

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı



DUYGUSAL ZEKÂ İLE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Abdurrahman GÜNDÜZ

Danışman: Doç. Dr. Sezgin DEMİR

Elazığ, 2020

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Duygusal Zekâ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

21.08...2020

Abdurrahman GÜNDÜZ

İmza

ÖN SÖZ

Duygunun, duygusal zekâ bakış açısıyla eğitim dünyasında yer almaya başladığı görülmektedir. Bu yer alışı sebeplerinden biri de günümüz insanının yüksek duygusal zekânın bir getirisi olan duyguları etkili olarak düzenleyebilme, yönetebilme ve nitelikli sosyal ilişkiler kurabilme becerilerine ihtiyacı olduğu gerçeğidir. Bu gerçekliğe bir parça da olsa katkı vermek amacıyla duygusal zekânın konuşma kaygısı ile ilişkisi çeşitli yönleriyle araştırılmıştır. Duygusal zekâ çerçevesinde konuşma kaygısı anlaşılmaya çalışılmış ve konuşma kaygısına yönelik çeşitli tespitlerde bulunulmuştur. Yaygın olan konuşma kaygısı nitelikli bir iletişimin önündeki engellerden biridir. Bundan ötürü konuşma kaygısının nedenine ve çözümüne yönelik tespitler ve görüşler kıymetlidir.

Araştırmaya bilgi birikimi, tecrübesi ve yönlendirmeleri ile önemli katkılar veren ve şahsıma bilimsel bakış kazandıran değerli hocam Doç. Dr. Sezgin DEMİR'e, çalışmaya istekli olarak katılarak araştırmaya katkı sağlayan katılımcılara, eğitimime hayatım boyunca katkıları olan canım aileme ve manevi desteği ile her zaman yanımda olan sevgili eşim Hatice GÜNDÜZ'e teşekkür ederim.

Abdurrahman GÜNDÜZ, 2020

ÖZ

Duygusal Zekâ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

Abdurrahman GÜNDÜZ

Yüksek lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

2020, Sayfa: XV +181

Bilişsel beceriler üzerine odaklanan eğitim sistemlerinin göz ardı ettiği duyguların, duygusal zekâ (DZ) bakış açısıyla eğitim dünyasında yakın zamanda yer almaya başladığı görülmektedir. Bu araştırmayla duyguları, yerli yerinde, etkili ve etkin bir şekilde kullanarak hayata uyum sağlayabilme becerisi olan DZ'nin konuşma kaygısı ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte konuşma kaygısına yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerini belirlemek ve ortaokul kademesindeki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini ölçen güvenilir ve geçerli bir konuşma kaygısı ölçeği alan yazına kazandırmak amaçlanmıştır. Karma yaklaşımda açıklayıcı sıralı desende yürütülen bu araştırmanın ilk aşamasında nicel türde ilişkisel tarama modeli, ikinci aşamasında nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Bitlis il merkezinde ortaokul düzeyinde eğitim gören ve küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 622 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında veriler; Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ), Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda, DZ ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Konuşma kaygısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık ekonomik gelir düzeyi, günlük TV izleme süresi arasında anlamlı fark tespit edilmiş, okul öncesi eğitimi alma ve arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkenleri ile anlamlı fark tespit edilememiştir. DZ ile okul öncesi eğitimi alma ve baba eğitim düzeyi hâricinde diğer değişkenler ile anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci basamağında ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına yönelik görüşleri, amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme belirlenmiş 15 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu üzerinden bire bir görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada konuşma kaygısına dönük farkındalık, konuşma sürecinde sergilenen zihinsel ve motivasyonel stratejiler, katılımcıların konuşma kaygılarını dengeleme çabalarına katkı verdiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Zekâ, Konuşma Kaygısı, Sözlü Dil

ABSTRACT

The Relationship Between Emotional Intelligence and Speech Anxiety

Abdurrahman GUNDUZ

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Turkish and Social Sciences Education

Division of Turkish Language Education Discipline

2020, P: XV +181

It is seen that the emotions that have long been ignored by the education systems built on teaching cognitive skills have recently started to be emphasized in the education field within the emotional intelligence (EI) approach. This research aimed to identify the relationship between speech anxiety and EI, which is defined as the skill to adapt to life by using emotions in a proper, effective and efficient way. In addition, it was aimed to determine the opinions of middle school students about speech anxiety and to introduce a reliable and valid speech anxiety scale that measures the speech anxiety levels of middle school students to the literature. In the first stage of the research, which was carried out with an exploratory sequential mixed methods approach, a quantitative relational survey model was used, while a qualitative phenomenological design was employed in the second stage. The sample of the research, which was determined through cluster sampling method, consisted of 622 students studying at secondary school in Bitlis city center. In the first stage of the research, the data were collected through the Personal Information Form, the Speech Anxiety Scale (SAS) developed by the researcher, and the Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version EQ-i: YV adapted to Turkish by Köksal (2007). As a result of the analysis of the data obtained, a negative relationship was identified between EI and speech anxiety. A significant difference was determined between speech anxiety and gender, grade level, mother's education level, father's education level, monthly economic income level, daily TV viewing time, while no significant difference was detected between speech anxiety and the variables of having received preschool education and daily play time with friends. A difference significant was found between EI and the variables other than the variables of receiving pre-school education and father's education level. In the second stage of the research, the opinions of secondary school students about speech anxiety were collected by holding face-to-face interviews through semi-structured interview guide with 15 participants who were determined by typical case sampling was determined from purposeful sampling method. The data obtained from the interviews were analyzed through descriptive analysis methods. It was concluded that awareness about speech anxiety, mental and motivational strategies, displayed in the speech process positively contributed to the participants' efforts to compensate their speech anxiety.

Key Words: Emotional Intelligence, Intelligence, Speech Anxiety, Oral Language

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Nicel Araştırma Alt Amaçlar	6
1.2.1.1. Nicel araştırma için hipotezler	7
1.2.2. Nitel Çalışma İçin Alt Amaçlar.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları).....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Araştırmanın Tanımları	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Konuşma.....	11
2.1.1. Konuşmanın Zihinsel Yönü	12
2.1.1.1. Beyin	12
2.1.1.2. Bellek	13
2.1.2 Konuşmanın Fiziksel Unsurları.....	14
2.1.2.1. Konuşma Sesi.....	14
2.1.2.2. Konuşma Organları	15
2.1.2.3. Konuşma Sesine Ait Özellikler	16
2.2. Başarılı Bir Konuşma Nasıl Gerçekleştirilir?.....	17
2.3. Konuşmayı Etkileyen Etmen: Söz Dağarcığı	19
2.4. Sözlü İletişimi Etkileyen Dil Dışı Unsur: Beden Dili	19
2.5. Konuşmanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi.....	19
2.6. Kaygı	20

2.6.1. Kaygının Korkudan Farkı.....	21
2.6.2. Kaygı Ne Zaman Sorun Olur?.....	22
2.6.3. Kaygı Performans İlişkisi.....	22
2.6.4. Kaygının Nörobiyolojisi.....	23
2.6.5. Kaygının Oluşumuna Yönelik Farklı Görüşler	25
2.6.6. Kaygının Belirtileri ve Kısır Döngüsü	25
2.6.7. Kaygı Türleri	29
2.6.7.1. Durumluk Kaygı.....	30
2.6.7.2. Sürekli Kaygı.....	30
2.7. Konuşma Kaygısı	31
2.8. Zekâ ve Zekâ Kuramları.....	33
2.9. Duygu	37
2.9.1. Duyguya Tarihsel Bakış	38
2.9.2. Duygunun Oluşumu Üzerine Kuramlar	39
2.9.3. Duyguların Biliş Üzerine Etkisi	40
2.10. Duygusal Zekâ.....	41
2.10.1. Karma Model.....	44
2.10.2. Yetenek Modeli	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	48
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	48
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	48
3.2.1. Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem	48
3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1. Nicel Boyut İçin Veri Toplama Araçları	50
3.3.1.1. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu	50
3.3.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği	51
3.3.1.2.1. Maddelerin Hazırlanması	51
3.3.1.2.2. Ölçek İçin Örneklem	51
3.3.1.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi	52
3.3.1.2.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	57
3.3.1.2.5. Ölçeğin Güvenirliği.....	62
3.3.1.2.6. Konuşma Kaygısı Ölçeği Sonuç	64
3.3.2. Nitel Boyut İçin Veri Toplama Aracı.....	65
3.4. Araştırma Süreci.....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	66

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	66
3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	68
IV. BULGULAR.....	68
4.1. Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
BEŞİNCİ BÖLÜM	128
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
5.1. Tartışma.....	128
5.2. Sonuç	138
5.2.1. Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar	138
5.2.2. Araştırmanın Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar	140
5.3. Öneriler.....	141
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler	141
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	141
KAYNAKLAR.....	143
EKLER.....	170
İZİN BELGELERİ.....	174
ÖZ GEÇMİŞ.....	181

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Yaygın Kaygı Bozukluğunun Duygusal ve Somatik Semptomların Görülme Sıklıkları	28
Tablo 2 Yaygın Kaygı Bozukluğunun Bilişsel ve Davranışsal Semptomların Görülme Sıklığı	29
Tablo 3 Gardner'in Zekâ Sınıflaması	36
Tablo 4 Bilim İnsanlarına Göre Temel Duygular	38
Tablo 5 Bilişsel Zekâ ve Duygusal Zekâ	43
Tablo 6 Bar-On Modeli'ndeki Duygusal Zekâ Boyutları	44
Tablo 7 Goleman'ın Duygusal Yeterlilik Çerçevesi	45
Tablo 8 Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli	46
Tablo 9 Örneklem Grubunun Bazı Özellikleri	49
Tablo 10 Çalışma Grubunun Bazı Özellikleri	50
Tablo 11 KKÖ KMO and Bartlett's Testi	52
Tablo 12 Döndürme İşleminde Sonra Ortak Varyanslar	53
Tablo 13 Döndürme İşleminde Sonra Toplam Varyans Değerleri	54
Tablo 14 Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	56
Tablo 15 KKÖ'ye Yönelik İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Ölçüm Modeli	57
Tablo 16 İkinci Düzey DFA Sonucu Ölçeğe Yönelik Düzeltme İndeksleri	58
Tablo 17 KKÖ Model Uyum Ölçüleri	59
Tablo 18 Ölçeğin Dışsal Gizil Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri	60
Tablo 19 KKÖ Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Testleri	62
Tablo 20 KKÖ Eş Değer Form Güvenirlik Sonucu	63
Tablo 21 KKÖ Test-Tekrar Test Güvenirlik Sonucu	63
Tablo 22 Görüşme Sorularının Boyutları	65
Tablo 23 Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Değerleri	68
Tablo 24 KKÖ ve Alt Boyutlarının Betimleyici İstatistikleri	69
Tablo 25 DZÖ ve Alt Boyutlarının Betimleyici İstatistikleri	70
Tablo 26 KKÖ'nün Bilişsel Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	78
Tablo 27 KKÖ'nün Fiziksel Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	79

Tablo 28 KKÖ'nün Duygusal Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	79
Tablo 29 Örneklemin DZ Puanları	80
Tablo 30 Cinsiyet Değişkenine İlişkin KKÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	81
Tablo 31 Cinsiyet Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	82
Tablo 32 Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine İlişkin KKÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 33 Okul Öncesi Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 34 Sınıf Düzeyi Değişkeninin KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Tek Yönlü Anova Sonuçları	85
Tablo 35 Sınıf Düzeyi Değişkeninin DZÖ ve Alt Boyutlarıyla Tek Yönlü Anova Sonuçları	86
Tablo 36 Anne Eğitim Durumu Değişkeni ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları	87
Tablo 37 Anne Eğitim Durumu Değişkeni ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları	88
Tablo 38 Baba Eğitim Durumu Değişkeni ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları	91
Tablo 39 Baba Eğitim Durumu Değişkeni ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları	92
Tablo 40 Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları	93
Tablo 41 Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları	95
Tablo 42 TV İzleme Süresi ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	96
Tablo 43 TV İzleme Süresi ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları	97
Tablo 44 Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süreleri ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	99
Tablo 45 Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süreleri ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	100
Tablo 46 DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi	102

Tablo 47 Cinsiyet Değişkenine İlişkin KKÖ ve Alt Boyutlarının DZÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	102
Tablo 48 Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	103
Tablo 49 Sınıf Düzeyine Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	104
Tablo 50 Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	105
Tablo 51 Baba Eğitim Durumunun DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	106
Tablo 52 Aylık Ekonomik Gelir Durumunun DZÖ ve Alt Boyutları ile KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	107
Tablo 53 Günlük TV İzleme Süresi Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	108
Tablo 54 Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi.....	109
Tablo 55 DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi.....	110
Tablo 56 DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 57 DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 58 DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 59 DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	113
Tablo 60 DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	114
Tablo 61 DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygısı Düzeyi Arasında Aylık Ekonomik Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	116
Tablo 62 DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında TV İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	117
Tablo 63 Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkenin DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi	118

Tablo 64 Katılımcıların Konuşma Kaygılarını Hangi Tepkilerinden Sezdiklerine Yönelik Görüşleri.....	119
Tablo 65 Konuşma Kaygısına Yol Açan Düşüncelere Yönelik Katılımcı Görüşleri.....	121
Tablo 66 Konuşma Kaygı Düzeyini Artıran Ortama Yönelik Katılımcı Görüşleri.....	122
Tablo 67 Konuşma Kaygısını Hafifletip Konuşmayı Etkili Performansa Dönüştüren Stratejilere Yönelik Katılımcı Görüşleri.....	123
Tablo 68 Konuşma Kaygısı Yaşandığı Durumlarda Katılımcıların Kendilerini İyi Bir Konuşma Gerçekleştirmeye Nasıl Motive Ettiklerine Yönelik Görüşleri.....	125
Tablo 69 Konuşma Kaygısı Yaşayan Konuşmacıdan Konuşma Kaygı Yaşantısını Nasıl Sezdiklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri.....	126
Tablo 70 Katılımcıların Konuşmacıdan Konuşma Kaygısı Yaşantısını Sezdiklerinde Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşleri	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Lisan Fonksiyonlarının Anatomik Organizasyonu	13
Şekil 2	Anlatma Sürecinde Bilgi İşlem Basamakları	14
Şekil 3	Konuşma Düzenegi ve Sesletimde Yer Alan Organlar	15
Şekil 4	Yerkes-Dodson'un Anksiyete Düzeyleri ve Performans Arasındaki İlişkiyi Gösteren Eğrisi	23
Şekil 5	Limbik Sistem	24
Şekil 6	Anksiyetenin Kısır Döngüsü	26
Şekil 7	Kişilerin Tepkilerinin Algılarından Kaynaklandığı İleri Süren Bilişsel Model	26
Şekil 8	Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki	30
Şekil 9	KKÖ Yamaç-Birikinti Grafiği	55
Şekil 10	KKÖ'ye Yönelik Modifikasyon İşlemlerinden Sonra Elde Edilen Yol Şeması	61
Şekil 11	KKÖ ve Alt Boyutlarının Frekans Dağılım Grafikleri	70
Şekil 12	DZÖ ve Alt Boyutlarının Frekans Dağılım Grafikleri	71
Şekil 13	KKÖ ve Alt Boyutlarının Dal-Yaprak Grafiği	72
Şekil 14	DZÖ ve Alt Boyutlarının Dal-Yaprak Grafikleri	72
Şekil 15	KKÖ ve Alt Boyutlarının Normal Q-Q Grafikleri	73
Şekil 16	DZÖ ve Alt Boyutlarının Normal Q-Q Grafikleri	74
Şekil 17	KKÖ ve Alt Boyutlarının Detrended Normal Q-Q Grafikleri	75
Şekil 18	DZÖ ve Alt Boyutlarının Detrended Normal Q-Q Grafikleri	75
Şekil 19	KKÖ ve Alt Boyutlarının Kutu-Çizgi Grafikleri	76
Şekil 20	DZÖ ve Alt Boyutlarının Kutu- Çizgi Grafikleri	77
Şekil 21	Konuşma Kaygısının Döngüsü, Sebebi ve Konuşma Kaygısını Dengeleme Teknikleri	132

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DZ	: Duygusal Zekâ
DZÖ	: Duygusal Zekâ Ölçeği
Ed.	: Editör
EI	: (Emotional Intelligence) Duygusal Zekâ
EQ	: (Emotional Quotient) Duygusal Zekâ
<i>f</i>	: Frekans
GA	: Gruplar Arası
Gi	: Grup İçi
IQ	: (Intelligence Quotient) Bilişsel Zekâ
KKÖ	: Konuşma Kaygısı Ölçeği
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
NFI (İng.)	: Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI (İng.)	: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
RMR (İng.)	: Artık Ortalamalarının Karekökü
RMSA (İng.)	: Yaklaşık Hatalarının Ortalama Karekökü
s.	: Sayfa
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ss	: Standart Sapma
vd.	: Ve Diğerleri
VK	: Varyans Kaynağı
\bar{X}	: Ortalama
Ω^2	: Omega Kare
η^2	: Eta Kare

EKLER LİSTESİ

Ek 1 Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	170
Ek 2 Kişisel Bilgi Formu	171
Ek 3 Konuşma Kaygısına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu	172
Ek 4 Tez Benzerlik Raporu.....	173
Ek 5 Etik Kurul Kararı	174
Ek 6 Enstitü Kararı	176
Ek 7 Ölçek Uygulama İzni.....	178



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Sosyal ve psikolojik varlık olan insanın en tabii ihtiyaçlarından biri konuşmadır. Duygularımızı, düşüncelerimizi, isteklerimizi, şikâyetlerimizi, keşiflerimizi, hayallerimizi başkalarıyla paylaşma isteğini geçmişte olduğunu gibi şimdi de birçok iletişim seçeneğine rağmen en yaygın olarak konuşmayla yansıtırız; çünkü konuşma, kendimizi doğrudan ifade etmenin etkili, pratik, ekonomik bir yoludur. Sosyal yönü olan insanın diğer kişi/kişilerle iletişim kurması gerekecektir. Günlük hayatta büyük oranda konuşma yoluyla etkileşime girilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2005; M. Calp ve Ş. Calp, 2016; Gündüz, 2013). Bununla birlikte “konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı” (T. Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 109) sözlü iletişimde nitelikli bir iletişimin önünde engel olabilmektedir. Yaygın olan konuşma kaygısının (Breakey, 2005; Raja, 2017) sebeplerine dönük tespitler bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağından kıymetlidir.

Bu araştırmada DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Cinsiyet, okul öncesi eğitimi, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık ekonomik gelir, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkenlerinin bu ilişkiyi ne şekilde etkilediği sorusuna cevap aranmıştır. Bu değişkenler ile DZ ve konuşma kaygısı arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ortaokullar için KKÖ geliştirilmiştir.

DZ, duyguların etkin kullanımı (Baltaş, 2006; Bradberry ve Greaves, 2017; Cevizci, 2010; Cooper ve Sawaf, 1997; Davis, 2004), akıllıca kullanımı (Weisinger, 1998) olarak betimlenmektedir. Duyguları; algılamak, kullanmak, anlamak ve yönetmek yönlerine sahip olan DZ (Mayer vd., 2004) bu yönleriyle aşırı aktive olmuş duyguların yönetilmesini ve dengelenmesini sağlayabilmektedir.

DZ ile anksiyete (Bhat ve Farooq, 2017; Kousha vd., 2018; Liu ve Ren, 2016; Rajabpour, 2014) ve anksiyete bozuklukları (Summerfeldt vd., 2011) arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. DZ ile sosyal anksiyete arasında (Cejudo vd., 2018; Summerfeldt vd., 2006) ve anksiyete semptomları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

(Lizeretti ve Extrema, 2011). DZ'nin anksiyete rahatsızlıklarının tedavisinde kullanılması önerilmiştir (Lizeretti vd., 2014). DZ eğitimi alan kimselerin anksiyete seviyelerinde azalma tespit edilmiştir (Özçelik, 2007; Yarahmadi vd., 2015). Bar-On (2006) DZ'nin, baskı içeren durumlarla baş etmede etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda DZ'nin, konuşma kaygısı düzeyinin düşürülmesine katkı vereceği düşünülmektedir.

Söz konusu bu çalışmalarda, DZ ile kaygı ve kaygı rahatsızlıkları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, DZ becerilerinin aşırı aktive olmuş kaygının azaltılabilmesine dair ipuçları sunmaktadır. Özellikle DZ'nin sosyal anksiyete ile ilişkisine dair sonuçlar, diğer anksiyete türleri ile kıyaslandığında tez araştırmasının sonucunun desteklenebilmesi için daha açıklayıcı olduğunu düşünülmektedir; çünkü sosyal anksiyeteye yol açan düşünüş biçimleriyle konuşma kaygısı yol açan düşünüş benzerlikleri taşımaktadır. Liebowitz'in Sosyal Fobi Ölçeği'nde konuşma ile ilgili birçok madde vardır (G. Yıldırım, 2015). Sosyal anksiyetenin kendini en çok gösterme biçimlerinden biri de topluluk karşısında konuşmaktır (Dilbaz, 2000). Elbette konuşma kaygısı yalnızca toplum önünde bulunduğu durumlarda yaşanmamaktadır. Birey yalnız başına olsa dahi konuşma ile ilgili olumsuz bir anıyı hatırlaması durumunda, konuşma kaygısını hissedebilir. Bununla birlikte genel olarak konuşma kaygısı, toplum karşısında olmaktan dolayı hissedilmektedir.

Konuşma kaygısına yol açan etmenlerin neler olduğuna dair birçok fikir ileri sürülmüştür; çünkü biyopsikososyal varlık olan insanı etkileyen birçok değişken söz konusudur. Bununla birlikte konuşma kaygısını yol açan sebebin ne olduğuna yönelik görüşlerin kesiştiği noktalardan biri de olumsuz düşüncelerdir (Condrill ve Bough, 2004; Er, 2014; Esposito, 2010; Linver, 1997; Maviş, 2013; Suroğlu-Sofu, 2012; Stuart, 2005; Tunalı, 2007). Olumsuz düşünceyle birçok algısal tehdit oluşturan insan, kendisini kaygılandırmaktadır. Kişinin tehlike düşüncesi kaygıyı tetiklemektedir (Fossum, 1999). Konuşma kaygısına yol açan bir başka güçlü fikir olarak dinleyiciden ve konuşmacının kendisinden kaynaklı kusurlar olduğu ileri sürülmüştür (Bippus ve Daly, 1999; Er, 2014; Gündüz ve T. Şimşek, 2014; Muallimoğlu, 2011; A. Şahin ve Kana, 2015; Tsaousides, 2017). Dinleyici ve konuşmacı kaynaklı sebepler zihindeki birtakım düşünüş biçimleriyle kişiyi kaygılı bir duruma sokabilir. Söz gelimi güven eksikliği, konuşmacının konuşacağı konu hakkında bilgisinin olmayışı, hazırlıklı olmama gibi durumlar konuşmacının

kendisinden kaynaklı kusurlardır. Bu kusurların neticesinde iyi bir performans gösteremeyeceğini düşünen konuşmacı kendisini kaygılandırmaktadır. Bu durumda konuşmacıyı kaygılandıran bir başka unsur olan dinleyicilerdir. Dinleyicinin konuşmasını beğenmeyeceğini, kendisine geleceği düşüncesi bireyin kaygısını artıran bir başka uyarıcı belirlemektedir. Dinleyici ve konuşmacının olumsuz düşünüş biçimleri birbirini besleyebilir.

Konuşmacı, kendisinden ve dinleyiciden kaynaklı birtakım uyarıcıları otomatik/ön yargılı düşünceler ile olumsuz düşüncelere dönüştürüp kendisini kaygılandırabilir. Olumsuz düşünce üretiminin yerine olumlu düşüncelerin yer alması konuşma kaygısını düzeyini düşürebilmektedir. Olumlu düşünmenin konuşma kaygısına olumlu etkileri olacağı görüşü vardır (Esposito, 2010; Suroğlu-Sofu, 2012; Tunalı, 2007; Tsipursky, 2016). DZ ile olumsuz tekrarlayan düşünceler arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Constantin vd., 2019). Bu sonuç, DZ'nin bileşenleriyle konuşma kaygısına yol açan olumsuz düşünüş biçimlerinin yönetebilmesi yönüyle konuşma kaygısı düzeyinin azaltılmasına katkı vereceği fikrini güçlendirmektedir.

Schutte vd., (2002)'nin yaptığı çalışmada yüksek DZ ile olumlu ruh hâli ve öz saygı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Schutte ve Malouff (2011) yaptığı çalışmada yüksek DZ ile olumlu etki, yaşam memnuniyeti arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu sonuçlar, DZ seviyesi yüksek kimselerin daha mutlu, huzurlu, hayattan doyum elde ettiğine dair ipuçları vermektedir. DZ seviyesi düşük kimselerin daha huzursuz, yaşamdan daha az doyum elde ettiğini düşündürmektedir. Olumlu birtakım duyguların hissedilmesi kaygı duygusu üzerinde olumlu etkileri tersinin de kaygı üzerinde olumsuz etkileri olabilir.

Yapılan araştırmalarda, DZ'nin kaygıyla ilişkisine dair anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bundan ötürü araştırmamızda ileri sürülen “DZ konuşma kaygısı ile anlamlı ilişkiye sahiptir” hipotezi alan yazındaki bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Konuşma, günümüzde olduğu gibi geçmiş dönemlerde de önemli görülmekteydi. Batı ve doğu dünyasında çeşitli dersler altında konuşmanın farklı yönleri üzerinde duruluyordu. Günümüzde konuşma olgusuna yönelik görgül bilgilerin artışı konuşma

olgusuna bilimsel bakmamızı sağlamaktadır. Konuşmanın; psikoloji, sosyoloji, biyoloji, dil bilimi ve nöroloji gibi alanların inceleme alanında daha çok yer almaya başlamasıyla konuşmanın farklı düzlemlerdeki tarafları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda psikolojik bir olgu olan kaygı ile konuşma ilişkisi çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Konuşma kaygısı ile ilgili nicel türde birçok araştırma yapılmıştır. Konuşma kaygı düzeyleri ile birtakım değişkenleri karşılaştırma analizleri ile ölçen (Akalin ve Adıgüzel, 2020; Baki ve Karakuş, 2015; Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Gedik, 2015; Gülbahçe vd., 2019; Harmandar-Demirel vd., 2017; Kavruk ve Deniz, 2015; Özkan ve Kınay, 2015; Kuru, 2018; Lüle-Mert, 2015; Sevim ve Gedik, 2014; Suroğlu-Sofu, 2012; Şen, 2017; Temiz, 2013, 2015; Tolun, 2019; G. Yıldırım, 2015); konuşma kaygısına çeşitli teknik ve yöntemlerin etkisini test eden (Asan, 2019; Aydoğan, 2019; Bulut, 2015; Demirci, 2019; Hasırcı, 2018; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Kemiksiz ve Güneş, 2017; Tüzemen, 2016; S. Özdemir, 2018; M. N. Kardaş ve E. Şahin, 2016; N. Kardaş ve Akın, 2019; Sarıkaya, 2020); konuşma kaygısı ile birtakım değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçen (Aysel Arslan, 2018; Aysel Arslan vd., 2019; Baki ve Kahveci, 2017; Çodur, 2019; G. Özdemir, 2019; Gölpınar vd., 2018; Kartal, 2019) araştırmalar söz konusudur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına yönelik birçok araştırma da yapılmıştır (Boylu ve Çangal, 2015; E. Özdemir, 2013; K.Yoğurtçu ve G. Yoğurtçu, 2013; Polatcan, 2019; Rashid, 2017; Tunçel, 2012; Sallabaş, 2012; Şen ve Boylu, 2015; S.B. Yalçın ve Sarıgül, 2017).

DZ ile kaygı arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalara bakıldığında yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen kişilerin yabancı dil kaygıları ile DZ arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmalar yapılmıştır (Kılıç, 2018; Üner vd., 2017; Kahraman, 2013; E. Kurt ve Savuran, 2016; Yerli, 2009; Şakrak, 2009; Ergün, 2011). Alan yazına bakıldığında DZ ile ana dilinde konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Konuşmaya yönelik nitel araştırmaların nicel araştırma yöntemlerine nispeten oldukça az olduğu görülmektedir. Topluluk önünde konuşma ile ilgili üniversite öğrencilerinin görüşleri (Akif Arslan, 2012) üniversite öğrencilerinin konuşma sorunları (Akkaya, 2012) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin konuşma eğitimine yönelik

görüşleri (Arhan, 2007; Karakoç-Öztürk ve Altuntaş, 2012), öğretmenlere göre öğrencilerin konuşma becerileri (S. Demir ve Gül-Özgül, 2019; Topçuoğlu-Ünal ve Degeç, 2012) 8. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin konuşma kavramına yönelik algıları (Akkaya, 2011) konuşma kaygısına yönelik yürütülen karma metotlu çalışmayla öğrencilerin konuşma kaygısına yönelik öğretmen görüşlerine (Tekşan vd., 2019) dönük çalışmalar yürütüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmamızda ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının “nedeni, niçini ve nasılı” derinlemesine anlamaya çalışılmıştır.

Ana dilinde konuşma kaygısını ölçen birçok ölçek geliştirildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik (Kinay ve Özkan, 2014; Sevim, 2012; Suroğlu-Sofu, 2012), ortaokul öğrencilerine yönelik (T. Demir ve Melanlıoğlu, 2014; G. Yıldırım, 2015) konuşma kaygısı ölçekleri ortaya konmuştur. T. Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen KKÖ 33 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin örneklemini 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik işlemleri Cronbach's alpha ile sınırlı tutulmuştur. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) neticesinde ortaya konulan yapının doğruluğunu test eden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulaması yapılmıştır.

Ortaokul öğrencileri için G. Yıldırım (2015) tarafından 31 maddeden oluşan bir KKÖ geliştirilmiştir. Ölçeğin örneklemini 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu ölçeğin de güvenilirlik işlemleri Cronbach's alpha ile sınırlı tutulmuştur. Bununla birlikte bu ölçekte AFA neticesinde ortaya konulan yapının doğruluğu test etmek amacıyla DFA gerçekleştirilmemiştir.

Yapılan bu araştırma ile ortaokulda düzeyinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri kapsayacak şekilde 21 maddeden oluşan bir KKÖ geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half, test-tekrar test ve eş değer form işlemleri ile test edilmiştir. AFA'nın sonucunda oluşan yapının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA uygulaması da yapılmıştır. DFA'nın örnekleminin AFA'dan farklı olmasına dikkat edilmiştir. Geliştirilmiş bu ölçekle ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısına yönelik ölçümlerinde zenginlik ve çeşitlilik oluşturulması amaçlanmaktadır. Araştırma bu yönüyle de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Karma yaklaşımda açımlayıcı sıralı desende yürütülen bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin DZ düzeylerinin konuşma kaygıları ile ilişkisini belirlemek, DZ'nin ve konuşma kaygısının birtakım değişkenlerle ilişkisini ve bu değişkenlerle anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı sınınamaktır. Bununla birlikte ortaokul kademesindeki öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini yönelik güvenilir ve geçerli KKÖ alan yazına kazandırmaktır. Karma yaklaşımda açımlayıcı sıralı desende yürütülen bu araştırmanın nicel araştırma ve nitel çalışma için belirlenen alt amaçları şu şekildedir:

1.2.1. Nicel Araştırma Alt Amaçlar

Nicel türde, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmamızın alt amaçları şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkisi ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin DZ'si konuşma kaygılarını ne düzeyde yordamaktadır?
3. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ne düzeydedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile
 - 4.1. cinsiyetleri
 - 4.2. okul öncesi eğitimi durumları
 - 4.3. sınıf düzeyleri
 - 4.4. anne eğitim düzeyleri
 - 4.5. baba eğitim düzeyleri
 - 4.6. aylık ekonomik gelir düzeyleri
 - 4.7. günlük televizyon izleme süreleri
 - 4.8. arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süreleri arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğrencilerin DZ düzeyleri ne düzeydedir?
6. Öğrencilerin DZ düzeyleri ile
 - 6.1. cinsiyetleri
 - 6.2. okul öncesi eğitimi durumları
 - 6.3. sınıf düzeyleri
 - 6.4. anne eğitim düzeyleri
 - 6.5. baba eğitim düzeyleri

6.6. aylık ekonomik gelirleri
6.7. günlük televizyon izleme süreleri
6.8. arkadaşlarla günlük oyun oynama süreleri arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.2.1.1. Nicel araştırma için hipotezler

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri ile konuşma kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

H_a: Öğrencilerin anne eğitim durumları ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Öğrencilerin baba eğitim durumları ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Öğrencilerin ekonomik durumları ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Öğrencilerin cinsiyetleri ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Günlük televizyon izleme süreleri ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süreleri ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Okul öncesi eğitimi ile konuşma kaygısı ve DZ arasında bir ilişki vardır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri okul öncesi eğitimi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri aylık ekonomik gelir değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri günlük TV izleme süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri okul öncesi eğitimi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri aylık ekonomik gelir değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri günlük TV izleme süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H_a: Öğrencilerin DZ düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

1.2.2. Nitel Çalışma İçin Alt Amaçlar

Nitel türde, olgubilimsel desende bire bir görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzuyla gerçekleştirilen araştırmanın ikinci aşamasının alt amaçları şunlardır:

1. Konuşma kaygısı yaşanıldığında hangi tepkilerin verildiğini,
2. Konuşma kaygısına neden olan düşüncelerini,
3. Konuşma kaygı düzeylerini artıran ortamsal faktörler hakkındaki düşüncelerini,
4. Konuşma kaygısı yaşandığında hangi tür stratejileri kullanıp konuşma kaygılarını hafiflettiklerini,
5. Konuşma kaygısı yaşanan durumlarda iyi bir konuşma yapılabilmesi için kendilerini nasıl motive ettiklerini,

6. Konuşma kaygısı yaşayan birilerinden konuşma kaygı yaşantısını nasıl sezdiklerini,
7. Konuşma kaygısı yaşayan kişiler görüldüğünde ne hissettiklerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin konuşma kaygı seviyesinde yaşanan artış sağlıklı bir iletişim kurmada önemli bir sorundur. Yaygın bir kaygı olan konuşma kaygısının (Breakey, 2005; Raja, 2017) sebeplerine dönük tespitler ve görüşler bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağından dolayı kıymetlidir. Ana hatlarıyla duyguları yönetebilme diyeceğimiz DZ'nin konuşma kaygısıyla ilişkisinin belirlendiği bu araştırmayla konuşma kaygısı, DZ paradigmasında anlaşılmasına çalışılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirleyen bir ölçek geliştirilmiştir ve ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına dönük görüşlerini belirlemek amacıyla olgubilimsel desende yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alan yazında ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına dair algılarını, deneyimlerini cevaplayan çalışmanın ve DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın olmayışı, bilişsel yaklaşımla geliştirilmiş konuşma kaygısı ölçeğinin alan yazına çeşitlilik katması yönleriyle tezin alana katkı sağlayacağı ve bulgularıyla yapılacak yeni çalışmalara kapı aralayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)

1. Nicel araştırma için uygulanan KKÖ'ye, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu'na ve Kişisel Bilgi Formu'na yönelik görüşler belirten kişilerin bu veri toplama araçlarına gerçek düşüncelerini yansıttığı,
2. Veri toplama araçlarının ölçmek istenen amaca yönelik olduğu,
3. Nitel çalışmada yapılan görüşmede katılımcıların soruları samimi şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Bitlis il merkezinde 7 ortaokulda ve bu okullarda öğrenim gören öğrenim gören 622 öğrenci ile,

3. Nitel araştırma için çalışma grubu Bitlis il merkezinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci ile,

4. Araştırmada veri toplama araçları; KKÖ, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Kaygı: Gerçekle ilgisiz, geleceğe odaklı, ifade edilmesi ve anlaşılması imkânsız, acı verici duygulanmadır (Köknel, 1998).

Konuşma kaygısı: Konuşmanın verdiği/vereceği acı verici, bunaltıcı durum.

Zekâ: Bilgi ve deneyimlerle şu anki hayat şartlarına uyabilme (Çakmaklı, 2011).

Duygusal zekâ: Duyguları etkin olarak kullanma (Baltaş, 2006; Cooper ve Sawaf, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Konuşma

Sosyal ve psikolojik varlık olan insanın en tabii ihtiyaçlarından biri konuşmadır. Duygularımızı, düşüncelerimizi, isteklerimizi, şikâyetlerimizi, keşiflerimizi, hayallerimizi başkalarıyla paylaşma isteğini geçmişte olduğunu gibi şimdi de birçok iletişim seçeneğine rağmen en yaygın olarak sözlü biçimle, yani konuşmayla yansıtırız; çünkü konuşma, kendimizi doğrudan ifade etmenin etkili, pratik, ekonomik bir yoludur. Sosyal yönü olan insanın, elbette insanın diğer kişi/kişilerle iletişim kurması gerekecektir. Günlük hayatta büyük oranda konuşma yoluyla etkileşime girilmektedir (Ş. Aktaş ve Gündüz, 2005; M. Calp ve Ş. Calp, 2016; Gündüz, 2013). Söz hâlâ yerini muhafaza etmektedir (Ong, 2003). Sözlü ifade; güçlü ve iz bırakan iletişim vasıtası (Lieberman, 2020), dilin eksiksiz ve olgun yönünü oluşturması (Kıran, 2016) yönleriyle eski dönemlerden beri iletişimde önemli konumunu sürdürmektedir.

Konuşmanın ortaya çıkışı doğrudan dilin doğuşuyla ilgilidir (İşcan, 2015). Dilin kökenin ne olduğu aslında konuşmanın nasıl ortaya çıktığının cevabı olacaktır. Dilin kökenin ne olduğuna yönelik çeşitli görüşler ileri sürülmüştür (Aksan, 2015; Başkan, 1969; Ruhlen, 2006). Ancak ileri sürülen fikirler tartışmalıdır. “Eklemlili dilin ortaya çıkışı gözlemlenebilir bir olgu değildir” (Picq vd., 2018, s. 9) düşüncesi hâkim konumdadır. Konuşma yeteneğinin nasıl ortaya çıktığı bilimsel olarak bilinmemektedir.

Konuşma; duygularını, fikirlerini, dileklerini doğrudan ifade etmeye yarayan bir beceri (A. Yalçın, 2006,) seslerden oluşan dil vasıtasıyla düşüncelerimizi, hislerimizi, bilgilerimizi aktarma (Ö. Demirel, 2002) zihinde başlayan ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesiyle biten bir süreç (Güneş, 2007) zihinde oluşturup tasarladığımız fikirlerimizi ses organlarıyla sözlere dönüştürme işlemi (Gündüz ve T. Şimşek 2014) olarak betimlenmektedir.

Konuşmaya yönelik betimlemelerden hareketle söyleyebiliriz ki konuşma salt seslerden oluşan ve dinleyiciye aktarmayla ile gerçekleşen basit bir edim değildir. Birbirinden bağımsız olmayan yönleri sahiptir (Adalı, 2009; Ö. Demirel, 2002).

2.1.1. Konuşmanın Zihinsel Yönü

Beynin konuşmaya dair dil bölgeleri ve bellek ile ilgili bilgiler, konuşmanın zihinsel yönüne dair genel bir çerçeve sunacaktır.

2.1.1.1. Beyin

Beyin görüntüleme aygıtlarının yakın dönemde ortaya çıkması beynin dil bölgelerinin nerede olduğunu gösteren rasyonel, güvenilir bilgiye ulaşmamızı geciktirmiştir.

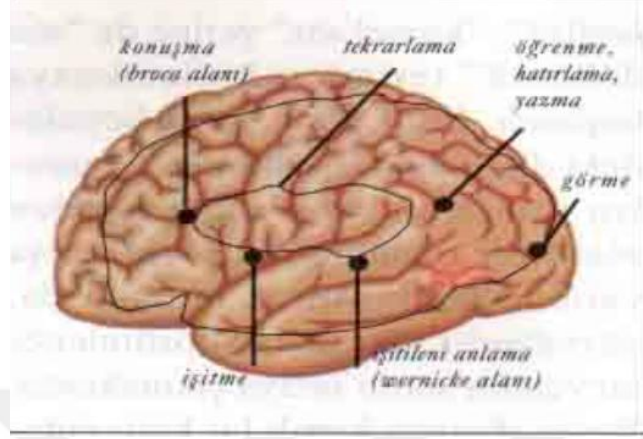
Joseph Gall, beyni çeşitli bölgelerinin belirli işlevlerini yerine getirdiğini ileri sürmüştür. Beynin ön bölgelerinin dil ile alan olabileceğini belirten Gall (Korkman, 2009) konuşma merkezini doğru bilmiştir (Eckoldt, 2018).

Konuşmanın beyin ile bağlantısına dair ilk ciddi bulgu 19. yüzyılda Paul Broca'nın yaptığı inceleme ile olmuştur (Tanrıdağ, 1995). Paul Broca, bu merkezin heceleri birbirine ekleyerek konuşmayı sağladığı tespit etmiştir (Hecaen, 1972). Bu alanda oluşan hasar neticesinde akıcı konuşma etkilenmektedir (Onan, 2017).

1874'te sol lobda anlama bölgesi olduğunu tespit eden Wernicke, bu bölgede görülen lezyonda sonucunda konuşulanlarda anlam problemi olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Hecaen, 1973). Wernicke alanında, patolojik bir vaka olması durumunda birey söylenenleri anlamamakta ve alakasız konuşma durumlarını sergilemektedir (Kurtalan vd., 2010). Başka bir deyişle birey konuşur; ancak konuştukları bağlamdan yoksun, ilgisiz cümlelerdir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda beynin sol lobunda bulunan bu bölgelerin dışında sağ lob; cümlelerin vurgu, ezgi, ton gibi bütün unsurlarını düzenlemektedir (Ergenç, 1994). Beynimiz dil alanlarına ev sahipliliği yapmanın yanında konuşmalarımızı zihinsel birtakım işlevler ile tutarlı ve anlamlı kılmaktadır. Konuşmak için seçtiğimiz bilgileri zihnimize; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme işlemleriyle konuşma sürecini kontrol altında tutmaktadır (Güneş, 2007). Kişinin anlamlı ve akıcı konuşması, beynin bütünsel çalışmasının sonucudur.

Şekil 1

Lisan Fonksiyonlarının Anatomik Organizasyonu (Ergenç, 1994)



2.1.1.2. Bellek

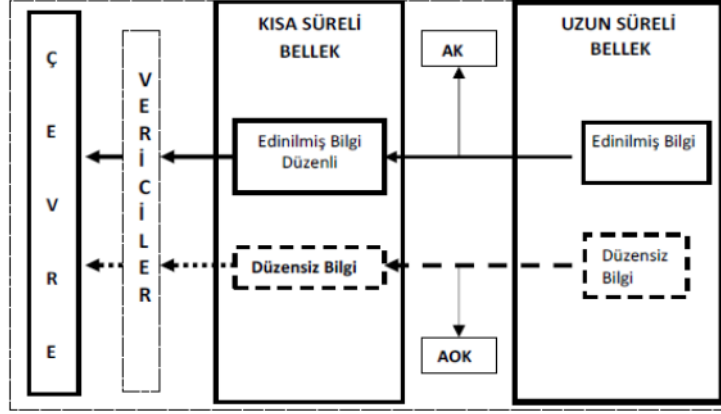
Beynin konuşmaya yardımcı diğer bölgesi olan bellek, konuşma açısından önemlidir. Tecrübelerimizi, yaşadıklarımızı ve olgusal bilgileri hatırlama yeteneği ve bilgilerimizin, deneyimlerimizin depolandığı yer (Cevizci, 2010); bilgilerimizin kodlanması, depolanması ve geri getirilme süreci (Madi, 2014) olarak betimlenen belleğin çeşitli türleri vardır.

Çevreden alınan uyarıların zihinsel işleme tabi tutmadan çok kısa bir süre tutan duyuşsal bellek, uyarıcıları kısa süreli belleğe gönderir; kısa süreli bellekte bilgiyi anlamlandırır ve organize ederek depolanması için uzun süreli belleğe yardımcı olur (Cevizci, 2010).

Bilgilerin ne zaman, nerede meydana geldiği imajlar hâlinde kaydeden ve geçmişte yaşadıklarımızı düşündüğümüzde nerede, ne yaptıklarımız zihnimize canlandıran fonksiyonu ile kişisel hayatımızı depolayan anısal; birbiriyle bağlantılı olan kavramlar, düşüncelerin oluşturduğu önerme ağları ve şemalardan oluşan anlamsal; yüzme, kayak yapma, gibi bir sıra gerektiren işlemlerdeki bilgileri depo eden işlemsel bellek olmak üzere uzun süreli belleğin üç alanı vardır (Senemoğlu 2007).

Şekil 2

Anlatma Sürecinde Bilgi İşlem Basamakları (Onan, 2012)



AOK: Aktıcı Olmayan Konuşma / AK: Aktıcı Konuşma

Herhangi bir konu hakkında bilgi vermek, yaşadığımız bir olayı aktarmak ya da bir işlemin basamaklarını sıralamak için zihnimizde bu bilgileri uzun süreli bellekten geri çağırmaya çalışırız. Eğer geri çağırdığımız bilgiler, sağlıklı bir şekilde depolanmamışsa kendimizi ifade etmede sorunlar yaşamaktayız (A. Yalçın, 2006).

2.1.2 Konuşmanın Fiziksel Unsurları

İletişime girdiğimiz kimseye kendimizi sözlü olarak ifade etmemiz için zihinsel işlemler yapan beynimiz, zihinsel hazırlığını tamamladıktan sonra konuşma organları uyararak devreye konuşmanın fiziksel unsurların girmesini sağlamaktadır. Konuşma sesinin oluşumu, konuşma sesine ait özellikler, konuşma organları ve özellikleri konuşmanın fiziksel unsurlarıdır (Kurudayıoğlu, 2013).

2.1.2.1. Konuşma Sesi

Tek başına bir anlam taşımamakla birlikte konuşulan kelimeleri meydana getiren ses, birçok organın çalışması ve ona uygun bir ortam olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Tek başlarına bir anlamı olmayan bu titreşimler, başka seslerle birlikte olarak bir anlam kazanmaktadır. Diyaframdan başlayan ses, akciğer, ses telleri ve ağız bölgesi ses organlarının işe koşulmasıyla oluşmaktadır (Temizyürek vd., 2014). Seslerin insanlar tarafından işitilebilmesi için fiziksel bir ortamı ve 20 ile 20000 Hz arasında bir frekans değeri olmalıdır (Karaağaç, 2015). Ünlü ve ünsüz olarak iki başlıkta incelenen seslerden

ünlü sesler bir engelle takılmadan çıkarken ünsüzler bir engelle karşılaşır çıkarlar (Fuat Bozkurt, 2017).

İnsan sesi, müzik araçlarının tümünden daha çeşitli duygu ve anlamlı sesler çıkarır (Taşer, 1978). Bu özelliği ile aslında insan, iletmek istediklerini ince ayrıntısına kadar başkalarına aktarır. Ruh hâlimizi, kişiliğimizi yansıtmamıza sağlayan seste (Ünal, 2016) insan kendisini bulabilir.

