı araştırmada günde 1-2 saat TV izleyen öğrencilerin günde 4-5 saat izleyen öğrencilere göre daha yüksek DZ'ye sahip olduğunu tespit etmiştir. Ersoy vd., (2019)'nin yaptıkları araştırmada TV'yi fazla izlemenin ruhsal iyilik halini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Amerika Pediatri Akademisi (2001), çocukların TV izleme sürelerinin günde 1-2 saatle sınırlandırılması gerektiğini savunmaktadır. DZ düzeyi yüksek bir çocuk yetiştirmek isteyenlerin, çocuklarının TV izleme sürelerine yönelik katı sınırlar belirlemeleri gerekir (Shapiro, 2003). TV izleme süresinin yanında izlenen içeriğin etkisi de kaygı ve DZ üzerine etkili olabilmektedir.

Konuşma dışında diğer dil becerilerinde de deneyimlenen kaygıların DZ ile ilişkilerinin aydınlatılması, DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi düzenleyen ya da bu ilişkide aracı olan faktörlerin tespiti alan yazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>
- Akaydın, D. ve Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43),1353-1360.
- Alisinoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alghorbany, A. ve Hamzah, H. (2020). The interplay between emotional intelligence, oral communication skills and second language speaking anxiety: A structural equation modeling approach. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 26(1), 44-59.
- American Academy of Pediatrics. (2001). Children, adolescents, and television, *Pediatrics*, 10(2), 423-426.
- Amirifard, N., Payandeh, M., Aefar, M., Sadeghi, M., Sadeghi, E. ve Ghafarpor, S. (2017). A survey on the relationship between emotional intelligence and level of depression and anxiety among women with breast cancer. *International Journal of Hematology-oncology and Stem Cell Research*, 11(1), 54-57.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2017). *Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/OkulOncesiEgitimRapor.31.10.17.web_.pdf sitesinden 15 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.

Anuradha, K. ve Kalapriya, C. (2015). Gender and emotional intelligence among adolescents. *Home Science*, 5(2), 698-699.

Arslan, A., Ilıman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 124-147. <https://doi.org/10.35235/uicd.526073>

Arslan, M. ve Güven, Y. (2015). Effects of emotional intelligence education on students' emotional intelligence levels. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 3(1), 13-26.

Avcı, Ö. (2016). *Duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Erzurum polis meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Avunduk, Y. (2016). *Duygusal zekânın iş performansı üzerindeki etkisi: Tıp doktorları ile toplu ulaşım şoförleri üzerinde karşılaştırmalı alan uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ* (2. basım). Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory: Technical manual*. Multi Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Başal, H. A. (1999). Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilere uygulanan grup rehberliğinin durumluk ve sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 155-169.

Baucom, J. A. (1994). An exploratory study of public speaking anxiety and audience familiarity [Unpublished doctoral dissertation]. California.

Beck, A. T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler: Bilişsel bir bakış açısı*. (4. baskı). (V. Öztürk, çev.). Litera. (Orijinal metin basım tarihi 1979).

Berksun O. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları* (2. baskı). Turgut.

Bhat, S. A. ve Farooq, T. (2017). The relationship of emotional intelligence with anxiety among students. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 1(6), 1214-1217. <https://doi.org/10.31142/ijtsrd5778>

Bradberry, T. ve Greaves J. (2017). *Duygusal zekâ 2.0*. (A. Ulaş, çev.). Sola. (Orijinal metin basım tarihi 2009)

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 21. baskı). Pegem.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Pegem Akademi.

Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (H. Kayra, çev.). Crea.

Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L. ve Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1073. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>

Cevzici, A. (2010). Eğitim sözlüğü. Say.

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, çev. ed.) EDAM. (Orijinal metin basım tarihi 2002)

Connor, B. ve Slear, S. (2009). Emotional intelligence and anxiety; emotional intelligence and resiliency. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 16(1), 249-260. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/46089>.

Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Z. B. Ayman ve B. Sancar, çev.; 3. basım). Sistem. (Orijinal metin basım tarihi 1998)

Coşkun, K. (2017). Anne ve baba eğitim düzeyleri ile 10 yaş çocuğunun duygusal zekâ performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 385-398.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı* (15. basım). Remzi Kitabevi.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.

Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün* (S. Salihli, çev.;2. baskı). Alfa. (Orijinal metin basım tarihi 2004)

- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Doğan, D. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Edizler, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde duygusal zekâ ölçüm ve modelleri. *Journal of Yasar University*, 18(5), 2970-2984.
- Ensar, F. ve Gündüz, A. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 266-276. <https://doi.org/10.16916/aded.946373>
- Er, S. (2014). *Topluluk önünde etkili konuşma teknikleri*. Hayat.
- Erdoğan, M. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Eren-Yavuz, K. (2011). *Çocuğunuzun duygusal zekâ gelişimi için küçük sağlam adımlar* (3. baskı). Timaş.
- Ersoy, S., Soysal, S., Ateş, M. ve Özkahraman-Koç, Ş. (2019). Televizyon, sabah programları ve yaşlıdaki yansımaları. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 14(3), 18-26. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.3.E0046>
- Esen, M. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Fernández-Berrocá, P., Alcaide, R., Extremera, N. ve Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Foster, B., Lomas, J., Downey, L. ve Stough, C. (2018). Does emotional intelligence mediate the relation between mindfulness and anxiety and depression in adolescents?. *Frontiers in Psychology*, 9, 2463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02463>
- Fossum, L. (2003). *Endişeyi yenmek: Daha iyi bir yaşam yönetimi için*. (M. Sağlam, çev.). Alfa. (Orijinal metin basım tarihi 1992)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. edition). McGraw Hill.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (B.S. Yüksel, çev.; 33. baskı). Varlık Yayınları. (Orijinal metin basım tarihi 1994)
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709-726. <http://dx.doi.org/10.30783/nevsosbilen.985315>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hunsley, J. (1985) Test anxiety, academic performance and cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 678-682.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Vythilingam, M., Blair, R. J., Charney, D. S., Pine, D. S. ve Blair, K. S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *Journal of anxiety disorders*, 22(8), 1487-1495. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.03.003>
- Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ* (2. basım). Nobel.
- Killgore, W. D. S., Sonis, L. A., Rosso, I. M. ve Rauch, S. L. (2016). Emotional intelligence partially mediates the association between anxiety sensitivity and anxiety symptoms. *Psychological Reports*, 118(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/0033294115625563>
- Kiye, S. ve Demir, E. (2018). 7. sınıf öğrencileri düzeyinde duygusal zekâ ile çatışma çözme davranışı arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 639-645.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygusal zekâ sayesinde başarılı bir hayat: Duygularla güçlenmek*. (M. Taştan, çev.). Hayat. (Orijinal metin basım tarihi 1997)
- Korkmaz, B. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Kousha, M., Bagheri, H. A. ve Heydarzadeh, A. (2018). Emotional intelligence and anxiety, stress, and depression in Iranian resident physicians. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(2), 420-424. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_154_17
- Köknel, Ö. (1988). *Zorlanan insan: Kaygı çağında stres* (2. Basım). Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (1998). *Korkular, takıntılar ve saplantılar* (4. basım). Altın Kitaplar.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kurt, E. ve Savuran, Y. (2016). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ ile yabancı dil kaygılarının incelenmesi. *Anatolian Journal of Education*, 1(2), 28-47.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.544>
- Li, Y. (2018). Social anxiety and eating disorder risk among Chinese adolescents: The role of emotional intelligence. *School Mental Health*, 10(3), 264-274. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9257-4>
- Liu, M. ve Ren, S. (2016). Moderating effect of emotional intelligence on the relationship between rumination and anxiety. *Current Psychology*, 37(1), 272-279. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9510-7>
- Macun, B. ve Ulutaş, İ. (2019). Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1545-1564. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22821>
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey ve D. Sluyter (Ed.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). Basicbooks, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Menzel, K. E. Ve Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43(1), 17-26.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Muallimoğlu, N. (2011). *Bütün yönleriyle hitabet: Konuşma sanatı* (8. baskı). Avcıol Basım.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Naidoo, S. ve Pau, A. (2008). Emotional intelligence and perceived stress. *Journal of the South African Dental Association*, 63(3), 148-51.
- Nolidin, K., Downey, L.A., Hansen, K., Schweitzer, I. ve Stough, C. (2013). Associations between social anxiety and emotional intelligence within clinically depressed patients. *Psychiatr Quarterly*, 84(4), 513-21. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9263-5>
- Özçelik, M. (2007). Duygusal zekâ becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlık konuşmalarının rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özdemir-Yaylacı, G. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. Hayat.
- Özgüven, İ. E. (2014). Psikolojik testler (12. basım). Nobel.
- Pau, A. K., ve Croucher, R. (2003). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates. *Journal of Dental Education*, 67(9), 1023-1028.
- Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3767>
- Petrides, K.V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004) The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(17), 277-293.
- Raja, F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1). 94-110.

