

The Relationship Between Emotional Autonomy and Speech Anxiety

Ferhat Ensar

Bursa Uludağ University
ferhatensar@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5282-2685

Emre Can

Ministry of National Education
can4354@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9112-3169

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between emotional autonomy, which is effective in the development of self-confidence and independent decision-making ability in students, and speech anxiety. This study was conducted with the relational research model, one of the quantitative research designs. In the study, it was tried to determine whether there is a change in the speech anxiety of middle school students depending on their emotional autonomy. The relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety was examined by exploratory correlation analysis. Simple linear regression analysis was used to determine whether middle school students' emotional autonomy is a predictor of their speaking anxiety. The study group of the research consisted of 318 eighth grade students who were determined by purposive sampling method and who were studying in four different secondary schools in Bursa in the 2021-2022 academic year. The data were collected through the Emotional Autonomy Scale (EAS) developed by Steinberg and Silverberg (1986) and adapted into Turkish by Deniz et al. (2013) and the Speech Anxiety Scales developed by Gündüz and Demir (2020). As a result of the research, middle school students' general emotional autonomy and speech anxiety were found to be at a moderate level. There was a significant and negative relationship between emotional autonomy and speech anxiety, emotional autonomy was found to be a predictor of speaking anxiety. According to the results of the analysis, emotional autonomy explains 1% of the change in speaking anxiety.

Keywords: Speaking skill, anxiety, speaking anxiety, emotional autonomy.

Speech is the most prominent verbal behavior that distinguishes humans from other living things. Based on the ability to think, humans express their thoughts through speech behavior. On the other hand, it is a necessity for humans to communicate with their stakeholders to internalize the society they live in. Because the main interaction tool that enables the exchange of feelings and thoughts between the people who make up the society is speech. In this respect, speech is not only a means of communication but also a skill that heals and develops people in emotional, mental and social aspects.

In the literature, speaking behavior is considered as one of the factors that make an individual's school and business life successful or unsuccessful (Temizyürek et al., 2007), an activity that affects and directs one's education, business and private life (Özbay, 2007), and the key to success in private and business life by making oneself noticed (Kemiksiz, 2021). It is even expressed as a competence that makes life understandable by enabling people to create and organize things and to comprehend life better (Kirchner, 1995) and serves various purposes such as obtaining information, forming thoughts and opinions, making agreements and persuasion (Ammelburg, 2003).

Received : July 28, 2022
Revised : June 13, 2025
Accepted : June 25, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 70-88
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 70-88
<https://doi.org/10.35233/oyea.1150257>

Children come to school having acquired the ability to speak. However, this skill, which is carried to the school environment, is generally raw, immature and has many local characteristics (Temizkan, 2013). Speaking skill, which is primarily effective in the teaching process, especially in terms of interactions between teachers and students, also assumes a central function in terms of the development of the individual. According to Kurudayıoğlu (2011), information exchange, explanation, narration and evaluation activities between teacher and student are mostly carried out through speaking behavior. According to Aktaş and Gündüz (2004), this skill forms the basis of Turkish education, that is, the source of two basic skills such as reading and writing.

Considering these effects on human life, the timely acquisition and development of speaking skills is extremely important. The development of this skill is possible with an effective speaking education. Speaking education is carried out in formal education institutions within the scope of the Turkish course according to the Turkish Course Curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2019). Developing students' speaking skills, using Turkish consciously, accurately and carefully in accordance with the rules of speaking, expressing their feelings and thoughts and their opinions or theses on a subject orally in an effective and understandable way are among the specific objectives of the Turkish Course Teaching Program (MoNE, 2019) for speaking skills. One of the key competencies identified by the program is communication in the mother tongue. One of the objectives within the scope of this competency is for students to be able to express concepts, thoughts, opinions, feelings and facts verbally. One of the most common emotional states experienced by students who want to realize this goal is speaking anxiety.

Speech Anxiety

Speech is the most effective way for people to communicate with their environment (Güneş, 2016), a form of behavior that enables people to understand and communicate with other people (Temizyürek et al, 2007), an audio communication tool that people use to transfer their thoughts and emotions to their environment (Ünal & Özden, 2019), a psychomotor ability in which mind and muscle power come into play, the most effective tool that provides understanding between people (Calp, 2010), a physical and mental process that enables the agreed signs and sounds to create meaning in the mind of the other person and turn into a message (Erdem, 2014), a wide-dimensional, highly complex communication whole that starts from the person himself, reaches his environment, and covers his listeners (Karadağ, 2003).