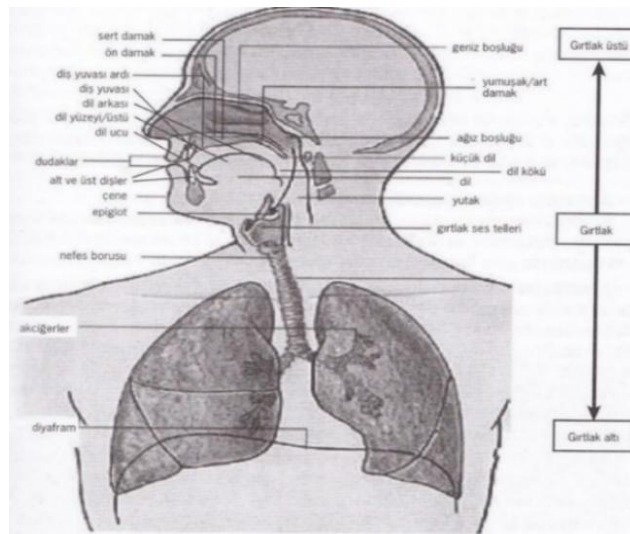
2.1.2.2. Konuşma Organları

Konuşmanın bir diğer fiziksel unsurlarından konuşma organları, alan yazında çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Erem ve Sevim (1947'den akt. Kurudayıoğlu, 2013, s. 36) bu organları iki grupta sınıflandırmaktadır:

1. Nefes alma organları: akciğerler, diyafram, nefes borusu.
2. Söz organları:
 - a. Gırtlak: kıkırdaklar, ses telleri, glottis ve gırtlak kapağı
 - b. Ağız: yutak, yumuşak, damak, sert damak, dil dudaklar, küçük dil, alt çene
 - c. Burun

Şekil 3

Konuşma Düzenegi ve Sesletimde Yer Alan Organlar (Topbaş, 2017)



Gırtlak altı, gırtlak ve gırtlak üstü düzenek olmak üç mekanizmada oluşan konuşma; solunum, sesleme ve sesletim yoluyla konuşma oluşur (Topbaş, 2017). Bu mekanizmanın konuşma süreçleri içerisinde birtakım işlevleri söz konusudur. Gırtlak, ses oluşumu gerçekleştiren temel düzenektir (Topbaş, 2017).

2.1.2.3. Konuşma Sesine Ait Özellikler

Konuşma sesimize ait diğer özelliklerimiz boğumlama, durak, ulama, vurgu, ton ve ezgidir. Konuşmamızın bir melodi gibi çıkmasını sağlayan durak, ulama, vurgu, ton ve ezgi anlatmak istediklerimizi daha etkili, dinlenebilir ve anlaşılır kılmaktadır. Dili bu özellikleri bükümlülük, parçalarüstü birim, bürünsel unsurlar ya da prozodik unsurlar olarak adlandırılmaktadır. Bu unsurların en temel görevleri anlam ayırıcı olması, konuşmamıza müziksel bir kıvam vermesidir. Konuşma sesinin oluşabilmesi için boğumlama gereklidir. Anlaşılabilir seviyede ses ve hece çıkarımı olan boğumlama, (Erdem, 2014) konuşma organlarının uyumlu bir çalışma sergilemesiyle istenilen nitelikte olabilmektedir.

Vurgu, kelimeyi ya da kelimedeki heceyi diğerlerine göre daha baskın, belirgin söylemektir (Vardar, 2002). Vurgu; konuşmamızı dinlenilir olmasını, anlaşılmasını, yazımı aynı olan kelimelerin ayırt edilmesini, sözüme duygu vermemizi sağlar (Dursunoğlu, 2006).

Konuşmayı gerçekleştirirken ara ara duraklamak zorunda kalırız. Duraklama olmazsa tekdüzelik olmakta ve bu da konuşmanın anlaşılabilirliğini düşürmektedir. (Erdem, 2019). İyi konuşmacılar, soludukları havayı iyi kullanarak duraklamalarını iyi ayarlayabilmektedirler.

Bir kelimesinin sonunda bulunan ünsüzden sonra ünlü ile başlayan bir sesle birleştirilerek okunması olan ulama, akıcılığı sağlamada yardımcı olmakta yapılmadığında ise konuşmanın tekdüze ve sıkıcı olmasına neden olmaktadır (Kurudayıoğlu, 2013).

Ezgi, cümle ile ilgili bir durumdur ve konuşmamızda baskın olan tondaki değişimlerdir (Aksan, 2015). Ezgi, konuşmamızdaki monotonluğu giderir ve cümlelerimize ahenk katar (Erdem, 2014). Konuşmada vermek istediğimiz sezdirmeleri ve yorumlarımızı temellendiren çıkarımlarımda baskın öğedir (Ergenç ve Subaşı, 1998).

Söz konusu bu unsurlar anlama ve anlatma becerileri açısından önemli birimlerdir. Bu unsurların yerli yerinde kullanımı konuşan kişinin duygu dünyasını, isteklerini, görüşlerini dinleyici daha iyi anlamasını sağlar ve sonuçta ortada nitelikli bir iletişim kurulmuş olur. Bu birimlerin yerli yerinde ya da hiç kullanmadan konuşmak ise anlaşılama durumlarının önemli sebeplerinden biridir.

2.2. Başarılı Bir Konuşma Nasıl Gerçekleştirilir?

Eski tarihlerden beri insanlar, konuşmanın güçlü bir anlatım aracı olduğunun bilincindedirler. Günümüzde insan psikolojisinin tanınması ve konuşma ile ilgili iletişim, sosyoloji, mantık, psikoloji ve dilbilim gibi alanlardaki gelişmeler nasıl etkili konuşuruz sorusuna daha net cevaplar verebilmektedir. Ancak her ne kadar birtakım ilkeler ortaya konulsa da bireyin yetenekleri de etkili başarılı bir konuşma yapmada önemlidir.

Witz (2005) birçok insanın iyi bir konuşma yeteneği ile doğduğunu, ancak bu konuda eksikleri olan insanların da bunu tersine çevirebildiğini belirtmektedir. “Nasıl iyi bir konuşma sergilerim”in tek bir cevabı yoktur; ancak belli başlı etmenler bize başarılı bir konuşma imkânı vermektedir.

Özdemir (2005, s. 23-26)’e göre etkili, güzel ve iyi bir konuşmanın ilkeleri şunlardır:

- Konuşma yapıcı olmalı,
- Konuşma, ilginç ve değerli konuları içermeli,
- Konuşma, konuşmacının kişiliği ile bütünleşmeli,
- Konuşmanın belli bir amacı olmalı,
- Konuşmayı etkileyen unsurları – dinleyici, konuşmacı, ortam, konu- iyi çözümlenmeli,
- Konuşmamızda sağlam konuşma metodu üzerine örülmeli,
- Konuşma, dinleyicinin ilgi ve dikkatini üzerine çekmeli,
- Konuşmamız içerisindeki bilgiler sağlam olmalı,
- Konuşmada iyi bir ses tonu ve el, kol hareketleri olmalı,
- Canlı bir dil ve hareketli bir üslûp olmalıdır.

Fletcher (2017, s. 27-145)’e göre başarılı bir şekilde konuşmanın sekiz adımı vardır:

- Korkuları kontrol altına alma,
- Konuyu seçme,

- Düşünce ve bilgileri toplama,
- Araç gereçleri organize etme,
- Konuşmanın başlangıcı planlama,
- Konuşmanın sonunu planlama,
- Konuşmayı prova etme,
- Sunumu yapma,

Konuşulan dilin ses özellikleri de konuşmamızı etkileyen unsurlardan biridir. Aksan (1993) Türkçenin ses olayları ile konuşmalarımızda beliren vurgu, ton, ezgi özellikleriyle kulağa hoş gelen, uyumlu bir dil görünümünde olduğunu ifade etmektedir. Konuşmacı, sesini geliştirip bu konuda konuşmasını etkili kılabilir. Taşer (1978)'e göre iyi bir konuşmadaki sesin sahip olması gereken özellikleri şunlardır:

- İşitilmeli,
- Akıcı olmalı,
- Hoşa gitmeli,
- Anlamlı olmalı,
- Bükümlülük özelliğine sahip olmalıdır.

Stuart (2008) ne ifade ettiğimizden ziyade nasıl konuştuğumuzun önemli olduğunu, iyi kurgulanmamış bir konuşmanın canlı bir şekilde sunulduğunda iknâ edici ve eğlendirici olabileceğini mantıklı bir konuşmanın kötü bir sunumla berbat olabileceğini ifade etmiştir. Bundan ötürü konuşmalarımızın içeriği kadar sunumunun da planlanması gerekmektedir.

Erdem (2019)'e göre konuşmanın açıklığı, konuşmanın amacına uygun planlanması, konuşacaklarımızın dinleyiciye uygun olması ve dinleyicini dikkatini toplama, beden dili, doğru ve etkili konuşmaya yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak iyi bir konuşma yeteneğine sahip olmasak da sesin etkili kullanımı, içeriğin planlanması, konuşma kaygısının dengelenmesi, beden dilinin etkili kullanımı, dinleyicinin özelliklerinin göz önüne alınması, konuşma sürecinin planlanması gibi uygulamalarla başarılı bir konuşma gerçekleştirilebilir.

2.3. Konuşmayı Etkileyen Etmen: Söz Dağarcığı

Söylemek istediklerimizi rahatça ifade etmemize yardımcı olan söz dağarcığımız gerek anlamada gerekse anlatmada anahtar bir unsurdur. Aile, çevre, okul, ortamlarında dinleme yolu ve kişisel okumalarla söz dağarcığımız artmaktadır. Söz dağarcığı aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılır ve sözlü iletişimde aktif söz dağarcığını kullanılır (Karatay, 2007)

Konuşmalarımızda iyi seçilen kelimeler dinleyicileri derinden etkilerken iyi seçilmemiş kelimeler ise konuşmadaki verimimizi düşürmekte (Güneş, 2013); konuşmaya uygun olmayan söz dağarcığı dinlemeyi zorlaştırmakta (Stuart, 2008); zengin söz dağarcığı ise etkili konuşma adına işimizi kolaylaştırmaktadır (Nas, 2003).

Söz dağarcığımızın zenginliği sözlü anlatımlarımızda söylediklerimizi daha dinlenilir, anlaşılır kılmakta aksi durumda olumsuz durumlarla karşı karşıya bırakmaktadır.

2.4. Sözlü İletişimi Etkileyen Dil Dışı Unsur: Beden Dili

Sözlü ifadelerimizi daha anlaşılır, etkili ve görsel bir sunuma sokan beden dilimiz, konuşmamızdaki duygularımızı, düşüncelerimizi dinleyiciye aktarmada dil dışı unsur/sözsüz iletişim olarak önemli rol oynamaktadır. Duygu ve düşüncelerimizin %93'ünü sözsüz biçimde ifade ederiz (Dutta, 2011). Konuşmacının konuştuğu konuların yanında beden dilinin de yeterli olması gerekir (Topçuoğlu-Ünal ve Özden 2014). Nitekim konuşmacının anlattıkları ile beden dili arasında bir tutarsızlık söz konusu olduğunda iknâ ve inandırıcılık noktasında sorunlar yaşanacaktır (Temizyürek vd., 2014).

2.5. Konuşmanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Dil becerilerimiz bir bütündür. Bu bütünlük içerisinde özellikle doğal ortamda edindiğimiz konuşma ve dinleme bu açıdan hayatîdir. Nitekim doğuştan işitme engeli olan bireylerin işitme engelini aştıktan sonra konuşma becerilerinin geliştiğini belirtilmekte ve işitme problemi olan bireylerin konuşma yeteneğinde gerilemeler görülmektedir (Ünal, 2001; A. Yalçın, 2006). İşitme problemi olan çocuklar artikülasyon sorunları yaşamaktadır (Temizyürek vd., 2014). Anatomik açıdan da Broca alanının dinleme ile ilişkisi olduğunu bulgulayan araştırmalar vardır (Onan, 2017).

Konuşma ve dinleme birbirini beslemekte ve birinin yokluğu diğersinin gelişimine ket vurmaktadır.

Konuşma, yapay dil becerilerimiz olan okuma ve yazmayı kazanabilmemizi sağlamaktadır. İlkokula başlayan çocukların okuma ve yazma becerisine ulaşması, konuşulan sesleri duyup ses ayrımlarına sahip olması ile gerçekleşmektedir. Kavcar vd. (1995)'e göre doğru ve düzgün yazma, doğru ve düzgün konuşma ile mümkündür. Konuşma ve yazma mesajları farklı kanallardan olmakla birlikte alıcıya ulaştırma görevi bakımından ortaktır ve yerine göre bu iki dil becerisi birbirinin eksikliklerini tamamlamaktadır (Temizyürek vd., 2014).

Okuma ile bilgimiz ve söz varlığımız artar ve bu da konuşma becerimizi geliştirir (İşcan, 2015). Okuma, aynı zamanda konuşmamızın düşünsel süreçlerini de etkilemektedir. Okuma becerilerindeki eksiklik konuşma becerisini zayıflatabilmektedir.

2.6. Kaygı

Kaygı, üzerine yapılan tanımlamalar ve sebepleri üzerinde tam bir uzlaşma söz konusu olmasa da bu duygunun belirtileri üzerinde bir uzlaşma olduğunu söylemek mümkündür. Gerçekle ilgisiz, geleceğe odaklı, ifadesi edilmesi ve anlaşılması imkânsız, acı verici duygulanma (Köknel, 1998), tam olarak anlaşılamayan korku (Morgan, 2011), korkunun tesiri altındaki kişide ortaya çıkan rahatsızlık veren hissi bir hâldir (A.T. Beck ve Emery, 2017). Kaygı tanımlarına bakıldığında kaygının kullanıldığı bağlama tanımlandığı çerçeveye ve kuramsal temellere bağlı olarak birtakım farklılıklar söz konusudur (Budak, 2017). Kaygı kelimesinin karşılığı olarak günlük dilde endişe kelimesi kullanılmaktadır (Dağ, 1999). Bunaltı, anksiyete, korku kelimeleri de kaygı kelimesinin yerine kullanılmaktadır (İ. Kurt, 2006).

Anksiyete kelimesi “boğmak” veya “boğazlamak” anlamına gelen Latince kökenli *anxius* kelimesinden türemiştir (Fossum, 1999). İnsanlık var olduğundan beri anksiyete problemi söz konusudur (Roth, 2016). Kaygıyı “kalıcı, sürekli bir endişe eğilimi ve yatkınlığı anlamında” ilk olarak Çiçero kullanmıştır (Köknel, 1988). Hipokrat'ın psikiyatrik bozukluklarla ilgili yapıtında korku duygusundan ve “amaçsız anksiyete” kavramından bahsettiği bilinmektedir (Berksun, 2003). Çok eski dönemlerden beri kaygı duygusunun ne olduğu az çok bilindiği anlaşılmaktadır.

Kaygı kavramını öne çıkaran Psikanalizimdir ve kaygı ilk olarak Freud tarafından ele alınmıştır (Manav, 2011). Freud, kaygı sebebine yönelik ilk teorisinde biyolojik bir açıklama yapmış, ikinci bir teorisinde radikal bir değişiklikle kaygının tehlike beklentisiyle ilişkili olduğu belirtmiştir (Selacl, 2018). Kaygılı bekleyiş, normal psikolojide yer almamaktadır (Gall, 2012). Kaygı için psikologların ortak görüşleri şöyledir (Jalongo ve Hirsh, 2010, s. 433):

- Anksiyete öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir duygudur.

- Anksiyete, uzakta veya hayalimizdeki uzak tehditlere karşı geliştirilen bir korku tepkisidir.

- Kaygı, geleceğe odaklı özsaygıyı tehdit eden bir çaresizlik hissidir.

- Kaygı yoğun yaşanıldığında çocuklarda dikkat problemleri yaşatmaktadır.

Kaygının hayatımızda bizleri koruyan, enerji veren yanıyla hayatımızın idâmesinde önemli bir göreve sahiptir. Söz gelimi savaştan, sınavdan, işsizlikten kaygı duyulabilir. Bu durum gayet normal durumdur. Kaygı, olası kötü bir duruma karşı bizi uyarmaktadır ve uyanık tutmaktadır. Bununla birlikte yaşadığımız bu duygunun süresinin uzaması, günlük hayatımızı olumsuz etkilemesi neticesinde kaygı patolojik bir vaka olmaktadır.

2.6.1. Kaygının Korkudan Farkı

Kaygı ile korku farklı duygular olmakla birlikte bazen iç içe yaşanması ve bedensel olarak benzer tepki süreçlerini taşıması yönüyle aralarındaki ayırım bulanıklaşmaktadır. Ramaiah (2005)'a göre tepkilerin kaygı mı yoksa korkuyla mı gösterildiğini belirlemek güçtür. Ancak bu iki kavram arasında farklılıklar söz konusudur. Bazı psikologlara göre kaygı ile korku arasında üç önemli ayırım söz konusudur (Cüceloğlu, 2006):

- Kaygının kaynağı belirsizken korkunun kaynağı bellidir.

- Korku duygusu kaygıdan daha şiddetli hissedilir.

- Kaygı korkudan daha uzun sürmektedir.

A. T. Beck ve Emery (2017)'e göre korku, zihinsel bir değerlendirme iken kaygı bu değerlendirme neticesinde ortaya çıkan duygusal tepkidir. Kaygı gelecek yönelimlidir

(Butcher vd., 2013; Köroğlu, 2012). Korku, yakında algılanan bir tehdide tepkidir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–V, 2013). Birey, olaya bir fiziksel tehdit anlamı y kl yorsa korku; kişiliğine yönelik bir tehdit atfediyorsa kaygı yaşıyor olacaktır ( zer, 2017).

2.6.2. Kaygı Ne Zaman Sorun Olur?

Kaygı, her insanın bazı dönemlerinde ortaya çıkan normal, hayatı bir duygudur. Bununla birlikte bu duygunun dengesinin bozulması durumunda kaygı normal olmaktan çıkmaktadır. Kaygının normalleştirilememesi durumunda bireyin günlük hayatında sorunlara yol açmaktadır.

Kaygı bir sorun olarak ele alınabilmesi için kaygının şiddeti, süresi, günlük hayatımızı olumsuz etkilemesi (Alkın, 2014; Berksun, 2003); kaygılı olmaya bir sebep yokken kaygılanılması ya da kaygının gereğinden fazla uzun sürmesi (Tallis, 2003); kaygı abartılıyor ve ortadan kaygılanacak bir sebep yokken kaygı hissedilmesi (Kennerley, 2017); tehlike durumları ortamdaki kalktığında hâlâ endişeli h l devam etmesi (Fossum, 1999) durumlarında kaygının normal olmadığı değerlendirilmesi yapılabilir. Bu durumdaki birey, bir uzmandan yardım alması gerekir.

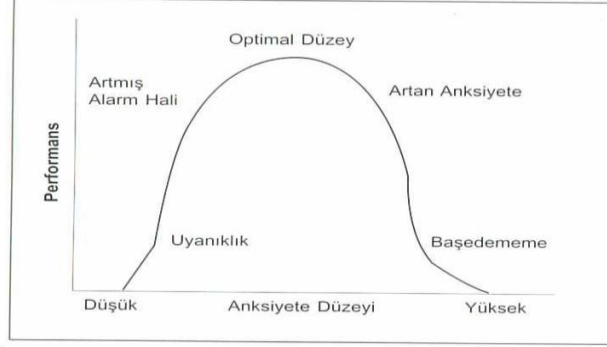
2.6.3. Kaygı Performans İlişkisi

Kaygılı bireyler, ruhsal ve bedensel birtakım değişikler yaşamaktadır. Bu değişiklikler bireyin öğrenme ve beceri içeren performanslarında olumsuz etkileri olmaktadır. Nitekim araştırmalarda kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediği görülmüştür (Hunsley, 1985; Vitasari vd., 2010; Weda ve Sakti, 2018).

Konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur (G lpınar vd., 2018). Yabancı dil öğreniminde de başarıyı düşürmektedir (Horwitz, vd., 1986). Görüldüğü kaygının dil becerilerine de olumsuz etkileri olmaktadır. Yerkes-Dodson Eğrisi performans–anksiyete düzeyini gösteren araştırmalarda ortaya konan sonuçların görselleşmiş hâli olarak ifade edilebilir. Kaygının performans için gerekli olduğu, yüksek düzeyde kaygının ise performansı olumsuz olarak etkilediği anlaşılmıştır.

Şekil 4

Yerkes-Dodson'un Anksiyete Düzeyleri ve Performans Arasındaki İlişkiyi Gösteren Eğrisi (Berkun, 2003)



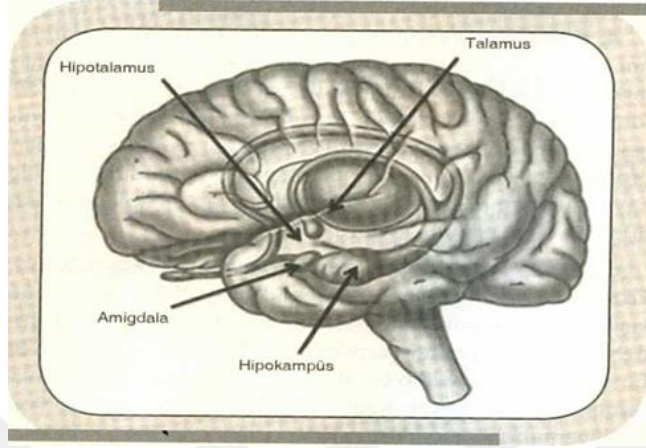
2.6.4. Kaygının Nörobiyolojisi

Beyin görüntüleme tekniklerinin gelişmesi ile beraber beynin karanlıkta kalmış tarafları aydınlatılmaya, beyin hakkında yüzyıllardır merak edilen sorulara rasyonel, güvenilir cevaplar bulunmaya başlanılmıştır. Duyguların beyindeki alanlarına yönelik merak edilen sorulara da cevaplar bulunmuştur. Duyguların nöral merkezleri alanlarına limbik sistem adı verilmiştir.

Paul Broca, keşfettiği bu alana beyin sapının etrafını sarması dolayısıyla halka veya sınır anlamına gelen “Limbik Lob” ismini vermekle beraber bu bölgenin duygu ile ilişkisine dair vurgu yapmamış, bu bölgeyi ön plana çıkaran, bilinmesini sağlayan kişi ise fizyolog Paul Maclean olmuştur (Savrun, 2005).

Şekil 5

Limbik Sistem (Madi, 2014)



Duygular ile ilgili tepkileri yönlendiren limbik sistem içerisinde amigdala önemli görev üstlenmektedir. Dışarıdan gelen ham bilgi, bireyi şok edecek seviyede olması hâlinde talamusa gelen bilgi doğrudan amigdalaya iletilir ve duygusal tepki başlar (Madi, 2014). Amigdala, kaygı ile ilgili bir durumda kendisinin bir uzantısı gibi çalışan *stria terminalisin* yatak çekirdeğini faaliyete sokar ve bu yapı kaygı ile ilgili durumlarda daha çok ön plandadır (Alkın, 2014). Ledoux'un çalışmalarında amigdalanın korteksten ayrı hareket edebileceği bulgularına ulaştığını belirten Goleman, bu durumu duyguların akla olan üstünlüğü olarak yorumlamaktadır (Goleman, 2010). Şok eden uyaranlar karşısında olası seçenekleri düşünüp karar verilmesinin zaman alıcı olmasından ötürü rahatsız edici uyarandan kurtulmak amacıyla amigdalanın hızlıca tepki verilmesini sağlamaktadır.

Düşünen beyin olarak adlandırılan prefrontal korteks ile korku merkezi olarak adlandırılan amigdala arasında ilişki vardır. Prefrontal korteks planlama, karar verme gibi işlevlere sahiptir (Madi, 2014). Bu alan, amigdalanın sinyallerini susturup beynin olumsuz duygular tarafından etkilenmeden planlama yapmasını sağlamaktadır (Davidson ve Begley, 2018).

Amigdala ile hipokampüs arasında da ilişki vardır. Güçlü olumsuz duygu amigdalayı uyarınca amigdala, olayları geri çağırma ve depo görevi gören hipokampüsü göreve çağırıp o anı hatırlanması sağlıyor (Dündar, 2015). Örneğin, daha önce konuşma kaygısı yaşayan biri; kaygıyı nerede, ne zaman, yaşadığına dair bilgiye hipokampüs yoluyla

ulaşır. Bu durum bize kaygının sadece bir durumla karşı karşıya gelindiğinde yaşanılmadığını gösteriyor. Yani konuşma kaygısı geçmişte yaşanmışsa o durumu hatırladığımızda tekrar konuşma kaygısı yaşanabilir. Hipokampus yaşanan korkuyu çevresel bağlamı dikkate alarak değerlendirebilir (André, 2015). Örneğin, ayıyı gören bir çocuk korkar; ancak ayının kendisine ulaşamayacak derecede aşağıda olduğuna gördüğünde korkusu diner. Burada çevresel bağlamı değerlendiren hipokampüstür.

2.6.5. Kaygının Oluşumuna Yönelik Farklı Görüşler

Kaygının sebepleri konusunda tam bir uzlaşma söz konusu değildir. Bununla birlikte kaygının oluş sebebine yönelik, kalıtım ve çevre bu konuda ileri sürülen güçlü fikirlerdir. Kaygıya eğilimi genetik miras alan kişi, çevresel ortamın etkisiyle kaygı düzeyini artırabilmektedir. Kalıtım ve çevre düşünceleri hâricinde farklı görüşler de söz konusudur.

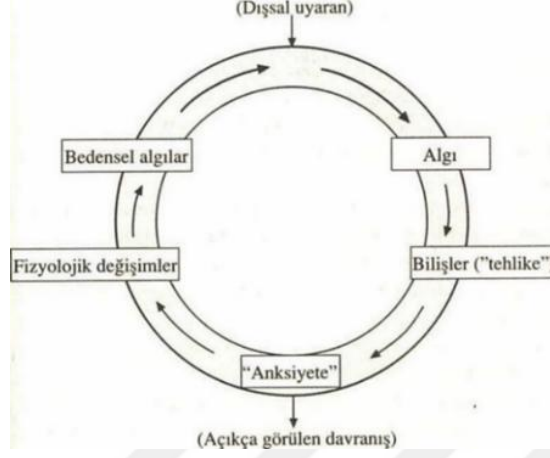
Yaşanan ilk anksiyete, döl yatağından ayrılan bebeğin dünya gerçekleriyle karşılaşmasıyla yaşanır (Geçtan, 1997). Stresi tetikleyici yaşantılar (Rapee vd., 2003); “klasik koşullanma, gözlemlene ve bilinçdışı meydana gelen çatışma yolları” (Plotnik, 2009, s. 493); olumsuz düşünce, bastırılmış olumsuz duygular ve tıbbî problemler (Sayar, 2006); desteğin çekilmesi, olumsuz bir neticeyi bekleme, belirsizlik, iç çelişki (Cüceloğlu, 2006); başkaları tarafından belirlenen standartlara ulaşamama (Barett, 2018); bastırılmış duygular (Ramaiah, 2005) seçim yapmanın zorluğuyla ortaya çıkan çatışma (Köknel, 1982), uyarıcıları genelleme (Morgan, 2011), prefrontal lob ve limbik devrelerinde nörolojik lezyon (Sevinçok, 2007) kaygının sebepleri olarak ileri sürülen fikirlerdendir.

2.6.6. Kaygının Belirtileri ve Kısır Döngüsü

Bireyin tehlike düşüncesi kaygıyı tetiklemektedir (Fossum, 1999). Korku seviyemizin yükselmesiyle düşüncelerimiz ve duygularımız aşırı duruma gelebilir (Kennerley, 2017). Konuşma kaygısı/korkusu tehdit düşünce ile başlar, oluşan bu duyguda düşüncelerimizi daha hassas hale getirebilir. Bir başka deyişle kaygı-düşünce ikilisi birbirini beslemektedir.

Şekil 6

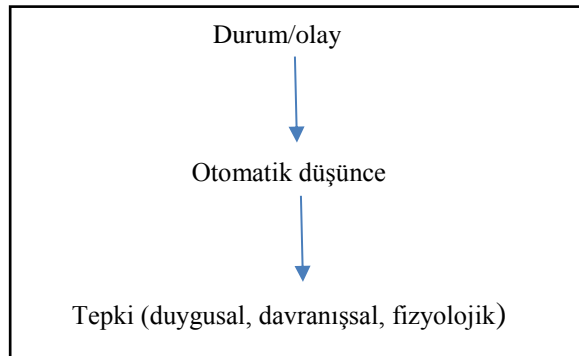
Anksiyetenin Kısır Döngüsü (Willhelm ve Margraf, 2016)



Söz konusu bu sistemlerin birbirini besleyici bildirimleri, bireyi kısır bir döngüye hapsetmektedir. Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi kişi, dış bir uyarı duyu organları ile fark eder. Daha sonra kişi, uyarıcıyı algılarıyla anlamlandırır, bilişsel aygıtlarıyla bunu bir tehdit edici unsur olarak görmesi halinde ise anksiyete başlar. Algı, psikolojiktir. Fiziksel dünyaya yönelik kişinin anlam atfetmesidir. Dolayısıyla bir durumun tehdit olup olmadığının değerlendirmesi kişiden kişiye değişecektir. Çünkü kaygıya sebebiyet verici bir durum, bir başkası tarafından farkı algılanması durumunda tehdit unsuru görülmeyecektir. Söz gelimi “pazartesi” kimi kişiler için para kazanmak için ilk iş günü anlamına gelirken bazıları içinse ilk iş gününün sıkıcı sabahı olarak huzursuzluk sebebidir.

Şekil 7

Kişilerin Tepkilerinin Algılarından Kaynaklandığı İleri Süren Bilişsel Model (J.S. Beck, 2018)



Yukarıdaki modelde görüldüğü gibi duygu ve durum arasında otomatik düşüncelerimiz yer almaktadır. Kaygı üretiminde de aynı algısal sistem rol oynamaktadır. Kaygı duygusunu kişi kendisi üretmektedir (Geçtan, 2019). Bireyi kaygılandıran olumsuz düşünce tarzları şöyledir (Fossum, 1999):

-meli/-malı düşünme: -meli/-malı eklerini kullanarak karar veya tercihleri sert kurallara dönüştürme.

Ya hep ya hiç: Olaylar ve insanlar hakkında siyah beyaz düşünüp hüküm verme.

Aşırı genelleştirme: Bir kere yaşanan olumsuz bir olayı hep yaşanacak gibi düşünme.

Etiketleme: Kişinin kendini olumsuz bir sıfatla anması.

Dürbün bakışı: Kendi kusur ve hatalarını büyütüp başkalarının hata ve kusurlarını küçültme.

Zihin okuma: İnsanların ne düşündüğü ya da hissettiğini bildiğini düşünme.

Fal bakma: Sonuçlanmamış bir olay hakkında olumsuz bir netice bekleyip ona göre hareket etme.

Akıl danışma: Başkalarını görüş ve önerileri kesin doğru olarak görme.

Duygusal muhakeme: Doğruluk için hisleri kanıt olarak görme

Kişiselleştirme: Suçlu olduğuna bir işaret yokken olaydan kendini sorumlu hissetme.

Burn (2016)'e göre bir durumda birden çok bilişsel çarpıtma kullanılabilir. Bu düşünce tarzları değiştirilirse kaygılar azalmaktadır. Böylece birey, olay ve durumlar hakkında daha sağlıklı düşünebilir. Sonuçta kişi, olumsuz düşüncenin farkında olması olayı salt gerçeklikle değerlendirmesine sebep olacak; kendisinin atfettiği olumsuz bakışı, yanlışlığı görebilecektir.

Kişi, kaygı hissettiğinde birçok tepki vermektedir (Beck ve Emery, 2017; Berksun, 2003; Fossum, 1999; Rapee vd., 2003). Aşağıdaki tablolarda kaygı duygusunu yaşayan bireylerin yaşadığı bilişsel, davranışsal, duygusal ve somatik tepkilerin sıklığı gösterilmiştir:

Tablo 1

Yaygın Kaygı Bozukluğunun Duygusal ve Somatik Semptomların Görülme Sıklıkları (A. T. Beck ve Emery, 2017)

Semptom	Sıklık (%)
Gevşeyememe	96.6
Gerginlik	86.2
Korkma	79.3
Sinirlilik	72.4
Titreme	62.1
Bütün vücuda yayılan halsizlik	58.6
Ellerde terleme	51.7
Dehşet hali	51.7
Hızlı kalp ritmi	48.3
Yüzde kızarma	48.3
Sallanma	44.3
Bütün vücutta terleme	37.9
Hızlı nefes alıp verme	34.5
Tuvalete çıkma isteği	34.5
Bulantı	31.0
İshal	31.0
Baygınlık veya sersemlik hissi	27.6
Solgun yüz	24.1
Boğulma hissi	13.8
Bayılma	3.4

Somatik belirtiler içerisinde en sık yaşanan belirtinin gevşeyememe görülmektedir. Duygu belirtileri arasından korkunun ön plana çıktığı görülmektedir. Korku ve kaygı aynı anda yaşanabilir (Özer, 2013).

Tablo 2

Yaygın Kaygı Bozukluğunun Bilişsel ve Davranışsal Semptomların Görülme Sıklığı (A. T. Beck ve Emery, 2017)

Semptom	Sıklığı (%)
Odaklanmada Güçlüğü	86.2
Kontrolü Yitirme Korkusu	75.9
Reddedilme Korkusu	72.4
Düşünmeyi Kontrol Edememe	72.4
Kafa Karışıklığı	69.0
Zihin Bulanıklığı	65.5
Önemli Şeyleri Hatırlayamama	55.2
Bağlantısız veya Bozuk Cümleler	44.8
Konuşurken Tikanıp Kalma	44.8
Saldırıya Uğrama Korkusu	34.5
Ölüm Korkusu	34.5
Ellerde Titreme	31.0
Vücudun Yana Kayması	31.0
Vücudun Sallanıp Durması	27.0
Kekeleye	24.1

Bilişsel olarak verilen tepkide en sık yaşanan belirtinin odaklanma güçlüğü olduğu görülmektedir. Kaygı bozukluğu yaşayan kişilerin farklı konuşma sorunları da yaşadığı anlaşılmaktadır. Konuşma sorunları arasında “bağlantısız ve bozuk cümleler” en sık yaşanan sorun olarak tespit edilmiştir.

2.6.7. Kaygı Türleri

Cattel ve Freud’un görüşlerinden etkilenen Spielberger, 1966 yılında “ İki Faktörlü Kaygı Kuramı”nı ortaya koymuştur (B.R.Yıldız, 2011). Durumluk ve sürekli kaygıyı ölçmek amacıyla Spielberger ve arkadaşları 1970 yılında Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri geliştirmiş, bu envanteri Türkçeye uyarlayıp istatistiksel çalışmalarını 1983 yılında Öner ve Le Compte gerçekleştirmiştir (Büyüköztürk, 1997). Durumluk ve sürekli kaygı arasında istatistiksel olarak aralarında orta dereceli bir ilişki vardır (Başarır, 1990). Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması durumluk kaygı düzeyini artırır, durumluk kaygı düzeyinin yüksek olması ve süresinin uzaması sürekli kaygıyı artırır (Köknel, 1998). Sürekli kaygısı yüksek birey sürekli kaygısı az olanlara göre stresli ortamlarda daha sık durumluk kaygıyı hissetmesi beklenir (M. Şahin, 2019).

Şekil 8

Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki (Tiryaki, 2000'den akt. Koç, 2004)



2.6.7.1. Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, stresle oluşan ve stres ortadan kalkmasıyla azalan (B. Y. Yıldız, 2011), çevre koşullarıyla ilintili olarak meydana gelen (Koç, 2004), geçici kaygı (Büyüköztürk, 1997) türüdür. Bu kaygının şiddeti ve süresini belirleyen nokta, kişinin algıladığı tehdidin ölçüsü ve tehdide yönelik yorumun kalıcılığıdır (Spielberger, 1966'dan akt. Özusta, 1995). Bu kaygı türüne örnek vermek gerekirse doğuma girmiş bir kadın, mezuniyet konuşması yapacak öğrenci, ilk defa araba sürmeye çalışan kişi vb. durumlar durumluk kaygı türüne girmektedir. Durumluk kaygı anlaşılabilir, normaldir, geçicidir, hayatîdir, işlevseldir ve kişinin iyi bir performans sergilenmesi için itici bir güçtür.

2.6.7.2. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı, çevresel ortamlarla ilişkisi olmayan (Dalkıran, 2012), bireyin öz değerlerinin tehdit edildiği düşünmesi ile ilgili (A. Şahin ve Kana, 2014), her ortamın tehdit edici olarak genellikle kaygılandırması (Börü, 2000), kişilikle ilişkili (Köknel, 1998) kaygı türüdür. Sürekli kaygı yaşayan kişiler, yaşadıklarını genellikle stresli olarak algılama eğilimindedir (Spielberger, 1966'dan akt. Özusta, 1995).

2.7. Konuşma Kaygısı

Sosyal bir varlık olan insanın kendisini ifade etme vasıtası olan konuşma, kimi zaman tehdit edici bir uyarıcı olarak görülebilmektedir. Bu duruma alan yazında konuşma kaygısı, konuşma korkusu, sahne korkusu, kürsü korkusu isimleri verilmektedir. Ancak korku ve kaygı günlük hayatta birbirinin yerine kullanılsa da bu deyişler arasında ince ayrımlar söz konusudur. Kaygı ve korku terminolojik olarak farklıdır. Bu iki duygu farklılıklar taşısa da iç içe yaşanması ve fiziksel belirtilerinin benzerliği aralarındaki ayrımı güçleştirmektedir.

Sahne korkusu, konuşma kaygısı içermeyen durumlar için de kullanılan bir kavramdır. Söz gelimi, toplum önünde keman çalacak veya şarkı söyleyecek kişinin yaşadığı o anlardaki bunaltının yorumu olarak sahne korkusu yaşanıldığı söylenmektedir. Sahne korkusu, toplum önünde olmanın ve toplum önünde performans göstermenin verdiği bunaltıcı durumu temsil eden bir kavramdır. Konuşma kaygısı toplum önünde yaşanıldığı gibi yalnız başına olunca da yaşanabilmektedir. Bundan ötürü sahne korkusu ve konuşma kaygısı terimlerinin kullanıldığı bağlama dikkat edilerek kullanılması gerekmektedir.

Konuşmaktan kaygı duyma ve çekinme, psikiyatri kitaplarında anksiyete sınıflandırmaları içerisindeki sosyal fobinin ciddi belirtileri arasında sayılmaktadır. Sosyal anksiyetenin kendini en çok gösterme biçimlerinden biri de topluluk karşısında konuşmaktır (Dilbaz, 2000). Konuşma kaygısı elbette sadece sosyal fobi yaşayan kişilerde görülmemektedir. Konuşma kaygısı durumsal olarak da kendini göstermektedir. Yani bireyi kaygılandırarak bir ortamın, durumun varlığı da kişide konuşma kaygısı düzeyini artırabilmektedir. Bu tür durumlarda fiziksel ve duygusal belirtiler, söz konusu durum ve olaylar ortadan kalkmasıyla normal seyrine dönmektedir. Sosyal fobide konuşma kaygısı, konuşma yapmaktan ciddi anlamda kaygı duyma, çekinme olarak kendini göstermektedir ve sosyal fobik kişilerde konuşma kaygısı uzun süreli olarak seyretmekte, mantık dışı aşırı bir korku yaşanmaktadır.

Konuşma kaygısı birçok toplumda görülmektedir (Fletcher, 2017; Ö. Aktaş ve İ. Aktaş, 2014). Söz konusu bu durum sadece konuşmada iyi bir performans göstermeyen bireyler için değildir. Hatta ünlü hatip Çiçero: “Hatip ne kadar iyi olursa, konuşmanın

güçlüğünden o derece korkar; nutkunun dinleyiciler üzerinde ne derece tesir bırakacağından o ölçüde endişe eder” (Muallimoğlu, 2011, s. 26) sözü usta konuşmacıların dahi konuşma kaygısı duyabileceğinin itirafıdır.

Kendini daha çok topluluk önünde gösteren, bilişsel, fiziksel, duygusal ve davranışsal belirtileri olan, kimi zaman sürekli olarak seyreden, kimi zaman da içinde bulunduğu stres artırıcı ortamdaki ötürü olarak durumluk olarak seyreden konuşma kaygısının oluşumuna yönelik birçok neden ileri sürülmüştür. Konuşma kaygısının asıl sebebine yönelik herkes için genel geçer bir sebep ileri sürülemez. Bununla birlikte alan yazında konuşma kaygısının oluşumuna yönelik çeşitli fikirlerin kesiştiği görülmektedir.

Olumsuz düşünme biçimleri kişide konuşma kaygısı oluşturabilmektedir (Condrill ve Bough, 2004; Er, 2014; Esposito, 2010; Linver, 1997; Maviş, 2013; Suroğlu-Sofu, 2012; Stuart, 2005; Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2015; Tunalı 2007). Konuşmacının kusurlarının ve dinleyici kaynaklı etkenlerin konuşma kaygısına yol açtığı düşünülmektedir (Bippus ve Daly, 1999; Gündüz ve T. Şimşek 2014; Muallimoğlu, 2011; A. Şahin ve Kana, 2014; Tsaousides, 2017). Dinleyici kaynaklı durumlar, bireyin olumsuz düşünmesini tetikleyebilir. Bir dinleyici grubunun içerisinde gülme seslerini duyan konuşmacı, bu durumu konuşma performansının yeterince iyi olmamasına bağlayıp içsel bir sıkıntı yaşayabilir. Dinleyici davranışları ile olumsuz düşünce birbirini besleyebilir.

Konuşmacının kaygısını artıran ortamsal faktörler de söz konusudur. Birden fazla kişi önünde konuşma, konuşma korkusunu artırmaktadır (King, 1998). Kişiler, konuşmada toplum karşısında ya da kendisinde büyük gördüğü kişilerin yanında çekingenlik yaşayabilir (Ö. Demirel, 2002). Geçmişte dinleyici tarafından eleştirilen kişide, toplum önünde konuşma korkusu oluşabilir (Y. Aydoğdu, 2017). Anlaşılan ortam ve dinleyici davranışları konuşma kaygısına yol açabilmektedir.

Olaylara atfettiğimiz düşünceler, çeşitli duygular yaşamamıza sebep olmaktadır. Bireyin konuşma yapmayı zor olarak görmesi, dinleyicileri kendisinin hata yapmasını bekleyen acımasız bir eleştirilen olarak yorumlaması kişiyi konuşma yapma noktasında kaygılandırır. İ. Aktaş ve Ö. Aktaş (2014) toplulukları zihnimizde canlandırma ve varlıkları değerlendirme biçimimizin konuşma kaygısını tetikleyebileceğini belirtmektedir.

Topluluk önünde konuşma kaygısının esas nedeni toplum önünde konuşma alışkanlığının olmamasıdır (Carnegie, 1996). Bireyin tecrübe eksikliği kaygıya yol açabilmektedir (Tunalı, 2007). Konuşmacı daha önce toplum önünde konuşma gerçekleştirmişse olası sonuçları test etmiş ve ne yaşanılacağını ve bununla nasıl baş edilebileceğini az çok biliyor olacaktır. Ancak daha önce bu durumları deneyimlememiş biri yaşanılacak durumlardan daha çok kaygı hissedebilir.

Araştırmacıların ifade ettiği görüşlerden hareketle konuşma kaygısını oluşturan nedenlere yönelik şu görüşler ileri sürülebilir:

- Konuşmacının kendisine güvenmemesi
- Konuşulan ortam (kalabalık, önemli, yabancı dinleyici grubu gibi)
- Dinleyicilerin davranışları (dinlememe, gülme, alaya alma, olumsuz eleştiri gibi)
- Olumsuz beklenti içerisine girme
- Geçmiş olumsuz yaşantıların etkisi
- Konuşulacak konuda bilgi eksikliği
- Kişilik yapısı
- Olumsuz düşünme biçimleri
- Konuşma performansının değerlendirilme endişesi
- Konuşma kaygısını gözlemleyerek öğrenme
- Mükemmel bir konuşma yapma arzusu
- Yeterince hazır olmama
- Özel durumlar (kekemelik, pelteklilik gibi)
- Bir defa yaşanan konuşma kaygısının hep yaşanacağı düşüncesi
- Bireyin yetiştirilme tarzı

2.8. Zekâ ve Zekâ Kuramları

İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olan zekânın (Davis, 2004) tanımı hemen hemen yüzyıldır yapılmaktadır (Baltaş, 2006). Zekânın anlaşılmalı bir tanımı yoktur (Dağ, 1995). Bunun nedeni zekâ olgusunun farklı maharetlerden oluşan kapsamlı özelliğe sahip olmasıdır (Konrad ve Hendl, 1999). Ancak zekâ ve zekânın ölçümü üzerinde yapılan çok sayıda araştırma zekâ olgusuna yönelik birtakım veriler elde etmemizi sağlamıştır. Zekâ, psikolojide en tartışmalı meselelerdendir (Benson, 2011).

Zekânın tanımlarına bakıldığında soyut düşünme, ölçüm, yaratıcı düşünme, uyum, öğrenme, problem çözme ve yetenek kavramlarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Latince zekâ kelimesini *intellectus* kelimesi karşılamakta ve bu kelime "algılama, bilme, anlayış, tanıma" anlamlarını taşımaktadır (Köknel, 1982). Türkçeye, Arapçadan geçen zekâ kelimesi "çabuk anlama ve zihin keskinliği" anlamını taşımaktadır (Sayar ve Dinç, 2018). Zekâ, yetenek ile ilişkilendirilmektedir (Erkuş, 1994). Zekâ; "testlerin ölçtüğü nitelik" kişinin "öğrenme gücü" (Saban, 2005); edinilen bilgi ve deneyimlerle şu anki hayat şartlarına uyabilme (Çakmaklı, 2011); Descartes'e göre doğruyu yanlıştan ayırma kabiliyeti (Salovey ve Mayer, 1990); Binet'e göre "iyi muhakeme etme, iyi hüküm verme ve eleştirel bir görüş sahibi olma" (Özguven, 2014, s. 163); Piaget'ye göre ise, "zihnin değişme ve kendini yenileme gücü" (Selçuk vd., 2002, s. 3); kişinin karşılaştığı gerçek sorunları çözme, ürün ortaya koyma, düşünülmemiş sorunlar bulma/yaratmadır (Gardner, 2017).

Zekâ olgusunun tam olarak anlaşılabilmesi için zekâ kuramlarına göz atmak bu olguyu anlamlandırmada tarihsel bir çerçeve sunacaktır.

Sümerler'in Gılgamesh Destanı'nda karakterler, "akıllı, iyi yürekli ve kararlı" tarif edilirler (Davis, 2004). Çin'de 4000 yıl önce devlet memurları sözlü sınava sokuluyor, bu tarihten 2000 yıl sonra Han Hanedanlığı'nda çeşitli konularda yazılı testler kullanılarak yeterlilikler ölçülüyordu (Gerrig ve Zimbardo, 2014). Anlaşılan eski dönemlerde bireylerin farklı özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Platon'a göre akıl ruhun bir yönüdür (Kafadar, 2004). Doğuştan getirilen ve değişmez bir zekâ anlayışına sahip olan Platon; 19. yüzyılda zekâ olgusu üzerinde ilk bilimsel çalışmaları başlatan ve ilk zekâ ölçümünü gerçekleştiren Galton'u etkilemiştir (Cevizci, 2010). Galton, zekâ ile ilgili şu dört fikri ileri süren ilk kişidir (Gerrig ve Zimbardo, 2014):

1. Zekâ seviyelerindeki farklılıklar sayısal olarak gösterilebilir.
2. İnsanlar arasındaki zekâ farklılıkları normal dağılım (çan eğrisi) gösterir.
3. Zekâ, nesnel testlerle ölçülebilir.

4. İki testin birbiriyle ne ölçüde ilişkili (korelasyon) olduğu belirlenebilir.

Zekâyı genel yetenek (g faktörü) ve özel yetenek (s faktörü) olarak iki faktörlü yapı olarak gören Spearman, g faktörünün zihinsel faaliyetlerimizin tamamında rol oynayan zihinsel enerji, “s” faktörünün ise “g” faktöründen ayrı ihtiyaç duyulan alanda kullanılan zihinsel güç olarak belirtmiştir (Özgüven, 2014).

Spearman’ın görüşüne katılmayan Thurstone (Sayar ve Dinç, 2018) “sözel kavram, sözel akıcılık, tümevarımsal muhakeme, sayısal yetenek, uzaysal düşünme, bellek, algı hızı” olmak üzere birbirinden bağımsız yedi farklı zekâ türü olduğunu ileri sürmüştür (Selçuk vd., 2002).

Çok faktörlü zekâ kuramcılarında bir başkası olan Guilford, faktör analizi tekniğiyle zekânın boyutlarına yönelik belirlediği 120 faktörü benzerliklerine göre içerik, işlem ve ürün olmak üzere 3 boyutta tasarlamış; içerik olmadan zihinsel işlem, zihinsel olmadan da ürün elde edilemeyeceğini belirtmiştir (Erkuş, 1994).