- Rajabpour, H. (2014, October). *The relationship between emotional intelligence and anxiety in students Payam E-Noor University Mashhad*. [Poster] The Second International Anxiety Congress, Iran.
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S. ve Bommer, W. H. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28(4), 399–421. <https://doi.org/10.1002/job.429>
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2018). *Psikolojiye giriş* (8. basım). Dem.
- Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite* (M. E. Sardoğan, M. Yılmaz, B. M. Yalçın ve T. F. Karahan, çev.). Maya Akademi. (Orijinal metin basım tarihi 1999)
- Shapiro, L. E. (2003). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek: Anne- babalar için duygusal zekâ rehberi* (Ü. Kartal, çev.). Varlık. (Orijinal basım tarihi 1997)
- Shi, X., Brinthaup, T. M. ve McCree, M. (2015). The relationship of self-talk frequency to communication apprehension and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences*, 75, 125–129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.023>
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current trend in theory and research*. Akademik Press.
- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2003). *EQ: Duygusal zekâ ve başarının sırrı* (M. Işık, çev.). Özgür. (Orijinal basım tarihi 2000)
- Summerfeldt, L., Kloosterman, P., Antony, M. ve Parker, J. (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(1), 57–68. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-4542-1>
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., McCabe, R. E. ve Parker, J. D. (2011). Emotional intelligence in social phobia and other anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 69-78. <https://doi.org/10.1007/s10862-010-9199-0>
- Sunil, K. ve Rooprai, K. Y. (2009). Role of emotional intelligence in managing stress and anxiety at workplace. *Proceedings of ASBBS*, 16(1), 163-172.
- Şahan, B. ve Kahtalı, B.D. (2021). The role of parental attitudes, irrational beliefs, need for social approval and self-esteem in speech anxiety. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1),96-115. <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v6i1.3729>
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10) , 117-135.
- Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.) Pearson.
- Tarhan, N. (2015). *Kadın psikolojisi* (79. baskı). Nesil.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları aşmak*. (O. Cem, çev.). Sistem. (Orijinal basım tarihi 1990)
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tekşan, K., Mutlu, H. H., ve Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412. <https://doi.org/10.17263/jlls.668527>
- Tezelli, S. (2019). *Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Vural, B. (2004). *Toplum önünde etkili ve başarılı konuşma*. Hayat.
- Wang, S., Zhao, Y., Wang, X., Yang, X., Cheng, B., Pan, N., Suo, X., ve Gong, Q. (2020). Emotional intelligence mediates the association between middle temporal gyrus gray matter volume and social anxiety in late adolescence. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 30, 1857–1869. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01651-z>
- Watson, E. J. (2016). *Emotional intelligence: A practical guide on how to control your emotions and achieve lifelong social success*. Amazon Digital Services LLC.
- Weda, S. ve Sakti, A. E. F. (2018). The relationship between study anxiety and academic performance among English students. *XLinguae*, 11(2), 718- 727. <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.56>

Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. (N. Süleymangil, çev.). Mns. (Orijinal metin basım tarihi 1998)

Titrek, O. (2016). *IQ dan EQ ya duyguları zekice yönetme*. (5. baskı). Pegem Akademi.

Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı* (36. baskı). Yediveren Yayınları.

Yarahmadi F., Ghasemi, S. F. ve Forooghi, S. (2015). The effects of emotional intelligence training on anxiety in hemodialysis patient. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 2(4), 8-14.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Zarei, F., Akbarzadeh, I., ve Khosravi, A. (2019). The relationship between emotional intelligence and stress, anxiety, and depression among Iranian Students. *International Journal of Health Studies*, 5(2), 1-5. <https://doi.org/10.22100/ijhs.v5i3.668>

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.

Bu çalışmanın etik kurul izni Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 15.11.2018 tarih 12 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Etik Kurul Karar Tarihi: 15.11.2018

Etik Kurul Karar Sayısı: 6