The main purpose of speaking is to convey the thought, the message, to the other person in a fully comprehensible way. In the process of speaking, depending on different reasons, situations may be encountered in which the targeted purpose-message cannot be transferred to the other party in a healthy way. This problem can be caused by physiological and sociological factors, and the psychological characteristics of the individual can also cause the aforementioned situation in the speaking process. The psychological characteristics of the individual are his/her affective reactions to speech. According to Gölpinar et al. (2018), situation indicators such as motivation, attitude, self-efficacy and anxiety towards speaking constitute the affective dimension of speaking.

One of the concepts that philosophy and psychology borrow from each other is anxiety (Demircan, 2017; Kierkegaard, 2006). For this reason, within the framework of the concept of anxiety, different definitions or explanations are encountered rather than consensus (May, 2021). The concept of anxiety is frequently used in psychology to explain the psychological change or development that people undergo. For example, Freud evaluates anxiety as a function of the ego. Freud's evaluation has taken anxiety out of the boundaries of biology and placed it at the center of psychology (Manav, 2011). So much so that in the Freudian model, it is recommended that anxiety be fed by the analyst for the treatment of the person (Rogers, 2022). In the philosophical approach, the feeling of anxiety is included as a blueprint for transforming the meaninglessness into meaningfulness (Cevizci, 2005). According to Dağ (1999), in daily life in Turkey, anxiety is mostly used instead of worry. When psychologists' views on anxiety are examined, it is understood that anxiety negatively affects learning, threatens self-esteem, and causes focusing problems in children when it is intense (Jalongo & Hirsh, 2010). For example, May (2021: 43) emphasizes that anxiety as a problem is at the center of learning theory.

On the other hand, anxiety is considered as both a positive and negative emotional state. (M. Schab, 2016; May, 2021). According to Ersevrim (2005), the fact that it disturbs thoughts causes anxiety to be seen as a negative emotional state, while the fact that it stimulates the person, directs the person to be happy and successful, and is effective in character and personality development enables anxiety to be evaluated as a positive emotional state. Gündüz (2020), on the other hand, sees anxiety as a normal and vital emotion of human beings and emphasizes that disruption of anxiety balance leads to some problems in a person's life.

Ellis (1994) draws attention to three types of anxiety. Anxiety can be caused by personality, situation and event. Anxiety caused by the character and affective structure of a person is personality anxiety; anxiety caused by negative affective reactions developed against a certain situation is situation-induced anxiety; anxiety caused by the feeling of powerlessness felt in the face of certain events is event-induced anxiety. Although speaking anxiety is considered as state anxiety (Gölpinar et al., 2018), it should not be ignored that a person's character and affective structure can also lead to reservations about speaking (Saleci, 2023; May, 2021).

The positive or negative effects of anxiety on the individual are mostly related to the degree of anxiety experienced

by the individual. Accordingly, those with high levels of anxiety have difficulty in controlling their emotions, while those with low levels have difficulty in motivating themselves to learn. Therefore, it is recommended by experts to keep the degree of anxiety within normal limits (Akalin & Adıgüzel, 2020). For this reason, it is important to examine the nature of the factors affecting the degree of anxiety of students in the education process (Saleci, 2023; Brewer, 2021; May, 2021; Schaub, 2019; Dacey et al, 2018; Demircan, 2017; M. Schab, 2016; Kierkegaard, 2006).

According to Burkovik (2009), the fact that the anxiety experienced by the individual is within acceptable limits positively affects him/her to make healthy decisions and to improve his/her performance by taking strength from these decisions. Speaking anxiety is one of the affective reactions developed against speaking. Depending on this reaction, anxiety can be manifested with various symptoms during the speaking process. These symptoms are explained by situations such as the individual's avoidance of speaking, excitement, inability to express himself/herself adequately, blushing, sweating, and accelerated heartbeat (Gündüz, 2020; Keşaplı & Çiftçi, 2017; Yıldırım, 2015).

Although it gives physical symptoms, the source of anxiety is mostly psychological factors (Rogers, 2022; Solomon, 2016; Kierkegaard, 2006). Students' anxiety about speaking can be directed towards individuals, or it can be seen as student behavior that avoids taking the floor and participating in speaking activities during the lesson. According to Topçuoğlu Ünal and Degeç (2012), students' avoidance of speaking is due to lack of self-confidence, fear of negative reactions and ridicule, and excitement. In speech training, teachers usually take into account the physical and cognitive dimensions of speaking, which leads to ignoring the affective dimensions that negatively affect speaking skills. This situation leads to the inability to find solutions to the factors that negatively affect the development of speaking skills, as well as the reinforcement of the belief that students are inadequate in speaking skills. Being aware of students' affective characteristics is beneficial for both the educational process and personality development. In the context of speaking anxiety, one of the affective effects affecting speaking skills is thought to be emotional autonomy (May, 2021; Santrock, 2012).