Mekanik zekâ, sosyal zekâ ve soyut zekâ olmak üzere zekânın üç boyutu olduğunu belirten Thorndike; mekanik zekânın araç gereç, makine kullanımında belirlediğini, soyut zekânın; sayı ve kelime, formül gibi sembollerde kendini gösterdiğini; sosyal zekânın ise insanları anlama ve onlarla kurulan ilişkiler kurabilme becerisi olduğunu ifade etmiştir (Baymur, 2004). Ayrıca Thorndike, zekânın seviye, genişlik ve hız boyutlarından bahsetmiştir (Özgüven, 2014). Thorndike’in sosyal zekâ türü DZ ile ilişkilendirilmektedir.

Sternberg, Spearman’ın “g”sini kısıtlı bulmakta ve zekâ testlerini de bilişsel yetenekleri ölçtüğü için eleştirmektedir (Plotnik, 2009). Analitik, pratik ve yaratıcı zekâ türlerini ileri süren Sternberg; kuramında problemlere yeni çözümler üretme, bilgilerin hayatta kullanabilme becerilere yer vermiştir (Sayar ve Dinç, 2018).

Howard Gardner; sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzaysal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, içsel zekâ, sosyal zekâ, doğacı zekâ olmak üzere sekiz zekâ türü olduğu ileri sürmüştür (Saban, 2005). Bu fikir eğitimdeki yöntem ve teknikler üzerinde oldukça etkili olmuştur.

Tablo 3

Gardner'in Zekâ Sınıflaması (Saban, 2005).

Zekâ Alanı	Tanımı
Sözel-Dilsel	Seslere, kavramlara; kelimelerin telaffuzlarına, vurgularına ve anlamlarına; dilin gramer yapısına ve fonksiyonlarına karşı aşırı duyarlılık ve kapasite
Mantıksal- Matematiksel	Sayılara ve niceliksel ilişkilere; muhakemeye, mantığa, sorgulamaya ve neden-sonuç ilişkilerine karşı aşırı duyarlılık ve kapasite
Görsel- Uzamsal	Görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılama ve dış dünyadan edinilen izlenimleri değişik şekiller veya çizimler yoluyla sergileme kapasitesi
Müziksel-Ritmik	Ritim, nota, melodi, ahenk ve ses tonu gibi müziksel unsurlara karşı aşırı duyarlılık; müziksel formları, sesleri ve eserleri fark etme, değerli bulma ve ifade etme kapasitesi
Bedensel-Kinestetik	Duygu ve düşüncelerini vücudu ile ifade edebilme ve nesnelere becerikli bir şekilde kullanarak yeni yapılar üretebilme kapasitesi
Sosyal-Kişilerarası	İnsanların karakterlerini, duygularını, mizaçlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, motivasyonlarını doğru bir şekilde anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi
İçsel-Öze dönük	Kendi ilgilerinin, ihtiyaçlarının, ideallerinin, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olma ve bunlara bağlı olarak hayatında doğru kararlar alma kapasitesi
Doğacı	Doğaya, doğa olaylarına ve doğal kaynaklara karşı aşırı duyarlılık; mineralleri, florayı ve faunayı anlama, ayırt etme ve sınıflandırma kapasitesi

Görüldüğü gibi zekâ ve zekâ kuramları arasında farklılıklar söz konusudur. Zekânın tek bir yetenek olarak ifadesinden çoklu zekâ teorisine uzanan bir süreç görülmektedir. Böylece zeki olmanın ölçütü de değişmiştir. Treays (2008)'in dediği gibi farklı alanlarda zeki olunabilir. Önceleri bilim adamları, kafatası büyük olanlarının büyük beyinli olduğunu, büyük beyinli kişilerin de zeki olduğunu öne sürmüşlerse de bu düşüncenin zekâ ile ilişkisi kanıtlanmamıştır (Treays, 2008). Kişiler arasındaki zekâ farklılıklarının belirlenmesi amacıyla zekâ ölçüm araçları üretme çalışmalarına başlanmıştır. İlk zekâ testi Alfred Binet ve Theodor Simon tarafından oluşturulmuştur (Erkuş, 1994). Daha sonra Terman (1877-1956) Binet'in testini revize etmiş ve bu test Stanford-Binet testi adını almıştır (Titrek, 2016). Daha sonra Weschler'in zekâ testi ve Piaget'nin çalışmaları sıralanabilir (Özdemir-Yaylacı, 2006).

Günümüzde birçok zekâ testi söz konusudur. Ancak bu testler ile ilgili birçok tartışma vardır. Zekâ testleri; kişinin zeki olup olmadığını tam olarak açıklamayabilir, belirli

becerilerde zekâyı ne ölçüde geliştirdiğini gösterebilir (Hayes, 2011). Thorndike, Sternberg ve Gardner; IQ'nun akademik zekâyı açıklayabildiğini, hayatın başka boyutlarını açıklamada yetersiz kaldığını belirtmektedir (Çakar ve Abrak, 2004). Bu durum zekâ olgusuna yönelik farklı görüşlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

2.9. Duygu

Duyguyu tam olarak tanımlamak güçtür; çünkü duygu; fiziksel, psikolojik, bilişsel ve toplumsal birçok karmaşık unsuru barındırmaktadır. Duygu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” (Goleman, 2010, s. 373). Duygu, Latince *movere* kökünden gelmekte ve bu kelimeye “e” ön eki getirildiğinde “öteye hareket etmek” anlamına gelmektedir (Konrad ve Hendl, 2005).

Cüceloğlu (2006)'na göre duygular öznel yaşantı, duygusal davranış ve fizyolojik tepki olmak üzere üç düzeyde incelenebilir. Cüceloğlu'ndan hareketle bu düzeyleri anlayabilmek için şöyle senaryo geliştirebiliriz. Arkadaşı Kerem'i gören Tahsin, Kerem'le selamlaşmak için yanına gider. Kerem'le bir süre konuştuktan sonra Tahsin, Kerem'in kaygılı olduğunu nefes alış verişinden ve yüz ifadesinden anlar. Kerem'e bir sorun olup olmadığını sorar. Kerem de başından geçenleri anlatır. Kerem'in yüz ifadesi duygusal davranış düzeyidir. Hızlı nefes alış verişi fizyolojik tepkidir. Eğer Kerem, kaygı duygusunu anlaşılır kılacak bir tepki vermeseydi Kerem'in hangi duyguyu yaşadığını Tahsin'in bilmesi mümkün değildi. Kerem'in doğrudan yaşadığı duyguyu bir başkasının doğrudan bilmesi imkânsızdır. Bu düzey duygunun öznel yaşantı düzeyidir.

Duygular üzerine yapılan tartışmalardan biri temel duyguların hangileri olduğudur. Goleman (2010) öfke, üzüntü korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç duygularını temel duygular olarak görmüş ve bu duyguların altında oluşan birçok alt duygu olduğunu ifade etmiştir. Temel duyguların psikolojik yönünün yanında açlık, susuzluk gibi dürtüsel duygularımız da vardır (Tarhan, 2019). Temel duyguların ne olduğu çeşitli araştırmacılara göre temel aldığı noktalara göre değiştiği görülmektedir.

Tablo 4

Bilim İnsanlarına Göre Temel Duygular (Ortony ve Turner, 1990'dan akt. Ferdi Bozkurt, 2014)

Kaynak	Temel Duygular	Esas aldığı
Arnold (1960)	öfke (anger), tiksinti (aversion), cesaret (courage), neşesizlik (dejection), arzu (desire), umutsuzluk (despair), korku (fear), nefret (hate), umut (hope), sevgi (love), üzüntü (sadness)	Hareket eğilimine göre
Ekman, Friesen ve Ellsworth (1982)	öfke (anger), nefret (disgust), korku (fear), neşe (joy), üzüntü (sadness), hayret (surprise)	Evrensel yüz ifadeleri
Frijda (1987)	arzu (desire), mutluluk (happiness), merak (interest), hayret (surprise), şaşkınlık-hayranlık (wonder), keder (sorrow)	Harekete hazırlık şekilleri
Gray (1982)	öfke (rage) ve dehşet (terror), endişe (anxiety), neşe (joy)	Fiziksel bağlantı
Izard (1972)	öfke (anger), küçümseme (contempt), nefret (disgust), ıstırap (distress), korku (fear), suçluluk (guilt), merak (interest), sevinç (joy), utanç (shame), hayret (surprise)	Fiziksel bağlantı
James (1884)	korku (fear), keder (grief), sevgi (love), öfke (rage)	Bedensel bağlantı
McDougall (1926)	öfke (anger), nefret (disgust), kıvanç (elation), korku (fear), bağılılık (subjection), hassalık (tender-emotion), şaşkınlık (wonder)	Güdülerle ilişki
Mowrer (1960)	acı (pain), zevk (pleasure)	Öğrenilmemiş duygusal durumlar
Oatley ve Johnson-Laird (1987)	öfke (anger), nefret (disgust), endişe (anxiety), mutluluk (happiness), üzüntü (sadness)	Önermesel içeriğe ihtiyaç duymama
Panksepp (1982)	beklenti (expectancy), korku (fear), öfke (rage), panik (panic)	Fiziksel bağlantı
Plutchik (1980)	kabul (acceptance), öfke (anger), ümit (anticipation), nefret (disgust), sevinç (joy), korku (fear), üzüntü (sadness), hayret (surprise)	Biyolojik sürece uyarlamaya göre
Tomkins (1984)	Öfke (anger), merak (interest), küçümseme (contempt), nefret (disgust), ıstırap (distress), korku (fear), sevinç (joy), utanç (shame), hayret (surprise)	Sinirsel ateşleme yoğunluğu
Watson (1930)	korku (fear), sevgi (love), öfke (rage)	Fiziksel bağlantı
Weiner ve Graham (1984)	mutluluk (happiness), üzüntü (sadness)	Nitelik yönünden bağımsız

Duygular, her ne kadar biyolojik kökenli olsa da onların adlandırılması ve çeşitlendirilmesi kültürelidir. Aborjinler, “utanç” ve “korku” duygularını tek sözcükle ifade etmekte, Çin dilinde ve Eskimo halkında “kaygı” sözcüğü bulunmamakta, depresyon kelimesi de birçok kültürde yer almamaktadır (Baltaş, 2006).

2.9.1. Duyguya Tarihsel Bakış

Birçok düşünür, duyguların aklın dizginine verilmesini salık vermiştir. Stoacılar; bilge kişiyi duyguların etkisinde olmayan kişi olarak görmekte, Platon ise duygunun mantık tarafından yönlendirilmesi gerektiğini belirtmekte; Galen, duyguyu ruhsal bir hastalık olarak görmektedir (Kılıçarslan, 2010). Duyguların düşüncelere bağlı olduğu

düşünen Descartes, düşüncelerimiz öfkeli olmayı layık görürse öfkeleniriz anlayışına sahiptir (Konrad ve Hendl, 2005).

Duyguları anlamaya dönük çabalar Darwin'e kadar götürülebilir (H. Ş. Seçer, 2010). Charles Darwin, "The Expression of the Emotions in Man and Animals" kitabında insanlar ve hayvanlardaki duyguları anlamaya çalışmıştır (Torun, 2015). Duygular ile ilgili ilk ciddi bilimsel araştırma "Emosyon Nedir?" makalesi ile William James tarafından yapılmıştır (Savrun, 2005).

Duygular ile ilgili sert rasyonel bakış açısı 19. yüzyıla dek devam etmiştir (Konrad ve Hendl, 2005). Beyin inceleme teknolojilerinde ilerleme ile duyguların beyindeki izlerine yönelik çalışmalar hızlanmıştır. Antonio Damasio'nun "Descartes'in Yanılgısı" ve Ledoux'un "Duygusal Beyin" ve Goleman'ın "Duygusal Zekâ" kitabı duygulara yönelik ilgiyi artırdı (Savrun, 2005). 1990'larda duygu bilimi kavramının kullanılmaya başlanması (Furnham, 2014) göstermektedir ki duygular ile ilgili bilimsel bilgede hatırı sayılır bir artış yaşanmıştır.

2.9.2. Duygunun Oluşumu Üzerine Kuramlar

19. yüzyılda duyguların oluşumu üzerine ilk kuramlar ortaya atılmıştır. Bu konuda ilk olarak William James, duyguların nasıl oluştuğuna dair kuramsal bir izah getirmeye çalışmıştır. Aynı dönemde yaşayan Carl Lange, James'ten ayrı olarak duygu teorisi ortaya atmıştır. Lange'nin teorisi James'in duygu teorisi açıklamasına benzemektedir. Bundan dolayı iki bilim adamının adıyla anılan James-Lange teorisi ortaya çıkmıştır.

James-Lange kuramına göre duygular, fiziksel olarak uyarılan bir kişinin bu uyarının farkına varmasıyla oluşmaktadır (Özdemir-Yaylacı, 2008). Bu kuram, bedende ilk olarak fizyolojik birtakım değişiklikler olduğunu daha sonra bireyin duyguyu yaşadığını söylemektedir (Cüceloğlu, 2006). Bu kurama göre duygu oluşumuna şöyle bir örnek verilebilir. Yolda bir yılan görürüz, sonrasında kalp hızlanır, nefes alış veriş artar vb. biz de bu durumun farkına varır korku duygusu yaşadığımızı söyleriz.

Duygu ile ilgili bir başka kuramı, benzer fikirler ileri süren Walter Cannon ve Bard Philip tarafından ortaya atılmıştır. Bundan ötürü bu kurama Cannon- Bard kuramı denmiştir. Bu kurama göre bedensel tepki ve duygunun oluşumu aynı anda oluşmaktadır

(Özmen, 2006). Bu görüşte, duygunun oluşumunda beynimizdeki duyu merkezlerinden talamusun önemli bir görevi olduğunu üzerinde durulmuştur (Özdemir-Yaylacı, 2008). Bu kurama göre duygunun oluşumuna şöyle bir örnek verilebilir: Yolda bir yılan görülür ve aynı anda hem korkulur hem fizyolojik tepkiler verilir.

Stanley Schachter ve Jerome E. Singer tarafından ortaya atılan Bilişsel Kurama göre çevremizdeki uyarıcıları algılama ve anlamdirmamız, fizyolojik tepkilerimize vereceğimiz duyguyu isimlendirmemizde etkilidir (Cüceloğlu, 2006). Bu kurama göre uyarılmalar, bilişsel düzlemde değerlendirildikten sonra duygusal yaşantı oluşur (Koçak ve Kayıklık, 2019).

2.9.3. Duyguların Biliş Üzerine Etkisi

Duygular üzerine yapılan bilimsel çalışmalar neticesinde sıkça kullandığımız “mantıklı ol ya da duygusallığı bırak” sözünün artık doğru olmadığını biliniyor. Akıllı davranmakta duyguların katkısı daha iyi açıklanabiliyor. Beyin üzerine yapılan araştırmalar neticesinde beynin duyu merkezleri ve bu merkezlerin ne gibi işlevlere sahip olduğu tam olarak aydınlatılmasa da duyu merkezleri konusunda daha çok bilgi sahibi olunmuştur. Duyguların beyne etkisi anatomik olarak gözlemlenebilmektedir. Beynimizin hemen hemen tamamı duygulardan etkilenmektedir (Davidson ve Begley, 2018). Duygular; akıl yürütmemize (Damasio, 2006), kararlarımıza (Goleman, 2010), davranışlarımıza (Schilling, 2009), rasyonel olmamıza (Winter, 2018), birçok bilişsel sürece katkı vermektedir (Plotnik, 2007). Duygu ve biliş sinir sistemleri birçok koşulda birbirine bağlıdır (Smith ve Kosslyn, 2014).

Damasio (2006) beyindeki duygusal bölgelerde hasarı olan bireyler üzerinde yürüttüğü çalışmalarda, normal zekâya sahip olan bu kişilerin planlama, karar verme gibi becerilerinin sorunlu olduğunu tespit etti. Hatta Damasio, bir hastasının randevu gününe bir türlü karar verememesi üzerine kendisi randevu saatini belirlemek zorunda kalmıştı. Damasio'nun bu tespiti, sosyal yaşam için gerekli birtakım becerilerin duygularla ilişkisini göstermektedir.

2.10. Duygusal Zekâ

Akademik zekânın/bilişsel zekânın hayattaki başarıyı yordamadaki zayıflığı, zekâ anlayışlarının gözden geçirilmesini sağlamıştır. İnsanları yaşama iyi hazırlama ilkesiyle programlanan sistemlerin ağırlıklı olarak bilişsel/akademik yetiler üzerine motivesi insanların sosyal becerilerini gölgede bırakmaktadır. Kendi iradesine sahip olamayan, öfkeli, empati kuramayan, sabırsız, hoşgörüsüz kaba bir tabirle duyguları/duygularını okuyamayan ve yönetemeyen insanların varlığı, her ne kadar bireysel bir sorun olarak görünse de nihâyetinde toplumsal bir olgu olarak karşımıza cinayet, boşanmalarda artış, bağımlılık, intihar, tecavüz gibi sosyal yaralar olarak çıkmaktadır.

IQ [Intelligence Quotient) bilişsel zekâ] tek başına hayatta başarı getirmemektedir (Altılar, 2008; Bridge, 2003; Toktamışoğlu, 2003). Başarıyı neyin etkilediği sorusuna araştırmalar, DZ işaret edilmiştir (Bradberry ve Greaves, 2017). Zekânın tek bir yetenekten oluştuğu düşüncesinden sonra zekâyı oluşturan birçok bileşenin olduğu, birçok yetenekten oluştuğu düşüncesi yakın dönemde çeşitli kuramlarda ortaya konmuştur. Araştırmacılar başlangıçta zekânın bilişsel yönü üzerinde dururlarken şimdilerde ise duygusal ve duyuşsal yönüne odaklanmışlardır (S. Güney, 2014). Zekânın bilişsel olmayan yönüne Weschler ve Thorndike dikkat çekmiştir (Baltaş, 2006). DZ'nin temelini sosyal zekâ teorisiyle Thorndike'in attığı kabul görmektedir (Sü-Eröz, 2013). Weschler, 1940'lı yıllarda zekânın bilişsel olmayan duygusal faktörlerinin ölçülebileceğini ortaya koymuştur (Özdemir-Yaylacı, 2006). Howard Gardner, 1983 yılında kaleme aldığı "Zihin Çerçevesi" kitabında çoklu zekâ teorisini ileri sürmüştür. Gardner'in çoklu zekâ teorisi içerisinde yer alan içsel ve kişiler arası zekâ türü, DZ'nin bazı niteliklerini içermektedir (Çakar ve Abrak, 2004). Thorndike, Weschler ve Gardner'in görüşleri DZ'nin temellendirilmesine zemin hazırlamıştır.

DZ'yi terim olarak Wayne Payne 1985 yılında doktora tezinin başlığında kullandı (Dhani ve Sharma, 2016). John Mayer ve Peter Salovey, 1990 yılında yazdıkları makalede DZ'nin alan yazınına kazandırılmasına öncülük etti (Karabulut, 2012). Daniel Goleman 1995 yılında yazdığı "Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir" kitabıyla DZ kavramına dikkatleri çekti. Aynı yıl DZ'nin Time dergisine kapak olmasıyla bu kavram, hızla tanınır hâle geldi (Köse, 2009).

1997 yılında ise ilk DZ testi Dr. Reuven Bar-On tarafından geliştirilmiştir (Mumcuoğlu, 2002). Bu testten sonra birçok kâğıt kalem testi üretilmiştir. DZ düzeyinin belirleyen bu testler, bizlere kişinin duyguları anlaması, yönetebilmesi ve kullanabilmesi hakkında ve sosyal becerileri ile ilgili bir yorumlama imkânı vermektedir. Bununla birlikte günlük hayattaki uygulamalar, bizlere kişinin DZ düzeyi hakkında daha geçerli açıklama sağlayabilir.

DZ'nin tanımı; bileşenleri, boyutları, nitelikleri DZ'nin sınırları hakkında yorumlama olanağı verecektir. DZ'nin birçok tanımı yapılmıştır. DZ, Weisinger (1998, s. 12)'e göre duyguların akıllıca kullanımudur. DZ'nin ölçümü ile ilgili önemli katkılar sunan Bar-On, DZ'yi "kişinin, çevresel talep ve baskılarla başa çıkabilme yeteneğini etkileyen kişisel, duygusal, yetenekler ve beceriler dizisi" olarak ifade etmiştir (Mumcuoğlu, 2002, s. 27). DZ'nin alana kazandırılmasında öncü olan Mayer ve Salovey (1990, s. 189) ise "kendi ve başkalarının duygularını anlama, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanmayı ihtiva eden sosyal becerilerin alt kümesi" olarak tanımlamıştır. Goleman (2010, s. 62-63), DZ'yi "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatminini erteleyebilme, ruh hâlini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" olarak görmektedir. DZ tanımlarının birçoğunda duyguların etkin kullanımı ön plandadır (Baltaş, 2006; Bradberry ve Greaves, 2017; Cevizci, 2010; Cooper ve Sawaf, 1997; Davis, 2004).

Shapiro (2003, s. 16-17)'ya göre DZ'nin nitelikleri "empati, duygularını ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişilerarası sorun çözme, sebat, sevecenlik, nezaket, saygı"dır.

Tarhan (2019, s. 22)'a göre DZ'nin temel adımları; özbilinç, özdenetim, duyguları ifade edebilme, empati, sebat, motivasyon, uyum sağlayabilme, sorun çözmeye istekli olma, uzlaşmacı olabilme, çözüm odaklı düşünme, ümidi ayakta tutma, iyimser olma, yeni deneyimlere açık olma, kendini geliştirmeye istek duymadır.

DZ, bilişsel becerilerin karşıtı değildir (Goleman, 2010; Shapiro, 2003; Titrek, 2016) DZ ve bilişsel beceriler birbiriyle etkileşim halindedir (Schilling, 2009; Özdemir-Yaylacı, 2006; Tuğrul, 1999). Birbirinden farklı bu iki yetinin kendine özgü nitelikleri vardır.

Tablo 5

Bilişsel Zekâ ve Duygusal Zekâ (Brockert ve diğ., 2000; akt. Kalyoncu, 2011)

Bilişsel Zekâ (IQ)	Duygusal Zekâ (EQ)
Düşünme, tartmak	Birleştirmek
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak
Anlamını Kavramak	Yeni anlam yaratmak
Mantıkla karar vermek	Deneme yanılma yoluyla karar vermek
Zaman ve sükûnet	Acele ve sabırsızlık
Beyinle	Karineden
Gerçek veriler	Yumuşak bilgi
Analitik	Bütüncül
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı
Eğer ve fakat	Burada ve şimdi
Tartarak karar vermek	Anında karar vermek
Düşünmek	Hissetmek
Denemek, kontrol etmek	Verilen kararların doğruluğuna inanmak
Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Mantık	Psikomantik
Soğuk, kesin	Sıcak, bulanık
Mesafeli	Yakın
Yalıtılmış	Bağımlı
Eril	Dişil
Anlayış	Duygu
Eğitim	Yürek

DZ'nin geliştirilebilir olduğu düşüncesi (M. Arslan ve Güven, 2015; Baltaş, 2006; Goleman, 2010; Eren-Yavuz, 2011; Shapiro, 2003) DZ'nin önemli bir başka özelliğidir.

DZ'nin boyutlarını açıklamaya çalışan birçok model söz konusudur (Bar-On, 1997; Bradberry ve Greaves, 2017; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 2010; Mayer ve Salovey, 1997). DZ'yi oluşturan özellikler konusunda fikir birliği yoktur (Furnham, 2014). Bazı modeller yeteneği, başarıyı, sosyal becerileri önemserken bazılarında da liderlik kavramı ön plana çıkmaktadır. DZ'nin boyutlarını açıklamada yetenek modeli ve karma model başta gelmektedir (Avcı, 2016). Yetenek modelinde, duygu-akıl ilişkisi söz konusudur (Özdemir-Yaylacı, 2008). Karma model; sosyal beceri, kişilik ve davranış yönlerine sahiptir (Avcı, 2016).

2.10.1. Karma Model

Bar-On, Cooper ve Sawaf ve Goleman'a ait DZ modelleri karma model içerisinde değerlendirilmektedir (Doğan ve F. Şahin, 2007). Bar-On, bazı insanlar için diğerlerinden daha başarılı olduğunu cevaplamaya çalışmıştır (Avunduk, 2016). Bar-On'un DZ modelinde birbirinden bütünü farklı üst üste 5 genel alan ve bu alanlarda 15 ölçüt vardır (Stein ve Book, 2003).

Tablo 6.

Bar-On Modeli'ndeki Duygusal Zekâ Boyutları (Kılıçarslan, 2010)

Duygusal Zekâ Boyutu	Boyutu Oluşturan Yetenekler
Kişisel Boyut	Özsaygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, bağımsızlık, öz gerçekleştirme
Kişilerarası Boyut	Empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler
Uyum	Özne/nesne farkındalık, esneklik, problem çözme
Stres Yönetimi	Strese tolerans, tepki kontrolü
Genel Ruh Hâli	Mutluluk, optimizm

Cooper ve Sawaf, DZ modelinde liderlik ile DZ arasındaki bağ üzerinde durmuştur (Çelenk, 2015). Cooper ve Sawaf DZ modelinde dört köşe taşlı her köşe taşında dört beceri söz konusudur. Duyguları öğrenmek köşe taşında duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgi; duygusal zindelik köşe taşında güven çemberi, öz varlık, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme; üçüncü köşe taşında duygusal derinlikte; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki; duygusal simya köşe taşında sezgisel akış fırsatı sezinlemek geleceği yaratmak, düşüncesel zaman vardır (Cooper ve Sawaf, 1997, s. xxxv).

Bir başka karma model geliştiren Goleman, Salovey ve Mayer' in düşüncelerinden hareketle modelini geliştirmiştir (Kılıçarslan, 2010). Goleman, DZ modelini kişisel ve sosyal yeterlik başlığı altında 5 boyutta açıklamıştır (Titrek, 2016). Bu yeterlikler içerisinde 25 beceri söz konusudur (Özdemir-Yaylacı, 2008).

Tablo 7

Goleman'ın Duygusal Yeterlilik Çerçevesi (Goleman, 2000'den akt. Aslan, 2013)

	Boyutlar	Alt Boyutlar		Boyutlar	Alt Boyutlar
KİŞİSEL YETERLİLİK	Özbilinç	Duygusal Bilinç	SOSYAL YETERLİLİK	Empati	Başkalarını Anlama
		Doğru Öz-Değerlendirme			Başkalarını Geliştirme
		Özgüven			Hizmete Yönelik Olma
	Kendine Çeki Düzen Verme	Özdenetim			Farklılıktan Yararlanma
		Güvenilirlik			Etki
		Vicdanlılık		İletişim	
		Uyumluluk		Çatışma Yönetimi	
	Motivasyon	Yenilikçilik		Liderlik	
		Başarma Güdüsü		Değişim	
		Bağlılık		Katalizörlüğü	
		İnisiyatif		Bağ Kurma	
		İyimserlik		İmece ve İşbirliği	
			Sosyal Beceriler	Ekip Yetileri	

Goleman (2010) özbilinci DZ'nin temeli saymaktadır. Özbilinç, duyguların ve zihinden geçen düşüncelerin farkında olmaktır. Duygusal farkındalığı yüksek kimseler hissettiklerini bilmekte ve duygularını anlamaktadır (Baltaş, 2006) Öz farkındalık sahibi kişiler, zayıf ve güçlü taraflarını bilir (Goleman,2019). Kendini tanıyan kişi hedefleri noktasında gerçekçi olacaktır. Bu durumda yapabileceklerinin farkında olur ve geleceğe yönelik yapabilecekleri noktasında kendini yönetebilir. İçinden geçen duyguların ve düşüncelerin farkında olan birey, davranışlarına da yön verecektir. “Şu an sinirliyim ve söyleyeceklerinin birilerini incitebilir.” diye düşünen kimse nasıl davranacağını belirlemektedir. Hayatındaki kötü sürprizlere karşılaştığında bunların üstesinden gelerek daha başarılı olacaktır. Olası tatsız durumlardan iyimserlik ile çıkmayı bilecektir. Söz konusu bu kişisel yeterlilikler bireyi duygusal olarak daha güçlü kılacaktır.

Goleman (2010) empatiyi insani ilişkilerin ana becerisi olarak görmektedir. Goleman (2018) başkalarının bakış açılarını sezmeye yarayan bilişsel empati; başkalarının hissettiklerini hissedebilme duygusal empati; birilerinin sizden ne beklediklerini kestirebilme empatik ilgi olmak üzere üç empati türünden bahsetmektedir. Sosyal, kültürel ve siyasi empati türleri vardır (Tarhan, 2010). Görüldüğü gibi empati, geniş bir çerçevede değerlendirilebilir.

Sosyal becerileri başka kişiler ile olgunca ilişki kurabilmek olarak ifade edebiliriz. Toplumsal bir varlık olan insan, toplum içerisinde başkaları ile ilişkiye girmek zorunda kalmaktadır. Grubu etkilemek, ikna etmek, yönetmek ve grup içi dinamikleri harekete geçirmek, dayanışma içerisine girmek, var olan çatışmaları yönetebilmek gibi beceriler, sosyal becerileri yüksek kişilerin niteliklerindedir.

2.10.2. Yetenek Modeli

Mayer ve Salovey, DZ kavramının olgunlaştırılmasına kuramsal açıdan önemli katkılar vermiştir. Bu ikili, DZ ile ilgili düşüncelerini yansıttıkları yetenek modelini oluşturmuşlardır. Yetenek modeli; 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 DZ modelleri Mayer ve Salovey'in modelinin temel varsayımlarından hareketle oluşturulduğundan bu model diğer DZ modellerinin temelidir (Çakar ve Abrak, 2004).

Tablo 8

Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli (Mayer ve Salovey 1997'den akt. Doğan ve F. Şahin, 2007)

Bölüm	Yetenek
Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi duygularını anlama ve ifade etme. • Başkalarının duygularını anlama ve ifade etme. • Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi. • Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme.
Duyguların Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> • Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar. • Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur. • Duygusal durumlar problem çözme yaklaşımlarını teşvik eder
Duyguları Anlama ve Muhakeme Etme	<ul style="list-style-type: none"> • Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak. • Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak. • Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak. • Duygular arasındaki geçişleri anlamak.
Duyguları Yönetme / Düzenleme	<ul style="list-style-type: none"> • Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak. • Duyguları düşünceli bir şekilde, duygusal veya zihinsel gelişimde kullanılabilirliği konusunda ayırt etmek veya birleştirmek. • Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek.

Yetenek modelinde, duygunun dikkat, düşünme, anlama, yorumlama gibi bilişsel becerilerle bir ilişkisi görülmektedir. Bu modele bakıldığında ilk olarak duyguların fark edilmesi ve bunun hangi duygu olduğunu kararının verilmesi gerekir. İnsanlar aynı anda birden çok duyguyu yaşayabilir. Hangi duygunun yaşandığının farkına varılamaması neticesinde duruma uygun olarak bir tepki verilemeyecektir. Benzer şekilde, karşıdaki kişinin hangi duyguyu yaşadığının bilinmesi ona göre bir tepki verilmesini kolaylaştıracaktır. Kendi duygularını okuyamama kişisel yetenek, başka kimselerin duyguları okuyamama sosyal bir yetenek zayıflığıdır. Doktorun hastasını, öğretmenin öğrencisini, patronun işçisini, ailenin çocuğunun duygularını anlayamadığı /okuyamadığı gibi durumları düşünelim. Bireysel olarak görülen bu durumlar aslında toplumsal bir duygu zayıflığı göstergesidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırmanın desenine, örneklemin ve çalışma grubunun nasıl belirlendiğine, veri toplama araçlarına, araştırma sürecine ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla karma yaklaşımda açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desen, nicel araştırmadan elde edilen bulgudan nitel çalışmanın planlandığı iki aşamadan oluşan bir yaklaşımdır (Creswell ve Plano Clark, 2015; Creswell, 2016). Karma yöntemle birçok yoldan veri toplanılması, araştırma sorusunun daha iyi anlaşılmasını ve ayrıntılı olarak cevaplanmasını sağlar (Alkan vd., 2019). Araştırmanın ilk basamağı nicel türde ilişkisel tarama modeli, ikinci basamağı nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) desen ile yürütülmüştür. Nitel çalışmalar, araştırdığımız olguyu doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir tarzda ele alan (A. Yıldırım ve H. Şimşek, 2016), kişilerin problemlere karşı yüklediği anlamları ortaya koyma ve anlamaya dönük (Creswell, 2016) bir bakıştır. Bu tarz araştırmalarda veriler görüşmeler, gözlemler ya da dokümanlar aracılığıyla toplanır (Merriam, 2018; Patton, 2014)

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Açımlayıcı sıralı desen ile yürütülen araştırmada katılımcılar, nicel ve nitel türlerin doğalarına uygun olan örnekleme süreçleri ile belirlenmiştir.

3.2.1. Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem

Nicel araştırma için Türkiye'deki ortaokul öğrencileri hedef evren olarak belirlenmiştir. Ancak Türkiye'de öğrenim gören bütün ortaokul öğrencilerine ulaşmak güç olduğundan Bitlis il merkezinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri ulaşılabilir evren olarak tercih edilmiştir. Bitlis il merkezindeki ortaokul öğrencileri bir küme kabul edilmiştir. Araştırmamız için 600 ve üstü katılımcı olmasının yeterli olacağı belirlenmiştir. Katılımcıları belirlemek amacıyla okul isimlerinin yazılı olduğu torbadan rastgele 7 okul seçilmiştir. Belirlenen okullardaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki şubeler

birer küme sayılıp tekrardan seçkisiz olarak sınıf seçimi yapılmıştır. Böylece 622 öğrenci nicel araştırma için belirlenmiştir.

Örneklem grubundan Kişisel Bilgi Formu ile cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ekonomik durum, günlük TV izleme süresi, arkadaşlarla günlük oyun oynama süreleri bilgileri alınmıştır. Bu değişkenlere ilişkin bazı veriler aşağıdadır.

Tablo 9

Örneklem Grubunun Bazı Özellikleri

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	286	46.00
	Erkek	336	54.00
Okul öncesi eğitim	Evet	357	57.4
	Hayır	265	42.6
Sınıf	5	126	20.3
	6	123	19.8
	7	183	29.4
	8	190	30.5

3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 öğretim yılında Bitlis il merkezindeki devlet okullarında eğitim gören 5 erkek, 10 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemeyle oluşturulmuştur. Örnekleme sürecinde “görüş tekrarının” başladığı 13. katılımcıdan sonra 2 katılımcı ile daha görüşülmüş ve görüş tekrarı devam ettiği görülünce 15. katılımcıda örnekleme süreci tamamlanmıştır. Türnüklü (2000) görüşmede yeterince bilgi elde edildiğinde örneklemin tamamlanabileceğini belirtmektedir. Çalışma grubunun bazı özellikleri şöyledir.

Tablo 10*Çalışma Grubunun Bazı Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Düzeyi
K ₁	Kız	13	6
K ₂	Kız	11	6
K ₃	Erkek	12	6
K ₄	Kız	12	6
K ₅	Erkek	13	7
K ₆	Kız	12	7
K ₇	Kız	14	8
K ₈	Erkek	15	8
K ₉	Kız	14	8
K ₁₀	Erkek	14	8
K ₁₁	Kız	14	8
K ₁₂	Kız	11	5
K ₁₃	Kız	11	5
K ₁₄	Erkek	11	5
K ₁₅	Kız	10	5

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel türde ilişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın ilk basamağında veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen KKÖ, Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Nitel türde olgubilimsel desende yürütülen araştırmanın ikinci basamağında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu yoluyla elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel Boyut İçin Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutu için veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen KKÖ, Kişisel Bilgi Formu ve Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu araçları ile elde edilmiştir.

3.3.1.1. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Köksal tarafından 2007 yılında Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Bar-On ve Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiş, 7-18 yaş aralığındakilere uygulanabilecek 60 maddelik 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 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54, 58 numaralı maddeler olumsuz ifade içerdiğinden tersten puanlanmaktadır. Ölçek

bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, tutarsızlık, genel ruh hâli, olumlu etki ve toplam duygusal zekâ [(Emotional Quotient) EQ] alt boyutlarına sahiptir. Ölçek Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .91; alt boyutlardan bireyiçi .62, bireylerarası .80, stres yönetimi .68, uyum .85, genel ruh hâli .85, olumlu etki .62 güvenirlik kat sayılarına sahiptir.

3.3.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Araştırmaya esas verilerin toplanılmasından önce ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini ölçen bir KKÖ geliştirilmeye çalışılmıştır.

3.3.1.2.1. Maddelerin Hazırlanması

Konuşma kaygısına olgusunun iyi anlaşılabilmesi için öğrenci görüşlerinden yararlanılmış, konuşma dil becerisi ve kaygı ile ilgili alan yazın gözden geçirilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde 70 cümleden oluşan konuşma kaygısı havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundaki maddelerin yapı geçerliği artırmak için söz konusu maddeler Bitlis il merkezinde devlet okullarında aktif olarak görev yapan 3 Türkçe öğretmeni ile Fırat Üniversitesinde görevli 2 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca maddeler dil ve anlatım yönünden kusurlu maddeler olup olmadığı yönüyle de incelenmiştir. Bu uygulamalar neticesinde düzeltme ve eksiltme yapılan ölçeğimizde 51 maddelik ölçme formu AFA'ya hazır hale getirilmiştir.

3.3.1.2.2. Ölçek İçin Örneklem

KKÖ için ilk aşamada planlanan AFA için Bitlis il merkezindeki ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 449 öğrenci küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Faktör analiz çalışmalarında örneklem sayılarının genellikle 200'lerin üstünde olduğunu görülmektedir (Şeker ve Gençdoğan 2014). Faktör analizi neticesinde ortaya çıkan konuşma kaygısı formunun kararlılığını, eş değerini ve doğruluğunu test etmek amacıyla küme örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Test tekrar test uygulaması için 1 okuldan farklı şubelerden 143, eş değer form güvenirliği için belirlenen 1 okuldaki farklı şubelerden 172; DFA için ise 4 ortaokuldan farklı şubelerden 450 öğrenci seçilmiştir. AFA ve DFA uygulamalarındaki örneklemin ve veri setinin farklı olmasına dikkat edilmiştir (Erkuş, 2019)

3.3.1.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek amacıyla yapılan analiz neticesinde Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) değeri .94 olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Can (2017) KMO testindeki .70 ve üstü değerin örneklem yeterliği bakımından iyi olduğunu belirtmektedir. Bartlett's test sonucunun da anlamlı olduğundan (210, $p < .000$) elimizdeki verilerimizin çok değişkenli normallığe sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Tablo 11

KKÖ KMO and Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.937
	Approx. Chi-Square	2911.263
Bartlett's Test of Sphericity	df	210
	Sig.	.000

Ölçeğin maddeler arasındaki ilişkilerine bakıldığında (correlation matrix) bakıldığında ilişkilerinin $r > .30$ değerinin üzerinde madde sayısının çok olduğu görülmektedir. Matris determinantının .001'den büyük çıkmasının faktör çözümlenmesinin yapılabileceğini göstermektedir. Ayrıca anti imaj matrisindeki kesişim noktasındaki değerlerin .50'nin üzerinde olması da bu veri setinin faktör analizine uygunluğuna bir işarettir.

Yukarıdaki değerlere bakıldığında konuşma kaygısı ölçme formundaki taslak 51 maddenin ölçümünde örneklem yeterliği açısından iyi olduğu ve bu veri seti ile faktör çözümlenmesi yapılabileceği ve herhangi bir maddenin bu durumda çıkarılmasının gerekmediği görülmüştür. Çalışmada madde faktör analizinde .33 yük değeri kabul edilmiştir. İki maddenin aldığı faktör yükünün farkının en az .10 olmasına (Büyüköztürk, 2015) dikkat edilmiştir. Bu iki hususa dikkat edilerek faktör analizine geçilmiştir. Yapılan analiz neticesinde 30 madde atılmış, geriye kalan 21 madde ile süreç devam etmiştir. KKÖ'deki 21 madde ile ilgili istatistiksel işlemler şöyledir:

Tablo 12*Döndürme İşleminde Sonra Ortak Varyanslar*

Communalities	Initial	Extraction
42.Konuşmamdan sonra arkadaşlarımla benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	1.000	.548
41.Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.	1.000	.513
36.Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekler.	1.000	.527
49.Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	1.000	.547
40.Arkadaşlarımla benden daha iyi bir konuşma yaptıklarını düşünürüm.	1.000	.459
51.Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm.	1.000	.453
35.Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.	1.000	.384
32.Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.	1.000	.387
39.Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	1.000	.347
8.Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.	1.000	.298
27.Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.	1.000	.592
26.Konuşma yaparken terlediğimi hissedirim.	1.000	.575
25.Konuşma yaparken ellerim titrer.	1.000	.586
22.Konuşma yaparken nefes alışverişim hızlanır.	1.000	.501
24.Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	1.000	.494
9.Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.	1.000	.462
21.Konuşurken hata yapmaktan korkarım.	1.000	.556
17.Konuşmam eleştirilince gerilirim.	1.000	.395
18.Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.	1.000	.288
16.Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim.	1.000	.435
13.Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	1.000	.422

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 21 soruyu içeren ölçeğin faktörlerin ortak varyansının .29 ile .59 arasında değiştiği görülmüştür. “Extraction” sütununda yer alan her maddenin olması gereken en düşük yük değeri .10 olmalıdır (İ. Seçer, 2018). Tabloya bakıldığında bu ölçütün sağlandığı görülmektedir.

Tablo 13*Döndürme İşleminde Sonra Toplam Varyans Değerleri*

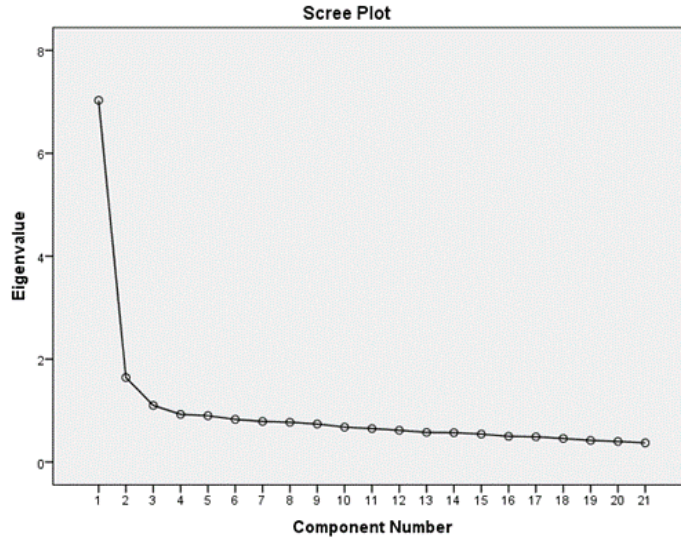
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	7.029	33.472	33.472	7.029	33.472
2	1.643	7.823	41.295	1.643	7.823
3	1.101	5.241	46.536	1.101	5.241
4	.926	4.409	50.945		
5	.900	4.285	55.230		
6	.829	3.947	59.177		
7	.788	3.754	62.930		
8	.773	3.679	66.609		
9	.739	3.518	70.127		
10	.678	3.229	73.356		
11	.650	3.096	76.453		
12	.616	2.935	79.387		
13	.575	2.739	82.126		
14	.570	2.716	84.842		
15	.542	2.582	87.424		
16	.500	2.379	89.803		
17	.490	2.336	92.138		
18	.458	2.183	94.321		
19	.419	1.997	96.318		
20	.401	1.910	98.228		
21	.372	1.772	100.000		

Öz değeri 1 veya 1'den daha yukarı faktörler incelenir (Pallant, 2017). Öz değeri en az 1 veya 1'den fazla olan maddeler, varyansın en az %5'ini açıklamalıdır (Alacapınar ve Sönmez, 2016). Yukarıdaki çizelgede görüldüğü gibi öz değeri 1'in üzerinde üç yapı var ve bu yapıların da varyansı yüzde %5'in üzerinde olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler alanında yapılan analizlerde toplam varyans değerinin %40 ile %60 arasındaki oranlar yeterli görülmektedir (Scherer vd., 1988'den akt. Tavşancıl, 2002). İlk üç yapıya bakıldığında toplam varyans değerinin 46.54 olduğu görülmektedir. Söz konusu yapının

boyutlarına ilişkin karar vermede yamaç birikinti grafiğine bakılması da tavsiye edilmektedir.

Şekil 9

KKÖ Yamaç- Birikinti Grafiği



Yamaç birikinti değerlerine bakıldığında 3. faktörden sonraki aralıkların küçük ve benzer olduğu görülmektedir. Toplam varyans değeri tablosunda beliren 3 boyutlu yapı ortaya çıkmıştır. Yamaç-birikinti grafiğinde de 3 boyutlu bir yapı gözükmemektedir. Coşkun vd., (2017)'e göre araştırmacı, ölçeğinde ortaya çıkmasını istediği faktör sayısını kuramsal bilgilere ve tasarladığı modele göre karar verebilir. Araştırmacının ortaya koymak istediği 3 boyutlu yapının yamaç-birikinti grafiği ve toplam varyans tablosu ile eşleşmiş olması geliştirilen KKÖ'nün 3 faktörlü olarak yapılandırılmasını desteklemiştir.

Tablo 14*Döndürülmüş Bileşenler Matrisi*

Maddeler	Bileşenler		
	1	2	3
42.Konuşmamdan sonra arkadaşlarımın benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	.694		
41.Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.	.684		
36.Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekle.	.675		
49.Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	.663		
40.Arkadaşlarımın benden daha iyi bir konuşma yaptıklarını düşünürüm.	.649		
51.Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm.	.645		
35.Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.	.582		
32.Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.	.566		
39.Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	.539		
8.Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.	.490		
27.Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.		.731	
26.Konuşma yaparken terlediğimi hissedirim.		.701	
25.Konuşma yaparken ellerim titrer.		.687	
22.Konuşma yaparken nefes alışverişim hızlanır.		.672	
24.Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	.361	.592	
9.Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.			.670
21.Konuşurken hata yapmaktan korkarım.		.369	.617
17.Konuşmam eleştirilince gerilirim.			.601
18.Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.			.491
16.Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim.			.486
13.Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	.346		.477

Tabloya bakıldığında ölçeğin faktör yapısının belirdiği görülmektedir. Ölçek, 21 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu üç alt faktörün .48 ile .73 arasında olduğu ve binişik madde özelliği göstermediği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerlerinin .45 ve üstü olması tavsiye edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1989'dan akt. Büyüköztürk, 1997). Tabloya bakıldığında maddelerin değerlerinin iyi olduğu söylenebilir.

3.3.1.2.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

KKÖ'nün model uyumunu sınamak amacıyla LISREL 8.80 programı kullanılarak 21 madde üzerinden 3 faktörlü şekilde ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sırasında en çok olabilirlik kestirim yöntemi kullanılmıştır:

Tablo 15

KKÖ'ye Yönelik İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Ölçüm Modeli

Faktör	Maddeler	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri ¹	R ²
Bilişsel	m4	.61	.63		.39
	m5	.73	.52	9.43	.27
	m6	.76	.49	9.06	.24
	m7	.63	.61	11.00	.39
	m8	.70	.55	10.20	.32
	m10	.70	.55	9.87	.30
	m17	.63	.61	10.81	.37
	m18	.50	.71	12.06	.49
	m20	.58	.65	11.39	.42
	m21	.66	.59	10.43	.34
Fiziksel	m12	.55	.67		.45
	m13	.66	.59	10.47	.34
	m14	.50	.71	12.13	.50
	m15	.61	.63	11.03	.39
	m16	.75	.50	9.10	.25
Duygusal	m1	.71	.53		.28
	m2	.63	.61	9.43	.37
	m3	.77	.48	8.07	.23
	m9	.69	.56	8.96	.31
	m11	.51	.70	10.27	.49
	m19	.46	.73	10.51	.54

KKÖ'nün ikinci düzey DFA sonucunda ölçüm modeline ilişkin sonuçların gösterildiği Tablo 15'te, t-değerlerinin hepsinin $p < .01$ düzeyinde 2.56 değerini aştığı için anlamlı olduğu tespit edildiğinden ölçekte yer alan hiçbir madde atılmamıştır (Kline, 2019). Ölçeğin bilişsel boyutuna yönelik en çok m18 ve m20 maddelerinin, fiziksel boyuta yönelik en çok m12 ve m14 maddelerinin, duygusal boyuta yönelik ise m11 ve m19 maddelerinin değişkenliği açıkladığını söyleyebiliriz. Ayrıca ölçekte yer alan bütün maddelerin standartlaştırılmış yüklerinin en düşük .48 ile m3, en yüksek ise .73 ile de m19 olduğu görülmüştür. Maddelerin hepsinin .30 ile .90 arasında kalmasından dolayı hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Bu aşamada hiçbir madde ölçekten atılmamış ve

¹ İkinci düzey DFA sırasında referans değişkenleri olarak belirlenen m4, m12 ve m1 maddelerinin t değerleri paylaşılmamıştır.

21 madde ile analize devam edilmiştir. LISREL 8.80 programı üzerinden gerçekleştirilen DFA sonucunda düzeltme indeksleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 16

İkinci Düzey DFA Sonucu Ölçeğe Yönelik Düzeltme İndeksleri.

	İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
Birinci Kısım Düzeltme İndeksleri	m2	Bilişsel	9.7	-.51
	m11	Bilişsel	8.6	.45
	m12	Bilişsel	12.0	-.42
	m16	Bilişsel	23.5	.61
	m16	Duygusal	8.5	.69
İkinci Kısım Düzeltme İndeksleri	m4	m3	9.8	.22
	m8	m7	9.0	.18
	m12	m10	9.6	-.20
	m13	m1	8.6	-.22

Tablo 16'ya bakıldığında birinci kısım gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki düzeltme indekslerini karşılıklı olarak gözlenen değişkenlerin hata terimleri arasındaki düzeltme indekslerini ise ikinci kısım göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 120; Jöreskog ve Söbörn, 2005'ten akt. Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 120). Birinci kısım düzeltme indeksleri geliştirilen ölçeğin yapısına uygun bulunmadığından gerçekleştirilmemiştir. İkinci kısım düzeltme indekslerinden de farklı faktörler arasında uygulanması istenilenler yine ölçeğin yapısını bozacağı endişesiyle araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmemiştir. Bunların haricinde ikinci kısım düzeltme indeksleri kısmında yer alan ve X^2 'ye katkı sağlayan m8 ile m7 (X^2 'ye 9.0'luk katkısıyla) hata varyansları arasındaki düzeltme önerisine yönelik kovaryans ataması gerçekleştirilmiştir. Gerekli modifikasyon gerçekleştirildikten sonra X^2/sd değerinin 1.639 ile 0 ve 2 arasında; RMSEA değerinin de .038 ile .00 ve .05 arasında; AGFI değerinin ise .92 ile .90 ve 1.00 arasında olması nedeniyle diğer modifikasyon önerilerine yönelik kovaryans ataması gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte p değerinin .000 ile .01 düzeyinde anlamlılığını sürdürdüğü görülmüştür. Oysaki DFA'da düzeltme işlemlerinden sonra beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın yani X^2 değerinin anlamlılığını gösteren p değerinin (.000) .01 düzeyinde anlamlı olması istenilen bir durum değildir. Ancak örneklemin büyüklüğü (n=450) ile açıklanabilecek bu durum, gerek diğer uyum indekslerinin son derece iyi olması ve örneklem küçültmenin veri manipülasyonuna

gireceği kaygısı ile örneklem küçültme işlemine gidilmemiş, diğer uyum indeksleri de dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 307).

Tablo 17

KKÖ Model Uyum Ölçüleri

Uyum Ölçüleri	Değer	Uyum
X^2	303.23	$p > .05$
X^2/sd	1.639	Mükemmel uyum
AGFI	.92	Mükemmel uyum
GFI	.94	Kabul edilebilir/iyi uyum
CFI	.99	Mükemmel uyum
NFI	.97	Mükemmel uyum
NNFI (TLI)	.98	Mükemmel uyum
RFI	.96	Mükemmel uyum
IFI	.99	Mükemmel uyum
RMSEA	.038	Mükemmel uyum
SRMR	.043	Mükemmel uyum
PNFI	.85	Kabul edilebilir/iyi uyum
PGFI	.75	Kabul edilebilir/iyi uyum

DFA sonucunda modelin uyum indeksleri incelendiğinde X^2 değerinin “303.23” ile .05’ten büyük olduğu ve bu yönüyle anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu açıdan modelin kötü bir uyuma sahip olmadığı söylenebilir. Örneklem büyüklüğünün önemli olduğu doğrulayıcı faktör analizlerinde model uyumunun kontrol edilmesi için serbestlik derecesi (sd) ve ki-kare X^2 değerlerinin dikkate alınması gerekir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 267-268). Bu durumda ki-kare değerinin (X^2) serbestlik derecesine bölünmesiyle ($X^2/sd=1.639$) elde edilen değer 0 ile 2 arasında olması model açısından mükemmel uyumu göstermektedir (Hoe, 2008 ve Şimşek, 2007’den akt. İlhan ve Çetin, 2014). Ayrıca modelin AGFI, CFI, NFI, NNFI (TLI), RFI, IFI, RMSEA ve SRMR değerleri model açısından mükemmel uyumu; GFI, PNFI ve PGFI değerleri ise kabul edilebilir/iyi uyumu işaret etmektedir (Sümer, 2000, s. 68; Brown 2016’dan akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 272). DFA analizi kapsamında gerçekleştirilen düzeltme işlemleri sonucunda 21 maddelik 3 faktörlü ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyindeki öğrencilere yönelik KKÖ’nün model uyumunun kabul edilebilir, ölçeğin yapısının ise ikinci düzey DFA açısından doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 18

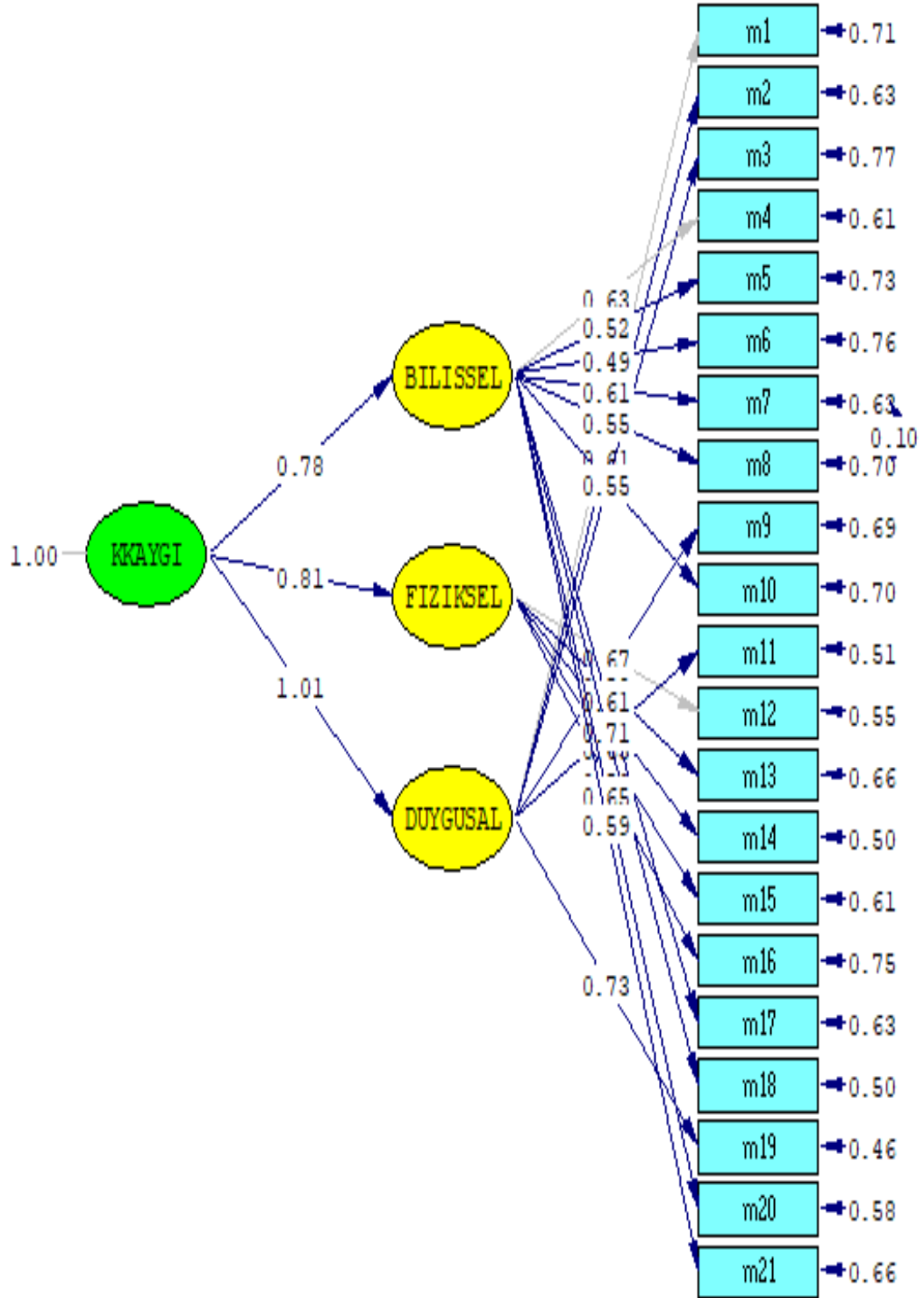
Ölçeğin Dışsal Gizil Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Bilişsel	Fiziksel	Duygusal	Konuşma Kaygısı
Bilişsel	1.00			
Fiziksel	.53	1.00		
Duygusal	.63	.62	1.00	
Konuşma Kaygısı	.82	.85	.88	1.00

İkinci düzey DFA analizi sonucunda ölçeğin içsel örtük/gizil değişkenleri arasında güçlü düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r > .50$). Aynı zamanda DFA analizi sonucunda dışsal gizil değişken ile içsel gizil değişkenler arasında çok güçlü düzeyde ($r > .70$) olduğu görülmüştür. Konuşma kaygısı ölçeğinin yapı güvenirliliğinin sınanabilmesi adına her bir örtük/gizil değişken bir ölçme modeli olarak düşünülmüş ve “yapı güvenirliliği = $(\text{standartlaştırılmış yükler toplamı})^2 / (\text{standartlaştırılmış yükler toplamı})^2 + (\text{gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı})$ ” formülü ile bu değişkenlerin yapı güvenirliliği hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). İlgili formül kullanılarak gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda bilişsel boyutun yapı güvenirliliği .815, fiziksel boyutun .757 ve duygusal boyutun ise .776; ölçeğin geneli için ise .916 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutunun yapı güvenirlilik değerlerinin .70’ten büyük olması, her üç boyut açısından da yapı güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir. DFA sürecinde bakılması gereken bir diğer değer ise “açıklanan varyans = $(\text{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı}) / (\text{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı}) + (\text{gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı})$ ” formülü ile hesaplanacak olan açıklanan varyanstır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). Konuşma Kaygısı Ölçeğinin her bir örtük/gizil değişkenin açıklanan varyans ölçüm değerlerine yönelik ilgili formül kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda bilişsel içsel gizil değişkeni .352, fiziksel gizil değişkeni .388 ve duygusal gizil değişkeni .371; ölçeğin geneli için ise .366 değerlerine ulaşılmıştır. Açıklanan varyans değerlerinin .50’den büyük olması beklenirken bu değerlerin sağlanamadığı görülmüştür. Bununla birlikte gerek ölçeğin yapısal güvenirlilik değerlerinin çok kötü olmaması ve özellikle de uyum indeksleri ve diğer parametrelerin oldukça iyi olması nedeniyle ölçeğin model uyumunun sağlandığı söylenebilir. KKÖ’ye yönelik olarak gerçekleştirilen modifikasyon işlemleri sonucunda elde edilen yol şeması aşağıdaki şekildedir:

Şekil 10

KKÖ'ye Yönelik Modifikasyon İşlemlerinden Sonra Elde Edilen Yol Şeması



Chi-Square=303.31, df=185, P-value=0.00000, RMSEA=0.038

LISREL programı kullanılarak gerçekleştirilen ikinci düzey DFA kapsamında öneriler doğrultusunda gerekli modifikasyon işlemleri yapılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin bilişsel alt boyutunda m4, m5, m6, m7, m8, m10, m17, m18, m20, m21 olmak üzere 10; fiziksel alt boyutunda m12, m13, m14, m15, m16 olmak üzere 5 ve duygusal alt boyutunda m1, m2, m3, m9, m11, m19 olmak üzere 3 boyutlu model uyumu sağlanmış bir ölçek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ikinci düzey DFA yapıldığından dolayı ölçeğin genel puanı üzerinden de analizlerde kullanılacağı söylenebilir.

3.3.1.2.5. Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğin test etmek amacıyla Cronbach's alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half testleri ayrıca test tekrar test ve eş değer form uygulamaları yapılmıştır:

Tablo 19

KKÖ Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Testleri

Faktör	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
1	.856		.838		.834	
2	.796	.899	.770	.864	.736	.863
3	.710		.714		.714	

KKÖ'nün geneline ilişkin olarak Cronbach's alpha değerinin $\alpha=.90$ olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iki yarı güvenirliliği test etmek için uyguladığımız Spearman-Brown korelasyon değerinin $r=.86$ ve Guttman Split-Half ise $r=.86$ olduğu görülmektedir. Bu iki değer iki yarı güvenirlilik değerinin yeterli güvenirlilik seviyesinde olduğu söylenebilir. Ayrıca temel bileşenler analizi neticesinde 3 boyutlu yapı olarak belirlediğimiz ölçeğimizin boyutlarının da güvenilir değerlere sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin eş değer form güvenirliliğini test etmek amacıyla T. Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği eş değer

form olarak belirlenmiştir. Eş değer form uygulaması için 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 172 belirlenmiştir. Uygulama neticesinde elde edilen korelasyon değeri $r=.50$ 'dir. Bu sonuç, geliştirilen ölçek ile eş değer ölçek arasında güçlü düzeyde bir ilişkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 20

KKÖ Eş Değer Form Güvenirlik Sonucu

		Geliştirilen form	Eşdeğer form
Geliştirilen form	Pearson Correlation	1	,504**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	172	172
Eşdeğer form	Pearson Correlation	,504**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	172	172

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Test-tekrar test sınavının yapılması için 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 143 öğrenci belirlenmiş ve aynı öğrencilere iki haftalık aradan sonra ikinci bir uygulama ile ölçek ikinci defa uygulanmıştır. Test-tekrar test ölçümünde elde edilen korelasyon değerinin $r=.78$ olduğu belirlenmiştir. Bu korelasyon değerinin çok güçlü düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 21

KKÖ Test-Tekrar Test Güvenirlik Sonucu

		Test	Tekrartest
Test	Pearson Correlation	1	,778**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	143	143
Tekrartest	Pearson Correlation	,778**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	143	143

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.3.1.2.6. Konuşma Kaygısı Ölçeği Sonuç

Yapılan analizler neticesinde geçerli ve güvenilir 21 maddelik 3 boyutlu konuşma kaygısı formu elde edilmiştir. Konuşmanın test-tekrar test ($r=.78$) ve eş değer form uygulamasında ($r=.50$) elde edilen sonuçlar ve iç tutarlılık ($\alpha=.90$) iki yarı güvenilirlik testlerinden ($r=.86$) elde edilen seviyesinin iyi olduğu görülmektedir.

Birinci faktör 10 maddeden oluşmakta ve 33.47 varyans değerine sahiptir. Bu faktörün sahip olduğu Cronbach's alpha katsayısı $\alpha=.86$ ve iki yarı güvenilirliği test etmek için uygulanan Spearman–Brown korelasyon değeri $r=.84$, Guttman Split-Half ise $r = .83$ 'tür. Bu faktörün maddelerinin sahip olduğu yük değerlerinin .49 ile .69 arasında olduğu görülmektedir. Bu yapının sahip olduğu 10 maddeye bakıldığında konuşma kaygısına yol açabilecek algısal yorumlar ve olumsuz düşünme biçimleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Konuşanın kendisinden ve dinleyiciden kaynaklı birtakım uyaranları otomatik düşünceleri/ön yargıları ile kendi kaygı düzeyini artıracak olumsuz düşüncelere dönüştürmektedir. Bundan ötürü bu boyut KKÖ'nün bilişsel boyutu olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktör, 5 maddeden oluşmakta ve 7.82 varyans değerine sahiptir. Bu boyutun sahip olduğu Cronbach's alpha katsayısı $\alpha=.80$ ve iki yarı güvenilirliği test etmek için uygulanan Spearman–Brown korelasyon değeri $r=.77$ Guttman Split-Half ise $r=.74$ 'tür. Bu faktörün maddelerinin sahip olduğu yük değerlerinin .59 ile .73 arasında olduğu görülmektedir. İkinci faktörün sahip olduğu 5 maddeye bakıldığında kaygı esnasında verilen fiziksel tepkilerden oluştuğu görülmektedir. Bundan ötürü ölçeğin bu boyutuna fiziksel boyut denilmiştir.

Üçüncü faktör 6 maddeden oluşmakta ve 5.24 varyans değerine sahiptir. Bu boyutun sahip olduğu Cronbach's alpha katsayısı $\alpha=.71$ ve iki yarı güvenilirliği test etmek için uygulanan Spearman–Brown korelasyon değeri $r=.71$, Guttman Split-Half ise $r=.71$ 'dir. Bu faktörün maddelerinin sahip olduğu yük değerlerinin .48 ile .67 arasında olduğu görülmektedir. Üçüncü faktörün sahip olduğu 6 ifadeye bakıldığında kaygının duygusal boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bilişsel, fiziksel, duygusal boyutları olan likert tipli ölçme formunda “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)”, “hiç

katılmıyorum (1)'' biçiminde oluşturulmuş, 21 maddeden oluşan 3 boyutlu, güvenilir ve geçerli ölçümlere sahip bir KKÖ elde edilmiştir. Ölçeğin tersten puanlanan herhangi bir maddesi yoktur. Ekte yer alan KKÖ'nün son şeklinde oluşan boyutların madde numaraları şöyledir: Bilişsel alt boyut m4, m5, m6, m7, m8, m10, m17, m18, m20, m21; fiziksel alt boyut m12, m13, m14, m15, m16; duygusal alt boyut m1, m2, m3, m9, m11, m19.

3.3.2. Nitel Boyut İçin Veri Toplama Aracı

Alan yazından hareketle yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu için bir taslak ölçek form oluşturulmuş. Bu taslak form, Bitlis il merkezinde devlet okullarında aktif olarak çalışan 5 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerinden sonra iç geçerliğinin artırılması adına Fırat Üniversitesinde görevli 2 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların eleştirileri ve değerlendirilmesi neticesinde 10 sorudan 3'ü form dışına çıkarılmıştır. Böylece görüşme sorularının 7 sorudan oluşmasına karar verilmiştir.

Tablo 22

Görüşme Sorularının Boyutları

Sorular	Boyut
S ₁ Konuşma kaygısı yaşadığınızı hangi tepkilerinizden anladığınızı açıklar mısınız?	Özbilinç
S ₂ Konuşma kaygısına neden olan düşüncelerinizi açıklar mısınız?	Özbilinç
S ₃ Konuşma kaygı düzeyinizi artıran ortamsal faktörler hakkında düşüncelerinizi açıklar mısınız?	Özbilinç
S ₄ Konuşma kaygısı yaşadığınızda hangi tür stratejilerle konuşma kaygınızı dengeleyip konuşmanızı etkili bir konuşma performansına dönüştürmektesiniz?	Strateji
S ₅ Gerçekleştireceğiniz bir konuşmada konuşma kaygısı yaşamaz durumda iyi bir konuşma yapabilmek için kendinizi nasıl motive etmektesiniz?	Motivasyon
S ₆ Konuşma kaygısı yaşayan birinin hangi tepkilerinden konuşma kaygısı yaşadığını sezmektesiniz?	Empati
S ₇ Konuşma kaygısı yaşayan birini gördüğünüzde neler hissettiğinizi açıklar mısınız?	Empati

3.4. Araştırma Süreci

DZ'nin konuşma kaygısını ne ölçüde etkilediğini belirlemek, DZ'nin ve konuşma kaygısının birtakım değişkenlerle ilişkisini ve bu değişkenlerle anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı sınıamak, ortaokullar için KKÖ geliştirmek ve öğrencilerin konuşma

kaygısına yönelik görüşlerini belirlemek için yürütülen araştırmada; Köksal tarafından 2007 yılında Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen KKÖ, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu ve Kişisel Bilgi Formu veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Söz konusu araştırmaya başlanılmadan önce sırasıyla etik kurul onayı (Ek 5), enstitü onayı (Ek 6) ve ölçek uygulama izinleri (Ek 7) alınmıştır. Söz konusu izinler ek kısmında yer almaktadır.

Araştırmadaki veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bitlis il merkezinde küme örnekleme yöntemi ile belirlenen ortaokul öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmaya esas verilerin toplanılmasından önce güvenilir ve geçerli bir KKÖ geliştirilmeye çalışılmıştır. Taslak KKÖ'ye görüş belirten 449 öğrencinin verilerine yönelik AFA uygulanmış ve ölçeğin yapısı ortaya konulmuştur. Daha sonra DFA uygulaması için 450 öğrenciden veri toplanmıştır. AFA'da ortaya konulan yapı, DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half, test-tekrar test ve eş değer form işlemleri ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçların yeterli olduğu tespit edilmiştir. Böylece alan yazına ortaokullar için uygulanabilecek geçerli ve güvenilir KKÖ ortaya konulmuştur. Daha sonra esas araştırmaya esas veri için küme örneklem yöntemiyle belirlenen 622 öğrenciden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra araştırmanın nicel boyutu tamamlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçla araştırmanın nitel boyutu planlanmıştır. Araştırmanın olgubilimsel desen çerçevesinde yürütülen çalışmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Görüşmeler kayıt cihazı ile anında kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel verilerin analizleri, doğalarına uygun istatistik yöntemler ve çözümlenmeler ile gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

KKÖ ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Form aracılığıyla 622 kişiden elde verilerin normal dağılım göstermesinden ötürü parametrik testler kullanılmıştır. SPSS programıyla bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü anova, basit doğrusal korelasyon, basit doğrusal regresyon parametrik testlerle ölçümler gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü

anova testleri neticesinde anlamlı fark tespit edilen grupların hangileri olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe ve LSD kullanılmıştır. Gruplar arasında varyans eşitliğinin sağlanamaması durumunda Dunnett's C testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t–testi, tek yönlü anova testlerinde istatistiksel anlamlılık tespit edilen ölçümlerde etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, 7 soruluk görüşme kılavuzu üzerinden yarı yapılandırılmış biçimde bire bir olarak gerçekleştirilip görüşme sırasında veriler ses kayıt cihazı ile anında kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme türü, araştırılacak konunun değişik yapılarını ortaya çıkarmamıza yardım etmektedir (R. Coşkun vd., 2017). Ayrıca bu türden görüşme, katılımcıların algılarını detaylı araştırma imkân veren “sondalara” uygundur. Görüşmeler, katılımcıların okullarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendisini rahat ifade edebileceği bir ortam oluşturulmuştur. Katılımcılar; görüşmeler öncesinde “aktarılabirliğin” sağlanması için çalışmanın amacı, süreci vb. hakkında detaylı şekilde bilgilendirilmiştir. “İnandırıcılığın” sağlanması için toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayarda yazılı hâle getirilip katılımcılara görüş ekleme, çıkarma ve düzenleme imkânı verilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Görüşler araştırmacı tarafından kodların frekansları tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara sorulan her bir maddeden elde edilecek verilerin “kodlayıcı güvenilirliğini” sağlamak adına araştırmacı tarafından 30 gün ara ile iki defa kodlanmıştır. Verilerin “kodlayıcı güvenilirliğini” sağlamak için Miles ve Huberman (2016, s. 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü ($Güvenirlik = \frac{Toplam\ Görüş\ Birliği}{Toplam\ Görüş\ Birliği + Görüş\ ayrılığı} \times 100$) uygulanmıştır. Uygulama neticesinde $(245/245+41 \times 100)$ %86 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Kategorilerin ve kodların alan yazınla uyumlu olmasına dikkat edilip “kategori netliğinin” kazanılmasına çalışılmıştır. Bulguların, “nasılına” ve “niçinine” yönelik çıkarımlar yapılarak veriler “yorumlamaya” tabi tutulmuştur. Nitel çalışmaların doğal üyesi olan araştırmacının düşünceleri önemlidir (A. Yıldırım ve H. Şimşek, 2016).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın nicel boyutundaki verilerin normal dağıldığı tespitinden sonra amaca uygun parametrik testler gerçekleştirilmiştir. Analizden elde edilen bulgular, alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Olgubilimsel desende yürütülen araştırmamızın ikinci basamağında yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, alan yazın doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Hipotezleri test amacıyla parametrik test analizleri gerçekleştirilmiştir. Ancak bu analizlerin gerçekleştirilebilmesi için DZÖ ve alt boyutları ile KKÖ ve alt boyutlarının uygulanabilme ön şartlarından biri olan normallik ölçümlerinin belirlenen değerlerde olması gerekmektedir. DZÖ ve KKÖ'nün alt boyutlarıyla beraber normallik kontrolü 8 farklı yolla kontrol edilmiştir.

Tablo 23

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kayı ölçeği	.039	622	.024	.994	622	.010
Bilişsel alt boyut	.068	622	.000	.973	622	.000
Fiziksel alt boyut	.065	622	.000	.975	622	.000
Duygusal alt boyut	.086	622	.000	.975	622	.000
Duygusal zekâ ölçeği	.028	622	.200*	.998	622	.744
Bireyiçi alt boyut	.053	622	.000	.988	622	.000
Bireylerarası alt boyut	.069	622	.000	.983	622	.000
Stres yönetimi alt boyut	.048	622	.002	.994	622	.018
Uyum alt boyut	.055	622	.000	.979	622	.000
Ruh hali alt boyut	.098	622	.000	.954	622	.000
Olumlu etki alt boyut	.083	622	.000	.984	622	.000

Normallik kontrolü ilk olarak Kolmogorov–Smirnow ve Shapiro–Wilk değerleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnow testi örneklem büyüklüğü 50’den büyük olması durumunda uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Kolmogorov–Smirnow testinin anlamlı olmaması (sig. değeri .05’ten yukarı) durumunda veriler normal dağılım göstermektedir (Pallant, 2017). Bu durumda yukarıdaki tabloya baktığımızda yalnızca DZÖ genelinde normallik sağlandığı tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnow testlerinin normalliği sağlama konusunda tartışmalar söz konusudur (Can, 2017).

Tablo 24

KKÖ ve Alt Boyutlarının Betimleyici İstatistikleri

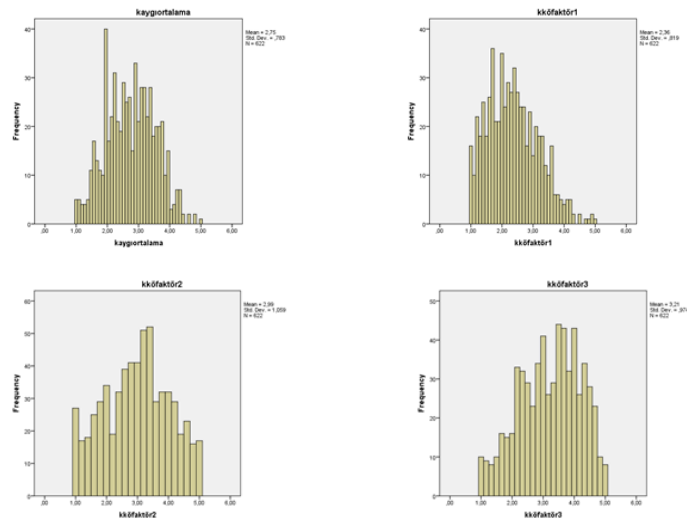
		KKÖ	Bilişsel	Fiziksel	Duyusal
Kişi Sayısı	Geçerli	622	622	622	622
	Kayıp	0	0	0	0
Ortalama		2.502	2.3584	2.9865	3.2063
Medyan		2.7619	2.3000	3.0000	3.3333
Mod		2.24	1.70	3.40	3.50
Standart Sapma		.78350	.81913	1.05894	.97377
Varyans		.614	.671	1.121	.948
Çarpıklık		.021	.481	-.066	-.276
Çarpıklığın standart hatası		.098	.098	.098	.098
Basıklık		-.491	-.234	-.813	-.741
Basıklığın standart hatası		.196	.196	.196	.196
Ranj		3.95	4.00	4.00	4.00
En düşük		1.00	1.00	1.00	1.00
En yüksek		4.95	5.00	5.00	5.00

KKÖ ve alt boyutlarının ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması, dağılımın normal olduğu gösterebilir (Can, 2017). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olduğu görülmektedir. Özellikle çarpıklık değeri (skewness) normallikle ilgili bilgide oldukça yararlıdır (R. Coşkun vd., 2017). Çarpıklık değeri -1 , +1 aralığından fazla ise büyük ölçüde dağılım çarpıktır (Hair vd., 2014). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik için belirlenen değerlerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 25*DZÖ ve Alt Boyutlarının Betimleyici İstatistikleri*

	Toplam EQ	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu etki
Geçerli	622	622	622	622	622	622	622
Kayıp	0	0	0	0	0	0	0
Ortalama	168,7315	14,9196	36,4711	31,2170	28,3167	43,7428	14,0643
Medyan	169,0000	15,0000	37,0000	31,0000	29,0000	45,0000	14,0000
Mod	179,00	15,00	39,00	34,00	27,00	47,00	14,00
Standart Sapma	22,94466	4,00844	6,13705	6,57836	6,68989	7,87409	3,10509
Varyans	526,458	16,068	37,663	43,275	44,755	62,001	9,642
Çarpıklık	-,042	,015	-,421	,055	-,335	-,670	,213
Çarpıklığın standart hatası	,098	,098	,098	,098	,098	,098	,098
Basıklık	,006	-,334	-,043	-,406	-,389	-,160	-,372
Basıklığın standart hatası	,196	,196	,196	,196	,196	,196	,196
Ranj	142,00	18,00	33,00	35,00	30,00	36,00	16,00
En düşük	91,00	6,00	15,00	13,00	10,00	20,00	6,00
En yüksek	233,00	24,00	48,00	48,00	40,00	56,00	22,00

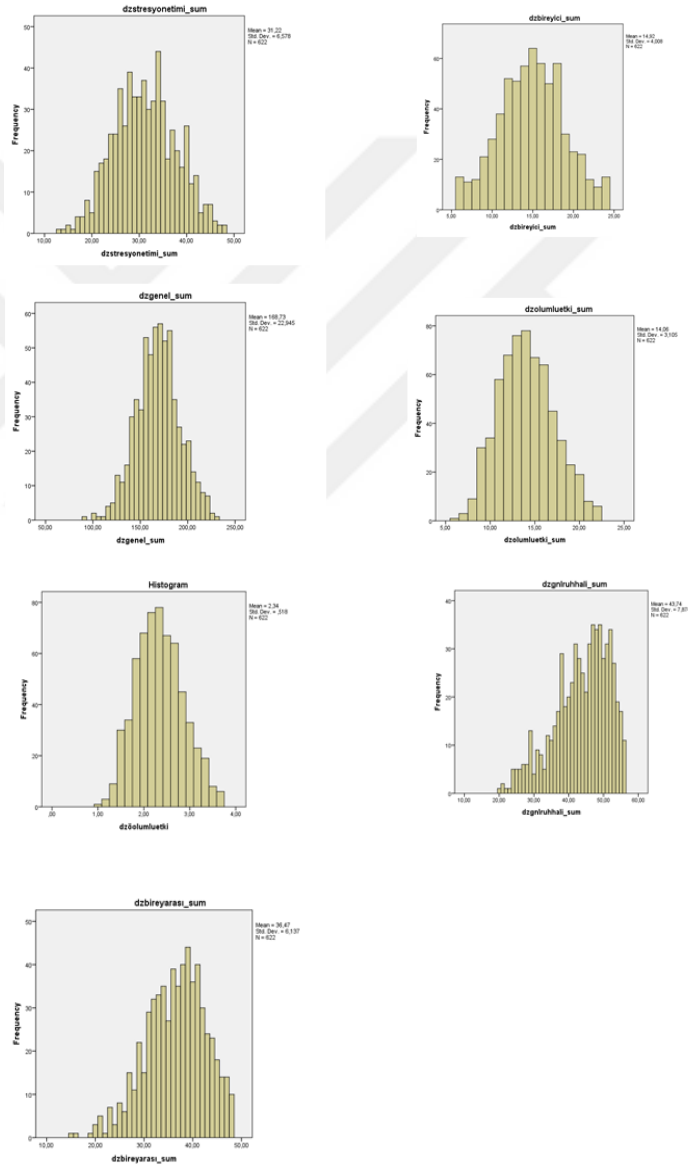
DZÖ ve alt boyutlarının ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1, +1 arasında olduğu tespit edilmiştir. DZÖ ve alt boyutlarının normal bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 11*KKÖ ve Alt Boyutlarının Frekans Dağılım Grafikleri*

Histogramlar, normal dağılım hakkında görsel bilgi vermektedir. Frekans dağılım grafiği, normal dağılım gösteriyorsa simetrik bir çan eğrisi biçimindedir (Can, 2017). KKÖ ve alt boyutlarının frekans dağılım grafiğine bakıldığında genel olarak çan eğrisine benzerlik vardır. Alt faktörlerden bilişsel boyut, biraz pozitif çarpık durmaktadır.

Şekil 12

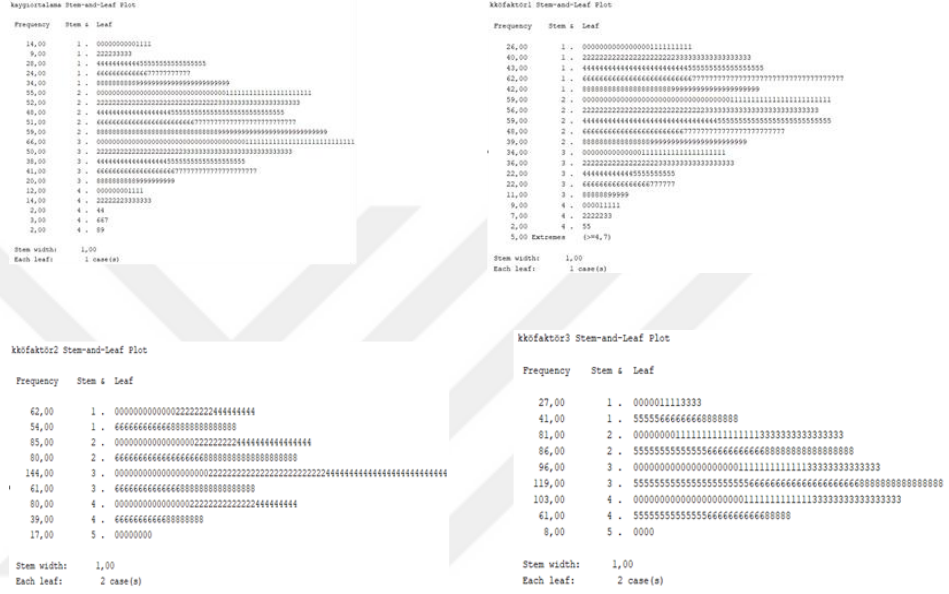
DZÖ ve Alt Boyutlarının Frekans Dağılım Grafikleri.



Yukarıdaki histogramlara bakıldığında genel ruh hâli boyutu negatif çarpık durmaktadır. Bununla birlikte genel olarak histogramların çan eğrisiyle benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Şekil 13

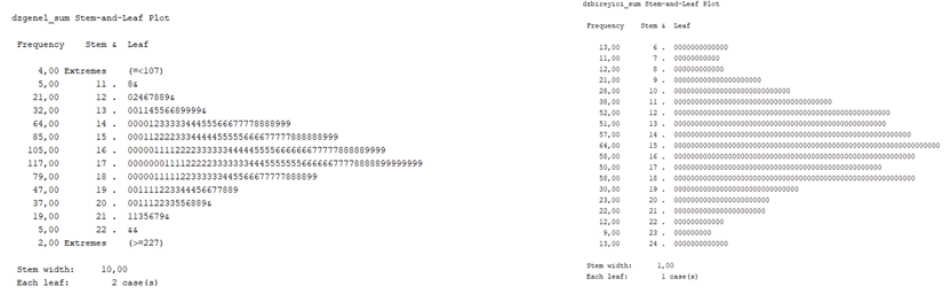
KKÖ ve Alt Boyutlarının Dal-Yaprak Grafiği.



Histograma benzeyen dal-yaprak grafiği, veriler hakkında ondan daha çok bilgi vermektedir (Bayram, 2009). KKÖ ve alt boyutlarının dal-yaprak grafiğine bakıldığında verilerin normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Şekil 14

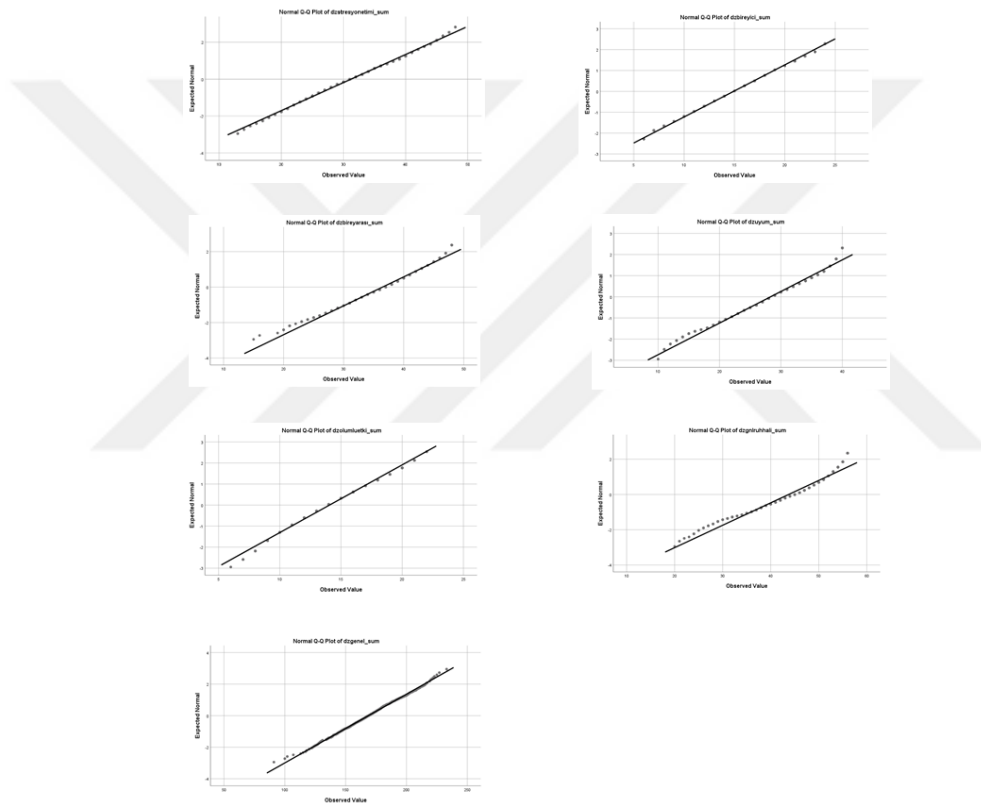
DZÖ ve Alt Boyutlarının Dal-Yaprak Grafipleri



Normal q-q grafiğindeki noktaların 45 derece olan doğru üzerinde veya bu doğruya yakın dağılım göstermesi durumunda normal dağılımdan bahsedilebilir (Büyüköztürk, 2015). KKÖ ve alt boyutlarının q-q grafiklerindeki noktalar 45 derece olan çizgi üzerinde veya yakınında olduğu görülmektedir. Bundan ötürü KKÖ ve alt boyutlarının normal bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 16

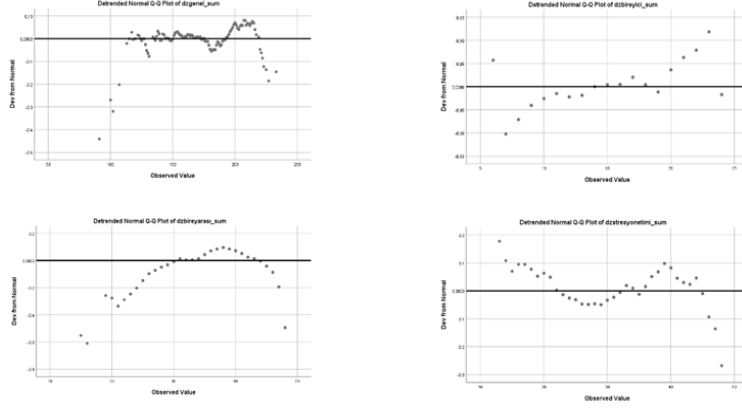
DZÖ ve Alt Boyutlarının Normal Q-Q Grafikleri



DZÖ ve alt boyutlarının normal q-q grafiklerindeki noktaların 45 derece olan çizgi civarında olduğu görülmektedir. Bundan ötürü DZÖ ve boyutlarının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Şekil 17

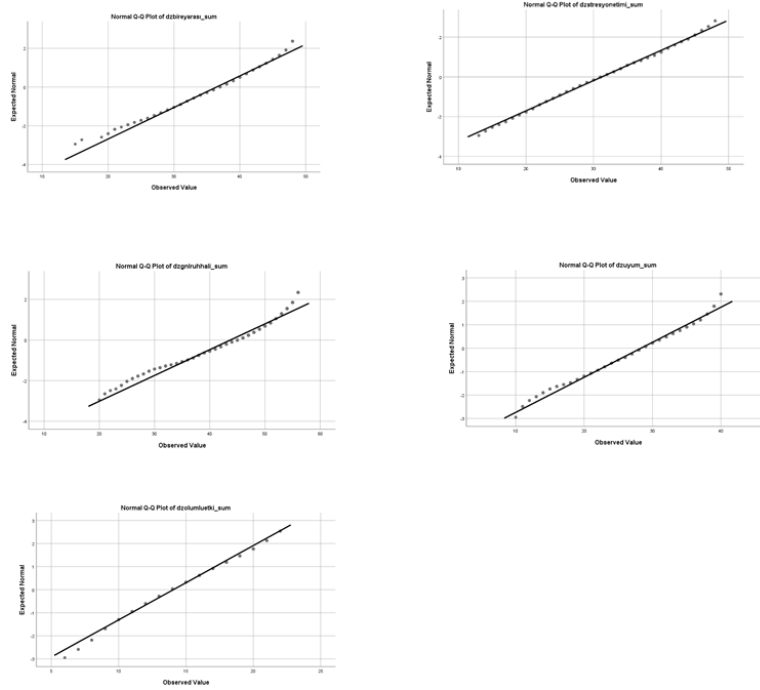
KKÖ ve Alt Boyutlarının Detrended Normal Q-Q Grafikleri

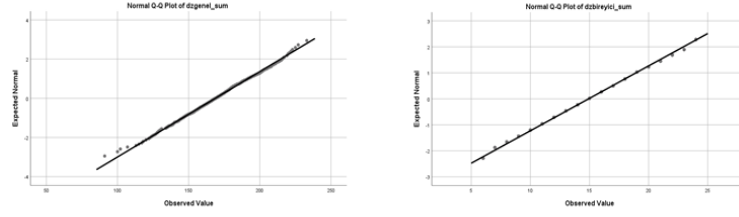


Detrended normal q-q grafiklerinde özellikle sıfır çizgisi etrafında nokta kümeleri olmamalıdır (Pallant, 2017). KKÖ ve alt boyutlarının detrended normal q-q grafiklerindeki noktaların rastgele dağıldıkları tespit edilmiştir. Bundan ötürü KKÖ ve alt boyutlarının normal bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 18

DZÖ ve Alt Boyutlarının Detrended Normal Q-Q Grafikleri.

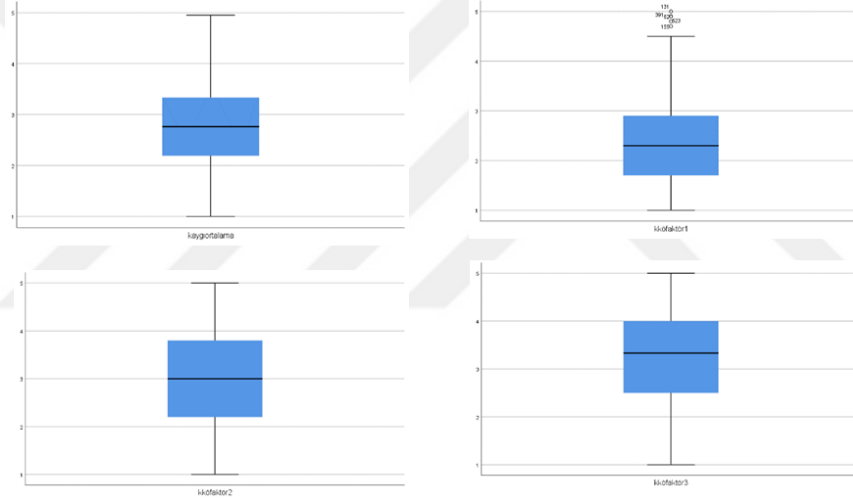




DZÖ ve alt boyutlarının detrended normal q-q grafiklerindeki noktaların rastgele dağıldıkları tespit edilmiştir. Bu durumda DZÖ ve alt boyutlarının normal dağıldıklarını söylemek mümkündür.

Şekil 19

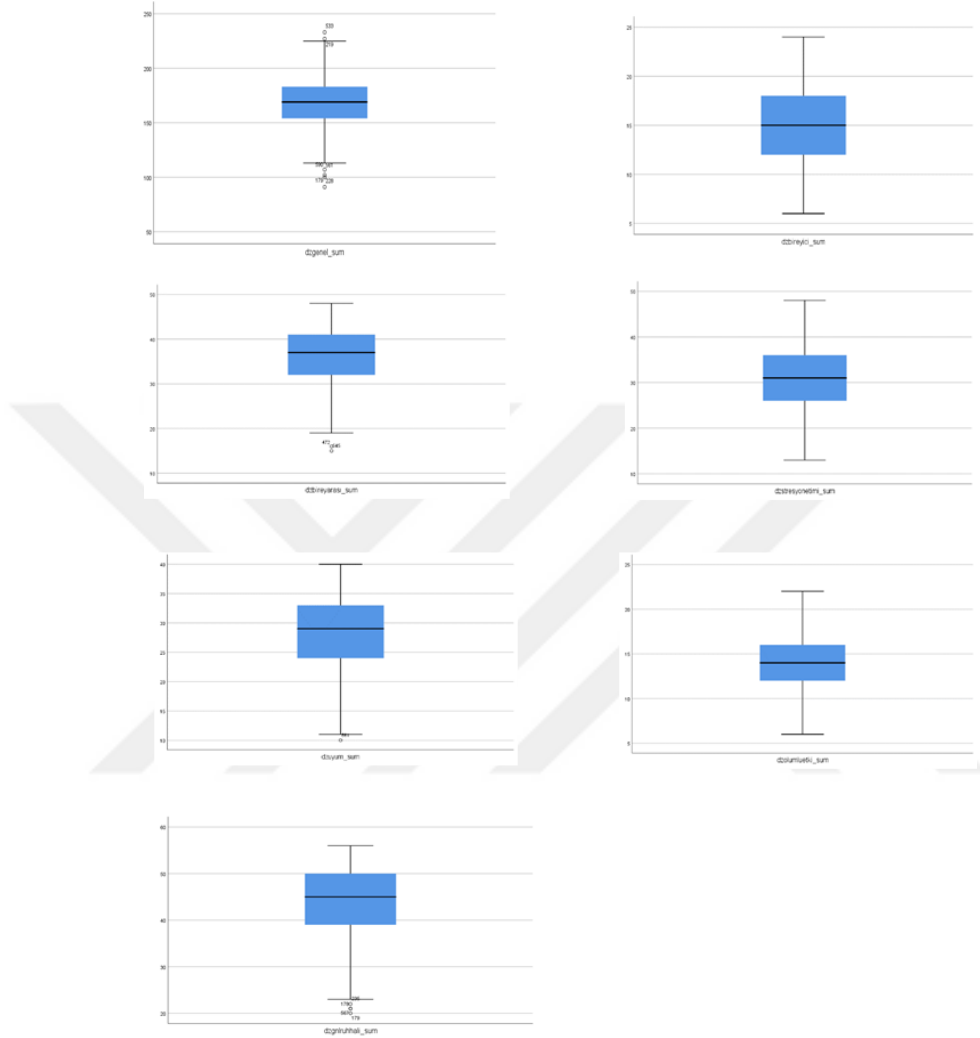
KKÖ ve Alt Boyutlarının Kutu-Çizgi Grafikleri



Kutudaki yatay çizginin kutuyu ortalaması, üst ve alttaki dikey çizgilerin boylarının yakın olması durumunda kutu-çizgi grafiklerinin normal bir dağılım gösterdiğini söylenebilir (Morgan, 2004'ten akt. Can, 2017). KKÖ ve alt boyutlarının kutu-çizgi grafikleri incelendiğinde yatay çizginin kutuyu ortalamadığı söylenebilir. Konuşma kaygısının ikinci boyutundaki kutu çizgi grafiğinde üstteki dikey çizginin dengeyi bozduğu görülmektedir. Ancak bunun da boyuttaki normalliği bozacak derecede olmadığı söylenebilir.