Emotional Autonomy

Adolescence is one of the most important periods in an individual's development. Adolescence is considered to be a critical threshold as many physical, mental and psychological changes occur (Santrock, 2012; Solomon, 2016; Weinhaus & Friedman, 2020). Developing a healthy identity and achieving an acceptable position in society are among the most critical stages of this period (May, 2021). In this context, the development of an individual's sense of autonomy and, accordingly, gaining autonomy is considered an important developmental stage (Santrock, 2012).

According to Peterson et al. (2003), the changes that individuals experience during adolescence enable them to be accepted by their peers, to separate from their parents, to gain identity, to cope with their anxieties and to mature. The middle school age, which is the transition period from childhood to adulthood, can be seen as the period when the individual takes the first steps towards autonomy in terms of identity acquisition. At the same time, this is a period in which the individual begins to separate from his/her parents and gradually begins to declare his/her autonomy. Akman et al. (2008) see the development of autonomy as one of the important factors for socialization, adaptation to society and becoming a healthy adult. According to Noom et al. (2001), emotional autonomy is considered very important for identity development. During adolescence, the individual's ability to experience a healthy autonomy process depends primarily on gaining emotional autonomy.

Emotional autonomy, which is explained as the individual's realization of the ability to make decisions on his/her own by becoming independent from the family (Blos (1979) as cited in Fozio-Thielk, 2015; Sessa & Steinberg, 1991), is a concept that forms the focus of explanations about adolescence (Beyers & Goossens, 1999). Emotional autonomy can be defined as the process of gaining emotional independence from parents and peers (Steinberg & Silverberg, 1986; Steinberg, 2007). Noom et al. (2001) state that emotional autonomy is gained through the development of adolescents' self-confidence in defining their own goals apart from their parents and peers.

Steinberg and Silverberg (1986) found that the emotional autonomy of adolescents between the ages of 10-16 improved with age. The process of gaining emotional autonomy is an important process for both the individual and society. Individuals with high levels of emotional autonomy are expected to be able to behave as independent individuals. In this respect, students with emotional autonomy can act independently from their families and make free decisions.

When the symptoms of speaking anxiety are considered, it can be shown that the main factor causing anxiety before or during the speech is the lack of self-confidence in students or the lack of full development of students' will to make free decisions. According to Ergün (2009), when speaking, a person chooses the most appropriate words and sentences according to the situation and intention. It is understood that the person makes an intellectual plan and choice from the pauses he/she makes while speaking. The selection of the most appropriate words and phrases during speech, the ability to make an intellectual planning, and the ability to select and express the appropriate ones from this intellectual planning are related to the individual's ability to make decisions autonomously. Especially in the middle school age, individuals who have not become emotionally independent from their families have difficulties in the decision-making process. It is observed that when students are asked for their opinions on any subject outside the classroom, they cannot express their thoughts comfortably and resort to consulting their families even on a simple issue

that requires a decision. It can be said that this situation has a negative impact on students' speaking skills.

In the Turkish Language Teaching Program (MoNE, 2019) , various achievements related to speaking skills have been determined. However, the program draws an ideal speech picture that is free from problems. This approach in the program carries a deficiency for the identification and elimination of psychological problems that may be encountered in the process of developing speaking skills. It is left to Turkish teachers to overcome the deficiencies in the program during the teaching process.

According to Özbay and Barutçu (2013), psychological problems that are based on lack of knowledge and self-confidence and that arise in the speaking process can be evaluated as a result of longer and more detailed examinations than physiological problems that can be observed with a small cross-section in daily life. In particular, problems in the process of developing speaking skills can lead to communication problems and permanent language problems that can deeply affect an individual's social life. For this reason, it is extremely important to identify the problems that may hinder the development of students' speaking skills in a timely manner and to take the necessary measures. This study aims to contribute to the reduction of speech anxiety, which is one of the psychological problems encountered in the process of developing speaking skills of middle school students. For this purpose, the relationship between emotional autonomy, which is effective in the development of self-confidence and independent decision-making ability in students, and speech anxiety was examined. In line with the aforementioned purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety?
2. Is middle school students' emotional autonomy a predictor of their speech anxiety?