Şekil 20

DZÖ ve Alt Boyutlarının Kutu- Çizgi Grafikleri



DZÖ ve alt boyutlarının kutu-çizgi grafikleri incelendiğinde normal bir dağılım olduğuna dair kanaati desteklediği söylenebilir. Genel ruh hâli ve uyum alt boyutlarındaki alttaki dikey çizginin üst dikey çizgiye göre daha uzun olduğu görülmektedir. Ancak bu görüntü normalliği sarsacak derecede olmadığı söylenebilir.

Kolmogorov–Smirnov, histogram, dal-yaprak grafiği, normal q-q grafiği, detrended normal q-q grafiği, ortalama, medyan ve mod, çarpıklık ve basıklık, kutu-çizgi grafikleri normallik sınamaları neticesinde KKÖ ve alt boyutlarının ile DZÖ ve alt boyutlarının

normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Normalliğin sağlanmasından ötürü parametrik analizler gerçekleştirilecektir.

Tablo 26

KKÖ'nün Bilişsel Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekler.	2.0563	1.29848
Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.	2.1511	1.34643
Arkadaşlarımın benden daha iyi bir konuşma yaptıklarını düşünürüm.	2.7170	1.30044
Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm	2.6463	1.37974
Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.	2,3923	1.27296
Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	2.3875	1.27381
Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm	2.1174	1.34442
Konuşmamdan sonra arkadaşlarımın benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	2.3023	1.37915
Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	2.6640	1.42486
Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.	2.1495	1.19923

KKÖ'nün bilişsel alt boyutu, konuşmacının kendisine ve dinleyicilere yönelik oluşturduğu olumsuz düşünce biçimlerinden oluşturulmuştur. Konuşmacının kendisi kaynaklı olumsuz düşünceler içerisinde ortalama olarak ön plana çıkan “Arkadaşlarımın benden iyi biri konuşma yaptıklarını düşünürüm ($\bar{X}=2.72$).” ifadesinin olduğu belirlenmiştir. Kendisini bir başkası ile kıyaslayan konuşmacı, konuşma becerisini yetersiz görmektedir. Konuşmacının kendisinden kaynaklı ön plana çıkan bir başka olumsuz düşünce ise “Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm ($\bar{X}=2.65$).” ifadesidir. Konuşmacıyı bu düşüncenin kaygılandırmasının temelinde, dinleyici anlamıyorsa yeterince anlatamıyorum fikrinin kendisinde uyanması olduğu söylenebilir.

Dinleyicilere yönelik oluşturulan olumsuz düşünce tarzlarına bakıldığında “Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm ($\bar{X}=2.66$).” ifadesi ön plana çıkmıştır. Dinleyicilerin kendisine gelecek olması bireyi korkutan bir durumdur. Bu durumun olabilirliği konuşmacı tarafından kaygılandırıcı bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Kaygının geleceğe dönük tarafı vardır. Yaşanılacak bir durumun olma ihtimali kişiyi tedirgin etmektedir.

Tablo 27

KKÖ'nün Fiziksel Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.	3.6688	1.42769
Konuşma yaparken terlediğimi hissedirim.	2.5900	1.46371
Konuşma yaparken ellerim titrer.	2.7492	1.53587
Konuşma yaparken nefes alışverişim hızlanır.	3.0965	1.47235
Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	2.8280	1.48345

Tablo 27'deki maddeler, konuşma kaygısını konuşmacının fiziksel tepkileri üzerinden açıklamaya çalışmaktadır. Kaygıya eşlik eden bu tepkiler, bilişsel boyuta ilişkin ifadelerle ait ortalamalardan daha fazla ortalamaya sahiptir. Bu sonuç gösteriyor ki katılımcılar, konuşma kaygısı kaynaklı tepkilerini somut belirtiler üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Kaygı esnasında düşünceler, fiziksel belirtilere göre daha bulanıktır. Fiziksel belirtiler kaygı esnasında daha açık biçimde kendisi göstermektedir. Örneklem grubumuzda “Konuşma yaparken kalbim hızlı atar ($\bar{X}=3.66$).” “Konuşma yaparken nefes alışverişim hızlanır ($\bar{X}=3.09$).” maddeleri, fiziksel boyut içerisinde diğerlerine göre ön plana çıkmıştır.

Tablo 28

KKÖ'nün Duygusal Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.	3.3666	1.38454
Konuşurken söyleceklerimi unutacağım diye endişelenirim.	3.2524	1.43309
Konuşmam eleştirilince gerilirim.	2.9887	1.51052
Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.	3.5129	1.49147
Konuşurken hata yapmaktan korkarım.	3.1994	1.47948
Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	2.9180	1.51047

Tablodaki 28'deki ifadeler, konuşma kaygısını konuşmacının kaygı esnasında hissedeceği duygusal tepkiler üzerinden açıklamaya çalışmaktadır. Duygusal alt boyut maddelerinin de bilişsel boyut maddelerinden yüksek bir ortalamaya sahip olduğu tespit

edilmiştir. Katılımcılarda, duygusal tepkiler arasında utanç ($\bar{X}=3.51$) ve korku ($\bar{X}=3.37$) ön plâna çıkmıştır. Kaygı ve korku duygularının fiziksel tepkileri büyük benzerlik taşıdığı bilinmektedir. Mahcup olma da toplum önünde konuşma kaygısıyla kendisini gösteren bir duygudur.

Tablo 29

Örneklemin DZ Puanları

Boyut	Alınabilecek En Yüksek Puan	Ortalama	Standart Sapma
Bireyiçi	24	14.9196	4.00844
Bireylerarası	48	36.4711	6.13705
Stres Yönetimi	48	31.2170	6.57836
Uyum	40	28.3167	6.68989
Olumlu Etki	24	14.0643	3.10509
Genel Ruh Hâli	56	43.7428	7.87409
Toplam EQ	240	168.7315	22.94466

Toplam EQ puanı olarak en yüksek alınacak puan 240 iken örneklemin toplam EQ ortalama puanı 168.73'tür. Stres yönetimi alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=31.22$) boyutların kendi içerisinde alınabilecek en yüksek puana en uzak duran boyut olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, örneklem grubumuzun stresli durumlarda duyguların etkin kullanımı ve yönetimi açısından tam olarak olgunlaşmadığı düşüncesini uyandırmaktadır. Alt boyutların kendi içerisinde alınabilecek en yüksek puana en uzak duran ikinci boyut ise genel ruh hâlidir ($\bar{X}=43.74$). Genel ruh hâli boyutu; iyimserlik, olumlu bakış açlarına sahip olma özelliklerini taşır (Köksal, 2007). Boyutlar içerisinde alınabilecek en yüksek puana en yakın ortalama puanlarına bakıldığında bireyiçi ($\bar{X}=14.92$) ve olumlu etki ($\bar{X}=14.06$) boyutu ön plana çıkmaktadır. Kendisinin duygularını anlama ve ifade etme (bireyiçi) ve başkalarını üzerine gereğinden çok iyi olumlu izlenim bırakma (olumlu etki) (Köksal, 2007) yetenekleri katılımcılarımızda ön plana çıkan DZ boyutlarıdır.

Tablo 30*Cinsiyet Değişkenine İlişkin KKÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Konuşma Kaygısı Ölçeği	kız	286	2.7927	.79099	620	1.249	.212	-	-
	erkek	336	2.7140	.77641					
Bilişsel	kız	286	2.3255	.83625	620	-.922	.357	-	-
	erkek	336	2.3863	.80446					
Fiziksel	kız	286	3.0818	1.06617	620	2.077	.038	.17	.007
	erkek	336	2.9054	1.04751					
Duygusal	kız	286	3.3304	.95600	620	2.950	.003	.24	.014
	erkek	336	3.1007	.97771					

Cinsiyet değişkenine ilişkin KKÖ ve alt boyutlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında KKÖ genelinde $[t(620)=1.249, p>.05]$ ve bilişsel alt boyutta $[t(620)=-.922, p>.05]$ anlamlı fark tespit edilememiştir. Fiziksel alt boyut $[t(620)=2.077, p<.05]$ ve duygusal alt boyutta $[t(620)=2.950, p<.05]$ anlamlı fark erkek öğrenciler lehine tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyetin, fiziksel alt boyutunda ihmal edilebilecek bir etki büyüklüğüne (Cohen's $d=.17, \eta^2=.007$), duygusal alt boyutta ise küçük düzeyde etki büyüklüğüne (Cohen's $d=.24, \eta^2=.014$) sahip olduğu belirlenmiştir.

Kaygıyla beraber konuşma öncesi, sırasında; heyecan, korku, gerginlik gibi farklı duygular da yaşanabilmektedir. Kız öğrenciler, konuşma kaygısı yaşadığında bu duygusal tepkileri daha çok verdiği anlaşılmıştır ($\bar{X}=3.33$). Ayrıca kaygıya eşlik eden hızlı nefes alışverişi ve kalp atışının hızlanması, terleme, kaslarda gerilme gibi fiziksel tepkileri de kız öğrencilerin daha yoğun yaşadığı tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.08$). Kız öğrencilerin, konuşma kaygılarını fiziksel ve duygusal tepkilerle açıklamaya daha eğilimli olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 31*Cinsiyet Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Bireyiçi	kız	286	14.7657	4.23159	620	-.883	.377	-	-
	erkek	336	15.0506	3.80970					
Bireylerarası	kız	286	37.7727	5.93953	620	4.973	.000	.40	.038
	erkek	336	35.3631	6.09323					
Stres Yönetimi	kız	286	31.2203	7.01455	620	.011	.991	-	-
	erkek	336	31.2143	6.19354					
Uyum	kız	286	28.3112	6.87924	620	-.019	.985	-	-
	erkek	336	28.3214	6.53470					
Genel Ruh Hâli	kız	286	44.4301	7.66127	620	2.013	.045	.16	.006
	erkek	336	43.1577	8.01578					
Olumlu Etki	kız	286	13.5699	3.03783	620	-3.701	.000	.30	.022
	erkek	336	14.4851	3.10413					
Toplam EQ	kız	286	170.0699	23.77413	620	1.343	.180	-	-
	erkek	336	167.5923	22.18626					

Bağımsız örneklem t-testi tablosuna bakıldığında toplam EQ [$t(620)=1.343, p>.05$], bireyiçi [$t(620)=-.883, p>.05$], stres yönetimi [$t(620)=.011, p>.05$] ve uyum [$t(620)=-.019, p>.05$] alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir. Bireylerarası [$t(620)=4.973, p<.05$] ve genel ruh hâli [$t(620)=2.013, p<.05$] alt boyutlarında kız öğrenciler lehine; olumlu etki [$t(620)=-3.701, p<.05$] alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Toplam EQ'da anlamlı fark belirlenememekle birlikte kız öğrencilerin toplam EQ puanının ($\bar{X}=170.07$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, bireylerarası alt boyutta erkek öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kız öğrencilerin sosyal ilişkilerde ve başkalarının duygularını anlamada erkek öğrencilerden daha yetenekli olduğunu düşündürmektedir. Genel ruh hâli boyutunda ön plana çıkan kız öğrencilerin, iyimser olma ve olumlu bakma yönlerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Olumlu etki puanı yüksek olan erkek öğrenciler ise başkaları üzerindeki izlenimlerini daha fazla önemsedikleri anlaşılmıştır. Aralarında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunan alt boyutların etki büyüklüklerine bakıldığında cinsiyetin genel ruh hâli boyutunda

ihmal edilebilecek bir etki etki büyüklüğüne (Cohen's $d=.16$, $\eta^2=.006$), bireylerarası (Cohen's $d=.40$, $\eta^2=.038$) ve olumlu etki alt boyutunda (Cohen's $d=.30$, $\eta^2=.022$) küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32

Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine İlişkin KKÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2																																				
Konuşma Kaygısı Ölçeği	evet	357	2.7578	.79887	620	.280	.780	-	-																																				
	hayır	265	2.7400	.76368						Bilişsel	evet	357	2.3580	.83976	620	-.013	.989	-	-	hayır	265	2.3589	.79206	Fiziksel	evet	357	3.0017	1.09344	620	.420	.675	-	-	hayır	265	2.9660	1.01230	Duygusal	evet	357	3.2208	.96709	620	.431	.667
Bilişsel	evet	357	2.3580	.83976	620	-.013	.989	-	-																																				
	hayır	265	2.3589	.79206						Fiziksel	evet	357	3.0017	1.09344	620	.420	.675	-	-	hayır	265	2.9660	1.01230	Duygusal	evet	357	3.2208	.96709	620	.431	.667	-	-	hayır	265	3.1868	.98420								
Fiziksel	evet	357	3.0017	1.09344	620	.420	.675	-	-																																				
	hayır	265	2.9660	1.01230						Duygusal	evet	357	3.2208	.96709	620	.431	.667	-	-	hayır	265	3.1868	.98420																						
Duygusal	evet	357	3.2208	.96709	620	.431	.667	-	-																																				
	hayır	265	3.1868	.98420																																									

KKÖ geneli [$t(620)=.280$, $p>.05$] bilişsel [$t(620)=-.013$, $p>.05$], fiziksel [$t(620)=.420$, $p>.05$] ve duygusal [$t(620)=.431$, $p>.05$] alt boyutlarının okul öncesi eğitimi ile aralarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Okul öncesi eğitimini alan çocukların duygusal, zihinsel ve sosyal yönden daha gelişmiş olması beklenmektedir. Bu durumun da konuşma kaygısının okul öncesi eğitimi alan bireyler lehine anlamlı fark oluşturması beklenmektedir. Bununla birlikte tabloda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Okul öncesi eğitim kurumunda nitelikli bir eğitim atmosferinin olmayışı, KKÖ geneli ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir fark oluşmasını engelleyici bir durum oluşturduğu düşünülmektedir.

Tablo 33

Okul Öncesi Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Bireyiçi	evet	357	15.0000	4.01192	620	.580	.562	-	-
	hayır	265	14.8113	4.00878					
Bireylerarası	evet	357	36.6723	6.11929	620	.949	.343	-	-
	hayır	265	36.2000	6.16208					
Stres Yönetimi	evet	357	31.2045	6.74413	620	-.055	.956	-	-
	hayır	265	31.2340	6.36083					
Uyum	evet	357	28.3782	6.61883	620	.266	.791	-	-
	hayır	265	28.2340	6.79614					
Genel Ruh Hâli	evet	357	44.0420	7.74386	620	1.100	.272	-	-
	hayır	265	43.3396	8.04331					
Olumlu Etki	evet	357	14.2493	3.05512	620	1.727	.085	-	-
	hayır	265	13.8151	3.15984					
Toplam EQ	evet	357	169.5462	22.63130	620	1.028	.304	-	-
	hayır	265	167.6340	23.35817					

Tabloya bakıldığında toplam EQ [$t(620)=1.028, p>.05$], bireyiçi [$t(620)=.580, p>.05$], bireylerarası [$t(620)=.580, p>.05$], stres yönetimi [$t(620)=-.055, p>.05$], uyum [$t(620)=.266, p>.05$], genel ruh hâli [$t(620)=1.100, p>.05$] ve olumlu etki [$t(620)=1.727, p>.05$] boyutlarında istatistiksel olarak okul öncesi eğitimi değişkeni ile aralarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bununla birlikte stres yönetimi alt boyutu hâricinde diğer boyutların ortalamalarına bakıldığında okul öncesi eğitimi alanların lehine ortalama puan yönünden fark belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin daha da gelişmiş olması beklenmektedir.

Tablo 34*Sınıf Düzeyi Değişkeninin KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Ölçek	Sınıf	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Konuşma Kaygısı Ölçeği	5	126	2.7891	.80098	GA	7.332	3	2.444	4.040	.007	6-8	.019	.14	.014
	6	123	2.8610	.78309										
	7	183	2.8150	.83083	Gİ	373.882	618	.605						
	8	190	2.5902	.70238	T	381.214	621							
Bilişsel	5	126	2.4357	.87420	GA	9.236	3	3.079	4.670	.003	6-8	.022	.15	.017
	6	123	2.4902	.85989										
	7	183	2.4011	.84781	Gİ	407.435	618	.659						
	8	190	2.1805	.69342	T	416.672	621							
Fiziksel	5	126	2.9968	1.07480	GA	7.947	3	2.649	2.378	.069	-	-	-	-
	6	123	3.0634	1.01926										
	7	183	3.0962	1.10996	Gİ	688.420	618	1.114						
	8	190	2.8242	1.01065	T	696.367	621							
Duygusal	5	126	3.2050	.98931	GA	5.209	3	1.736	1.838	.139	-	-	-	-
	6	123	3.3103	.90995										
	7	183	3.2705	1.01402	Gİ	583.646	618	.944						
	8	190	3.0781	.95714	T	588.855	621							

KKÖ ve alt boyutlarının sınıf düzeyindeki ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda KKÖ genelinde $[F(3-618)=4.040, p<.05]$ ve bilişsel alt boyutta $[F(3-618)=4.670, p<.05]$ en az iki sınıf arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda KKÖ genelinde bu farkın 6. sınıf ($\bar{X}_6=2.86$) ve 8. sınıf ($\bar{X}_8=2.59$) ortalamaları arasında; bilişsel alt boyutta ise yine farkın 6. sınıf ($\bar{X}_6=2.49$) ve 8. sınıf ($\bar{X}_8=2.18$) arasında olduğu tespit edilmiştir. KKÖ genelinde ve bilişsel alt boyutta anlamlı fark 8. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Gerek KKÖ'nün genelinde gerekse diğer alt boyutlarda 8. sınıfın konuşma kaygı düzeyinin daha az olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin iyi bir konuşmanın önündeki kaygının azaltılması çabasını daha bilinçli ve daha fazla önemseyerek yaptıkları söylenebilir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen KKÖ geneli ($\eta^2=.019$,

Cohen's $f=.14$, $\Omega^2=.014$) ve bilişsel alt boyutta ($\eta^2=.022$, Cohen's $f=.15$, $\Omega^2=.017$) küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir.

Tablo 35

Sınıf Düzeyi Değişkeninin DZÖ ve Alt Boyutlarıyla Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Ölçek	Sınıf	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Bireyici		5	126	14.9603	3.76595	GA	16.429	3	5.476	.340	.797	-	-	-	-
		6	123	14.6829	3.96153										
		7	183	15.1311	4.17795	Gİ	9961.551	618	16.119						
		8	190	14.8421	4.04816	T	9977.981	621							
Bireylerarası		5	126	35.4603	6.25415	GA	210.786	3	70.262	1.873	.133	-	-	-	-
		6	123	36.2033	5.80271										
		7	183	37.0109	6.17865	Gİ	23178.193	618	37.505						
		8	190	36.7947	6.18626	T	23388.979	621							
Stres Yönetimi		5	126	32.3413	6.38644	GA	278.622	3	92.874	2.158	.092	-	-	-	-
		6	123	31.2276	6.05144										
		7	183	30.4098	7.02126	Gİ	26595.077	618	43.034						
		8	190	31.2421	6.52908	T	26873.699	621							
Uyum		5	126	28.9048	6.58049	GA	254.404	3	84.801	1.903	.128	-	-	-	-
		6	123	29.2602	6.25134										
		7	183	27.9180	6.78143	Gİ	27538.202	618	44.560						
		8	190	27.7000	6.89602	T	27792.606	621							
Genel Ruh Hâli		5	126	45.3333	7.21886	GA	527.345	3	175.782	2.861	.036	5-7	.014	.12	.009
		6	123	43.6016	7.36378										
		7	183	42.6831	8.46376	Gİ	37975.497	618	61.449						
		8	190	43.8000	7.90432	T	38502.842	621							
Olumlu Etki		5	126	14.6190	3.34869	GA	110.409	3	36.803	3.870	.009	5-8	.018	.14	.014
		6	123	14.0569	3.00082										
		7	183	14.2842	3.20476	Gİ	5877.019	618	9.510						
		8	190	13.4895	2.82420	T	5987.428	621							
Toplam EQ		5	126	171.6190	23.33645	GA	1509.840	3	503.280	.956	.413	-	-	-	-
		6	123	169.0325	20.99763										
		7	183	167.4372	24.15802	Gİ	325420.322	618	526.570						
		8	190	167.8684	22.69416	T	326930.162	621							

DZÖ ve alt boyutlarının sınıf düzeyindeki ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda genel ruh hâli [$F(3-618)=2.861, p<.05$] ve olumlu etki [$F(3-618)=3.870, p<.05$] alt boyutlarında en az iki sınıf arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testine bakıldığında genel ruh hâli boyutunda 5. sınıf ($\bar{X}_5=45.33$) ve 7. sınıf ($\bar{X}_7=42.68$) ortalamaları arasında 5. sınıf lehine fark tespit edilmiştir. Olumlu etki boyutuna bakıldığında 5. sınıf ($\bar{X}_5=14.62$) ve 8. sınıf ($\bar{X}_8=13.49$) ortalamaları arasında 5. sınıf lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen olumlu etki alt boyutunda ($\eta^2=.018, \text{Cohen's } f=.14, \Omega^2=.014$) küçük etki büyüklüğü; genel ruh hâli boyutunda omega kare değerine göre ihmal edilebilir etki; diğer etki büyüklüğü hesaplamalarına göre küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir ($\eta^2=.014, \text{Cohen's } f=.12, \Omega^2=.009$). 5. sınıftaki çocukların bulunduğu yaş itibariyle sorumluluğun az olduğu, çeşitli kaygıların pek hissedilmediği dönemde olması itibariyle hayata daha olumlu ve iyimser baktıkları düşünülmektedir.

Tablo 36

Anne Eğitim Durumu Değişkeni ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Konuşma Kaygısı Ölçeği	1-okuryazar değil	170	2.8821	.77268	GA	6.581	3	2.194	3.619	.013	1-4	.017	.13	.012
	2-ilkokul	203	2.7563	.78086										
	3-ortaokul	167	2.7072	.75048	Gİ	374.633	618	.606						
	4- lise	82	2.5494	.83939	T	381.214	621							
Bilişsel	1-okuryazar değil	170	2.5100	.83833	GA	9.600	3	3.200	4.858	.002	1-4	.023	.15	.018
	2-ilkokul	203	2.3517	.79187										
	3-ortaokul	167	2.3407	.78212	Gİ	407.072	618	.659						
	4- lise	82	2.0963	.86130	T	416.672	621							
Fiziksel	1-Okuryazar değil	170	3.0718	.94801										
	2-ilkokul	203	3.0177	1.06635	GA	3.714	3	1.238	1.105	.347				
	3-ortaokul	167	2.9353	1.09704	Gİ	692.652	618	1.121						
	4- lise	82	2.8366	1.17216	T	696.367	621							
Duygusal	1-okuryazar değil	170	3.3441	.93037										
	2-ilkokul	203	3.2126	.96875	GA	5.904	3	1.968	2.086	.101				
	3-ortaokul	167	3.1277	.94493	Gİ	582.951	618	.943						
	4- lise	82	3.0650	1.10485	T	588.855	621							

KKÖ ve alt boyutlarının anne eğitim düzeyleri ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, KKÖ geneli [$F(3-618)=3.619$, $p<.05$] ve bilişsel alt boyutta [$F(3-618)=4.858$, $p<.05$] en az iki ortalama arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testine bakıldığında KKÖ genelinde okuryazar değil ($\bar{X}_1=2.88$) ile lise eğitim düzeyi ($\bar{X}_4=2.55$) ortalamaları arasında lise eğitim düzeyi lehine; bilişsel alt boyutta okuryazar değil ($\bar{X}_1=2.51$) ile lise eğitim düzeyi ($\bar{X}_4=2.10$) grupları arasında lise eğitim düzeyi lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Aralarında istatistiksel anlamsal fark tespit edilen ve edilmeyen grup ortaları ortalamalarında anne eğitim düzeyi yükseldikçe konuşma kaygı düzeyinin düştüğü tespit edilmiştir. Bu durum eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarını; duygusal, sosyal yönden daha iyi eğittikleri ile açıklanabilir. Annelerin çocuklarına karşı davranışları ve yetiştirme tarzı çocukların kaygı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin kaygı uyandırıcı durumlardaki sakin davranışları çocukları olumlu yönde etkilemiş olması da başka bir açıklama olabilir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen KKÖ geneli ($\eta^2=.017$, Cohen's $f=.13$, $\Omega^2=.012$) ve bilişsel alt boyut ($\eta^2=.023$, Cohen's $f=.15$, $\Omega^2=.018$) ortalamaları arasında küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir.

Tablo 37

Anne Eğitim Durumu Değişkeni ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Bireyçi	1-okuryazar değil	170	14.411	3.7536	GA	280.207	3	93.402	5.952	.001	1-3	.028	.17	.023
	2-ilkokul	203	14.359	3.8542							1-4			
	3-ortaokul	167	15.568	3.9415	Gİ	9697.774	618	15.692			2-3			
	4- lise	82	16.036	4.6306	T	9977.981	621				2-4			
Bireylerarası	1-okuryazar değil	170	36.635	5.9848	GA	436.117	3	145.372	3.914	.009	4-2	.019	.14	.014
	2-ilkokul	203	36.019	5.4527							4-3			
	3-ortaokul	167	35.868	7.1503	Gİ	22952.862	618	37.141						
	4- lise	82	38.475	5.4506	T	23388.979	621							
Stres	1-okuryazar değil	170	30.458	6.0687	GA	379.693	3	126.564	2.952	.032	1-3	.014	.12	.009

Boyutlar	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's <i>f</i>	Ω^2
	2-ilkokul	203	30.862	6.6957										
	3-ortaokul	167	32.455	6.2783	Gİ	26494.007	618	42.871						
	4- lise	82	31.146	7.5932	T	26873.699	621							
Uyum	1-okuryazar değil	170	28.041	6.5518	GA	96.138	3	32.046	.715	.543		-	-	-
	2-ilkokul	203	28.221	6.3226										
	3-ortaokul	167	28.227	6.9824	Gİ	27696.468	618	44.816						
Genel Ruh Hâli	4- lise	82	29.304	7.2634	T	27792.606	621							
	1-okuryazar değil	170	43.147	7.8338	GA	470.012	3	156.671	2.546	.055		-	-	-
	2-ilkokul	203	43.463	7.8458										
Olumlu Etki	3-ortaokul	167	43.616	7.9355	Gİ	38032.830	618	61.542						
	4- lise	82	45.926	7.6767	T	38502.842	621							
	1-okuryazar değil	170	14.023	3.0028	GA	3.661	3	1.220	.126	.945		-	-	-
Toplam EQ	2-ilkokul	203	14.078	3.1893										
	3-ortaokul	167	14.000	3.0259	Gİ	5983.767	618	9.682						
	4- lise	82	14.243	3.3056	T	5987.428	621							
Toplam EQ	1-okuryazar değil	170	166.717	22.306	GA	4824.789	3	1608.263	3.086	.027	4-1	.015	.12	.010
	2-ilkokul	203	167.004	21.257							4-2			
	3-ortaokul	167	169.736	23.631	Gİ	322105.374	618	521.206						
4- lise	82	175.134	25.827	T	326930.162	621								

DZÖ ve alt boyutlarının ortalamaları ile anne eğitim durumu arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda toplam EQ [F(3-618)=3.086, $p < .05$], bireyiçi [F(3-618)=5.952, $p < .05$], bireylerarası [F(3-618)=3.914, $p < .05$] ve stres yönetimi [F(3-618)=2.952, $p < .05$] boyutlarında en az iki ortalama arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bireyiçi ve bireylerarası alt boyutlarında grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanamadığından ($p < .05$) hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu Dunnett's C testi ile belirlenmiştir. Bireyiçi boyutunda okuryazar değil ($\bar{X}_1=14.41$) ve ortaokul ($\bar{X}_3=15.57$) grup ortalamaları arasında ortaokul lehine; okuryazar değil ($\bar{X}_1=14.41$) lise ($\bar{X}_4=16.04$) grup ortalamaları arasında lise lehine; ilkokul ($\bar{X}_2=14.36$) ve ortaokul ($\bar{X}_3=15.57$) grup ortalamaları arasında ortaokul lehine; ilkokul ($\bar{X}_2=14.36$) ve lise ($\bar{X}_4=16.04$) ortalamaları arasında lise eğitim düzeyi lehine anlamlı fark tespit edildi. Bireylerarası alt boyutunda yapılan Dunnett's C çoklu karşılaştırma testinde lise

($\bar{X}_4=38.48$) ve ilkokul ($\bar{X}_2=36.02$); lise ($\bar{X}_4=38.48$) ve ortaokul ($\bar{X}_3=35.87$) ortalamaları arasında lise eğitim düzeyi lehine anlamlı fark belirlendi. Toplam EQ'da anlamlı fark görülmesi üzerine yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda lise ($\bar{X}_4=175.13$) ve okuryazar değil ($\bar{X}_1=166.72$); lise ($\bar{X}_4=175.13$) ve ilkokul ($\bar{X}_2=167.00$) ortalamaları arasında lise eğitim düzeyi lehine anlamlı farklılaşma tespit edildi. Stres yönetimi boyutunda anlamlı fark görülmesi üzerine yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda okuryazar değil ($\bar{X}_1=30.46$) ve ortaokul($\bar{X}_3= 32.46$) grup ortalamaları arasında ortaokul lehine anlamlı fark tespit edildi. Bu durum annelerin çocuklarına karşı davranışı, tutumu ve çocuklarını yetiştirme tarzı ile açıklanabilir. Eğitim düzeyi yüksek anneler çocuklarını duygusal ve sosyal yönden daha iyi yetiştirebilmektedir. Anne eğitim düzeyi yüksek çocuklar, kendi duygularını daha iyi anlamakta ve duygularını daha iyi ifade etmekte, stres verici durumlarda daha sakin olabilmekte ve günlük hayatlarında daha mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen toplam EQ ($\eta^2=.015$, Cohen's $f=.12$, $\Omega^2=.010$) bireyiçi ($\eta^2=.028$, Cohen's $f=.17$, $\Omega^2=.023$), bireylerarası ($\eta^2=.019$, Cohen's $f=.14$, $\Omega^2=.014$) boyutlarında küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Stres yönetimi alt boyutunda omega kare değerinde ihmal edilebilir etki büyüklüğü, diğer etki büyüklüğü hesaplamalarında ise küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir ($\eta^2=.014$, Cohen's $f=.12$, $\Omega^2=.009$).

Tablo 38*Baba Eğitim Durumu Değişkeni ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Konuşma Kaygısı Ölçeği	1okuryazardeğil	72	2.763	.6347	GA	6.478	4	1.619	2.666	.032	4-3	.017	.13	.011
	2-ilkokul	116	2.789	.8223										
	3-ortaokul	150	2.902	.7485	Gİ	374.736	617	.607						
	4-lise	190	2.653	.7783										
	5-üniversite	94	2.645	.8697	T	381.214	621							
Bilişsel	1okuryazardeğil	72	2.381	.6780	GA	8.639	4	2.160	3.266	.012	4-3	.021	.15	.014
	2-ilkokul	116	2.423	.8425										
	3-ortaokul	150	2.522	.8090	Gİ	408.033	617	.661						
	4-lise	190	2.227	.8023										
	5-üniversite	94	2.262	.8953	T	416.672	621							
Fiziksel	1okuryazardeğil	72	2.908	.91617	GA	5.363	4	1.341	1.197	.311	-	-	-	-
	2-ilkokul	116	2.987	1.0580										
	3-ortaokul	150	3.137	1.0089	Gİ	691.004	617	1.120						
	4-lise	190	2.954	1.1023										
	5-üniversite	94	2.868	1.1421	T	696.367	621							
Duygusal	1okuryazardeğil	72	3.280	.82547	GA	6.010	4	1.502	1.590	.175	-	-	-	-
	2-ilkokul	116	3.232	.99537										
	3-ortaokul	150	3.340	.90340	Gİ	582.845	617	.945						
	4-lise	190	3.110	.99783										
	5-üniversite	94	3.097	1.09124	T	588.855	621							

KKÖ ve alt boyutlarının baba eğitim düzeyindeki ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, KKÖ geneli [F(4-617)=2.666, p<.05] ve bilişsel alt boyutta [F(4-617)=3.266, p<.05] en az iki ortalama arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testinde KKÖ genelinde lise ($\bar{X}_4=2.65$) ve ortaokul ($\bar{X}_3=2.90$); bilişsel alt boyutta lise ($\bar{X}_4=2.23$) ve ortaokul ($\bar{X}_3=2.52$) ortalamaları arasında lise eğitim düzeyi lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu durum eğitim düzeyi yüksek babalara sahip çocukların konuşma kaygısını daha az hissettiklerini göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarını yetiştirme tarzının, çocuklarına karşı davranışlarının ve tutumlarının daha iyi olduğu varsayımı bu tablonun durumu için açıklayıcı olabilir. Ayrıca babaların kaygı uyandırıcı durumlardaki sakin ve olumlu davranışlarının çocukları için model olması başka bir fikir olarak belirmektedir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen KKÖ genelinde

($\eta^2=.017$, Cohen's $f=.13$ $\Omega^2=.011$) ve bilişsel alt boyutta ($\eta^2=.021$, Cohen's $f=.15$, $\Omega^2=.014$) küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir.

Tablo 39

Baba Eğitim Durumu Değişkeni ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Bireyiçi	1-okuryazardeğil	72	15.2500	3.71427	GA	114.369	4	28.592	1.789	.129	-	-	-	
	2-ilkokul	116	14.1207	3.92573										
	3-ortaokul	150	15.0333	3.82225	Gİ	9863.612	617	15.986						
	4-lise	190	14.9105	3.91678										
	5-üniversite	94	15.4894	4.67835	T	9977.981	621							
Bireylerarası	1-okuryazardeğil	72	35.3889	5.76428	GA	210.614	4	52.654	1.402	.232	-	-	-	
	2-ilkokul	116	36.6379	5.75197										
	3-ortaokul	150	35.9733	6.43809	Gİ	23178.365	617	37.566						
	4-lise	190	37.1421	6.19317										
	5-üniversite	94	36.5319	6.21255	T	23388.979	621							
Stres Yönetimi	1-okuryazardeğil	72	32.2083	5.32583	GA	121.970	4	30.493	.703	.590	-	-	-	
	2-ilkokul	116	30.8276	6.91724										
	3-ortaokul	150	31.0533	6.25604	Gİ	26751.729	617	43.358						
	4-lise	190	30.9842	6.64240										
	5-üniversite	94	31.6702	7.37970	T	26873.699	621							
Uyum	1-okuryazardeğil	72	28.1806	6.40274	GA	116.896	4	29.224	.652	.626	-	-	-	
	2-ilkokul	116	28.6897	6.11259										
	3-ortaokul	150	27.6867	6.32258	Gİ	27675.711	617	44.855						
	4-lise	190	28.3158	6.93166										
	5-üniversite	94	28.9681	7.64178	T	27792.606	621							
Genel Ruh Hâli	1-okuryazardeğil	72	44.3472	6.47674	GA	303.610	4	75.903	1.226	.299	-	-	-	
	2-ilkokul	116	43.6466	8.14782										
	3-ortaokul	150	42.6667	8.11880	Gİ	38199.232	617	61.911						
	4-lise	190	44.4737	8.01631										
	5-üniversite	94	43.6383	7.77347	T	38502.842	621							
Olumlu Etki	1-okuryazardeğil	72	14.6111	3.06528	GA	36.525	4	9.131	.947	.436	-	-	-	
	2-ilkokul	116	14.2155	2.98636										
	3-ortaokul	150	14.0333	3.00652	Gİ	5950.903	617	9.645						
	4-lise	190	13.9474	3.18850										
	5-üniversite	94	13.7447	3.26248	T	5987.428	621							
Toplam EQ	1-okuryazardeğil	72	169.9861	20.16516	GA	1305.212	4	326.303	.618	.650	-	-	-	
	2-ilkokul	116	168.1379	20.83429										
	3-ortaokul	150	166.4467	21.89558	Gİ	325624.951	617	527.755						
	4-lise	190	169.7737	24.25125										
	5-üniversite	94	170.0426	26.28378	T	326930.162	621							

DZÖ ve alt boyutlarının ortalamaları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda toplam EQ [F(4-617)=.618, p>.05], bireyiçi [F(4-617)=.1789, p>.05], bireylerarası [F(4-617)=1.402, p>.05] stres yönetimi [F(4-617)=.703, p>.05], uyum [F(4-617)=.652, p>.05], genel ruh hâli [F(4-617)=1.226, p>.05], olumlu etki [F(4-617)=.947, p>.05] boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. DZ düzeyleri ile baba eğitim düzeyi grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Toplam EQ, bireyiçi ve uyum boyutlarında üniversite mezunu olan babaların çocukları daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bitlis gibi kırsal bölgelerde, babalar evin geçimini sağlamak için çalışmaya çok zaman ayırmak zorunda kalmaktadır. Bu durum, babaların çocuklarıyla duygusal etkileşimini azaltmaktadır. Bu bölgede anneler, çocuklarıyla daha çok ilgilenmektedir. Bu durum annenin çocuklarına duygusal yeterlilikler noktasında daha fazla katkı vermesini sağlamaktadır. Daha önceki tabloda annelerin eğitim düzeyinin çocukların DZ düzeyleri arasında bireyiçi, bireylerarası, stres yönetimi ve toplam EQ boyutlarında anlamlı fark tespit edilmişti.

Tablo 40

Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Konuşma Kaygısı Ölçeği	a. 0-1500	170	3.0605	.67538	GA	22.779	3	7.593	13.092	.000	a-b	.060	.25	.055
	b. 1501-3000	246	2.6401	.77997	Gİ	358.435	618	.580			a-c			
	c. 3001-4500	113	2.6557	.77162	T	381.214					a-d			
	d.4501veüzeri	93	2.5888	.84454			621							
Bilişsel	a. 0-1500	170	2.6635	.78005	GA	22.569	3	7.523	11.797	.000	a-b	.054	.24	.049
	b. 1501-3000	246	2.2581	.79918	Gİ	394.103	618	.638			a-c			
	c. 3001-4500	113	2.2779	.77168	T	416.672					a-d			
	d.4501veüzeri	93	2.1634	.86033			621							
Fiziksel	a. 0-1500	170	3.2694	.92032	GA	19.115	3	6.372	5.814	.000	a-b	.027	.17	.023
	b. 1501-3000	246	2.8537	1.07577	Gİ	677.252	618	1.096			a-c			
	c. 3001-4500	113	2.9044	1.02438	T	696.367								
	d.4501veüzeri	93	2.9204	1.20258			621							
Duygusal	a. 0-1500	170	3.5480	.82957	GA	27.721	3	9.240	10.177	.001	a-b	.047	.22	.042
	b. 1501-3000	246	3.0989	.98523	Gİ	561.134	618	.908			a-c			
	c. 3001-4500	113	3.0782	.98351	T	588.855					a-d			
	d.4501veüzeri	93	3.0215	1.03566			621							

Konuşma kaygısı ve alt boyutlarının ortalamaları ile aylık ekonomik gelir düzeyi grupları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, KKÖ genelinde [F(3-618)=13.092, $p<.05$] bilişsel alt boyutta [F(3-618)=11.797, $p<.05$], fiziksel alt boyutta [F(3-618)=5.814, $p<.05$] ve duygusal alt boyutta [F(3-618)=10.177 $p<.05$] en az iki ortalama arasında fark tespit edilmiştir. KKÖ geneli, fiziksel ve duygusal alt boyutta grup varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığından ($p<.05$) bu boyutlarda Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bilişsel alt boyutta ise Scheffe çoklu karşılaştırma testi ile sınama yapılmıştır. KKÖ genelinde 0-1500 ($\bar{X}_a=3.06$) aylık ekonomik gelir düzeyi ile 1501-3000 ($\bar{X}_b=2.64$), 3001-4500 ($\bar{X}_c=2.66$) ve 4501 ve üzeri ($\bar{X}_d=2.59$) aylık ekonomik gelir düzeyi arasında oluşan anlamlı fark 0-1500 ($\bar{X}_a=3.06$) aylık ekonomik gelir düzeyi sahibi kişilerin aleyhine olduğu tespit edildi. Bilişsel alt boyut ortalamalarına bakıldığında 0-1500 ($\bar{X}_a=2.66$) aylık ekonomik gelir düzeyine sahip kişilerin kaygı ortalamaları ile 1501-3000 ($\bar{X}_b=2.26$), 3001-4500 ($\bar{X}_c=2.28$) 4501 ve üzeri ortalamaları ($\bar{X}_d=2.16$) arasındaki anlamlı fark 0-1500 aylık ekonomik gelir düzeyi sahibi kişilerin aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel alt boyutta 0-1500 ($\bar{X}_a=3.27$) aylık ekonomik gelir düzeyi ile konuşma kaygı ortalaması ile 1501-3000 ($\bar{X}_b=2.85$) ve 3001-4500 ($\bar{X}_c=2.90$) aylık ekonomik gelir düzeyi arasında oluşan anlamlı fark 0-1500 ($\bar{X}_a=3.27$) grup aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Duygusal alt boyutta 0-1500 ($\bar{X}_a=3.55$) aylık ekonomik gelir düzeyi ile 1501-3000 ($\bar{X}_b=3.10$), 3001-4500 ($\bar{X}_c=3.08$) ve 4501 ve üzeri ($\bar{X}_d=3.02$) grup ortalamaları arasında anlamlı fark 0-1500 ($\bar{X}_a=3.55$) aylık ekonomik gelir düzeyine sahip grubun aleyhine olduğu tespit edildi. Gruplar ortalamaları arasında anlamlı fark görülen ortalamaların hepsinde aylık ekonomik geliri iyi olan aile çocuklarının daha az konuşma kaygısı hissettiği tespit edildi. Gelirleri az olan kimselerde, temel ihtiyaçlarını ve güvenliklerini tam olarak elde edememeleri neticesinde mutsuzluk, kaygı, stres daha sık yaşanabilmektedir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen KKÖ genelinde omega kare değerinde küçük etki büyüklüğü, diğer etki büyüklüğü hesaplamalarında orta etki büyüklüğü belirlenmiştir ($\eta^2=.060$, Cohen's $f=.25$, $\Omega^2=.055$). Bilişsel alt boyut ($\eta^2=.054$, Cohen's $f=.24$, $\Omega^2=.049$), fiziksel alt boyut ($\eta^2=.027$, Cohen's $f=.17$, $\Omega^2=.023$) ve duygusal alt boyutta ($\eta^2=.047$, Cohen's $f=.22$, $\Omega^2=.042$) küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir.

Tablo 41*Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Boyutlar	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Bireyiçi	a. 0-1500	170	14.0235	3.81208	GA	247.799	3	82.600	5.246	.001	a-d	.025	.16	.020
	b. 1501-3000	246	15.0041	3.88140	Gİ	9730.182	618	15.745						
	c. 3001-4500	113	15.2389	4.01398	T	9977.981	621							
	d. 4501 ve üzeri	93	15.9462	4.39705										
Bireylerarası	a. 0-1500	170	36.1176	5.62730	GA	90.174	3	30.058	.797	.496	-	-	-	-
	b. 1501-3000	246	36.7561	6.23334	Gİ	23298.805	618	37.700						
	c. 3001-4500	113	35.9823	5.67101	T	23388.979	621							
	d. 4501 ve üzeri	93	36.9570	7.24256										
Stres Yönetimi	a. 0-1500	170	30.5706	6.07919	GA	279.932	3	93.311	2.168	.091	-	-	-	-
	b. 1501-3000	246	31.5203	6.65150	Gİ	26593.767	618	43.032						
	c. 3001-4500	113	30.5398	6.71756	T	26873.699	621							
	d. 4501 ve üzeri	93	32.4194	6.95845										
Uyum	a. 0-1500	170	27.5588	6.10651	GA	135.429	3	45.143	1.009	.388				
	b. 1501-3000	246	28.6179	6.43906	Gİ	27657.177	618	44.753						
	c. 3001-4500	113	28.5221	7.51320	T	27792.606	621							
	d. 4501 ve üzeri	93	28.6559	7.27936										
Genel Ruh Hâli	a. 0-1500	170	42.6471	8.06733	GA	291.310	3	97.103	1.570	.195				
	b. 1501-3000	246	44.2276	7.75525	Gİ	38211.532	618	61.831						
	c. 3001-4500	113	43.8938	7.59389	T	38502.842	621							
	d. 4501 ve üzeri	93	44.2796	8.08832										
Olumlu etki	a. 0-1500	170	14.0882	2.97293	GA	1.370	3	.457	.047	.986	-	-	-	-
	b. 1501-3000	246	14.1016	3.18828	Gİ	5986.057	618	9.686						
	c. 3001-4500	113	14.0177	3.25681	T	5987.428	621							
	d. 4501 ve üzeri	93	13.9785	2.97445										
Toplam EQ	a. 0-1500	170	165.0059	20.21819	GA	4085.404	3	1361.801	2.607	.051	-	-	-	-
	b. 1501-3000	246	170.2276	22.63691	Gİ	322844.759	618	522.403						
	c. 3001-4500	113	168.1947	22.83280	T	326930.162	621							
	d. 4501 ve üzeri	93	172.2366	27.54972										

DZÖ ve alt boyutlarının ortalamaları ile aylık ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda bireyiçi alt boyutunda [F(3-618)=5.246, p<.05] en az iki grup ortalaması arasında anlamlı fark tespit edilmişken, toplam EQ [F(3-618)=2.607, p>.05], bireylerarası [F(3-618)=.797, p>.05], stres yönetimi [F(3-618)=2.168 p>.05], uyum [F(3-618)=1.009, p>.05], genel ruh hâli [F(3-618)=1.570, p>.05] ve olumlu etki [F(3-618)=.047, p>.05] boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Bireyiçi alt boyutunda oluşan anlamlı farkın hangi grupta olduğunu görmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testinde 0-1500 ($\bar{X}_a=14.02$) ve 4501 ve üzeri ($\bar{X}_d=15.95$) aylık ekonomik gelir düzeyine sahip grup ortalamaları arasında tespit edilen anlamlı fark, 4501 ve üzeri aylık ekonomik gelir düzeyi lehine tespit edilmiştir. Anlamlı fark görülmesi de toplam EQ puanı sahip grubun 4501 ve üzeri aylık ekonomik geliri olan ailelerin çocuklarının olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen bireyiçi alt boyutunda ($\eta^2=.025$, Cohen's $f=.16$, $\Omega^2=.020$) küçük etki düzeyi tespit edilmiştir. Ekonomik geliri yüksek ailelerdeki çocuklar daha mutlu ve kendi duygularını anlama ve ifade etme yeteneği daha iyi görünmektedir.

Tablo 42

TV İzleme Süresi ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Konuşma Kaygısı Ölçeği	a. 0-30	146	2.6386	.84832	GA	2.766	3	.922	1.506	.212	-	-	-	
	b. 31-60	227	2.7978	.72487	Gİ	378.448	618	.612						
	c. 61-90	132	2.7388	.83415	T	381.214	621							
	d.91veüzeri	117	2.8099	.74395										
Bilişsel	a. 0-30	146	2.3000	.91418	GA	.861	3	.287	.427	.734	-	-	-	
	b. 31-60	227	2.3912	.78239	Gİ	415.810	618	.673						
	c. 61-90	132	2.3424	.81279	T	416.672	621							
	d.91veüzeri	117	2.3855	.77540										
Fiziksel	a. 0-30	146	2.8781	1.01149	GA	2.436	3	.812	.723	.538	-	-	-	
	b. 31-60	227	3.0229	1.02956	Gİ	693.931	618	1.123						
	c. 61-90	132	2.9909	1.16929	T	696.367	621							
	d.91veüzeri	117	3.0462	1.04597										
Duygusal	a. 0-30	146	3.0034	.99625	GA	9.081	3	3.027	3.227	.022	a-b	.015	.12	.011
	b. 31-60	227	3.2878	.91415	Gİ	579.774	618	.938			a-d			
	c. 61-90	132	3.1894	1.03844	T	588.855	621							
	d.91veüzeri	117	3.3205	.95471										

KKÖ ve alt boyutlarının ortalamaları ile günlük TV izleme süreleri arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, KKÖ genelinde [F(3-618)=1.506, p>.05] bilişsel alt boyut [F(3-618)=.427, p>.05] ve fiziksel alt boyut [F(3-618)=.723, p>.05] grup ortalamaları ile TV izleme süreleri arasında anlamlı farklılaşma tespit edilemedi. Duygusal alt boyutta [F(3-618)=3.227, p<.05] ise en az iki ortalama arasında anlamlı fark tespit edildi. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günde 0-30 dakika TV izleyen grup ($\bar{X}_a=3.00$) ile günde 31-60 dakika TV izleyen grup ortalamaları ($\bar{X}_b=3.29$) arasında; günde 0-30 dakika TV izleyen grup ($\bar{X}_a=3.00$) ile günde 91 dakika ve üzeri TV izleyen grup ortalamaları ($\bar{X}_d=3.32$) arasındaki anlamlı fark günde 0-30 dakika TV izleyen grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Aralarında anlamlı olarak fark tespit edilemeyen KKÖ geneli, bilişsel ve fiziksel alt boyutlarda grup ortalamaları arasında günlük olarak 0-30 dakika TV izleyen grubun daha az konuşma kaygısı hissettiği tespit edilmiştir. Çocukları duygusal olarak yıpratıcı programlar, kaygıyı düzeyini olumsuz olarak etkileyebilir. Ayrıca çok fazla TV izleme nitelikli bir sosyalleşmeyi engellemektedir. Bu durum çocuklarda sosyal ortamlardan çekinme, konuşmaktan kaygı duyma duygusunu artırabilir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen duygusal alt boyutta ($\eta^2=.015$, Cohen's $f=.12$, $\Omega^2=.011$) küçük etki düzeyi tespit edilmiştir.

Tablo 43

TV İzleme Süresi ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Bireyiçi	a. 0-30	146	15.2329	4.09043	GA	56.592	3	18.864	1.175	.318	-	-	-	
	b. 31-60	227	15.1189	3.91604	Gİ	9921.388	618	16.054						
	c. 61-90	132	14.5530	4.08369	T	9977.981	621							
	d.91 ve üzeri	117	14.5556	3.98801										
Bireylerarası	a. 0-30	146	36.6301	6.11839	GA	215.786	3	71.929	1.918	.125	-	-	-	
	b. 31-60	227	36.8150	5.91168	Gİ	23173.193	618	37.497						
	c. 61-90	132	36.7803	6.50814	T	23388.979	621							
	d.91 ve üzeri	117	35.2564	6.08723										
Stres	a. 0-30	146	31.9589	6.44967	GA	520.358	3	173.453	4.068	.007	a-d	.019	.14	.015
	b. 31-60	227	31.6520	6.72649	Gİ	26353.342	618	42.643			b-d			

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
	c. 61-90	132	31.2803	6.34903	T	26873.699	621							
	d.91veüzeri	117	29.3761	6.44302										
Uyum	a. 0-30	146	28.5822	7.33039	GA	197.086	3	65.695	1.471	.221	-	-	-	-
	b. 31-60	227	28.6476	6.56142	Gİ	27595.520	618	44.653						
	c. 61-90	132	28.4848	6.63496	T	27792.606	621							
	d.91veüzeri	117	27.1538	6.09355										
Genel Ruh Hâli	a. 0-30	146	44.0616	8.37338	GA	288.641	3	96.214	1.556	.199	-	-	-	-
	b. 31-60	227	44.4273	7.25745	Gİ	38214.202	618	61.835						
	c. 61-90	132	43.0455	8.07963	T	38502.842	621							
	d.91veüzeri	117	42.8034	8.09027										
Olumlu Etki	a. 0-30	146	14.4795	3.18881	GA	106.260	3	35.420	3.722	.011	a-c	.018	.14	.013
	b. 31-60	227	14.3260	3.07565	Gİ	5881.168	618	9.516						
	c. 61-90	132	13.4167	3.00646	T	5987.428	621							
	d.91veüzeri	117	13.7692	3.05802										
Toplam EQ	a. 0-30	146	170.9452	25.29271	GA	6009.980	3	2003.327	3.858	.009	a-d	.018	.14	.014
	b. 31-60	227	170.9868	21.77855	Gİ	320920.182	618	519.288			b-d			
	c. 61-90	132	167.5606	23.35660	T	326930.162	621							
	d.91veüzeri	117	162.9145	20.65796										

DZÖ ve alt boyutları ile günlük TV izleme süreleri arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, toplam EQ [F(3-618)=3.858, $p<.05$], stres yönetimi [F(3-618)=4.068, $p<.05$] ve olumlu etki [F(3-618)=3.722, $p<.05$] boyutlarında en az iki ortalama arasında anlamlı fark tespit edilirken bireylerarası [F(3-618)=1.918, $p>.05$], bireyiçi [F(3-618)=1.175, $p>.05$], uyum [F(3-618)=1.471, $p>.05$] ve genel ruh hâli [F(3-618)=1.556, $p>.05$] boyutlarındaki grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Anlamlı fark görülen boyutlar için yapılan Scheffe testi sonucunda toplam EQ boyutunda günlük 91 dakika ve üzeri TV izleyen grubun ortalaması ($\bar{X}_d=162.91$) ile günlük 0-30 dakika TV izleyen grubun ortalaması ($\bar{X}_a=170.95$); günlük 31-60 TV izleyen grup ortalaması ($\bar{X}_b=170.99$) ile günlük 91 dakika ve üzeri TV izleyen grup ortalaması ($\bar{X}_d=162.91$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılaşma daha az TV izleme lehine olduğu belirlenmiştir. Olumlu etki boyutuna bakıldığında günlük 0-30 dakika TV izleyen grubun ortalaması ($\bar{X}_a=14.48$) ile günlük 61-90 dakika TV izleyen grubun ortalaması ($\bar{X}_c=13.42$) arasında 0-30 dakika TV izleyen grup lehine anlamlı

farklılaşma tespit edilmiştir. Stres yönetimi boyutuna bakıldığında 91 dakika ve üzeri TV izleyen grup ($\bar{X}_d=29.38$) ile günlük 0-30 dakika TV izleyen grup ($\bar{X}_a=31.96$); günlük 31-60 TV izleyen grup ($\bar{X}_b=31.65$) ile günlük 91 dakika ve üzeri TV izleyen grup ortalamaları ($\bar{X}_d=29.38$) arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Söz konusu grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılaşma daha az TV izleyen grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılaşma tespit edilen gruplarda günlük olarak daha az sürede TV izleyen grupların elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha az TV izleme başkaları ile daha fazla iletişim kurma, sosyalleşme olanağı vereceğinden sosyal ve duygusal becerilerde gelişme olması beklenebilir. Ayrıca TV’de izlenen içeriğin kişiyi duygusal olarak etkilediği söylenebilir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen toplam EQ ($\eta^2=.018$, Cohen’s $f=.14$, $\Omega^2=.014$), stres yönetimi ($\eta^2=.019$, Cohen’s $f=.14$, $\Omega^2=.015$) olumlu etki ($\eta^2=.018$, Cohen’s $f=.14$, $\Omega^2=.013$) boyutlarında küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir.

Tablo 44

Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süreleri ile KKÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen’s f	Ω^2
Konuşma Kaygısı Ölçeği	a. 0-30	277	2.7182	.7742	GA	.522	2	.261	.425	.654	-	-	-	
	b. 31-60	177	2.7700	.8080	Gİ	380.692	619	.615						
	c. 61 ve üzeri	168	2.7820	.7750	T	381.214	621							
Bilişsel	a. 0-30	277	2.3368	.8173	GA	.390	2	.195	.290	.749	-	-	-	
	b. 31-60	177	2.3548	.8264	Gİ	416.282	619	.673						
	c. 61 ve üzeri	168	2.3976	.8178	T	416.672	621							
Fiziksel	a. 0-30	277	2.9394	1.0301	GA	1.251	2	.626	.557	.573	-	-	-	
	b. 31-60	177	3.0441	1.1255	Gİ	695.115	619	1.123						
	c. 61 ve üzeri	168	3.0036	1.0359	T	696.367	621							
Duygusal	a. 0-30	277	3.1697	.9619	GA	.673	2	.336	.354	.702	-	-	-	
	b. 31-60	177	3.2335	.9951	Gİ	588.183	619	.950						
	c. 61 ve üzeri	168	3.2381	.9741	T	588.855	621							

KKÖ ve alt boyutlar ile arkadaşlarla günlük oyun oynama süreleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, KKÖ [F(2-619)=.425, p>.05], bilişsel alt boyut [F(2-619)=.290, p>.05], fiziksel alt boyut [F(2-619)=.557, p>.05] ve duygusal alt boyut [F(2-619)=.354 p>.05] grup ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilemedi. Bununla birlikte ölçeğin KKÖ ve alt boyutlarına bakıldığında arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süresi 0-30 dakika olan grubun daha az konuşma kaygısı hissettiği tespit edilmiştir. Bu duruma yapılacak yorumun daha sağlıklı yapılabilmesi için ölçeklere görüş belirten çocukların arkadaşlarıyla oynadıkları oyunların içeriğinin de bilinmesi gereklidir. Şiddet içeren sokak oyunları ve sanal oyunlar kaygı düzeyini artırabilmektedir.

Tablo 45

Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süreleri ile DZÖ ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Durum	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Bireyiçi	a. 0-30	277	15.0289	4.22028	GA	24.753	2	12.376	.770	.464	-	-	-	-
	b. 31-60	177	14.6045	3.97028	Gİ	9953.228	619	16.080						
	c. 61 ve üzeri	168	15.0714	3.68127	T	9977.981	621							
Bireyleraras	a. 0-30	277	36.6787	6.70831	GA	21.572	2	10.786	.286	.752	-	-	-	-
	b. 31-60	177	36.2938	5.55792	Gİ	23367.407	619	37.750						
	c. 61 ve üzeri	168	36.3155	5.74419	T	23388.979	621							
Stres	a. 0-30	277	31.4801	6.61387	GA	68.369	2	34.185	.789	.455	-	-	-	-
	b. 31-60	177	31.3107	6.13944	Gİ	26805.330	619	43.304						
	c. 61 ve üzeri	168	30.6845	6.96367	T	26873.699	621							
Uygun	a. 0-30	277	28.0578	6.82044	GA	223.992	2	111.996	2.515	.082	-	-	-	-
	b. 31-60	177	29.2486	7.03847	Gİ	27568.614	619	44.537						
	c. 61 ve üzeri	168	27.7619	5.99924	T	27792.606	621							
Genel	a. 0-30	277	43.4152	8.22801	GA	246.590	2	123.295	1.995	.137	-	-	-	-
	b. 31-60	177	44.7345	7.40336	Gİ	38256.252	619	61.803						
	c. 61 ve üzeri	168	43.2381	7.70896	T	38502.842	621							
Olumlu Etki	a. 0-30	277	13.6823	2.91426	GA	73.557	2	36.778	3.850	.022	a-b	.012	.11	.00
	b. 31-60	177	14.3277	3.26569	Gİ	5913.871	619	9.554			a-c			9
	c. 61 ve üzeri	168	14.4167	3.18382	T	5987.428	621							
Toplam	a. 0-30	277	168.3430	24.3629	GA	867.587	2	433.793	.824	.439	-	-	-	-
	b. 31-60	177	170.5198	21.6658	Gİ	326062.57	619	526.757						
	c. 61 ve üzeri	168	167.4881	21.8358	T	326930.16	621							

DZÖ ve alt boyutlarının ortalamaları ile arkadaşlarla günlük oyun oynama süreleri arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, olumlu etki boyutunda [F(2-619)=3.850, p<.05] en az iki ortalama arasında anlamlı farklılaşma tespit edilirken toplam EQ [F(2-619)=.824, p>.05], bireyiçi [F(2-619)=.770, p>.05] bireylerarası [F(2-619)=.286, p>.05], stres yönetimi [F(2-619)=.789, p>.05], uyum [F(2-619)= 2.515, p>.05] ve genel ruh hâli [F(2-619)=1.995, p>.05] boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilemedi. Olumlu etki boyutunda anlamlı farklılaşma hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için yapılan LSD testinde, arkadaşlarla günlük 0-30 dakika oyun oynama süresi ($\bar{X}_a=13.68$) ile arkadaşlarla günlük 31-60 dakika oyun oynama süresi ($\bar{X}_c=14.33$) arasında 31-60 dakika lehine anlamlı farklılaşma tespit edildi. Arkadaşlarla günlük 0-30 dakika oyun oynama ($\bar{X}_a=13.68$) ile arkadaşlarla günlük 61 dakika ve üzeri oyun oynama ($\bar{X}_c=14.42$) grup ortalamaları arasında arkadaşlarla günlük 61 dakika ve üzeri oyun oynama süresi lehine anlamlı farklılaşma tespit edildi. Oyun oynama örneklem grubumuzdaki kişiler için oldukça önemli bir etkinliktir. Oyunlar; çocuklara sosyal, fiziksel ve psikolojik ve bilişsel olarak önemli katkılar sunmaktadır. Bu durumda oyun oynama süresi artıka DZ düzeyinde bir artış beklentisi mâkuldür. Ancak istatistiksel olarak böyle bir durum olumlu etki boyutu dışında tespit edilemedi. Ölçeklere görüş belirten kişilerin arkadaşlarıyla hangi tür oyunlar oynandığının bilinmesi elimizdeki verileri daha sağlıklı yorumlanmasını sağlayacaktır. Dijital içerikli oyunlar ve şiddet içeren sokak oyunları çocukları duygusal ve sosyal olarak olumsuz etkileri olabilir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark görülen olumlu etki boyutunda etki büyüklüğü hesaplamasında omega kare değeri ihmal edilebilir düzeyde tespit edilmişken diğerk etki büyüklüğü hesaplamalarında ise küçük etki büyüklüğü belirlenmiştir ($\eta^2=.012$, Cohen's $f=.11$, $\Omega^2=.009$).

Tablo 46*DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi*

Boyutlar	n	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	622	-.263**	-.125**	-.265**	-.143**	-.237**	-.152**	-.299**
Bilişsel	622	-.251**	-.210**	-.235**	-.167**	-.294**	-.141**	-.336**
Fiziksel	622	-.141**	-.012	-.208**	-.055	-.125**	-.090*	-.159**
Duygusal	622	-.261**	-.047	-.228**	-.120**	-.141**	-.148**	-.227**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

DZÖ ve alt boyutlarının KKÖ ve alt boyutlarıyla ilişkisini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde negatif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. KKÖ'nün geneli ve toplam EQ arasında orta derecede negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir ($r=-.30$, $p<.01$). Bu sonuçla DZ'nin konuşma kaygısını yönetmesine katkı sağladığını söylenebilir. Toplam EQ ile bilişsel alt boyut arasındaki ilişki dikkat çekicidir ($r=-.34$, $p<.01$). Bilişsel alt boyut konuşma kaygısına yol açabilen olumsuz düşüncelerle kurgulanmıştır. Bu sonuç DZ'nin konuşma kaygısına yol açabilecek olumsuz düşüncelerin yönetilmesine de katkı verdiğini düşündürmektedir. DZ'nin konuşma kaygısıyla oluşan fiziksel tepkileri ($r=-.16$, $p<.01$) yönetmede zayıf kaldığı söylenebilir.

Tablo 47*Cinsiyet Değişkenine İlişkin KKÖ ve Alt Boyutlarının DZÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi*

Boyutlar	Cinsiyet	n	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	Kız	286	-.296**	-.187**	-.330**	-.199**	-.319**	-.165**	-.378**
	Erkek	336	-.230**	-.097	-.203**	-.092	-.178**	-.130*	-.232**
Bilişsel	Kız	286	-.272**	-.268**	-.309**	-.208**	-.351**	-.153**	-.399**
	Erkek	336	-.235**	-.156**	-.162**	-.129*	-.243**	-.144**	-.274**
Fiziksel	Kız	286	-.171**	-.024	-.229**	-.096	-.178**	-.071	-.198**
	Erkek	336	-.109*	-.034	-.189**	-.018	-.096	-.085	-.133*
Duygusal	Kız	286	-.302**	-.130*	-.293**	-.185**	-.249**	-.188**	-.330**
	Erkek	336	-.219**	-.025	-.171**	-.064	-.076	-.089	-.151**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisini cinsiyet değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin toplam EQ düzeyi ile KKÖ geneli, bilişsel ve duygusal alt boyutlarıyla ilişkisinin erkek öğrencilerinin sahip olduğu değerlerden daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kız öğrencilerin DZ'lerini daha etkin ve verimli şekilde kullanmasının konuşma kaygı düzeylerini düşürmelerine katkı sağladığını söylenebilir. Nitekim kız öğrencilerin toplam EQ düzeyleri (\bar{X} =170.06) erkek öğrencilerin toplam EQ düzeylerinden (\bar{X} =167.60) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Tabloda bazı alt boyutlar arasında ihmal edilebilecek düzeyde negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir

Tablo 48

Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	Durum	n	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	Evet	357	-.229**	-.145**	-.298**	-.152**	-.222**	-.138**	-.308**
	Hayır	265	-.313**	-.099	-.216**	-.132*	-.258**	-.174**	-.289**
Bilişsel	Evet	357	-.218**	-.238**	-.270**	-.166**	-.278**	-.132*	-.345**
	Hayır	265	-.299**	-.172**	-.183**	-.168**	-.316**	-.155*	-.325**
Fiziksel	Evet	357	-.136**	-.001	-.244**	-.069	-.114*	-.073	-.166**
	Hayır	265	-.150*	-.031	-.152*	-.036	-.143*	-.117	-.151*
Duygusal	Evet	357	-.217**	-.075	-.241**	-.134*	-.132*	-.139**	-.234**
	Hayır	265	-.320**	-.012	-.211**	-.102	-.155*	-.163**	-.221**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisini okul öncesi eğitimi değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimini alma ve almama yönünden KKÖ ve alt boyutlarının toplam EQ ile ilişkisine bakıldığında birbirine yakın değerler aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 49

Sınıf Düzeyine Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	Sınıf	n	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	5	126	-.162	-.111	-.186*	.075	-.078	-.122	-.127
	6	123	-.238**	-.119	-.304**	-.125	-.323**	-.148	-.337**
	7	183	-.324**	-.121	-.342**	-.207**	-.248**	-.127	-.348**
	8	190	-.297**	-.139	-.214**	-.282**	-.284**	-.285**	-.372**
Bilişsel	5	126	-.165	-.162	-.203*	-.058	-.181*	-.143	-.218*
	6	123	-.213*	-.243**	-.303**	-.169	-.379**	-.134	-.397**
	7	183	-.318**	-.204**	-.301**	-.224**	-.333**	-.143	-.393**
	8	190	-.286**	-.225**	-.153*	-.243**	-.298**	-.228**	-.362**
Fiziksel	5	126	-.039	.022	-.092	.202*	.070	.006	.054
	6	123	-.166	.011	-.227*	-.027	-.209*	-.119	-.192*
	7	183	-.168*	-.046	-.250**	-.120	-.143	-.042	-.203**
	8	190	-.173*	-.013	-.223**	-.194**	-.171*	-.254**	-.249**
Duygusal	5	126	-.180*	-.096	-.145	.114	-.020	-.140	-.088
	6	123	-.225*	.015	-.226*	-.085	-.180*	-.125	-.209*
	7	183	-.333**	-.021	-.333**	-.172*	-.116	-.127	-.266**
	8	190	-.264**	-.073	-.169*	-.261**	-.218**	-.233**	-.300**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

DZÖ ve alt boyutları ve KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisini sınıf düzeyinin ne şekilde etkilediğini sınımlamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Diğer sınıflara kıyasla 8. sınıftaki öğrencilerin toplam EQ düzeyinin KKÖ geneli ($r=-.37$, $p<.01$), fiziksel alt boyut ($r=-.25$, $p<.01$) ve duygusal alt boyut ($r=-.30$, $p<.01$) düzeyleri arasında daha iyi değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tabloda dikkat çeken noktalardan biri de 5. sınıf düzeyinin söz konusu ilişkiyi diğer üst sınıflara kıyasla daha az etkilediği belirlenmiştir. Hatta birçok boyutta 5. sınıfların DZ puanları ile KKÖ geneli ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilemedi. Bu durum 5. sınıftaki öğrencilerin DZ becerilerinin konuşma kaygılarını yönetebilecek düzeyde olmadığını bir işareti olabilir. Tabloda bazı alt boyutlar arasında ihmal edilebilecek düzeyde pozitif ve negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir.

Tablo 50

Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	Durum	n	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	okuryazar değil	170	-.198**	-.107	-.231**	-.124	-.260**	-.261**	-.288**
	ilkokul	203	-.265**	-.131	-.128	-.038	-.158*	-.094	-.205**
	ortaokul	167	-.262**	-.099	-.358**	-.138	-.226**	-.114	-.300**
	lise	82	-.291**	-.176	-.436**	-.365**	-.331**	-.148	-.437**
Bilişsel	okuryazar değil	170	-.194*	-.146	-.221**	-.105	-.272**	-.281**	-.296**
	ilkokul	203	-.235**	-.194**	-.103	-.052	-.231**	-.058	-.234**
	ortaokul	167	-.241**	-.224**	-.316**	-.152*	-.319**	-.056	-.351**
	lise	82	-.319**	-.314**	-.393**	-.497**	-.362**	-.204	-.513**
Fiziksel	okuryazar değil	170	-.036	-.013	-.093	-.048	-.152*	-.134	-.120
	ilkokul	203	-.166*	-.012	-.134	-.006	-.053	-.042	-.103
	ortaokul	167	-.165*	.013	-.321**	-.071	-.131	-.140	-.191*
	lise	82	-.147	-.039	-.314**	-.112	-.196	-.033	-.221*
Duygusal	okuryazar değil	170	-.255**	-.081	-.261**	-.163*	-.219**	-.223**	-.291**
	ilkokul	203	-.274**	-.094	-.098	-.030	-.082	-.149*	-.166*
	ortaokul	167	-.235**	.023	-.249**	-.106	-.061	-.103	-.164*
	lise	82	-.229*	-.024	-.371**	-.225*	-.237*	-.098	-.301**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisine anne eğitim durumu değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Annesinin eğitim durumu lise olan öğrencilerin diğer eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerden daha iyi korelasyon değerine sahip olduğu tespit edildi [KKÖ geneli ($r=-.44$, $p < .01$), bilişsel alt boyut ($r=-.51$, $p < .01$), fiziksel alt boyut ($r=-.22$, $p < .05$) duygusal alt boyut ($r=-.30$, $p < .01$)]. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına karşı tutumları, davranışları ve çocuklarını yetiştirme tarzı eğitim düzeyi düşük annelere göre daha iyi olduğu düşünülmektedir. Nitekim her eğitim kademesinin bireye kazandıracığı bazı nitelikler, beceriler vardır. Tabloda bazı alt boyutlar arasında ihmal edilebilecek düzeyde pozitif ve negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir.

Tablo 51

Baba Eğitim Durumunun DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	Durum	n	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	okuryazar değil	72	-.190	-.075	-.057	.060	-.198	-.077	-.128
	ilkokul	116	-.164	-.161	-.155	-.024	-.179	-.280**	-.244**
	ortaokul	150	-.272**	-.056	-.275**	-.147	-.248**	-.185*	-.302**
	lise	190	-.277**	-.098	-.214**	-.171*	-.182*	-.086	-.249**
	üniversite	94	-.368**	-.226*	-.548**	-.278**	-.373**	-.163	-.484**
Bilişsel	Okuryazar değil	72	-.133	-.117	.019	.046	-.144	-.100	-.100
	ilkokul	116	-.212*	-.255**	-.116	-.122	-.265**	-.270**	-.327**
	ortaokul	150	-.228**	-.107	-.252**	-.150	-.320**	-.161*	-.327**
	lise	190	-.295**	-.197**	-.231**	-.194**	-.261**	-.070	-.312**
	üniversite	94	-.309**	-.356**	-.470**	-.271**	-.384**	-.165	-.484**
Fiziksel	okuryazar değil	72	-.115	.036	-.158	.001	-.185	-.035	-.117
	ilkokul	116	-.027	-.073	-.122	.085	-.062	-.197*	-.093
	ortaokul	150	-.072	-.040	-.151	-.096	-.139	-.104	-.161*
	lise	190	-.184*	.058	-.154*	-.021	-.036	-.079	-.085
	Üniversite	94	-.272**	-.059	-.475**	-.200	-.301**	-.016	-.345**
Duygusal	okuryazar değil	72	-.222	-.073	-.032	.096	-.165	-.037	-.098
	ilkokul	116	-.150	-.039	-.177	.027	-.091	-.253**	-.162
	ortaokul	150	-.382**	.035	-.282**	-.114	-.111	-.200*	-.239**
	lise	190	-.192**	-.057	-.133	-.188**	-.114	-.069	-.182*
	üniversite	94	-.366**	-.094	-.472**	-.230*	-.254*	-.214*	-.388**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisine baba eğitim durumu değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi üniversite olan çocukların toplam EQ puanı ile KKÖ geneli ($r=-.48$, $p<.01$), bilişsel alt boyut ($r=-.48$, $p<.01$), fiziksel alt boyut ($r=-.35$, $p<.01$) ve duygusal alt boyut ($r=-.39$, $p<.01$) arasında diğer eğitim kademelerine kıyasla daha iyi bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Babaların eğitiminin yüksek olması çocuklarını DZ yeterlilikleri bakımından daha donanımlı yetiştirmesine katkı sunmaktadır. Tabloda bazı alt boyutlar arasında ihmal edilebilecek düzeyde pozitif ve negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir.

Tablo 52

Aylık Ekonomik Gelir Durumunun DZÖ ve Alt Boyutları ile KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	Durum	n	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	0-1500	170	-.111	-.035	-.230**	-.015	-.189*	.011	-.178*
	1501-3000	246	-.262**	-.139*	-.196**	-.119	-.232**	-.220**	-.285**
	3001-4500	113	-.300**	-.127	-.234*	-.125	-.206*	-.194*	-.290**
	4501 ve üzeri	93	-.288**	-.170	-.465**	-.305**	-.275**	-.201	-.391**
Bilişsel	0-1500	170	-.112	-.086	-.175*	.002	-.249**	.004	-.196*
	1501-3000	246	-.227**	-.225**	-.208**	-.157*	-.269**	-.191**	-.326**
	3001-4500	113	-.326**	-.182	-.180	-.168	-.293**	-.210*	-.338**
	4501 ve üzeri	93	-.290**	-.347**	-.389**	-.359**	-.359**	-.206*	-.459**
Fiziksel	0-1500	170	.032	-.028	-.201**	-.029	-.109	.051	-.107
	1501-3000	246	-.199**	.000	-.104	-.011	-.105	-.145*	-.124
	3001-4500	113	-.185	-.057	-.275**	-.030	-.138	-.142	-.204*
	4501 ve üzeri	93	-.099	.046	-.353**	-.148	-.116	-.098	-.177
Duygusal	0-1500	170	-.170*	.062	-.194*	-.019	-.049	-.021	-.101
	1501-3000	246	-.238**	-.081	-.166**	-.107	-.183**	-.219**	-.236**
	3001-4500	113	-.237*	-.061	-.167	-.098	-.062	-.134	-.178
	4501 ve üzeri	93	-.326**	-.049	-.446**	-.230*	-.175	-.195	-.311**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ ve alt boyutlarının ilişkisini aylık ekonomik gelir düzeyi değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında ekonomik durumu 4501 ve üzeri aylık ekonomik gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin toplam EQ puanı ile KKÖ geneli ($r=-.39$, $p<.01$), bilişsel alt boyut ($r=-.46$, $p<.01$) ve duygusal alt boyut ($r=-.31$, $p<.01$) arasında orta güçlükte ilişki görülmektedir. Ekonomik geliri yüksek aileler, temel ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Bu durum, ailedeki huzur ve mutluluğu artırabilmekte ve kendisini bu açıdan rahat hisseden bireyler daha az kaygılı olabilmektedir. Tabloda bazı alt boyutlar arasında ihmal edilebilecek düzeyde pozitif ve negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir.

Tablo 53

Günlük TV İzleme Süresi Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	Durum	n	Bireyiçi	Bireylerar ası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	0-30	146	-.241**	-.186*	-.217**	-.252**	-.278**	-.138	-.322**
	31-60	227	-.227**	-.072	-.271**	-.063	-.123	-.041	-.210**
	61-90	132	-.372**	-.170	-.259**	-.082	-.321**	-.253**	-.350**
	91 ve üzeri	117	-.221*	-.070	-.319**	-.194*	-.268**	-.250**	-.362**
Bilişsel	0-30	146	-.192*	-.260**	-.186*	-.296**	-.337**	-.147	-.358**
	31-60	227	-.226**	-.170*	-.247**	-.075	-.150*	-.029	-.240**
	61-90	132	-.374**	-.230**	-.249**	-.107	-.407**	-.239**	-.399**
	91 ve üzeri	117	-.245**	-.192*	-.271**	-.206*	-.357**	-.245**	-.425**
Fiziksel	0-30	146	-.201*	-.071	-.160	-.114	-.138	-.044	-.175*
	31-60	227	-.085	.019	-.210**	.005	-.077	-.028	-.103
	61-90	132	-.251**	-.084	-.221*	-.026	-.167	-.189*	-.217*
	91 ve üzeri	117	-.025	.107	-.233*	-.121	-.139	-.131	-.156
Duygusal	0-30	146	-.254**	-.096	-.226**	-.200*	-.196*	-.150	-.264**
	31-60	227	-.228**	.026	-.203**	-.074	-.055	-.047	-.144*
	61-90	132	-.321**	-.099	-.197*	-.066	-.215*	-.224**	-.259**
	91 ve üzeri	117	-.247**	-.028	-.289**	-.140	-.121	-.229*	-.269**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisini günlük TV izleme süresi değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Tespit edilen korelasyon değerleri arasında önemsenmeyecek seviyede değerler tespit edildiği söylenebilir. Tabloda bazı alt boyutlar arasında ihmal edilebilecek düzeyde pozitif ve negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir.

Tablo 54

Arkadaşlarla Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkenine İlişkin DZÖ ve Alt Boyutlarının KKÖ ve Alt Boyutlarıyla Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	Durum	n	Bireyiçi	Bireyler arası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hâli	Olumlu Etki	Toplam EQ
Konuşma Kaygısı Ölçeği	0-30	277	-.261**	-.125*	-.303**	-.161**	-.186**	-.140*	-.287**
	31-60	177	-.323**	-.092	-.262**	-.189*	-.308**	-.127	-.343**
	61 ve üzeri	168	-.198*	-.161*	-.207**	-.058	-.259**	-.217**	-.281**
Bilişsel	0-30	277	-.261**	-.248**	-.266**	-.177**	-.272**	-.157**	-.346**
	31-60	177	-.262**	-.076	-.216**	-.147	-.303**	-.092	-.294**
	61 ve üzeri	168	-.226**	-.279**	-.202**	-.173*	-.327**	-.186*	-.366**
Fiziksel	0-30	277	-.127*	.035	-.255**	-.068	-.093	-.077	-.141*
	31-60	177	-.236**	-.069	-.214**	-.097	-.173*	-.068	-.223**
	61 ve üzeri	168	-.047	-.036	-.128	.013	-.142	-.151*	-.127
Duygusal	0-30	277	-.254**	-.033	-.248**	-.141*	-.057	-.103	-.191**
	31-60	177	-.332**	-.091	-.243**	-.243**	-.293**	-.169*	-.358**
	61 ve üzeri	168	-.192*	-.025	-.181*	.068	-.139	-.210**	-.158*

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ ve alt boyutlarının ilişkisini arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında toplam EQ'nun KKÖ genelinde daha iyi değer aldığı oyun oynama süresinin 31-60 dakika ($r=-.34$, $p<.01$), bilişsel alt boyutta 61 dakika ve üzeri ($r=-.37$, $p<.01$), fiziksel alt boyutta 31-60 dakika ($r=-.22$, $p<.01$), duygusal alt boyutta 31-60 dakika ($r=-.36$, $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. Tabloda bazı alt boyutlar arasında ihmal edilebilecek düzeyde pozitif ve negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir.

Tablo 55*DZ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p
Sabit	4.473	.223		20.073	.000
Duygusal zekâ	-.010	.001	-.299	-7.803	.000

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

DZ'nin konuşma kaygısını yordaması amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki (R= .299, R²=.089) belirlenmiş, DZ'nin konuşma kaygı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₆₂₀₎=60.883, p<.05). DZ, konuşma kaygısı düzeyindeki değişimin %9'unu açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B=-.010) anlamlılık testi de, DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (p.<05). Analiz sonucuna göre DZ'nin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi=(-.010 x duygusal zekâ düzeyi)+4.473*. DZ'nin kişinin konuşma kaygısını yönetebilme becerisine katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Yüksek DZ'ye sahip kişiler; duyguları fark etme ve duygulara uygun tepkiler verme, olumsuz duyguları yönetebilme gibi niteliklere sahiptir. DZ bu yönleriyle aşırı aktive olmuş konuşma kaygısının normalleşmesine katkı sağlayabilmektedir.

Tablo 56*DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Cinsiyet	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p
Kız	Sabit	4.934	.314		15.724	.000
	Duygusal zekâ	-.013	.002	-.378	-6.891	.000
Erkek	Sabit	4.076	.315		12.945	.000
	Duygusal zekâ	-.008	.002	-.232	-4.363	.000

n=286
R=.378
R²=.143
F=47.485
p<.05

n=336
R=.232
R²=.054
F=19.035
p<.05

Yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, 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 düzeyleri ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. DZ kız öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %14, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %5 açıklamaktadır. Kız öğrencilerinin regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.013$), erkek öğrencilerinin regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=-.008$) anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Kız öğrencilerin DZ düzeylerinin yüksekliği konuşma kaygılarını daha iyi yönetebilmelerine katkı verdiği söylenebilir.

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 şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.008 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.076$.

Tablo 57

DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Eğitim	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	
Evet	Sabit	4.599	.305		15.084	.000	n=357 R=.305 R ² =.095 F=37.121 P<.05
	Duygusal zekâ	-.011	.002	-.308	-6.093	.000	
Hayır	Sabit	4.326	.327		13.247	.000	n=265 R=.289 R ² =.084 F=24.050 P<.05
	Duygusal zekâ	-.009	.002	-.289	-4.904	.000	

Tablo incelendiğinde, 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 düzeyleri ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. 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). Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitim alanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi=(-.011 x duygusal zekâ düzeyi)+4.599*. Okul öncesi eğitim almayanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi=(-.009 x duygusal zekâ düzeyi)+4.326*.

Tablo 58

DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Sınıf	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	
5	Sabit	3.540	.529		6.685	.000	R=.127 R ² =.016 F=2.045 p>.05
	Duygusal zekâ	-.004	.003	-.127	-1.430	.155	
6	Sabit	4.984	.544		9.166	.000	R=.337 R ² =.113 F=15.474 p<.05
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.337	-3.934	.000	
7	sabit	4.821	.405		11.894	.000	R=.348 R ² =.121 F=24.999 p<.000
	Duygusal zekâ	-.012	.002	-.348	-5.000	.000	
8	sabit	4.525	.355		12.751	.000	R=.372 R ² =.139 F=30.261 p<.05
	Duygusal zekâ	-.012	.002	-.372	-5.501	.000	

Gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinde, 5. sınıf (R=.127, R²=.016) (F₍₁₋₁₂₄₎=2.045, p>.05), 6. sınıf (R=.337, R²=.113) (F₍₁₋₁₂₁₎=15.474, p<.05), 7. sınıf (R=.348, R²=.121) (F₍₁₋₁₈₁₎=24.999, p<.05), ve 8. sınıf (R=.372, R²=.139) (F₍₁₋₁₈₈₎= 30.261, p<.05), düzeyleri ile DZ düzeyleri ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, 5. sınıftaki kişilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %2, 6. sınıftaki kişilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimin %11, 7. sınıftaki kişilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %12, 8. sınıftaki kişilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %14 açıklamaktadır. Regresyon denklemine 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 artıkça DZ'nin geliştiği ve bu durumun da konuşma kaygısını daha iyi yönetebilme becerisini kazandırdığı söylenebilir.

Analiz sonucuna göre 5. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.004 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 3.540$; Analiz sonucuna göre 6. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.013 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.984$. Analiz sonucuna göre 7. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.821$. Yapılan analiz neticesinde 8. sınıfın konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = $(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.525$.

Tablo 59

DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	
Okuryazar değil	sabit	4.545	.430		10.558	.000	n=170 R=.288 R ² =.083 F=15.190 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.288	-3.897	.000	
İlkokul	sabit	4.017	.427		9.410	.000	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	.000	n=167 R=.300 R ² =.090 F=16.300 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.002	-.300	-4.037	.000	
Lise	sabit	5.039	.578		8.711	.000	n=82 R=.437 R ² =.191 F=18.918 p<.05
	Duygusal zekâ	-.014	.003	-.437	-4.349	.000	

Anne eğitim değişkeni yönünden DZ düzeyinin konuşma kaygı düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, okuryazar değil (R=.288, R²=.083) (F₍₁₋₁₆₈₎=15.190, p<.05), ilkokul (R=.205, R²=.042), (F₍₁₋₂₀₁₎=8.858, p<.05), ortaokul (R=.300, R²=.090) (F₍₁₋₁₆₅₎=16.300, p<.05) ve lise (R=.437, R²=.191) (F₍₁₋₈₀₎=18.918, p<.05) eğitim durumlarıyla DZ düzeyleri ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ, anne eğitim seviyesi “okuryazar değil” olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin %8’ini, anne eğitim durumu ilkokul olanların

konuşma kaygı düzeylerinin %4'ünü, anne eğitim durumu ortaokul olanların konuşma kaygı düzeylerinin %9'unu, anne eğitim durumu lise olanların konuşma kaygı düzeylerinin %19'unu açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayılarının [okuryazar değil (B=-.010), ilkokul (B=-.008), ortaokul (B=-.010), lise (B=-.014)] anlamlılık testleri de DZ'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (p.<05). Eğitim düzeyi daha yüksek olan anneler, çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerine daha fazla katkı verdiği söylenebilir. Duygusal ve sosyal yönden gelişen bireyler konuşma kaygılarını daha iyi yönetebilir.

Analiz sonucuna göre anne eğitim durumu okuryazar olmayan kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = (-.010 x *duygusal zekâ düzeyi*) + 4.545. Analiz sonucuna göre anne eğitim durumu ilkokul olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = (-.008 x *duygusal zekâ düzeyi*) + 4.017. Analiz sonucuna göre anne eğitim durumu ortaokul olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = (-.010 x *duygusal zekâ düzeyi*) + 4.323. Analiz sonucuna göre anne eğitim durumu lise olanların konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* = (-.014 x *duygusal zekâ düzeyi*) + 5.039.

Tablo 60

DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	
Okuryazar değil	sabit	3.447	.639		5.396	.000	n=72 R=.128 R ² =.016
	Duygusal zekâ	-.004	.004	-.128	-1.076	.286	F=1.158 p>.286
İlkokul	sabit	4.408	.607		7.258	.000	n=116 R=.244 R ² =.060
	Duygusal zekâ	-.010	.004	-.244	-2.686	.008	F=7.217 p<.05
Ortaokul	sabit	4.622	.450		10.277	.000	n=150 R=.302 R ² =.091
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.302	-3.857	.000	F=14.874 p<.05
Lise	sabit	4.009	.389		10.313	.000	n=190 R=.249 R ² =.062
	Duygusal zekâ	-.008	.002	-.249	-3.524	.001	F=12.418 p.05
Üniversite	sabit	5.371	.519		10.344	.000	n=94 R=.484 R ² =.235
	Duygusal zekâ	-.016	.003	-.484	-5.311	.000	F=28.205 p<.05

Baba eğitim durumu değişkeni yönünden DZ düzeyinin konuşma kaygı düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, 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 ($R=.484$, $R^2=.235$) ($F_{(1-92)}=28.205$, $p<.05$) eğitim durumlarıyla DZ düzeyleri ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. DZ; babasının eğitim durumu “okuryazar değil” olan kişilerin 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 ($p<.05$). Tablodan hareketle, eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarını duygusal beceriler yönünden daha iyi yetiştirdiklerini söylenebilir. Babaların çocuklarına karşı tutum ve davranışları çocuğun DZ düzeyini geliştirebilmektedir. DZ’si yüksek bireyler, rahatsız edici boyuttaki konuşma kaygılarını daha iyi yönettiği söylenebilir.

Regresyon analiz sonucuna göre babasının eğitim durumu okuryazar olmayan kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.004 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 3.447$. Regresyon analiz sonucuna göre babasının eğitim durumu ilkokul olan kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.408$. Regresyon analiz sonucuna göre babasının eğitim durumu ortaokul olan kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.010 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.622$. Regresyon analiz sonucuna göre babasının eğitim durumu lise olan kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.008 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 4.009$. Regresyon analiz sonucuna göre babasının eğitim durumu üniversite olan kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.016 \times \text{duygusal zekâ düzeyi}) + 5.371$.

Tablo 61

DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygısı Düzeyi Arasında Aylık Ekonomik Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	
0-1500	sabit	4.042	.422		9.587	.000	n=170 R=.178 R ² =.032 F=5.499 p<.05
	Duygusal zekâ	-.006	.003	-.178	-2.345	.020	
1501-3000	sabit	4.312	.363		11.878	.000	n=246 R=.285 R ² =.081 F=21.586 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.002	-.285	-4.646	.000	
3001-4500	sabit	4.306	.521		8.264	.000	n=113 R=.290 R ² =.084 F=10.212 p<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.290	-3.196	.002	
4501 ve üzeri	sabit	4.655	.516		9.025	.000	n=93 R=.391 R ² =.153 F=16.452 p<.05
	Duygusal zekâ	-.012	.003	-.391	-4.056	.000	

Yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, 0-1500 (R=.178, R²=.032) (F₍₁₋₁₆₈₎) =5.499, p<.05), 1501-3000 (R=.285 R²=.081), (F₍₁₋₂₄₄₎)=21.586, p<.05), 3001-4500 (R=.290, R²=.084) (F₍₁₋₁₁₁₎)=10.212, p<.05) 4501 ve üzeri (R=.391, R²=.153) (F₍₁₋₉₁₎)=16.452, p<.05) aylık ekonomik gelir düzeyleri ile DZ ve konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir DZ, aylık ekonomik gelir düzeyi 0-1500 olan kişilerin konuşma kaygı düzeylerini %3, aylık ekonomik gelir düzeyi 1501-3000 olan kişilerin konuşma kaygı düzeylerini %8, aylık ekonomik gelir düzeyi 3001-4500 olan kişilerin konuşma kaygı düzeylerini %8, aylık ekonomik gelir düzeyi 4501 ve üzeri olan kişilerin 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). Ekonomik gelirleri iyi olan ailelerin temel ihtiyaç ve güvenlik sorunlarını karşılayabilmeleri kişileri mutlu daha güvende ve huzurlu kılabilme, kendilerine daha çok vakit ayırabilmelerini sağlamaktadır. Gelir az olan ailelerin ise temel ihtiyaçları ve güvenlikleri tam olarak sağlanamadığından aile içinde gerginlik, stres verici durumlar yoğun olarak yaşanabilir. Bu gibi durumların varlığı DZ'yi ve konuşma kaygısını olumsuz olarak etkileyebilir.

Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 0-1500 düzeyinde olan kişilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: $Konuşma\ kaygısı\ düzeyi = (-.006 \times duygusal\ zekâ\ düzeyi) + 4.042$. Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 1501-3000 düzeyinde olan kişilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: $Konuşma\ kaygısı\ düzeyi = (-.010 \times duygusal\ zekâ\ düzeyi) + 4.312$. Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 3001-4500 düzeyinde olan kişilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: $Konuşma\ kaygısı\ düzeyi = (-.010 \times duygusal\ zekâ\ düzeyi) + 4.306$. Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 4501 ve üzeri olan kişilerin konuşma kaygılarını yordayan regresyon denklemi şöyledir: $Konuşma\ kaygısı\ düzeyi = (-.012 \times duygusal\ zekâ\ düzeyi) + 4.655$.

Tablo 62

DZ Düzeyi ile Konuşma Kaygı Düzeyi Arasında TV İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	
0-30	sabit	4.483	.457		9.802	.000	n=146 R=.322 R ² =.103 F=16.614 p<.05
	Duygusal zekâ	-.011	.003	-.322	-4.076	.000	
31-60	sabit	3.993	.374		10.679	.000	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	.000	n=132 R=.350 R ² =.122 F=18.131 p<.05
	Duygusal zekâ	-.012	.003	-.350	-4.258	.000	
91 ve üzeri	sabit	4.932	.514		9.594	.000	n=117 R=.362 R ² =.131 F=17.312 p<.05
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.362	-4.161	.000	

Günlük TV izleme süreleri değişkeni yönünden DZ düzeyinin konuşma kaygı düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, günlük 0-30 dakika TV izleme (R=.322, R²=.103) (F₍₁₋₁₄₄₎=16.614, p<.05), günlük 31-60 dakika TV izleme (R=.210, R²=.044) (F₍₁₋₂₂₅₎=10.383, p<.05), günlük 61-90 dakika TV izleme (R=.350, R²=.122) (F₍₁₋₁₃₀₎=18.131, p<.05), günlük 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 kişilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %10, günlük 31-60 dakika TV izleyen kişilerin konuşma kaygısı düzeyindeki değişimi %4, günlük 61-90 dakika arası TV izleyen kişilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi %12, günlük 91 dakika ve üzeri TV izleyen kişilerin 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 ($p<.05$).

Regresyon analiz sonuçlarına göre günde 0-30 dakika TV izleyen kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.011 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.483$. Regresyon analiz sonuçlarına göre günde 31-60 dakika TV izleyen kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.007 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+3.993$. Regresyon analiz sonuçlarına göre günde 61-90 dakika TV izleyen kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.012 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+ 4.832$. Regresyon analiz sonuçlarına göre günde 91 dakika ve üzeri TV izleyen kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.013 \times \text{duygusal zekâ düzeyi})+4.932$.

Tablo 63

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

Durum	Konuşma kaygısı	B	SHB	β	t	p	
0-30	sabit	4.251	.312		13.612	.000	n=277 R=.287 R ² =.082 F=24.592 p.<.05
	Duygusal zekâ	-.009	.002	-.287	-4.959	.000	
31-60	sabit	4.949	.455		10.872	.000	n=177 R=.343 R ² =.117 F=23.289 p.<.05
	Duygusal zekâ	-.013	.003	-.343	-4.826	.000	
61 ve üzeri	sabit	4.452	.447		9.968	.000	n=168 R=.281 R ² =.079 F=14.215 p.<.05
	Duygusal zekâ	-.010	.003	-.281	-3.770	.000	

Yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, 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 ($R=.281$, $R^2=.079$) ($F_{(1-166)}=14.215$, $p<.05$) ile DZ düzeyleri ve konuşma kaygıları 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 denklemine 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 ($p<.05$).