Method

Model

This study was conducted with the relational research model, one of the quantitative research designs. According to Karasar (2020), relational research models are explained as research models that aim to determine the existence and/or degree of change between two or more variables. In this study, it was tried to determine the relationship between middle school students' emotional autonomy and speech anxiety and whether there is a change in middle school students' speech anxiety depending on emotional autonomy. For this, correlational research method was used. According to Fraenkel et al. (2011), correlational research can be divided into two as exploratory and predictive correlation research.

In order to analyze and try to understand the relationships between variables (Büyüköztürk et al., 2016), the relationship between middle school students' emotional autonomy and speech anxiety was examined by exploratory correlation analysis. According to Fraenkel et al. (2011), in predictive correlation studies, based on the relationships between variables, one of the variables is used to predict the other. Regression analysis was used to determine whether middle school students' emotional autonomy was a predictor of their speaking anxiety.

Study Group

The study group of the research consists of 318 eighth grade students studying in four different secondary schools in Bursa in the 2021-2022 academic year. These schools were determined by clustered random sampling method (Fraenkel et al., 2011).

Tools

The data were collected with the Emotional Autonomy Scale (EAS) developed by Steinberg and Silverberg (1986) and adapted into Turkish by Deniz et al. (2013) and the Speech Anxiety Scale (SAAS) developed by Gündüz and Demir (2020).

Emotional Autonomy Scale (EAS)

Developed by Steinberg and Silverberg (1986) and adapted into Turkish by Deniz et al. (2013), the SLO consists of three dimensions: "Non-idealization, Independence, Individualization". The three-dimensional structure of the ATS was tested with confirmatory factor analysis, and according to the results of the analysis; (RMSEA= .068, RMR= .062, GFI= .93, AGFI= .90, CFI= .93, NNFI= .91), (χ^2/sd (317.43/74)=4.29; $p<.01$) The three-dimensional structure adapted to Turkish was confirmed. In order to determine the reliability of the model adapted to Turkish, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as .79, indicating that the SLO is reliable.

The validity of the model adapted into Turkish by Deniz et al. (2013) for this study was further examined by the first level confirmatory factor analysis conducted by the researchers. As a result of the analysis, items 7 and 10 in the Individualization sub-dimension were removed from the scale because they did not have significant t values. Again, the error variances were combined by modifying items 6 and 14 in the Individualization sub-dimension. According to the results of the analysis conducted after these procedures, the ratios of the observed variables explaining the latent

variables were between .47 and .68 for the non-idealization sub-dimension, between .24 and .63 for the independence sub-dimension, between .26 and .71 for the individuation sub-dimension, and all items had significant t values in explaining the latent variables.

In addition, the fit index values obtained as a result of CFA were (χ^2/sd (114,30/49) = 2,3; $p < .01$), (RMSA = .065, SRMR = .055, CFI = .91, GFI = .94, IFI = .91, AGFI = .91). According to Gürbüz and Şahin (2016); χ^2/sd value of 3 or less indicates that the model shows a good fit, SRMR value below .08, RMSA below .08, CFI, GFI, IFI and AGFI values above .90 indicate that the model has an acceptable fit. As a result of the CFA, it was revealed that the three-dimensional structure of the Turkish adapted version of the SLT was confirmed and that the SLT was valid for the study group of this research. According to all these data obtained, as a result of CFA, the construct validity of the three-dimensional SLO consisting of a total of 12 items (m1, m3, m8, m11, m13), 4 items (m2, m4, m5, m9), 3 items (m6, m12, m14) and 3 items (m6, m12, m14) in the Non-Idealization sub-dimension was confirmed.

Speech Anxiety Scale (SAS)

Developed by Gündüz and Demir (2020) and validity and reliability study was conducted, the CQS consists of a total of 21 items with cognitive, physical and emotional dimensions. The construct validity of the CQS was examined by confirmatory factor analysis, and according to the results obtained from the analysis ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, RMSEA=.038, NFI=.97, NNFI=.98, GFI=.94, AGFI=.92, CFI=.99, SRMR=.043). The overall Cronbach's Alpha value of the scale was .90 and the bi-half reliability result was .86. The test-retest value of the scale was $r=.78$ and the equivalent form reliability value was $r=.50$. When all these data are evaluated, it can be said that the RQS is valid and reliable for this study.

Data Collection

The data of the study were collected from 8th grade students studying in four different secondary schools in Bursa in the 2021-2022 academic year. Students were informed by the researcher before the implementation of the DDÖ and KKÖ. The scales were administered to the students by the researcher on different days in separate 40-minute sessions in the classroom environment in the schools.

Data Analysis

In order to determine the emotional autonomy levels of middle school students, the data obtained with the EAS were analyzed in terms of arithmetic mean and standard deviation values. The 12-item scale used to determine the emotional autonomy levels of the study group was graded on a four-point Likert scale (not at all suitable for me, not suitable for me, suitable for me, completely suitable for me). In this respect, there are three intervals in the scale. The interval values to be considered in the interpretation of the scores obtained from the scale are given in Table 1.

Table 1

Interval Values of the Arithmetic Mean Score of the IDS

Score range*	Emotional autonomy level
1.00 – 1.75	Low level
1.76 – 2.50	Medium level
2.51 – 3.25	High level
3.26 – 4.00	Very high level

(*) (3/4=.75)

In order to determine the speaking anxiety levels of the middle school students, the data obtained with the PPE were analyzed in terms of arithmetic mean and standard deviation values. The 21-item scale used to determine the speech anxiety levels of the study group was graded on a five-point Likert scale. The interval values used in the interpretation of the scores obtained from the scale are given in Table 2.

The relationship between middle school students' emotional autonomy and their speaking anxiety was examined using simple linear correlation analysis. Simple linear regression analysis was conducted to determine whether emotional autonomy is a predictor of middle school students' speaking anxiety. The predictability of middle school students' speaking anxiety levels depending on the level of emotional autonomy was examined.

Table 2*Interval Values of Arithmetic Mean Score of PPE*

Score range*	Speech anxiety level
1.00 – 1.80	Very low
1.81 – 2.60	Low
2.61 – 3.40	Middle
3.41 – 4.20	High
4.21 – 5.00	Very High

(*) (4/5=0.80)

Ethical Statement

In this study, the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. There is no conflict of interest between the authors, all authors contributed to the study. The ethics committee permission of this study was granted by the Bursa Uludağ University Social and Human Sciences Ethics Committee at its meeting on November 26, 2021 with the decision number 2021/10.

Findings

The data related to the simple linear correlation analysis of middle school students' emotional autonomy and speaking anxiety are given in Table 3.

Table 3*Simple Linear Correlation Relationship between SLO and PPE*

Dimensions	n	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Emotional autonomy	304	1							
(2) Non-idealization	304	.323**	1						
(3) Independence	304	.258**	.496**	1					
(4) Individualization	304	.648**	.852**	.760**	1				
(5) Cognitive	304	-.090	.037	.019	.916	1			
(6) Physical	304	-.121*	.018	.006	-.033	.929**	1		
(7) Emotional	304	-.108	.029	.020	-.017	.750**	.894**	1	
(8) Speech anxiety	304	-.138*	-.031	-.030	-0.80	.635**	.834**	.672**	1

**p<.01 *p<.05

When Table 3 is examined, it is seen that there is a significant and negative relationship between emotional autonomy and speaking anxiety ($r_{(304)} = -.138$; $p < .05$). There is also a significant and negative relationship between the physical dimension of speaking anxiety and emotional autonomy ($r_{(304)} = -.121$; $p < .05$). There is no significant correlation between the other sub-dimensions that make up the SCA and the PPE. According to these results, it can be said that there is a negative change between middle school students' emotional autonomy and their speaking anxiety. In other words, as the emotional autonomy of middle school students increases, their speaking anxiety decreases or as their emotional autonomy decreases, their speaking anxiety increases. The data related to the simple linear regression analysis of middle school students' emotional autonomy and speech anxiety are given in Table 4.

Table 4*Simple Linear Regression Analysis between Emotional Autonomy and Speech Anxiety*

Speech Anxiety	B	SHB	β	t	p
Fixed	3.615	.206		17.520	.000
Emotional Autonomy	-.214	.089	-.138	-2.418	.016

$n=304$, $R=-.138$, $R^2=.019$, $F=5.849$, $p<.05$

As a result of the simple linear regression analysis to determine the extent to which emotional autonomy determines speaking anxiety, a significant relationship was observed between emotional autonomy and speaking anxiety ($R = -.138$, $R^2 = .019$), and it was determined that emotional autonomy is a predictor of speaking anxiety ($F_{(1,302)} = 5.849$, $p < .05$). Emotional autonomy explains 1% of the change in speaking anxiety. The significance test of the coefficient of the predictor variable in the regression equation ($B = -.214$) also shows that emotional autonomy is a significant predictor. According to the regression analysis results, the regression equation predicting speaking anxiety is (*Speaking Anxiety* = $(-.214 \times \text{emotional autonomy level}) + 3.615$).