Analiz sonucuna göre arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süresi 0-30 dakika olan kişilerin konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.009 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.251$. Arkadaşlarıyla oyun oynama süresi 31-60 dakika olan kişilerin 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 kişilerin duygusal zekâlarının konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Konuşma kaygısı düzeyi* $=(-.010 \times \text{duygusal zekâ}) + 4.452$.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde betimsel analiz neticesinde ulaşılan kodlar kategorilendirilip frekanslarıyla birlikte tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca tabloların altında bazı katılımcıların görüşlerine (K-1, K-2, K-3...) yer verilmiştir:

Tablo 64

Katılımcıların Konuşma Kaygılarını Hangi Tepkilerinden Sezdiklerine Yönelik Görüşleri

Kaygı Tepkileri	<i>f</i>
Fiziksel	15
Duygusal	12
Davranışsal	9
Bilişsel	5
Toplam frekans	41

K-7: Yanlış söylerim, kekelerim. Kızarıyorum ellerim titrer. Sanki deprem oluyormuş gibi. Konuştukça daha rahat hissediyorum. Kalbim hızlı atar. Heyecanlanırım. Ya bir süre verilmişse istediklerimin hepsini anlatamazsam. Ya eksik anlatmışsam. Gerginlik oluyor, kaygılanıyorum.

K-5: Vücudumun çeşitli yerlerinde kollarımda, suratımda ensemdede, terleme hissedirim. Yüzüm kızarır. Elim titrer bazen. Korkarım insanlar orada beni izliyorlarsa, konuşma kaygısı yaşadığımı düşünürlerse dalga geçerlerse.

K-6: Ellerim titrer, ayaklarım titrer, kalbim hızlı atar. Heyecanlanırım. Ellerim titrerse karşımdaki kişiye mahcup olacağım. Bu beni çok etkiliyor.

K-13: Anlarım. Yüzüm kızarır, kalbim hızlı atar, terlerim. Ellerim titremeye başlar. Benzer harfleri karıştırır “ı” ve “i” karıştırabiliyorum mesela. Heyecan çok yaşıyorum.

Katılımcılar, konuşma kaygısı yaşadıklarının farkındadır. Özellikle konuşma kaygılarını terleme, titreme, nefes alış verişinde hızlanma, yüzde kızarma, kalp atışlarında hızlanma gibi fiziksel tepkilerinden sezdikleri anlaşılmıştır. Anlaşıyor ki katılımcılar, konuşma kaygılarını somut tepkiler üzerinden açıklamaya eğilimlidir. Görüşme esnasında çoğu katılımcı kaygı esnasında duygusal tepkiler yaşayıp yaşamadığı sorulduktan sonra buna yönelik görüşlerini açıklamıştır. Duygusal tepkileri ise genel olarak heyecan, gerginlik, mahcubiyet ve korku olarak yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, fiziksel tepkilerden sonra ağırlıklı olarak duygusal tepkilerle konuşma kaygısı yaşadıklarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılarda görülen gerek fiziksel tepkiler gerekse psikolojik tepkiler, kaygıya eşlik eden durumlardır. Bazı katılımcılar konuşma gerçekleşirken ses kısıklığı, kekeleme, sözleri ve benzer harfleri karıştırma ve kontrolünün dışından bazı davranışsal tepkiler verdiklerini ifade etmiştir. Anlaşıyor ki bazı katılımcıların kaygı esnasında davranışlarının ve konuşmalarının üzerindeki kontrolü zayıflamaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar; unutma, küçük düşme, gülünme, rezil olma, dalga geçilme, ya şöyle bir sorun yaşanırsa gibi zihinlerinden olumsuz düşünceler geçirdiklerini ifade etmiştir. Yaşanılan bu fiziksel, psikolojik ve davranışsal, bilişsel durumlar algısal bir tehditin sonucudur. Konuşma yapmanın bedensel/fiziksel bir tehdit içermemesi, konuşmacılarda ortaya çıkan durumun algısal bir tehdit üretimini göstermektedir. Söz konusu algısal tehditin anlamı, olumsuz durumların yaşanma olasılığı endişesi ve dinleyenler tarafından şahsına yönelik benliğini tehdit edici birtakım olumsuz etiketlerin yapıştırılması çekincesidir. Görülüyor ki algısal tehdit yorumu, kaygı düzeyini rahatsız edici bir boyuta taşımakta ve kişinin birçok tepki vermesine sebep olmaktadır. Olumsuz düşüncelerle başlayan kaygı, vücut sistemlerini

etkilemekte ve bireyi fiziksel, bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkilerin döngüsü içerisine sıkıştırmaktadır.

Tablo 65

Konuşma Kaygısına Yol Açan Düşüncelere Yönelik Katılımcı Görüşleri

Olumsuz Düşünce	f
Dinleyicilerin gülmesi	7
Dinleyicilerin dalga geçmesi	6
Kötü performans	4
Hata yapma	4
Konuşacaklarını unutma	4
Rezil olma	4
Özgüven	4
İzlenilme hissi	2
Dinleyicinin dinlememesi	1
Kaygının fark edilmesi	1
Mahcubiyet	1
Küçük Düşme	1
Toplam frekans	39

K-3: Rezil olacağımı düşünüyorum. Yüzümüze gülüyorlar. Yüzümüze gülünce kötü bir konuşma yaptığımı düşünüyorum.

K-9: Yanlış kelime söyleyeceğim, bana gülecekler, rezil olacağım. Unutulmayacak bu söylediklerim kelimeler, her yerde kaşıma çıkacak, alay edecekler.

K-11: Dalga geçeceklerini düşünürüm. Düzgün konuşamayacağımı ve konuşacaklarımı unutturum diye düşünürüm.

K-13: Beceriksiz diyecekler diye düşünebiliyorum. Unuttuğum bir şeyden dolayı dalga geçecekler, gülecekler. Dinleyiciler, beni dinlemeyince kötü anlattığımı düşünürüm.

Katılımcıların konuşma kaygısına yol açan olumsuz düşünceleri, dinleyici etkisi ve konuşmacının kendisinden kaynaklı kusurlardan kaynaklı geleceğe yönelik atfedilen korku senaryolarından oluşmaktadır. Katılımcıların dinleyici etkisiyle “ya yaşarsam, belki, olursa” biçiminde oluşturulan gülünç duruma düşme, dalga geçilme, küçük düşme rezil olma, korkuları baskın olmakla birlikte izlendiği hissetme, kaygının fark edilmesi, mahcup olma gibi bilişsel çarpıtmalardan oluşan senaryolarından oluşmaktadır. Konuşmacının şahsından kaynaklı sorunlar ise kötü performans sergileme, konuşacaklarını unutma, hata yapma olasılığının düşünülmesi gibi bilişsel çarpıtmalarından oluşmaktadır. Konuşma kaygısı düzeyini artıran bir başka etmen ise katılımcıların özgüveninden kaynaklı “yapamama, becerememe” düşüncelerinin rol oynadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların ürettiği korku senaryolarının temelinde,

dinleyenlerin kendi benliğine yönelik birtakım olumsuz etiketler atfedeceği endişesi taşımasıdır. Katılımcıların dinleyici davranışlarının etkisi ve şahsından kaynaklı olumsuz düşünce tarzlarının birbirini beslediği tespit edilmiştir. Dinleyici dinlemiyorsa, konuşmada iyi bir performans sergilemiyorumdur; gülmüşlerse, dalga geçiyorlarsa hata yapmışımdır, düşüncesinin doğmasını sağlayabilmektedir. Konuşmacının bilişsel çarpıtmaları sosyal fobideki korkuları oluşturan düşünüş biçimleriyle benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Tablo 66

Konuşma Kaygı Düzeyini Artıran Ortama Yönelik Katılımcı Görüşleri

Ortam Etkisi	f
Kalabalık	12
Önemli kimse	9
Yabancı kişiler	9
Tanıdık kimse	6
Dinleyici davranışları	5
Mikrofonla konuşma	2
Kayda alınma	1
Sahne	1
Toplam frekans	45

K-1: İnsanların beni dinlememesi, dinleyicilerin ses çıkarmaları, konuşma yaparken kamera ile beni çekmeleri ve mikrofon ile konuşma yapmak.

K-7: Önemli kişilerin olması önemli. Onlar önde oturuyor. Onlarla göz teması kurmam daha da heyecanlandırır. Onların ne düşündükleri ilk defa karşılımlarına çıkmışım. İlk defa konuşuyorum onlara karşı.

K9: Çok kişi gelmişse etkiler, orada konuşacaklarıma daha dikkat ederim, daha çok heyecanlanırım. Mesela bizim sınıfta olursa iki üç kişi olursa o kadar heyecanlanmam. Biz bizyiz diye düşünürüm. Üst düzey kişiler olursa daha çok etkilenir yanlı bir şey söylerim.

K-14: Mikrofondaki konuşursam utanırım. Kalabalık olursa yabancı olursa daha kaygılı olurum. İlk defa konuşacağım için.

Katılımcıların konuşma kaygılarını artıran ortamsal faktörler içerisinde dinleyenlerin niteliği ve dinleyicilerin davranışları baskın gözükmektedir. Özellikle dinleyen kişinin çok olması, dinleyenlerin içinde önemli görülen kişilerin varlığı ve dinleyenlerin tanınmayan kimselerden oluşmasının konuşmacı kaygı düzeyini artırdığı anlaşılmıştır. Bu baskın değişkenlerin konuşmacıyı kaygılandırmasının arka planında konuşmacı tarafından bu değişkenlerin heyecan artırıcı bir unsur olarak görülmesi ve kalabalıkta

tanımadığı/tanıdığı kişilerin kişiliğine yönelik olumsuz birtakım etiketler yakıştırması endişesidir. Tanımayanların karşısına ilk defa çıkılacak olması da kaygıyı tetikleyen unsur olarak görülmektedir. Tanıdık kimselere karşı yapılan konuşma da kaygıya yol açabilmektedir. Dinleyicilerin konuşmayı dinlememesi, ses çıkarmaları, dikkatli dinlemesi bazı katılımcıları kaygılandırmaktadır. Bunlar, dinleyici davranışlı kaynaklı kaygı unsurları olarak değerlendirilebilir. Dinleyicilerin ses çıkarmaları konuşmacı tarafından iyi bir konuşma yapmadığına yordandığından dinleyicilerin dikkatle dinlemesi konuşan tarafından izlendiği hissi uyandırmasından ötürü gerginliği artıran bir etmen olarak görülmektedir. Mikrofon, konuşma kaygısını artıran bir diğer faktör olarak 2 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Mikrofonun kaygı uyandırmasının temelinde, kaygının mikrofonda belirgin bir şekilde yansması ve konuşmada sesin farklı çıkması durumunda dinleyicinin gülme olasılığıdır. Bir katılımcının kayda alınmanın kendisi kaygılandıracağı ifadesi dikkate değerdir. Bu sebebin temelinde, konuşmasının daha fazla kişi tarafından izlenebileceği ve konuşma anında yapılacak yanışın unutulmayıp ileride karşısına çıkabilecek olması düşünülebilir.

Tablo 67

Konuşma Kaygısını Hafifletip Konuşmayı Etkili Performansa Dönüştüren Stratejilere Yönelik Katılımcı Görüşleri

Stratejiler	<i>f</i>
Pratik yapma	9
Metne çalışma	6
Zihnen canlandırma	4
Planlama	2
Prova	2
Göz teması	1
Geri bildirim	1
Duyguları gizleme	1
Konu bilgisi	1
Toplam frekans	27

K-1: Ayna karşısında konuşurum, karşımda bir topluluk varmış gibi konuşmaya çalışırım. Ailemin karşısında konuşurum beğenip beğenmediklerini sorarım.

K-8: Üzerinde çalışırım aklımda. Konuşacağım konu hakkında daha fazla bilgi edinirim. Kekeleme yapmadan aklımda tutmaya çalışırım.

K-7: Zamanımı üçe bölerim. Önce hazırlık, giriş nasıl bitireceğim bunun üstünde çok çalışırım. Daha zamanın var çalışırım. Gitmeden önce bir daha hazırlığımı yaparım. Ayna varmış gibi, biri varmış gibi çalışırım. Hayal ederim, hazırlık bir yana sahneye çıktığımda

yolunda gitmiyor benim için. Önce bunu yaparım burada geçişler yaparım öyle hayal ederim.

K-9: Aynanın karşısına geçiyorum, tekrarlıyorum. Sınıftaki arkadaşlarıma “beni dinler misiniz?” diye söylerim heyecanım o anda yatışsın diye. Arkadaşlarımla göz teması kurarım. Topluluk varmış gibi onların önündeymiş gibi. Heyecanlanınca tekrar başa alıyorum.

Katılımcıların stratejileri, konuşma öncesi ve konuşma sırasında kullanılan birtakım becerilerden oluşmaktadır. Konuşma öncesinde sık sık pratik yapma, prova, konuşulacak metne çalışma, topluluk karşısında olduğunu zihnen canlandırma ve planlama yapma biçiminde görülmektedir. Bazı katılımcılar pratikleri ailesinden, arkadaşlarından birilerini karşısına alma yolu ile bazıları da aynanın karşısında yaptıklarını ifade etmiştir. Birilerinin yanında yapılan pratikler, heyecanını ve korkuyu hafifletmeye dönük çabalarlardır. Ayrıca birilerinin karşısında yapılan konuşmanın yapılacak konuşmaya dair genel performans hakkında birtakım izler taşıması bakımından önemlidir. Ayna karşısında yapılan pratikler, konuşma esnasında yansıtılacak beden diline yönelik ipuçları taşıması açısından aynanın bir geri bildirim niteliği taşıdığını söylenebilir. Zihnen canlandırma, dinleyicileri karşısında hissetmesine yardımcı olarak konuşma esnasındaki atmosfere hazırlamaya yardımcı olmaktadır. 2 katılımcı da konuşmayı planlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Planlama stratejisinde ne konuşulacağı ve konuya girişin nasıl yapılacağı ve nasıl sürdürüleceği tasarlanmıştır. 1 katılımcı ortamda tanıdık kişilerin olması durumunda o kişilerle göz teması kurma girişimi yapacağını belirtmiştir. Bu davranışın kaygıyı hafifleteceği ifade edilmiştir. 1 katılımcı da konuşma sırasında yaşadığı duyguları gizlemeye çalıştığını belirtmiştir. Konuşmacının kaygıyı dinleyiciye hissettirmek istemediği anlaşılmıştır. Katılımcılar, konuşma kaygısı tepkilerini daha çok konuşma öncesinde yapılan zihinsel yönden hazırlanma yoluyla hafifletmeye çalışmaktadır. Katılımcılar, konuşma öncesinde konuşma kaygısını hafifletmeye dönük çeşitli stratejiler kullanılırken konuşma sırasında az strateji kullanmakta ve konuşma sonrasında ise strateji kullanımına hiç başvurmamaktadır.

Tablo 68

Konuşma Kaygısı Yaşadığı Durumlarda Katılımcıların Kendilerini İyi Bir Konuşma Gerçekleştirmeye Nasıl Motive Ettiklerine Yönelik Görüşleri

Motivasyon Teknikleri	f
Olumlu düşünme	11
Özgüven	6
Metne çalışma	3
Dinleyici etkisi	3
Planlama	3
Yarışma hissi	2
Yalnız olmadığımı bilme	1
Prova	1
Kaygıyı kabullenme	1
Hedef	1
Zihnen canlandırma	1
Toplam frekans	33

K-5: Yapacağım konuşma kâğıda yazı ise kâğıda çalışırım aklıma geldikçe tekrar ederim o kâğıdı. Konuşma sırasında beni kötü yönden, izleyicileri de sıkacak olan şeyleri düşünüp onlar için önlem almaya çalışırım. Ailemle çalışırım.

K-10: Konuşmamdan sonra güzel konuşursam insanlar beni alkışlar, beğenir, geleceği sevinçli anlarımı düşünürüm.

K-13: Öncelikle kendime güvenirim. Kendine inanınca her şey oluyor.

Katılımcılar, yapacakları konuşmaya kendilerini güdülemek amacıyla “yapabileceğime, başarabileceğime inanıyorum, kendime güveniyorum” gibi olumlu düşünerek özgüvenleri artırmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Olumlu düşünme, katılımcıların kaygı esnasında verdiği fiziksel ve psikolojik tepkilerin normalleşmesine katkı sunmaktadır. Kendine güvenmemek, iyi bir performans sergilemeyeceğine olan inancın yansımasıdır. Bu olumsuz inancın oluşturduğu psikoloji, katılımcılar tarafından iyi performans sergilenmenin önünde engel olarak görülmektedir. 1 katılımcı konuşma kaygısını birçok kişinin yaşadığını, yani “yalnız olmadığımı” bilmenin rahatlatıcı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı da konuşma kaygısını kabullenmektedir. Böylece gerçeklikle bağını koparmayıp kendisini ona göre hazırlamaktadır. Bazı katılımcıların en iyi ben olacağım hissi ile hareket edip yapılacak konuşmaya kendini güdülemektedir. Bazı katılımcılar da konuşmayı sevebileceği hâle sokma, konuşma anında kendisini ve dinleyici zora sokacak birtakım olayları öngörüp önlem alma çabalarıyla planlama içerisine girmektedir. Metne çalışma yoluyla iyi bir performans gösterme gayreti bazı katılımcıları güdülemektedir. Katılımcılar, konuşma kaygısına yol

açan etmenlerin farkındadırlar. Buna yönelik birtakım tedbirler alarak kendini motive etmektedir. Sonuçta iyi bir performans gösterme eğilimi ve olası kötü durumları engelleme isteği, bireyi motive edici teknikler kullanmaya yöneltmektedir. Motivasyon teknikleriyle zihinsel hazırlığın birbirine destek verdiği düşünülebilir. Pratik ve prova yapma, metin okuma gibi çalışmaların özgüveni artırdığı düşünülmektedir.

Tablo 69

Konuşma Kaygısı Yaşayan Konuşmacıdan Konuşma Kaygı Yaşantısını Nasıl Sezdiklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tepkileri Okuyabilme	f
Davranış	14
Fiziksel	10
Kendinden hareket etme	8
Duygusal	2
Toplam frekans	34

K-1: Konuşan kişinin sesi titrer, göz teması kuramazlar. Genellikle yukarıya bakıyorlar, yere bakıyorlar.

K-7: Ben de önceden bir şey yaşadysam bir konuşma yapmışsam topluluk önünde ben de o duruma öyle olmuşsam kendim aklıma gelir. Kendimde olan şeyler görürsem bu kaygı yaşıyor, bu kaygı yaşıyorsa. Sahnede kekelese ben de derim ben de oluyor.

K-9: Hissederim. Kendimde olan şeyleri onda da görürsem hissederim. Elleri titremesi ya da böyle elini saçına sürmesi, kekelemesi, aslında çok kolay bir kelimeyi kekelemesi ile anlarım.

Katılımcıların hepsi, konuşma kaygısı yaşayan kimselerin kaygı yaşayıp yaşamadıklarını sezebildiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar, konuşma kaygısı yaşayan kişilerin daha çok kekeleme, dil sürçmesi, konuşmayı sürdürmemeye, gözleri kaçırma, yüz ve el hareketleri gibi davranışsal; titrememe, terleme, kızarma gibi fiziksel tepkilerinden sezebildiklerini belirtmiştir. 2 katılımcı konuşma kaygısı yaşayan bireylerin utanma ve üzülmeye duygu durumlarının belirmesinin kendileri için kaygı belirtisi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, konuşmacının yaşadıklarının kaygı olarak anlamlandırılmasında kendisinde de benzer tepkileri tecrübe etmesinin yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Kendi konuşma kaygılarını daha çok fiziksel, duygusal ve davranış problemlerinden sezen katılımcılar, karşısındaki kimselerde de daha çok davranış ve fiziksel tepkilerden anlayabildiklerini ifade etmiştir. Anlaşıyor ki katılımcılar, konuşmacıda kaygı esnasında beliren duygusal tepkilerin okunmasında zorlanmakta ya da fiziksel ve davranışsal

tepkilerin baskın olmasından ötürü duygusal tepkilerin kaygı belirtisi olarak sezinlenmesini gölgede bırakmaktadır.

Tablo 70

Katılımcıların Konuşmacıdan Konuşma Kaygısı Yaşantısını Sezdiklerinde Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşleri

Empatik Tavır	f
Duygusal tepki	14
Destek olma	6
Zihin okuma	3
İyi performans	3
Toplam frekans	26

K-5: Kendi kendime utanırım. Onun adına utanırım. Dinleyemem yani onu.

K-9: Rezil olacağını düşünür. Ben o kişi adına üzülürüm. Güven vermeye çalışırım. Göz teması kurarım. İyi olduğunu hissettirmeye çalışırım. Topluluk önünde konuşma kaygısı yaşamamasını istemem.

K-10: Acırım o kişiye. Belki konuşmaya hazırlık yapmış utandığı çekindiği için konuşamamış.

Bazı katılımcılar, konuşma kaygısı yaşayan birilerini gördüklerinde konuşan kişi adına üzüldüklerini, utandıklarını; kendilerinin de endişe ve korku duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca konuşan kişilerde de utanma, heyecan, korku, güven eksikliği, endişe duygularını sezdiklerini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar, konuşma kaygısı yaşayanların “rezil olma, dalga geçilme” tarzında bilişsel çarpıtmaları zihinlerinden geçirdiğini düşünmektedir. Söz konusu bilişsel tepkilere bakıldığında katılımcıların bu tepkileri kendilerinden hareketle anladıklarını ileri sürebiliriz. Nitekim konuşmacının zihnini okuma bu gibi deneyimleri yaşama ile açıklanabilir. Bazı katılımcılar da konuşma kaygısı yaşayan bir kimse gördüklerinde iyi bir hazırlık süreci yaşanmadığı düşüncesinin kendilerinde uyandığını belirtmişlerdir. Yani katılımcılar, konuşmaya iyi bir hazırlık süreci yaşanması durumunda konuşma kaygısının daha az hissedilebileceğini düşünmektedirler. Psikolojik olarak zor bir durum yaşayan konuşana, destek olmak ve konuşanı rahatlatmak amacıyla göz teması kurma, teselli etme ve güven verme gibi birtakım yollarla yardımcı olunmaya çalışıldığı birçok katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu davranışın arka planında kaygı yaşayan konuşana merhamet duyulması ve “ben de bu durumda olabilirdim” düşüncesinin rol oynadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarından elde edilen bulgular, alan yazından hareketle tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Tartışma

DZ ile konuşma kaygısı arasında orta güçlükte negatif yönlü korelasyon tespit edilmiştir. DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte DZ'nin anksiyete, sosyal anksiyete, iletişim, yabancı dil kaygısı ve konuşma becerisi ile ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanılmıştır. DZ ile anksiyete (Bhat ve Farooq, 2017; Kousha vd., 2018; Liu ve Ren, 2016; Rajabpour, 2014) ve anksiyete bozuklukları (Summerfeldt vd., 2011) arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. DZ ile sosyal anksiyete (Cejudo vd., 2018; Summerfeldt vd., 2006) ve anksiyete semptomları arasında anlamlı ilişki belirlenmiş (Lizerreti ve Extrema, 2011). DZ'nin anksiyete rahatsızlıklarının tedavisinde kullanılması önerilmiştir (Lizerreti vd., 2014) DZ eğitimi alan kimselerin anksiyete seviyelerinde azalma belirlenmiştir (Özçelik, 2007; Yarahmadi vd., 2015). Şakrak (2009) ile E. Kurt ve Savuran (2016) yaptıkları araştırmada yabancı dil kaygısı ile DZ arasında negatif yönlü ilişki tespit etmiştir. Yukarıda ifade edilen çalışmalar gösteriyor ki DZ, yüksek kaygının düzeyinin dengelenmesine katkı sunabilir. Bu durum araştırmamızda ortaya konulan sonuçla örtüşmektedir.

DZ ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Avcı, 2016; Gül ve A. Güney, 2019). Rode vd., (2007)'nin yaptığı araştırmada DZ' si yüksek kimselerin daha etkili konuşmacılar oldukları belirlenmiştir. DZ'nin etkili konuşabilmeye ve iletişim becerilerine katkı sunduğu söylenebilir.

Özbilinç, motivasyon, strateji ve empati boyutları üzerine kurgulanan sorularla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek konuşma kaygısına dair görüşlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Konuşma kaygısının farkında olmak (özbilinç) DZ'nin konuşma kaygısıyla iletişime başladığı andır denilebilir. Katılımcılar, konuşma kaygısı hissettiklerinde duygusal, fiziksel, davranışsal ve bilişsel birçok tepki verdiklerini belirtmiştir. Kaygıyı

yaşayan kişinin vücudu birçok tepki vermektedir (A. T. Beck ve Emery, 2017; Berksun, 2003; Fossum, 1999; Rapee vd., 2003). Ayrıca katılımcılar, konuşma kaygılarını ağırlıklı olarak fiziksel ve duygusal tepkilerle açıklamaya meyillidir. Beck Anksiyete Ölçeği'ndeki 21 maddede fiziksel tepkiler önemli yer tutmaktadır (A. T. Beck vd., 1988). Kaygı, çoğunlukla bedensel belirtiler gösterir (Köknel, 1998). Nicel boyuttaki örneklem grubumuzun KKÖ'de yer alan bilişsel (\bar{X} =2.35), fiziksel (\bar{X} =2.98) ve duygusal (\bar{X} =3.20) alt boyutta yer alan maddelere yönelik görüşleri ile nitel boyuttaki katılımcıların görüşlerinin ağırlığı arasında paralellik belirlenmiştir. Katılımcılar, konuşma kaygısı esnasında ağırlıklı olarak fiziksel ve duygusal tepki verdiklerini ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcılar, konuşma kaygısı yaşanıldığı vakit zihinlerinden birçok olumsuz düşünce geçtiğini belirtmiştir. Katılımcılarımızın zihinlerindeki olumsuz düşünce tarzlarının kaygıyı tetiklediği ve daha sonra birçok tepkinin verildiği anlaşılmıştır. Olumsuz düşünme biçimlerinin konuşma kaygısını yol açabileceğini düşünülmektedir (Y. Aydoğdu, 2019; Condrill ve Bough, 2004; Er, 2014; Esposito, 2010; Maviş, 2013; Linver, 1997; Tunalı, 2007; Suroğlu-Sofu, 2012; Stuart, 2005). Katılımcılar, dinleyici ve kendisinden kaynaklı (konuşmacı) uyarıcıları olumsuz düşünme/ön yargı neticesinde kaygılarını artıran bir faktöre dönüştürmektedir. Konuşmacının dinleyiciler tarafından gülünme, alay edilme, rezil olunma, küçük düşürülme ihtimallerinin yaşattığı endişeler, konuşmacı tarafından oluşturulan dinleyici kaynaklı korku senaryolarıdır. Dinleyicinin kalabalık, yabancı/tanıdık olması, dinleyici içerisinde önemli kimselerin varlığı ortam kaynaklı; dinleyicilerin aralarında konuşması, susup dikkatlice dinlemesi ve kaydetme davranışlarının konuşmacının kaygılarını artıran dinleyici davranışı kaynaklı kaygı artırıcı unsurlar olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Konuşurken hata yapma, konuşulacakları unutma, özgüven eksikliği, kötü performans sergilenme endişesi, olumsuz düşüncelere sahip olma konuşmacının kendisinden (konuşmacıdan) kaynaklanan kaygı artırıcı unsurlardır. Birçok kaynakta, dinleyici veya konuşmacı kaynaklı etmenlerin konuşma kaygısına yol açabileceği düşünülmektedir (Bippus ve Daly, 1999; Er, 2014; Gündüz ve T. Şimşek, 2014; Muallimoğlu, 2011; A. Şahin ve Kana, 2015; Tsaousides, 2017). Dinleyicilerin ne düşündüğü konuşmacı için önemlidir. Bazı dinleyici davranışları, konuşmacı tarafından konuşma performansının iyi olmadığına yönelik düşünce uyanmasına neden olmaktadır. Dinleyici davranışlarını olumsuz düşünceyi, olumsuz düşünce de konuşma kaygısını beslediği değerlendirilmektedir.

Katılımcının biri “Dinleyiciler beni dinlemeyince kötü anlattığımı düşünürüm.” görüşü, bir katılımcı da “Yüzüme gülünce kötü bir konuşma yaptığımı düşünüyorum.” düşüncesi, bir başka katılımcının da “Yanlış söylersem dinleyicilerin bana gülmesinden korkarım.” ifadesi bunu açıkça göstermektedir. Beck ve Emery, sahne korkusu yaşayan bir kişinin dinleyici ile yaşadığı gelgiti şöyle ifade eder: “Bir taraftan dinleyici tarafından onay görerek onların memnuniyet hislerini kazanmak için harekete geçer, diğer yandan da onay görmemenin verdiği acıyı deneyimleme ihtimaliyle bir endişeye kapılır” (Beck ve Emery, 2017, s. 57).

Olumsuz düşünceler ile kurgulanan bilişsel alt boyut ile DZ arasında negatif korelasyon ($r=-.34$, $p<.05$) tespit edilmiştir. Bu durumun DZ'nin konuşma kaygısına yol açan olumsuz düşünüş biçimlerini yönetebilmesine katkı verdiği söylenebilir. Nitekim Constantin vd., (2019)'nin yaptığı araştırmada, DZ ile olumsuz tekrarlayan düşünce arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Duyguların bilişsel süreçler üzerinde etkili olduğu (Damasio, 2006; Plotnik, 2007; Smith ve Kosslyn, 2014; Winter, 2018) düşüncesi söz konusudur. Duygular, olumsuz düşünceleri yönetme konusunda yardımcı olabilmektedir.

Mikrofonu kaygı unsurunu olarak değerlendiren katılımcılar vardır. Mikrofondaki sesin farklı çıkma durumu ve konuşmacının kaygısını belli edecek algısal bir nesneye dönüşmesi kişiyi kaygılandırmaktadır. Kamera ile çekim yapılmasını kaygı unsuru olarak değerlendiren 1 katılımcı vardır. Kaygıya yol açan bu durumun arka planında, konuşmada yaşananların başka kimseler tarafından izlenileceği ve unutulmayıp karşısına daha sonra çıkabileceği kaygısının rol oynadığı düşünülmektedir.

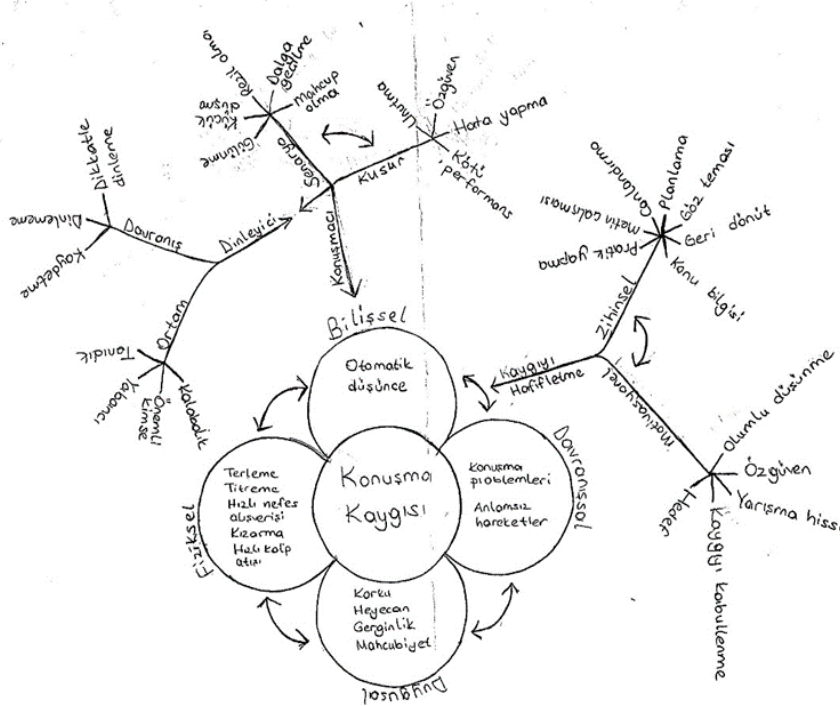
Konuşma kaygısının ve konuşma kaygısını tetikleyen düşüncelerin farkında olan katılımcıların motivasyonel ve zihinsel birtakım stratejiler kullanarak kaygılarını dengelemeye çabaladıkları anlaşılmıştır. Nitekim konuşma kaygısının etkili bir konuşma performansı göstermede sorun oluşturduğu belirlenmiştir (Baki ve Kahveci, 2017; Gölpınar vd., 2018). Katılımcılar; prova yapma, ayna ve birilerinin karşısında pratik yapma, pratik yaptığı kimselerden dönüt alma, metne çalışma, topluluk önünde olduğunu zihninde canlandırma, konuşmayı nasıl yapılacağını planlama, konuşma sırasında tanıdık birileri ile göz temasına girme, konu bilgisi artırma faaliyetlerini yaparak yapacağı konuşmaya hazırlanıp olası aksilikleri önlemeye çalışarak konuşma öncesi ve sırasında zihinsel bir hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen

görüşlerin konuşma performanslarına fayda vereceği birçok kaynakta ifade edilmiştir. Provanın (Stuart, 2008), hazırlığın (Menzel ve Carell, 1994), neler yapılacağıının planlamanın (A. Şahin ve Kana, 2015), pratik yapmanın (Hogate, 2018; Tsipursky, 2016; Witz, 2005) konuşma kaygısını hafifleteceği belirtilmektedir. Zihinsel olarak hazırlığın yanında katılımcılar kendilerini motive eden teknikler de kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların özellikle olumlu düşünmeye çalışarak rahatlamaya ve özgüvenlerini artırmaya çalıştığı belirlenmiştir. Özgüven eksikliğinin konuşma kaygısına yol açtığı belirleyen araştırmalar vardır (İşcan ve Karagöz, 2016; Tekşan vd., 2019). Ayrıca özgüven eksikliğinin konuşma gerçekleştirilmede önemli bir sorun olduğuna ulaşılmıştır (Akkaya, 2012; Akif Arslan, 2012; Başaran ve Erdem, 2009). Olumlu düşünmenin konuşma kaygısına olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir (Esposito, 2010; Suroğlu-Sofu, 2012; Tunalı, 2007; Tsipursky, 2016). Olumlu düşünme ve özgüven verici telkinlerin yanında konuşma kaygısını başkalarının da yaşadığını bilme, konuşma kaygısını kabullenme, dinleyiciyi memnun etme, hedef koyma bazı katılımcılar tarafından kullanılan motivasyonel stratejilerdir. Bu stratejiler, kişiyi iyi bir konuşma yapmaya güdülemekte ve konuşma kaygı düzeyini azaltmaktadır. Er (2014) konuşma kaygısını kabullenmenin kişiyi rahatlatacağı ifade etmektedir. Zihinsel ve motivasyonel stratejilerin birbirini beslediği söylenebilir. Koç-Akran ve E. Özdemir (2018) konuşma kaygı düzeyini hafifletmek amacıyla yapılan egzersizin güven duygusunu artırdığını tespit etmiştir. Tsipursky (2016) pratik yaptıkça yeteneklere güvenin artacağını ifade etmektedir.

Katılımcıların, kaygıyı yaşarken vücudun gösterdiği fiziksel (nefes alış verişinin hızlanması, terleme, kalp atışının hızlanması gibi) tepkileri hafifletmeye dönük gevşeme egzersizleri noktasında bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Katılımcıların konuşma kaygısına yönelik ifade ettiği görüşleri bütüncül olarak görebilmek için şöyle bir görselleştirme yapılabilir:

Şekil 21

Konuşma Kaygısının Döngüsü, Sebebi ve Konuşma Kaygısını Dengeleme Teknikleri



Katılımcıların başkalarının hissettiği konuşma kaygısını nasıl sezdiklerine ve bu durumda ne hissettiklerine yönelik katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yürütülen görüşmelerden çeşitli veriler elde edilmiştir. Katılımcılar, ağırlıklı olarak konuşanın davranışsal ve fiziksel tepkilerinden konuşma kaygısının yaşandığını sezdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar, duygusal tepkilerin de konuşma kaygısının yaşandığına dair ipucu olduğunu belirtmişlerdir. Konuşma kaygısı yaşayan birey; fiziksel, duygusal ve davranışsal tepkiler vermektedir (T. Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Bazı katılımcılar da konuşmacının kaygı yaşadığında zihinlerinden ne gibi düşünceler geçtiğini okuyabildiklerini belirtmiştir. Goleman (2018) bilişsel empatinin başka bireylerin bakış açılarını sezmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle bilişsel empatik bakış, bireyin kafasında geçen düşünceleri okuyabilmemizi sağlamaktadır. Ayrıca katılımcılar, konuşmacının yaşadıklarının konuşma kaygısı olarak anlamlandırılmasında kendilerinin de benzer tepkileri tecrübe etmesinin yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Yani “kendilerinden hareketle” konuşma kaygısı yaşandığının yorumu yaptıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma kaygısı yaşayan bireyi gördüklerinde onlar için üzüldüklerini ve konuşmacıya destek olacak birtakım tepkiler de verdiklerini

belirtmişlerdir. Empati kuran kişiler, çevrelerindeki kişilere “umarsız kalamamakta, duyarlı ve hassas davranmaktadır” (Y. Arslan, 2016, s. 51-52). Bazı katılımcılar da konuşma kaygısı yaşayan konuşanın iyi bir hazırlık süreci geçirmediğini düşünmektedir.

Konuşma kaygısı ve DZ ile ilişkisi olduğu düşünülen değişkenlerle yapılan bağımsızlık örneklem t-testi, tek yönlü anova, basit doğrusal korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizlerinde çeşitli bulgular elde edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi neticesinde KKÖ geneli ve bilişsel alt boyutta farklılaşma tespit edilememişken fiziksel ve duygusal alt boyutta erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Erkekler lehine farklılaşma tespit edilen başka araştırmalar da vardır (Akalin ve Adıgüzel, 2020; Suroğlu-Sofu, 2012). Konuşma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu birçok araştırmada tespit edilmiştir (Aysel Arslan, vd., 2019; Harmandar-Demirel vd., 2017; Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Gedik, 2015; Kavruk ve Deniz, 2015; Özkan ve Kınay, 2015; Şen, 2017; Tekşan vd., 2019; G. Yıldırım, 2015). DZ ile cinsiyet arasında anlamlı farklılaşma toplam EQ, bireyiçi, stres yönetimi, uyum boyutlarında tespit edilemedi. Bireylerarası ve genel ruh hâli boyutunda kız öğrenciler lehine; olumlu etki boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. DZ düzeyleri arasında cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit eden araştırmalar söz konusudur (Balcı-Çelik ve Deniz, 2008; Çankaya ve Eriş, 2020; Diken ve M. Aydoğdu, 2018; Girgin, 2009; Yalız, 2013). DZ düzeyleri arasında kızlar lehine (Anuradha ve Kalapriya; Harrod ve Scheer, 2005; Kiye ve E. Demir, 2018; Köse, 2009) erkekler lehine (Ajmal vd., 2017) farklılaştığı belirleyen araştırmalar vardır. DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisini cinsiyet değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınımlamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler [kız öğrenciler ($r=-.38$), erkek öğrenciler ($r=-.23$)] tespit edilmiştir. DZ'nin kız öğrencilerin konuşma kaygısı değişiminin %14'ünü açıklarken erkek öğrencilerin %5'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buradaki farkın sebebi, kızların sahip toplam EQ [kız=(\bar{X} =170.06) erkek (\bar{X} =167.59)] düzeyinin olduğu düşünülmektedir. Hall, 1983 yılında yaptığı araştırmada kadınların birtakım duygu tepkilerini okumada daha becerikli olduğunu tespit etmiştir (Sayar ve Dinç, 2018). Kadınlar aile ve iş ilişkilerinde başkalarını anlama ve ilişki yönetiminde erkeklerden daha başarılıdır (Baltaş, 2006). Tarhan (2015) kadının bakış tarzını

duyguların belirlediğini ve kadınların sosyal zekâlarının daha gelişmiş olduğu belirtmektedir.

Okul öncesi eğitimi değişkeni ile KKÖ ve alt boyutları ile DZÖ ve alt boyutlarıyla yapılan t-testi sonucunda hem KKÖ ve alt boyutları hem de DZÖ ve alt boyutları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilemedi. Kırtıl (2009) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmada DZ ile okul öncesi eğitimi alma durumunun anlamlı farklılaşma göstermediğini belirlemiştir. Okul öncesi eğitim alanların ve okul öncesi eğitimi almayanların korelasyonel ve regresyon sınamalarında oluşan fark önemsiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitiminin çocuğun gelişimine beklenen faydayı verebilmesi için idarecisi, personeli, beslenme ve gıda kalitesi değişkenlerinin niteliği önemlidir (Baran vd., 2007). Başka bir deyişle sağlıklı eğitim ortamının yoksunluğu, bireyde olması beklenen kazanımların yer etmesine ket vurabilir.

Sınıf düzeyi ile KKÖ ve alt boyutlarıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda KKÖ geneli ve bilişsel alt boyutta 6 ve 8. sınıflar arasında 8. sınıf lehine anlamlı fark tespit edilirken fiziksel ve duygusal alt boyutlarda ise anlamlı fark belirlenmemiştir. Aysel Arslan (2018) araştırmasında konuşma kaygısı yönünden 6 ve 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Buldukları sınıflara göre ise konuşma kaygısının anlamlı farklılık belirleyen başka araştırmalar da vardır (Akalin ve Adıgüzel, 2020; Deringöl, 2018; Şen, 2017). Konuşma kaygı düzeylerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı birçok araştırmada ortaya konmuştur (Baki ve Kahveci, 2017; Harmandar-Demirel vd., 2017; Durmuş ve Baş, 2016; Gedik, 2015; G. Yıldırım, 2015; Kartal, 2019; Kavruk ve Deniz, 2015; Sevim ve Gedik, 2014). Alan yazına bakıldığında sınıf düzeyi ile konuşma kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu ağırlıktadır. Buldukları sınıf düzeyine göre DZÖ ve alt boyutlarıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda genel ruh hâli boyutunda 5. ve 7. sınıflar arasında 5. sınıf lehine; olumlu etki boyutunda 5 ve 8. sınıf arasında 5. sınıflar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ak (2016) yaptığı çalışmada stres yönetimi alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin lehine 6 ve 8 sınıflardan; uyum alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak farklılaştığı tespit etmiştir. DZ ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilemeyen araştırmalar da vardır (Bakan ve Güler, 2017; Kızıl, 2012). DZÖ ve alt boyutları ile KKÖ geneli ve alt boyutlarının

ilişkinin sınıf düzeyinin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. 5. sınıf düzeyinin bu ilişkide diğer sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak oldukça düşük değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. 8. sınıfların DZ düzeyi konuşma kaygısı daha iyi yordadığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyinde bireye kazandırılan becerilerin DZ'nin düzeyini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Nitekim DZ'nin geliştirilebileceği düşüncesi vardır (M. Arslan ve Güven, 2015; Baltaş, 2006; Goleman, 2010; Eren-Yavuz, 2011; Shapiro, 2003; Yeşilyaprak, 2001).

Aylık ekonomik gelir düzeyi düşük aile çocuklarının konuşma kaygısı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Birçok araştırmada da benzer bulgu tespit edilmiştir (Akalin ve Adıgüzel, 2020; G. Yıldırım, 2015; Aysel Arslan vd., 2019; Suroğlu-Sofu, 2012). Ekonomik gelirin konuşma kaygısı ile anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit eden araştırmalar da vardır (Gedik, 2015; Kavruk ve Deniz, 2015). Aylık ekonomik gelirlerine göre DZÖ ve alt boyutlarıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda bireyiçi alt boyutunda 0-1500 geliri olan ailenin çocukları ile 4501 ve üzeri aylık geliri olan ailenin çocukların grup ortalamaları arasında 4501 ve üzeri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. DZ ile ekonomik gelir arasında anlamlı fark tespit edilen (Yurdakavuştu, 2012; Korkmaz, 2008); anlamlı fark tespit edilemeyen araştırmalar vardır (Ak, 2016; Göçet, 2006; Harrod ve Scheer, 2005; Kızıl, 2012). DZÖ ve alt boyutlarıyla KKÖ geneli ve alt boyutlarının ilişkisini aylık ekonomik gelir değişkeninin ne şekilde etkilediğini sınamak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, 4501 ve üzeri aylık ekonomik gelir düzeyinin DZ ve konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi negatif yönlü daha da güçlendirdiği ve DZ'nin konuşma kaygısını yordayıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelerin temel ihtiyaçları karşılayamaması ve hayattan doyum alamamaları neticesinde aile içindeki ortam olumsuz etkilenmekte ve bu da çocuklarda hayatını devam ettirebilme kaygısı oluşturabilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Amerika yapılan bir araştırmada fakir annelerin çocuklarına karşı sert davranışları çocuklarının ilgisi ve isteklerini göz ardı edip kendi ilgi ve isteklerini öne çıkarmaları çocuklarının zihinsel ve duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir (Cüceloğlu, 2006). Sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir (Stenhouse, 1994'ten akt. Yurdakavuştu, 2012).

KKÖ ve alt boyutlarının anne eğitim düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma oluşturup oluşturmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, KKÖ genelinde ve bilişsel alt boyutta okuryazar değil ile lise düzeyinde grup ortalamaları arasından lise düzeyindeki grup lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Fiziksel ve duygusal alt boyutta grup ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma belirlenememiştir. Aysel Arslan (2018) eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olan annelerin çocuklarının arasında belirlenen anlamlı farklılaşmada üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının daha az konuşma kaygısı hissettiklerini belirlemiştir. G. Yıldırım (2015) eğitim düzeyi ilkokul-lise, ortaokul-lise ve ilkokul-üniversite düzeyleri arasında eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının daha az konuşma kaygısı hissettiğini tespit etmiştir. Anne ve babaların çocuklarına gösterdiği tepkileri ve çocuklarını “ele alış biçimleri” çocuğun kaygılı olmasına neden olabilir (Rapee vd., 2003). DZÖ ve alt boyutlarının anne eğitim düzeyleri ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda toplam EQ, bireyiçi, bireylerarası ve stres yönetimi boyutlarında eğitim düzeyi yüksek grupların DZ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveyn eğitim durumu ile DZ arasında anlamlı ilişki (Harrod ve Scheer, 2005) ve fark tespit edilmiştir (Yurdakavuştu, 2012). DZ, annesinin eğitim durumu lise olan kişilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişiminin %19'unu açıklamaktadır. Annelerin çocuklarını yetiştirme tarzı, çocuklarına karşı tutumları ve davranışları çocuğun kaygılarını ve DZ becerilerinin gelişimini etkileyebilir.

KKÖ ve alt boyutlarının baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma oluşturup oluşturmadığını sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda KKÖ genelinde ve bilişsel alt boyutta lise-ortaokul eğitim düzeyleri arasında lise lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Fiziksel ve duygusal alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılaşma belirlenemedi. Baba eğitim düzeyi ile konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı farklılaşma tespit eden araştırmalar vardır (Aysel Arslan, 2018; G. Yıldırım, 2015). Ulutaş ve Demiriz (2003) yaptığı araştırmada anne ve baba eğitim seviyesi yükseldikçe durumluk ve sürekli kaygı düzeyinde azalma olduğunu tespit etmiştir. Kavruk ve Deniz (2015) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim düzeyi ile konuşma kaygısı arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. DZÖ ve alt boyutları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma tespit edilemedi. Kırtıl (2009) yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyinin DZ puanı üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturamadığını belirlemiştir. DZ ile konuşma

kaygısı arasındaki ilişkiyi daha iyi yordayan eğitim düzeyi üniversite eğitim düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babanın yüksek eğitime sahip olması aile içindeki atmosferin olumlu olmasına katkı sunabilmektedir. 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 puanını artırdığı belirlenmiştir (Erdoğan, 2008; Topuksal, 2011). Yetişilen çevre ve model alınanlar ile çocukların EQ düzeyi arasında yüksek bir korelasyon bulunmaktadır (Salovey ve Sluyter, 1997'den akt. Yeşilyaprak, 2001).

KKÖ ve alt boyutlarının ortalamaları ile arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süreleri arasındaki ilişkiyi sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda KKÖ ve alt boyutları ile arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. DZÖ ve alt boyutlarının ortalamaları ile arkadaşlarla günlük oyun oynama süreleri arasındaki ilişkiyi sınamak için yapılan tek yönlü anova sonucunda, gruplar arasında tespit edilen olumlu etki alt boyutundaki anlamlı farklılaşma daha fazla sürede oyun oynayan grupların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durum daha fazla oyun oynayan çocukların başkaları üzerinde daha fazla iyi izlenim bırakma isteğine sahip olduğu düşündürmektedir. Oyunlar çocukları; bilişsel, sosyal yönden geliştirir (Esen, 2008). Bununla birlikte oyunların, dijital mi gerçek mi şiddet içerip içermediği gibi değişkenlerin biliniyor olması oyunun etkilerini daha iyi açıklayacaktır. Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) dijital oyun oynayan çocuklarda kaygı, depresyon gibi psikolojik sorunlar doğabileceğini belirtmektedir.

KKÖ'de yalnızca duygusal alt boyutta daha az TV izleyen gruplar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bekar (2014) yaptığı çalışmada çocukların günlük TV'yi izleme süresi ve kiminle izlediğinin ve şiddet içerikli programlar izlemenin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Medyadaki şiddetten etkilenen çocuklar, kendilerine de şiddet uygulanacağı düşüncesiyle kaygı ve korku hissetmektedirler (Özen ve Kartelli, 2017). DZÖ'de toplam EQ, stres boyutu ve olumlu etki boyutunda TV'yi daha az izleyen grupların DZ puanlarının daha yüksek puan olduğu tespit edildi. Yurdakavuştu (2012) yaptığı çalışmada günde 1-2 saat TV izleyen kişilerin günde 4-5

saat izleyen kişilere göre daha yüksek DZ'ye sahip olduğunu tespit etmiştir. Ersoy vd. (2019)'nin yaptığı araştırmada TV'yi fazla izlemenin “ruhsal iyilik hâlinde bozulma ve artan anksiyete rahatsızlıklarına” yol açtığı belirlenmiştir. Amerika Pediatri Akademisi (2001), çocukların TV izleme sürelerinin günde 1-2 saatle sınırlandırılması gerektiği belirtmiştir. DZ yüksek bir çocuk yetiştirmek isteyenlerin, çocuklarının TV izleme sürelerine yönelik katı sınırlar belirlemeleri gerekir (Shapiro, 1998). TV izleme süresinin yanında izlenen içeriğin etkisi de kaygı ve DZ üzerine etkili olabilmektedir.

5.2. Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar

1. DZ ile konuşma kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü korelasyon tespit edilmiştir.

2. KKÖ ve alt boyutları ile cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda fiziksel ve duygusal alt boyutta erkek öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. DZÖ ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında bireylerarası ve genel ruh hâli boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilirken olumlu etki boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet ile DZ ve konuşma kaygısı ilişkisinde kız öğrencilerin daha iyi değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

3. Okul öncesi eğitimi değişkeni ile KKÖ ve alt boyutları ile DZÖ ve alt boyutlarıyla yapılan t-testi sonucunda hem KKÖ ve alt boyutları hem de DZÖ ve alt boyutları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Okul öncesi eğitim alanların ve okul öncesi eğitimi almayanların korelasyonel ve regresyon sınamalarında oluşan farklar önemsenecek düzeyde olduğu söylenebilir.

4. Sınıf değişkeni yönünden yapılan analiz neticesinde KKÖ geneli ve bilişsel alt boyutta 6. ve 8. sınıf grup ortalamalarının arasında tespit edilen anlamlı farklılaşmanın 8. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. DZÖ'ye bakıldığında genel ruh hâli boyutunda 5. ve 7. sınıf grup ortalamaları arasında 5. sınıf lehine; olumlu etki boyutunda 5 ve 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

5. Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan analizler neticesinde KKÖ geneli ve bilişsel alt boyutta lise ve “okuryazar değil” grup ortalamaları arasında lise lehine anlamlı fark belirlenmiştir. DZÖ’ye bakıldığında toplam EQ, bireyiçi, bireylerarası, stres yönetimi boyutlarında görülen grup ortalamaları arasındaki anlamlı fark eğitim düzeyi yüksek gruplar lehinedir. DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi anne eğitim durumu lise olanların daha iyi açıkladığı tespit edilmiştir. Anne eğitim durumunun yüksek olmasının konuşma kaygısı ve DZ’yi olumlu etkilediği söylenebilir.

6. Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan analizler neticesinde KKÖ genelinde ve bilişsel alt boyutta lise ve ortaokul grup ortalamaları arasında lise lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi ile DZÖ ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. DZ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi daha iyi yordayan eğitim düzeyi üniversite eğitim düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumunun yüksek olmasının konuşma kaygısı ve DZ’yi olumlu etkilediği söylenebilir.

7. Aylık ekonomik gelir değişkeni ile KKÖ ve alt boyutları arasında yapılan analiz sonucunda tespit edilen anlamlı farkın gelir düzeyi yüksek aile çocuklarının lehine olduğu belirlenmiştir. Aylık ekonomik gelir ile DZÖ ve alt boyutları arasında yapılan analiz sonucunda, bireyiçi alt boyutunda gelir düzeyi yüksek ailenin çocukları lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. DZ ile konuşma kaygısı ilişkisini daha yüksek düzeyde yordayanın 4501 ve üzeri aylık ekonomik gelir düzeyi olduğu belirlenmiştir. Ekonomik gelişmişlik, konuşma kaygısını ve DZ’yi olumlu etkilediği söylenebilir.

8. Günlük TV izleme süresi ile KKÖ ve alt boyutları arasında yapılan analiz sonucunda duygusal alt boyutta tespit edilen anlamlı farkın TV’yi daha az izleyen grupların lehine olduğu belirlenmiştir. DZÖ’ye bakıldığında toplam EQ, olumlu etki ve stres yönetimi boyutlarında görülen anlamlı farkın günlük olarak daha az süre TV izleyenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. TV’yi az izlemenin konuşma kaygısını ve DZ’yi olumlu etkilediği söylenebilir.

9. Arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi ile KKÖ ve alt boyutları arasında yapılan analiz sonucunda, anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. DZ ile arkadaşlarla günlük oyun oynama süresi değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda, olumlu etki boyutunda

anlamli farklılaşma arkadaşlarla daha fazla sürede oyun oynayan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

10. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak KKÖ geliştirilmiştir. Bilişsel, fiziksel ve duygusal boyutları olan likert tipli ölçme formunda 21 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin üç boyutunun açıkladığı toplam varyans değeri 46.54'tür. Test-tekrar testten ($r=.78$) ve eş değer formdan ($r=.50$) elde edilen sonuçlar ve iç tutarlılık ($\alpha=.90$) iki yarı güvenilirlik testlerinden ($r=.86$) elde edilen seviyenin iyi olduğu görülmektedir. AFA'da ortaya konulan yapı DFA ile doğrulanmıştır.

5.2.2. Araştırmanın Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar

1. Konuşma kaygılarını hangi tepkilerinden sezdiklerine sorusuna katılımcılar; birtakım bilişsel, davranışsal, duygusal ve fiziksel tepkiler verdiklerinde konuşma kaygısı yaşanıldığının farkına vardıklarını ifade etmişlerdir.

2. Konuşma kaygısına yol açan düşünce ve ortamın neler olduğu sorularına katılımcıların verdikleri cevaplarda, kendisinden ve dinleyiciden kaynaklı birçok değişkene ulaşılmıştır.

3. Konuşma kaygısı yaşanıldığında hangi tür stratejilerle konuşma kaygısını dengeleyip etkili bir konuşma performansına çevirmektensiniz ve konuşma kaygısı yaşadığınızda etkili bir konuşma yapabilme için kendinizi nasıl motive etmektensiniz sorularına katılımcılar tarafından verilen cevaplarda birçok zihinsel ve motivasyonel teknikler kullanıldığı tespit edilmiştir.

4. Konuşma kaygısı yaşayan kişilerden kaygı duygusunu nasıl sezdikleri sorusuna katılımcılar; konuşanın gösterdiği birtakım davranışsal, bilişsel, duygusal ve fiziksel tepki ile konuşma kaygısı yaşanıldığını anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, konuşmacının yaşadıklarının konuşma kaygısı olarak anlamlandırılmasında kendilerinin de benzer tepkileri tecrübe etmesinin yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

5. Konuşma kaygısı yaşayan kişi görüldüğünde ne hissederseniz sorusuna katılımcılar, konuşan kişi adına üzüldüklerini ve ona destek olacak birtakım davranışlar verdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar da kaygı yaşayan kişinin konuşmaya iyi bir hazırlık süreci geçirmediği fikrinin kendilerinde uyandığını belirtmiştir.

5.3. Öneriler

Elde edilen bulgular çerçevesinde, uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Konuşma kaygısını dengeleyen gevşeme egzersizleri konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli.
2. Konuşma kaygısını hafifleten olumlu düşünme yolları konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli.
3. Öğrencileri konuşma gerçekleştirmeye cesaretlendiren etkinlikler düzenlenmeli.
4. Çocukların TV’de izlediği programlar, anne ve baba tarafından takip edilmelidir; çünkü izlenen programlar çocuğun kaygı ve DZ’si üzerinde olumsuz neticeleri olabilir.
5. Aile içinde ve okulda çocukların DZ düzeyini artıran sosyal ve duygusal etkinlikler yapılmalı.
6. Anne ve babalar, çocuklarının oynadıkları oyunların içeriği hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Kız ve erkek cinsiyeti arasında konuşma kaygısı ve DZ düzeyindeki farklılıklara yol açabilen değişkenler ile ilgili araştırma yapılabilir.
2. Okul öncesi eğitimi ile konuşma kaygısı ve DZ ile ilişkili araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.
3. Durumluk konuşma kaygısı ile sürekli konuşma kaygısı arasındaki ilişki aydınlatılmayı bekliyor.
4. Ekonomik durumu iyi olmayan çocukların konuşma kaygılarının neden daha yüksek olduğu, ekonomik durum dışında hangi değişkenlerin bu tabloyla ilişkisi olduğu konusunda araştırma yapılabilir.

5. TV'deki program içerikleri ile konuşma kaygısı ve DZ konulu çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.

6. Geleneksel sokak oyunları ve dijital oyunlar ile konuşma kaygısı ve DZ arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar alana katkı sağlayıcı olacaktır.

7. Farklı psikolojik kuramlar çerçevesinde KKÖ hazırlamak alana katkı sağlayacaktır.

8. Türkçe ders kitapları DZ bakış açısıyla incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2009). *Anlamak ve anlatmak* (3. basım). Pan Yayıncılık.
- Ajmal, S., Javed, S. and Javed, H. (2017). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Medical Students. *International Journal of Business and Social Science*, 8(3), 205-207.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1345-1356. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3956>
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kavramına İlişkin Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.168>
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aksan, D. (1993). *Türkçenin gücü* (3. basım). Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (Cilt. 1-2) (6. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ö. ve Aktaş, İ. (2014). *Konuşmanızla hipnoz edin: Topluluk önünde hipnoz edici bir konuşma nasıl yapılır?*. AZ Kitap.
- Aktaş, Ş. ve Osman, G. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (7. baskı). Akçağ Yayınları.
- Alkan, V., S. Şimşek, ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m>

- Alkın, T. (2014). Kaygının Biyolojisi, *Psikeart Dergi*, Ocak-Şubat, 13, 6-9.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Altılar, N. (2008). *Duygusal zekâ: 21 günde kendinizi keşfedin*. Ara Kitap.
- American Academy of Pediatrics (2001). Children, Adolescents, and Television, *Pediatrics*, 10(2), 423-426.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders*. (5th edition). American Psychiatric Association.
- André, C. (2015) *Korkunun psikolojisi*. (Çev. İ. Yerguz). Say Yayınları.
- Anuradha, K. and Kalapriya, C. (2015). Gender and Emotional Intelligence Among Adolescents. *Home Science*, 5(2), 698-699.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. [Akif]. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Topluluk Karşısında Konuşma İle İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 3(7), 221-231.
- Arslan, A. [Aysel] (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43. <https://doi.org/10.31458/iejes.399014>
- Arslan, A. [Aysel]. İlman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *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 Student' Emotional Intelligence Levels. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 3(1) , 13-26.

- Arslan, Y. (2016). Kim Daha İyi Empati Kuruyor-Empati Üzerine Mikro Bir Sosyolojik Araştırma-. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 51-64.
- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Burdur.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüşümcü ve etkileşimci liderlik* (2. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Avcı, Ö. (2016). *Duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Erzurum Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Erzurum.
- 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, İstanbul.
- Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya.
- Aydoğdu, Y. (2017, Şubat 1). *Topluluk önünde konuşma korkusu ve çözüm yöntemi*. <https://www.milliyet.com.tr/pembenar/yasemin-aydogdu/topluluk-onunde-konusma-korkusu-ve-cozum-yontemi-2499009>
- 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
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ* (2. basım). Remzi Kitabevi.

- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakan, İ. ve Güler, B. (2017). Duygusal Zekânın, Yaşam Doyumu ve Akademik Başarıya Etkileri ve Demografik Özellikler Bağlamında Algı Farklılıkları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11. [https://doi.org/ 10.18493/kmusekad.399210](https://doi.org/10.18493/kmusekad.399210)
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Etkili Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2015). A Research on Speech Anxiety of Prospective Turkish Teachers. *Anthropologist*, 21(1,2), 271-276.
- Balcı-Celik, S. and Deniz, M. E. (2008). A Comparison of Scouts' Emotional Intelligence Levels with Regards to Age and Gender Variables: A Cross-Cultural Study, *Elementary Education Online*, 7(2), 376-383.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Barret, L. F. (2018). *Beynimizin parmak izleri: Duyguların ve zihin gizemli öyküsü*. (Çev. Y. Konyalı). Timaş Yayınları.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Başkan, Ö. (1969). İnsan Dilinin Doğuşu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 16, 143-156.
- Baymur, F. B. (2004). *Genel psikoloji* (15. basım). İnkılap Kitapevi.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi* (2. basım). Ezgi Kitapevi.

- Beck A. T., Epstein, N., Brown, G., Steer, R. A. (1988). An Inventory For Measuring Clinical Anxiety: Psychometric Properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler: Bilişsel bir bakış açısı*. (4. baskı). (Çev. V. Öztürk). Litera Yayıncılık.
- Beck, J. S. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi*. (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel.
- Bekar, P. (2014). *Televizyon izleme durumunun çocukların kaygı düzeyi ve şiddete eğilimine etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Benson, N.C. (2011). *Psikoloji: Zihin ve davranışlarımızı anlamak için çizgibilim* (2. baskı). (Çev. A. Yavuz). Ntv Yayınları.
- Berksun O. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları* (2. baskı). Turgut Yayıncılık.
- Bhat, S. A. and 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>
- Bippus, A.M. and Daly, J. (1999). What Do People Think Causes Stage Fright?: Naive Attributions about the Reasons for Public Speaking Anxiety. *Communication Education*, 48(1) 63-72.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Bozkurt, F. [Ferdî]. (2014). Sözlüklerdeki Temel Duygu Kavramlarının Yeniden Tanımlanması: Bir Yöntem Önerisi. *Ankara Üniversitesi. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(1), 25-34.
- Bozkurt, F. [Fuat]. (2017). *Türkiye Türkçesi* (5. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Börü, A. (2000). *Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Breakey, L. K. (2005). Fear of Public Speaking—the Role Of the SLP. *Semin Speech Lang, 26*, 107–117.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi: Siz olsaydınız ne yapardınız?* Beyaz Yayınları.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü* (5. basım). Bilim ve Sanat Yayıncılık.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Burn, D. (2016). *İyi hissetmek* (24. basım). (Çev. Ed. H. Alp Karaosmanoğlu). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Butcher, J. N., Mineka, S. ve Hooley, J.M. (2013). *Anormal psikoloji*. (Çev. O. Gündüz) Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 3*, 453-64.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 21. baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. baskı). Pegem.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I–II*. (Geliştirilmiş gözden geçirilmiş 5. basım). Nobel.
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. baskı). Pegem.
- Carnegie, D. (1996). *Etkili konuşma sanatı*. (Çev. G. Yılmaz). Alkım. .
- Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yönetici* (Çev. H. Kayra). Crea Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları.
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L., and 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>

- Condrill, J. ve Bough, B. (2004). *101 iletişim yolu*. (2. basım) (Çev. A. Şahin) Beyaz Yayınları.
- Constantin K, Penney A.M., Pope C.J., Miedema V.C., Tett R.P. ve Mazmanian, D. (2019). Negative Repetitive Thoughts Clarify the Link Between Trait Emotional Intelligence and Emotional Distress. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00497-2>
- Cooper, R. K. ve A. Sawaf (1997). *Liderlikte duygusal zekâ* (3. basım). (Çev. Z. Bedriye Ayman, B. Sancar). Sistem Yayıncılık.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması, *Bilig*, 48, 41-5.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). Sosyal bilimlerden araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı (9. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı). (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (4. Baskıdan çeviri). (Çev. Edt. S. B. Demir). Eğiten Kitap
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı* (15. basım). Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında Değişen Duygu Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çakmaklı, K. (2011). *Çocukta zekâ gelişimi ve disiplin eğitimi*. Yağmur Yayınları.
- Çankaya, M., ve Eriş, H. (2020). Hemşire ve Ebelerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 656-664. <https://doi.org/10.17755/esosder.567278>
- Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Denizli.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LİSREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Anı Yayıncılık.

- Çodur, H. (2019). *Farklı programlardaki öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler açısından incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem.
- Dağ, İ. (1995). Zekâyı Ölçmek. *Bilim ve Teknik*, 28(333), 52-53.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı. *Doğu Batı*, Şubat – Nisan, 6, 167–174.
- Dalkıran, O. (2012). *Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damasio, A. (2006). *Descartes'in yanılgısı: Duygu, akıl ve insan beyni* (3. basım). (Çev. B. Atlamaz). Varlık Yayınları.
- Davidson, R. J. ve Begley, S. (2018) *Beynimizin duygusal hayatı*. (Çev. B. Satılmış). Pegasus Yayıncılık.
- Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün* (2. baskı). Alfa Yayınları.
- Demir, S. ve Gül Özgül, B. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001319
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Kırıkkale.

- Demirel, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (2. baskı). MEB Basımevi.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2003). 9-12 Yaş Çocuklarının Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3) , 23-36.
- Dhani, P. ve Sharma, T. (2016). Emotional Intelligence; History, Models and Measures. *International Journal of Science Technology And Management*, 5(7), 189-201.
- Diken, E. H. ve Aydoğdu, M. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Fen Başarıları (Genetik Konusunda) Arasındaki İlişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Dilbaz, N.(2000). Sosyal Anksiyete Bozukluğu: Tanı, Epidemiyoloji, Etiyoloji, Klinik ve Ayırıcı Tanı. *Klinik Psikiyatri*, 3(2), 3-21.
- Doğan, D. ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 325-336.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde Vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276.
- Dutta, A. (2011) *Beden dili*. (Çev. A. Beyaz). Arunas Yayıncılık.
- Dündar, P. (2015). Olumsuz Duygular Belleğimize Hükmediyor. *Bilim ve Teknik*, Mart, 568, 74-77.
- Eckoldt, M. (2018). *Beynin ve zihnin kısa tarihi*. (Çev. M.A. Erbak). Say Yayınları.
- Er, S. (2014). *Topluluk önünde etkili konuşma teknikleri*. Hayat Yayınları.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme, A. Güzel ve H. Karatay (Edi.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (2. baskı, ss. 181-220). Pegem.

- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi. H. Karatay (ed.). *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (ss. 121-149). Asos Yayınları.
- Erdoğan, M. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23) , 62-76.
- Eren-Yavuz, K. (2011). *Çocuğunuzun duygusal zekâ gelişimi için küçük sağlam adımlar* (3. baskı). Timaş Yayınları
- Ergenç, İ. (1994). Beyindeki Dil. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 314, 36-39.
- Ergenç, İ. ve Subaşı Uzun, L. (1998). Bir Söylem Ögesi Olarak Ezgi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 38(1/2), 121-156.
- Ergün, E. (2011). *Özel bir üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâ becerileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Doruk Yayınları.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Ersoy, S., Soysal, S., Ateş, M. ve Özkahraman Koç, Ş., (2019). Televizyon, Sabah Programları ve Yaşlıdaki Yansımaları. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 14(3), 18-26, <https://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.
- Esposito, J. (2010). *Sahne ışıkları altında: Topluluk önünde konuşma ve performans sergilemeyle ilgili korkularınızdan kurtulun*. (Çev. K. Önem). Elips Kitap.
- Fletcher, L. (2017). *Konuşma sanatı* (3. baskı). (Çev. F. Şahin). Omega Yayınları.
- Fossum, L. (1999). *Endişeyi yenmek: Daha iyi bir yaşam yönetimi için*. (Çev. M. Sağlam). Alfa Yayınları.
- Furnham, A. (2016). *Gerçekten bilmeniz gereken 50 psikoloji fikri* (6. baskı). (Çev. S. Ağırürüyen). Domingo Yayınları.

- Gall, A. (2012). *Anksiyete ve kaygı* (2. baskı). (Çev. İ. Yerguz). Dost Kitapevi Yayınları.
- Gardner, H. (2017). *Zihinsel çerçeve*. (3. basım). (Çev. E. Kılıç, G. Tunçgenç). Alfa Yayınları.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (13. baskı). Remzi Kitapevi.
- Geçtan, E. (2019). *İnsan olmak* (17. basım). Metis Yayınları.
- Gedik, M. (2015). Siirt Örneğinde Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. *ODU Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13, 77-93.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2014). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam*. (Çev. G. Sart). Nobel.
- Girgin, G.(2009). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi - TRNC Journal of National Education*, 3, 1-12.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (33. baskı). (Çev. B.S. Yüksel). Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2018). Empati nedir? *Duygusal zekâ: Empati içinde* (ss. 9-19). (Çev. L. Göktem). Optimist Yayıncılık.
- Goleman, D. (2019).Duygusal zekânın ilk unsuru *Duygusal zekâ: Öz farkındalık içinde* (ss. 7-15). (Çev. T. Gezer). Optimist Yayıncılık.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gül, E. ve Güney, A. (2019). Duygusal Zekâ ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 141-158. <https://doi.org/10.29106/fesa.546641>
- Gülbahçe, A. Tozoğlu ve Gülbahçe, Ö. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Düzeylerinin Sportif Aktivite ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 78, 61-78.

- Gündüz, O. (2013). Konuşma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (3. baskı, ss. 93-147). Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Güney, S. (2014). *Davranış bilimleri* (8. basım). Nobel.
- Harmandar Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E. ve Karakaş, Z. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 510-516.
- Harrod N. R. and Scheer S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Gölpınar, Ş. Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Hasırcı, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkisi Açısından Akran ve Öğretmen Geribildirim. *Turkish Studies*, 13(4), 685-706.
- Hayes, N. (2011). *Psikolojiyi anlamak*. (Çev. F. Şar, A. Hekimoğlu). Optimist Yayınları.
- Heacen, H. (1973). Beyin ve Konuşma. *Bilim Teknik Dergisi*, Mart, 64, 5-12.
- Holgate, M. (2018). *Korkunu yen: Olumsuz düşüncelerle mücadele edip hayatta başarılı olma rehberi*. (Çev. İ. Dinç). Nobel.
- Horwitz, E. K., Horwitz. M. B. and Cope. J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern language journal*. 70(2), 125-132.
- Hunsley, J. (1985) Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 678-682.

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (ed.). *Konuşma eğitimi yöntem-teknik içinde* (ss. 1- 25). Pegem.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Jalongo, M. R., ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Educational Journal*, 37(6), 431-435.
- Kafadar, H. (2004). *Akıcı zekânın performans zekâ, sözel zekâ, yönetici işlevler, çalışma belleği, seçici dikkat ve kısa süreli bellek süreçlerinden yordanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Kahraman, F. G. (2013). *Sosyal ve duygusal dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma derslerindeki yabancı dil kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kalyoncu, Z. (2011). *Duygusal zekâ ile örgütten kaynaklanan stres arasındaki ilişkinin incelenmesi: hemşireler üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaağaç, G. (2015). *Türkçenin ses bilgisi*. Kesit Yayınları.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal zekâ: Bar on ölçeği uyarlaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Programı, İzmir.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.

- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kardaş, M. N. ve Şahin, E. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30, 263-275.
- Kardaş, N. ve Akın, E. (2019). Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Samsun.
- Katıncı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 415-445.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kemiksiz, Ö. ve Güneş, F. (2017). Doğrudan Öğretim Modeline Dayalı Konuşma Eğitiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 384-405. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3795>
- Kennerley, H. (2017). *Kaygı (anksiyete): Yaşanmış örnekler, pratik öneriler, uygulamalar* (Çev. N. Yener). Kuraldışı Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2018). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ* (2. basım). Nobel.

- Kınay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (Öakkö) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5),1747-1760.
- Kıran, Z. (2016).Yapısalcı dilbilim ve dil öğretim. E. Korkut ve E. Onursal Ayırır (Ed.). *Dil bilimleri ve dil öğretimi içinde* (Güncellenmiş 2. baskı, ss. 19-39). Seçkin Yayıncılık.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kızıl, Z. (2012). *Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- King, L. (1998). Kiminle, *Ne Zaman, Nerede, Nasıl Konuşmalı?* (Çev. Y. Özdemir).
- Kiye, S. ve Demir, E. (2018). 7. Sınıf Öğrencileri Düzeyinde Duygusal Zekâ ile Çatışma Çözme Davranışı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 639–645.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulamaları*. (Çev. Ed. Sedat Şen). Nobel.
- Koç, H. (2004). *Profesyonel futbolcularda durumluk kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Koç-Akran, S. ve Özdemir, E. (2018). Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına İlişkin Görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 38-49.
- Koçak, A. ve Kayıklık, H. (2019). Duygular Bağlamında Din Duygusu ve Dinî Duygular. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 685-713. <https://doi.org/0.30627/cuilah.537993>
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygusal zekâ sayesinde başarılı bir hayat: Duygularla güçlenmek*. (Çev. M. Taştan). Hayat Yayıncılık

- Korkman, H. (2009). Pozitif Bir Bilim Olarak Psikoloji. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 345-357. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.426592>
- Korkmaz, B. (2008). *İlköğretim 4. ve 5 sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kousha, M., Bagheri, H. A., and 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. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. Altın Kitaplar.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Köroğlu, E. (2012). *Kaygılarımız korkularımız* (6. baskı). HYB Yayınları.
- Köse, N. (2009). *7- 13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kurt, E. ve Savuran, Y. (2016). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ile Yabancı Dil Kaygılarının İncelenmesi. *Anatolian Journal of Education*, 28-47.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. (2. baskı). Asil Yayınları.
- Kurtaran, H. , Kızılbulut, G., Uğur, K. ve Ark, N . (2010). Ani İşitme Kaybı ile Karışan Wernicke Afazisi: Bir Olgu Sunumu. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 3(3), 334-337.

- Kuru, O. (2018). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2193-2206. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-428575>
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. (2. baskı). Kriter Yayınları.
- Liberman, J.M. (2020). Söz Uçar, Yazı Kalır. *Eğitim ya da Eğitim Dergisi*. Ocak- Şubat, 2, 30-35.
- Linver, S. (1997). *Konuşma eğitimi*. (Çev. A. Özlü). Mert Yayıncılık
- Liu, M. and Ren, S. (2016). Moderating Effect of Emotional İntelligence on the Relationship Between Rumination and Anxiety. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues. Advanced Online Publication*. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9510-7>.
- Lizeretti, N. P. and Extremera, N. (2011). Emotional Intelligence and Clinical Symptoms in Outpatients with Generalized Anxiety Disorder (GAD). *Psychiatr Quarterly*, 82 (3), 253- 260. <https://doi.org/10.1007/s11126-011-9167-1>
- Lizeretti, N.P., Costa, M.V. and Gimene-Bayon, A. (2014). Emotional Intelligence and Personality in Anxiety Disorders. *Hindawi Publishing Corporation Advances in Psychiatry*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2014/968359>
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarına İlişkin Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Madi, B. (2014). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur?* (3. basım). Efil Yayınevi.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- Maviş, A. (2013). Etkili ve başarılı konuşma sanatı. Yediveren Yayınları.
- Mayer, J. D. and P. Salovey (1997). “What is emotional intelligence”, In P. Salovey and D. Sluyter, *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. and Carrell, L. J. (1994). The Relationship Between Preparation and Performance in Public Speaking. *Communication Education*, 43(1), 17-26.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. basımdan çeviri). (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (Çev. S. A. Altun, A. Ersoy). Pegem.
- Morgan, T. C. (2011). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Ed. S. Karakaş ve R. Eski.) (Düzeltilmiş ve gözden geçirilmiş 19. baskı). Eğitim Akademi Yayınları.
- Muallimoğlu, N. (2011). *Bütün yönleriyle hitabet: Konuşma sanatı* (8. baskı). Avcıol Basım Yayın.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On EQ-i) nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital Oyun Oynamanın Çocukların Ruhsal ve Fiziksel Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ezgi Kitapevi.
- Onan, B. (2012). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Bilgi İşleme Süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları* (3. Baskı). Nobel.
- Ong, W. J. (2003). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi* (2. baskı). (Çev. S. Postacıoğlu Banon). Metis Yayınları.
- Özçelik, M. (2007). Duygusal zekâ becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun
- Özdemir-Yaylacı, G. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. Hayat Yayıncılık.
- Özdemir, E. [Emin]. (2005). *Güzel ve etkili konuşma sanatı* (10. baskı). Remzi Kitabevi.

- Özdemir, E. [Esra]. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Niğde.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-360001>
- Özen, Ö. ve Kartelli, F. (2017). Türkiye’de Yayın Yapan Çocuk Kanallarında Yayımlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddet Olgusunun Analizi. *Marmara İletişim Dergisi*, (27), 81-93. <https://doi.org/10.17829/midr.20172729523>
- Özer, K. (2017). *Kaygı: Sinanma duygusuyla baş edebilme* (8. baskı). Aura Kitaplığı.
- Özgüven, İ.E. (2014). *Psikolojik testler*. (12. basım). Nobel.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301. <https://doi.org/10.7884/teke.519>
- Özmen, A. (2006). Anger: The Theoretical Approaches and the Factors Causing the Emergence in Individuals. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 39(1), 39-56. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000123
- Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarılama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44.
- Pallant, J. (2017). *Spss kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı, B. Ahi). (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. baskıdan çeviri). M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Pegem.

- Picq, P., Dessalles, J. L. ve Victorri, B. (2018). *Dilin kökenleri* (2. baskı). (Çev. A. Altınörs). Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Plotnik, R. (2007). *Psikoloji'ye giriş*. (Çev. T. Geniş). Kaknüs Yayınları
- Polatcan, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Raja, F. (2017). Anxiety Level İn Students of Public Speaking: Causes and Remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1). 94-110.
- Rajabpour (2014, October). The Relationship Between Emotional İntelligence And Anxiety in Students Payam E-Noor University Mashhad, The Second International Anxiety Congress İran.
- Ramaiah, R. (2005). *Endişe-anksiyete hakkında bilmek istediklerimiz*. (Çev. H. Kapudere). Bileşim Yayınları.
- Rapee S. M., Spence S. H., Cobham, V. ve Wignall A. (2003). *Kaygılı çocuğa yardım*, (Çev. R. Baykaldı). Arkadaş Yayınevi.
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S., and 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>
- Roth, W.T. (2016). Giriş. W. T. Roth ve I.D. Yalom (ed.). *Anksiyete terapisi içinde* (4. basım, ss. 11- 28). Prestij Yayınları.
- Ruhlen, M. (2006). Dilin kökeni: Ana dilin evriminin izinde. (Çev. İ. Ulutaş). Hece Yayınları. Selacl, R. (2018). *Kaygı üzerine*. (3. basım). (Çev. B. E. Aksoy).Metis Yayınları.
- Sevinçok, L. (2007). Yaygın Anksiyete Bozukluğunun Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10, 3-12.

- Smith, E.E. ve Kosslyn, S.M. (2014). *Bilişsel psikoloji: Zihin ve beyin*. (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. baskı). Nobel.
- Sallabaş, E. M. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Salovey, P. ve Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-221.
- Sarıkaya, B. (2020). Konuşma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1) , 79-91. <https://doi.org/10.32570/ijofe.699046>
- Savrun, M. (2005). Emosyonel Sistem ve Stres, İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Medikal Açından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi No: 47, 75-88, 22-23 Aralık.
- Sayar, K. (2006). *Ruh hâli: Bireysel mutluluk- sosyal mutluluk*. Timaş Yayınları.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2018). *Psikolojiye giriş* (8. basım). Dem Yayınları.
- Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite*. (Çev. M E. Sardoğan, M. Yılmaz, B. M. Yalçın, T. F. Karahan) Maya Akademi
- Seçer, H. Ş. (2010). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(50) , 813-834.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. (2. baskı). Anı Yayıncılık
- Selçuk, Z., Kayılı H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Nobel.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (Düzenlenmiş yeni basım)*. Gönül Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.

- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52,379 -393.
- Shapiro, L. E. (2003). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek: Anne- babalar için duygusal zekâ rehberi*. (7. basım). (Çev. Ü. Kartal). Varlık Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayıncılık.
- Stein, S. J. and Book, H. E. (2003). *EQ: Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. (Çev. M. Işık). Özgür Yayınları.
- Stuart, C. (2008). *Etkili konuşma* (4. baskı). (Çev. M. Sağlam). Alfa Yayınları.
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., and Parker, J.D. A. (2006). Social Anxiety, Emotional Intelligence, and İnterpersonal Adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 57–68.
- Summerfeldt, L.J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., McCabe, R. E., and Parker, J. D. (2011). Emotional İntelligence 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>
- Schutte, N.S., Malouff J. M., Simunek, M., McKenley, J. and Hollander, S. (2002). Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being, *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Schutte, N.S., Malouff J. M. (2011). Emotional Intelligence Mediates the Relationship Between Mindfulnessand Subjective Well-Being *Personality and Individual Differences*, 50, 1116–1119
- Sü-Eröz, S. (2013). Örgütlerde Duygusal Zekâ. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242.

- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73
- Şahin, M. (2019). Korku, Kaygı ve Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şahin, A. ve Kana, F. (2015). Konuşma kaygısı. A. Şahin (ed.). *Konuşma eğitimi yöntem-teknik içinde* (ss. 271–281). Pegem.
- Şakrak, G. (2009). *Türkiye'deki hazırlık sınıfı öğrencilerinin duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı İngilizce Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikoloji ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. (2. baskı). Nobel.
- Şen, Ü. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2) 70-84.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları aşmak*. (Çev. O. Cem). Sistem Yayıncılık.
- Tanrıdağ, O. (1995). *Afazi*. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Tarhan, N. (2015). *Kadın psikolojisi* (79. baskı). Nesil Yayınları.
- Tarhan, N. (2017). *Toplum psikolojisi: sosyal şizofreniden toplumsal empatiye* (2. baskı). Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2019). *Duyuların psikolojisi ve duygusal zekâ* (24. baskı). Timaş Yayınları.
- Taşer, S. (1978). *Konuşma eğitimi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel.

- 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>
- Temiz, E. (2013). Speech Anxiety of Music and Turkish Language Teacher Candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 3(2), 101-105.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik Formasyon Alan Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 985-992. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767>
- Temizyürek, E., Erdem, İ., Temizkan, M. (2014). *Konuşma eğitimi* (5. baskı). Pegem.
- Titrek, O. (2016). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme* (Geliştirilmiş 5. baskı). Pegem Akademi.
- Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın öteki sesi: Duygusal zekâyla başarı*. Kapital Yayıncılık.
- Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Muğla.
- Topbaş, S.S. (2017). Sesbilgisel gelişim. Topbaş, S.S. (ed.). *Dil ve kavram gelişimi içinde* (7. baskı, ss. 75 - 108). Kök Yayıncılık.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2014). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem.
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.

- Torun, T. (2015). Duyguların Evrimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 79-91.
- Travis, B. ve Greaves, J. (2017). *Duygusal zekâ 2.0* (Çev. A. Ulaş). Sola Unitas.
- Treays, R. (2002). *Beyin* (22. basım). (Çev. H. Ferya). Tübitak Yayınları.
- Tsaousides, T. (2017, November 27). *Why Are We Scared of Public Speaking?*
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/smashing-the-brainblocks/201711/why-are-we-scared-public-speaking>
- Tsipursky, G. (2016, September 17). *Conquer Public Speaking Anxiety Via Emotional Intelligence*.
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/intentional-insights/201609/conquer-public-speaking-anxiety-emotional-intelligence>
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatri* 1.12-20.
- Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı* (36. baskı). Yediveren Yayınları.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(4), 543-559.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Ünal, Ş. (2016). Ses ve Kişilik Bağlamında Ses Eğitimine Bir Yaklaşım. *Konservatoryum*, 3(1), 41-52.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (Geliştirilmiş 2. baskı). Nobel.
- Üner, S.S., Alcı, B. ve Türkan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile Duygusal Zekâ Becerileri Arasındaki İlişki. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2(1), 1-23.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.

- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., ve Sinnadurai, S. K. (2010). The Relationship Between Study Anxiety and Academic Performance Among Engineering Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.
- 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*. (Çev.N. Süleymangil). Mns Yayıncılık.
- Willhelm, F. ve Margraf, J. (2016). Agorafobinin eşlik ettiği panik bozukluk için bir bilişsel–davranışçı tedavi paketi. W. T. Roth ve I.D. Yalom (ed.). *Anksiyete terapisi* içinde (4. basım, ss. 245- 286). Prestij Yayınları.
- Winter, E. (2018). *Akıllı hissetmek: Duygularımız neden düşündüğümüzden daha rasyoneldir?* (Çev. P. Onur). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Witz, M. (2004). *1000 kişi önünde konuşmak ve bundan keyif almaya dair* (2. basım). (Çev.M. Gürsel). Dharma Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar* (2. baskı). Akçağ Basım.
- Yalçın, S. B. ve Sarıgül, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2495-2509.
- Yalız, D. (2013). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 94-111.
- Yarahmadi F., Ghasemi, S. F. and Forooghi, S. (2015). The Effects of Emotional Intelligence Training On Anxiety in Hemodialysis Patient. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 2(4),8-14.
- Yerli, S. (2009). *Yabancı dil öğreniminde kaygı ve duygusal zekâ arasındaki korelasyon*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, B. R. (2011). *Kaygının dikkat süreçleri üzerine etkisinin olaya ilişkin potansiyeller ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1308-9196.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

EKLER

Ek 1 Konuşma Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Lütfen, her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Formu doldurmada gönüllülük esastır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabırdan ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı: Abdurrahman GÜNDÜZ

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.	5	4	3	2	1
2. Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim	5	4	3	2	1
3. Konuşmam eleştirilince gerilirim.	5	4	3	2	1
4. Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekler.	5	4	3	2	1
5. Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.	5	4	3	2	1
6. Arkadaşlarımın benden daha iyi bir konuşma yaptıklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
7. Dinleyicilerin konuştuğularımı anlamayacaklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
8. Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
9. Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.	5	4	3	2	1
10. Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	5	4	3	2	1
11. Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	5	4	3	2	1
12. Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.	5	4	3	2	1
13. Konuşma yaparken terlediğimi hissedirim.	5	4	3	2	1
14. Konuşma yaparken ellerim titrer.	5	4	3	2	1
15. Konuşma yaparken nefes alış verişim hızlanır.	5	4	3	2	1
16. Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	5	4	3	2	1
17. Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
18. Konuşmamdan sonra arkadaşlarımın benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
19. Konuşurken hata yapmaktan korkarım.	5	4	3	2	1
20. Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	5	4	3	2	1
21. Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.	5	4	3	2	1

Ek 2 Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, duygusal zekânın konuşma kaygısıyla ilişkisini belirlemektir. Ayrıca duygusal zekâ ve konuşma kaygısıyla ilişkili değişkenleri incelemektir. Bu değişkenler Kişisel Bilgi Formunda yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formuna ilişkin her madde için görüşlerinizi ifade etmeniz gerekmektedir. Çalışmaya katılımınız konusunda gönüllülük esastır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabırdan ve özenden dolayı teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
2. Sınıfınız:	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8
3. Annenizin eğitim durumu:	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> okuryazar <input type="checkbox"/> ilkokul <input type="checkbox"/> ortaokul <input type="checkbox"/> lise <input type="checkbox"/> üniversite
3. Babanızın eğitim durumu:	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> okuryazar <input type="checkbox"/> ilkokul <input type="checkbox"/> ortaokul <input type="checkbox"/> lise <input type="checkbox"/> üniversite
4. Aylık Ekonomik Gelir:	<input type="checkbox"/> 0-1500 <input type="checkbox"/> 1501-3000 <input type="checkbox"/> 3001- 4500 <input type="checkbox"/> 4501 ve üzeri
6. Günlük televizyon izleme süreniz:	<input type="checkbox"/> 0-30 dakika <input type="checkbox"/> 31-60 dakika <input type="checkbox"/> 61- 90 dakika <input type="checkbox"/> 91 dakika ve üzeri
7. Arkadaşlarıyla günlük oyun oynama süreniz :	<input type="checkbox"/> 0-30 dakika <input type="checkbox"/> 31-60 dakika <input type="checkbox"/> 61 dakika ve üzeri
6. Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır

Ek 3 Konuşma Kaygısına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu

Saygıdeğer katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle siz değerli katılımcıların düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme kılavuzuna ilişkin her madde için görüşlerinizi bütün yönleri ile ifade etmeniz gerekmektedir. Çalışmaya katılımınız konusunda gönüllülük esastır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabırdan ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: () Kız () Erkek
2. Sınıf: 5 () 6 () 7 () 8 ()
3. Yaş:
-

Sorular

1. Konuşma kaygısı yaşadığınızı hangi tepkilerinizden anladığınızı açıklar mısınız?
2. Konuşma kaygısına neden olan düşünceleriniz hakkında bilgi verir misiniz?
3. Konuşma kaygı düzeyinizi artıran ortamsal faktörler hakkında düşüncelerinizi açıklar mısınız?
4. Konuşma kaygısı yaşadığınızda hangi tür stratejilerle konuşma kaygınızı dengeleyip konuşmanızı etkili bir konuşma performansına dönüştürmektесiniz?
5. Gerçekleştireceğiniz bir konuşmada konuşma kaygısı yaşamanız durumunda iyi bir konuşma yapabilmek için kendinizi nasıl motive etmektесiniz?
6. Konuşma kaygısı yaşayan birinin hangi tepkilerinden konuşma kaygısı yaşadığını sezmektесiniz?
7. Konuşma kaygısı yaşayan birini gördüğünüzde neler hissettiğinizi açıklar mısınız?

Ek 4 Tez Benzerlik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
44

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ						
Adı ve Soyadı	Abdurrahman GÜNDÜZ	Öğrenci No: 171404102				
Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi					
Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora					
II - TEZ BİLGİLERİ						
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Duygusal Zekâ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki					
Danışman	Doç. Dr. Sezgin DEMİR					
II. Danışman						
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU						
<p>Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kaynaklar bölümü hariç2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç3. Alıntılar dahil4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil <p>İntihal tespit programının ürettiği rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı</p> <table border="1"><tr><td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (150)</td><td>%10</td></tr><tr><td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (149)</td><td>%09</td></tr></table> <p>değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.</p>			Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (150)	%10	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (149)	%09
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (150)	%10					
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (149)	%09					
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır <input type="checkbox"/> Saklanmamıştır <input type="checkbox"/>	21/08/2020 İmza 				
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza				
AÇIKLAMA						
<ol style="list-style-type: none">1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmaldır.						
Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta : egtbilens@firat.edu.tr				

İZİN BELGELERİ

Ek 5 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/11/2018-295115

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Dr.Öğr.Üyesi Sezgin DEMİR'in yönetiminde, Yüksek Lisans Öğrencisi Abdurrahman GÜNDÜZ'e ait "Duygusal Zeka ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-izmalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE Aynı bölge için irtibat : Şenaz TATAR
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta: Elektronik eğilim: http://www.firat.edu.tr

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

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
15.11.2018	12	6	Dr.Öğr.Üyesi Sezgin DEMİR

KARAR

“Duygusal Zeka ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı		

Ek 6 Enstitü Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/12/2018-302041

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/050.02/
Konu :Yönetim Kurulu Kararları

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Enstitümüz Yönetim Kurulunun 20.12.2018 tarih ve 2018/50/3-7 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır.
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Enstitü Müdürü

EK :
2018/50. Y.K.K.

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdullah Müftüoğlu

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

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

Oturum Tarihi:
20.12.2018

Oturum Sayısı
2018/50

Enstitümüz Yönetim Kurulu, 20.12.2018 Perşembe günü saat 10:30'da Müdür Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.



2018-50/7- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Abdurrahman GÜNDÜZ hakkındaki 18/12/2018 tarih ve 300357 sayılı yazısı görüşüldü.

Yüksek lisans öğrencisi Abdurrahman GÜNDÜZ'ün danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR yönetiminde yürüteceği "Duygusal Zeka ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki" konulu tez teklifinin kabulüne oy birliği ile karar verildi.

MÜDÜR	Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN	İMZA	
Prof. Dr. Erdal CANPOLAT	İMZA	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN	İMZA
Doç. Dr. Ahmet TEKİN	İMZA	Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ZİNCİRLİ	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Seda KERİMGİL ÇELİK	İMZA		

Ek 7 Ölçek Uygulama İzni

EvEvrak Tarih ve Sayısı: 22/01/2019-307634



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
Konu :Anket Uygulama İzni (Abdurrahman GÜNDÜZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Bitlis Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Abdurrahman GÜNDÜZ'ün, "Duygusal Zeka ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez uygulaması ve "Dinleme Stratejilerinin Uygulanabilirliğine Dair Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı seminer çalışmasını merkeze bağlı ortaokullarda yapma isteğine ilişkin 11.01.2019 tarih ve E.794945 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.
Prof. Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör

EK :
Yazı

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE Aynırtılı bilgi için İrtibat : Saliha Temiz
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta: : Elektronik ađ:http://www.firat.edu.tr

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

Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122 717
E-Posta: : Elektronik ađ:http://www.firat.edu.tr

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



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46623667-<.>-E.<.>76
Konu : Anket Uygulama İzni

14.01.2019

VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Abdurrahman GÜNDÜZ, Dr.Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Duygusal Zeka ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez uygulamasını ve "Dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğine Dair Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı tez çalışması İlimiz Merkeze bağlı ortaokullarda uygulama yapmak istemesi ile ilgili 04.01.2019 tarih 88893 sayılı yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu tez çalışmasının Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Abdurrahman GÜNDÜZ'ün Müdürlüğümüz Merkez Ortaokullarda anket uygulamasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR


Tekin ERDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67429907-44-E.794945
Konu : Anket Uygulama İzni

11.01.2019

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: 04.01.2019 tarih ve 88893 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdurrahman GÜNDÜZ'ün anket uygulama izni ile ilgili Valilik Makamının 11.01.2019 tarih ve 76 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğinin ekteki olur doğrultusunda yapılmasını arz ederim.

Nedim YOLDAŞ
Müdür a.
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Valilik Makamı Oluru (Sayfa)

Juvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
11.01.2019
Hüsamettin YURCI
Memur

Yazışma Adresi: Başbakanlık Milli Eğitim Bakanlığı
Eğitim Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
E-posta: emg@emg.gov.tr

Bilgi için: M.Zenur BULUT
Tel: 04341 280 13 53
Faks: 04341 280 13 54

Her elektronik belge, elektronik imza ile imzalandığı takdirde, elektronik belge ile aynıdır. baf-5cdd-38d1-8d05-d67f kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

- 2007 Tarsus Lisesinden mezun olma
- 2012 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü mezun olma
- 2017 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Millî Eğitim Bakanlığında Öğretmen
E-Posta:abdurrahman_gunduz@hotmail.com