Based on the results of the analysis, it can be said that increasing the emotional autonomy levels of middle school students will contribute to the decrease in the speaking anxiety levels of students with high speaking anxiety.

Conclusion and Discussion

There has been a tremendous increase in the number of studies and interest in the problem of anxiety and the areas it represents. One of the areas where the interest in the problem of anxiety is observed is speech anxiety. Speaking anxiety has been the subject of many studies from different perspectives. In some studies, it has been determined that secondary school students generally have low levels of speaking anxiety (Akalin & Adıgüzel, 2020; Kavruk & Deniz, 2015) and that gender (Akalin & Adıgüzel, 2020; Kavruk & Deniz, 2015), income level (Akalin & Adıgüzel, 2020; Kavruk & Deniz, 2015), television and internet use (Akalin & Adıgüzel, 2020), and number of siblings (Akalin & Adıgüzel, 2020) affect this. In the studies conducted by Keşaplı and Çifci (2017) and Yıldırım (2015), it was determined that the anxiety level of secondary school students was very weak towards the immediate environment, moderate during the lesson, weak in-school, weak out-of-class, and general weak. Gündüz and Demir (2022), on the other hand, evaluated the defects of middle school students arising from themselves as a factor that increases their speech anxiety.

Different results were found in the studies conducted on secondary school students. In the study conducted by Gedik (2015), the speaking anxiety of secondary school students did not differ according to gender, while it differed according to the study conducted by Sevim and Gedik (2014). The same situation is also the case for school type. According to Gedik (2015), speaking anxiety of secondary school students differs according to school type, while it does not differ according to Sevim and Gedik (2014). The reasons for such contradictory findings can be explained under several headings. For example, demographic characteristics such as the size, age group, socioeconomic levels, and cultural contexts of the sample groups used in the studies may affect the findings.

On the other hand, there are also studies examining the effect of various methods and techniques on speaking anxiety (Asan, 2019; Aydoğan, 2019; Bulut, 2015; Demirci, 2019; Hasırcı, 2018; Kardaş & Akın, 2019; Kardaş & Şahin, 2016; Katrancı & Kuşdemir, 2015; Kemiksiz & Güneş, 2017; Özdemir, 2018; Sarıkaya, 2020; Tüzemen, 2016). In these studies, the effects of microteaching, oral expression, academic conflict, drama, direct instruction, peer and teacher feedback, prepared speaking, educational game, concept map, 5E learning model and speaking training on speaking anxiety were discussed.

In the literature, it is seen that there are also studies examining the relationship between speaking anxiety and some variables (Aysel Arslan et al., 2019; Aysel Arslan, 2018; Baki & Kahveci, 2017; Gölpinar et al., 2018; Gündüz, 2020; Kartal, 2019; Özdemir, 2019). In their study, Gölpinar et al. (2018) revealed that there is a negative relationship between speaking anxiety and speaking success, and that speaking anxiety negatively affects speaking success. In other studies, the relationship between speaking anxiety and effective speaking skills, academic self-efficacy, self-efficacy, life skills, attitude towards teaching profession, cultural intelligence and emotional intelligence were measured. In the literature, there is no study examining the relationship between emotional autonomy and speaking anxiety. This study differs from other studies on speaking anxiety in terms of the topic addressed. In this respect, it is thought that this study will contribute to the literature. In this study, which examined the relationship between middle school students' emotional autonomy and speech anxiety levels, the following results were obtained:

According to the arithmetic mean and standard deviation scores obtained with the AAS, it was determined that the general emotional autonomy levels of secondary school students were medium, and high in the sub-dimensions of emotional autonomy, namely "non-idealization", "independence" and "individuation".

According to the arithmetic mean and standard deviation scores obtained with the SDQ, it was determined that the general speaking anxiety levels of secondary school students were at a moderate level. This result of the study differs from the studies conducted by Akalin and Adıgüzel (2020) and Kavruk and Deniz (2015). While the anxiety level of middle school students was generally at a low level in the related studies, it was at a medium level in this study. On the other hand, it was found that middle school students' cognitive speaking anxiety levels and physical speaking anxiety levels were at a medium level, while their emotional speaking anxiety levels were at a high level.

It was determined that there was a significant relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety. As a result of the correlation analysis, the correlation coefficient ($r_{(304)} = -.138$) was found to be significant at $p < .05$ level. A significant and negative relationship was also found between the physical dimension of speech anxiety and emotional autonomy ($r_{(304)} = -.121$; $p < .05$). Accordingly, it was concluded that there was a significant and negative relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety. These results

show that when middle school students' emotional autonomy increases, their speaking anxiety decreases or when their emotional autonomy decreases, their speaking anxiety increases.

Another result of the study is that emotional autonomy is a predictor of speaking anxiety. According to the regression analysis, a significant relationship was found between the predictor variable emotional autonomy and the predicted variable speech anxiety. The significance test ($R = -.138$, $R^2 = .019$) and the coefficient of the predictor variable in the regression equation ($B = -.214$) obtained as a result of the analysis show this relationship. Emotional autonomy explains 1% of the change in speaking anxiety. The results of the regression model revealed that a 1-unit increase in the emotional autonomy scores of middle school students caused a 0.214 point decrease in their speaking anxiety scores.

Based on the results of this study, it can be said that psychological characteristics are one of the factors affecting the development of speaking skills. It would be useful to include activities and practices that improve students' emotional autonomy in order to prevent speaking anxiety, which negatively affects the development of speaking skills, or to reduce the high level of speaking anxiety.

Considering that emotional autonomy develops between the ages of 10-16, it should be considered that the middle school level is of critical importance for the individual. On the other hand, the development of an individual's emotional autonomy depends not only on school life, but also on some characteristics that he/she should develop in relation to his/her family and social environment. In this respect, school-family cooperation should be ensured in the process of developing middle school students' speaking skills, and families should be supported by psychological counseling and guidance services in schools on issues that will contribute to the development of students' emotional autonomy.

Duygusal Özerklik ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

Ferhat Ensar

Bursa Uludağ Üniversitesi
ferhatensar@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5282-2685

Emre Can

Millî Eğitim Bakanlığı
can4354@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9112-3169

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerde özgüven ve bağımsız karar verebilme yetisinin gelişmesinde etkili olan duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada, duygusal özerkliklerine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısında bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki keşfedici korelasyon analiziyle incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliğinin, konuşma kaygılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa'daki dört farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 318 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ) ile Gündüz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin genel duygusal özerklik ve konuşma kaygısı orta düzey olarak saptanmıştır. Duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, duygusal özerkliğin konuşma kaygısının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre duygusal özerklik konuşma kaygısındaki değişimin %1'ini açıklamaktadır.

Anahtar kelimeler: Konuşma becerisi, kaygı, konuşma kaygısı, duygusal özerklik.

Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin sözel davranıştır. İnsan sahip olduğu düşünme yetisine dayanarak düşündüklerini konuşma davranışı aracılığıyla dışa vurur. Diğer yandan içinde yaşadığı toplumu içselleştirebilmesi için insanın paydaşlarıyla iletişim kurması da bir zorunluluktur. Çünkü toplumu oluşturan insanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişini sağlayan başlıca etkileşim aracı konuşmadır. Bu yönüyle konuşma yalnızca bir iletişim aracı olmasının ötesinde duygusal, zihinsel ve sosyal açılardan da insanı sağaltan ve geliştiren bir beceri sayılabilir.

Alanyazında da konuşma davranışı bireyin okul ve iş hayatını başarılı ya da başarısız kılan etmenlerden biri (Temizyürek vd., 2007), insanın eğitim, iş ve özel yaşamını etkileyen ve yönlendiren bir faaliyet (Özbay, 2007) ve özel hayatta ve iş hayatında kişinin kendisini fark ettirerek başarılı olabilmesinin anahtarı (Kemiksiz, 2021) olarak değerlendirilmektedir. Hatta insanın bir şeyler yaratmasını ve düzene sokmasını, yaşamı daha iyi kavramasını sağlayarak yaşamı anlaşılır kılan (Kirchner, 1995) bilgi edinme, düşünce ve görüş oluşturma, anlaşma, ikna etme gibi çeşitli amaçlara hizmet eden (Ammelburg, 2003) bir yetkinlik olarak da ifade edilmektedir.

Geliş Tarihi : 28 Temmuz 2022
Düzeltilme Tarihi : 13 Haziran 2025
Kabul Tarihi : 25 Haziran 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 70-88
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 70-88
<https://doi.org/10.35233/oyea.1150257>

Çocuklar okula konuşma becerisini kazanmış olarak gelirler. Ancak okul ortamına taşınan bu beceri, genelde ham, olgunlaşmamış ve yerel özelliklerin çokça bulunduğu bir yapıdadır (Temizkan, 2013). Öğretim sürecinde özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimler açısından birinci derecede etkili olan konuşma becerisi, bireyin gelişimi açısından da merkezî bir işlev üstlenir. Kurdayoğlu'na (2011) göre öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma ve değerlendirme faaliyetleri en çok konuşma davranışı aracılığıyla gerçekleştirilir. Aktaş ve Gündüz'e (2004) göre ise bu beceri; Türkçe eğitiminin temelini, yani okuma ve yazma gibi iki temel becerinin kaynağını oluşturur.

İnsan hayatındaki bu etkileri göz önünde bulundurduğunda, konuşma becerisinin zamanında edinimi ve geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu becerinin geliştirilebilmesi etkili bir konuşma eğitimiyle mümkündür. Konuşma eğitimi, örgün eğitim kurumlarında Türkçe dersi kapsamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) göre yürütülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezlerini sözlü olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) konuşma becerisine yönelik özel amaçlarındandır. Programın belirlediği anahtar yetkinliklerden biri de ana dilinde iletişimdir. Bu yetkinlik kapsamındaki hedeflerden biri de öğrencilerin kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü olarak ifade edebilmeleridir. Söz konusu hedefi gerçekleştirmek isteyen öğrencilerin en fazla deneyimlediği kaygı durumlarından biri de konuşma kaygısıdır.

Konuşma Kaygısı

Konuşma; insanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yolu (Güneş, 2016), insanın diğer insanlarla anlaşabilmesini ve haberleşmesini sağlayan bir davranış biçimi (Temizyürek vd., 2007), insanın düşünce ve duygularını çevresine aktarmada kullandığı sesli iletişim aracı (Ünal ve Özden, 2019), zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir yetenek, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç (Calp, 2010), mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihinde anlam oluşturmalarını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç (Erdem, 2014), kişinin kendisinden başlayan, çevresine ulaşan, dinleyicilerini kapsayan geniş boyutlu, oldukça karmaşık bir iletişim bütünü (Karadağ, 2003) olarak ifade edilmektedir.

Konuşmanın temel amacı düşüncenin, iletinin, tam olarak anlaşılır bir şekilde karşısakine aktarılmasıdır. Konuşma sürecinde farklı nedenlere bağlı olarak hedeflenen amacın-iletinin karşı tarafa sağlıklı bir biçimde aktarılabilmesinin gerçekleşmediği durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorun fizyolojik, sosyolojik etmenlerden kaynaklanabildiği gibi bireyin psikolojik özellikleri de konuşma sürecinde anılan durumla karşılaşılmasına neden olabilmektedir. Bireyin psikolojik özellikleri onun konuşmaya karşı gösterdiği duyuşsal tepkilerdir. Gölpınar vd.ne (2018) göre konuşmaya yönelik güdü, tutum, özyeterlik ve kaygı gibi durum belirticiler konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır.

Felsefe ve psikolojinin birbiriyle ödüncleşerek kullandığı kavramlardan biri de kaygıdır (Demircan, 2017; Kierkegaard, 2006). Bu nedenle kaygı kavramı çerçevesinde uzlaşıdan daha çok farklı tanımlamalar ya da açıklamalarla karşılaşmaktadır (May, 2021). Kaygı kavramı, insanın geçirdiği ruhsal değişim ya da gelişimi açıklamak için psikolojide sıklıkla kullanılır. Örneğin Freud, kaygıyı egonun bir işlevi olarak değerlendirdi. Freud'un söz konusu değerlendirmesi kaygıyı biyolojinin sınırlarından çekerek psikolojinin odağına yerleştirmiştir (Manav, 2011). Öyle ki Freudçu modelde kişinin tedavisi için analist tarafından kaygının beslenmesi önerilir (Rogers, 2022). Felsefi yaklaşımda ise insanın içine düştüğü anlamsızlığı anlamlı hâle dönüştürmenin bir taslağı olarak kaygı duygusuna yer verilir (Cevizci, 2005). Dağ'a (1999) göre Türkiye'de günlük hayatta kaygı daha çok endişe yerine kullanılmaktadır. Psikologların kaygı hakkındaki görüşleri incelendiğinde; kaygının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği, benlik saygısını tehdit ettiği, yoğun olduğunda çocuklarda odaklanma sorununa neden olduğu (Jalongo ve Hirsh, 2010) anlaşılmaktadır. Örneğin May (2021: 43) kaygının bir problem olarak öğrenme teorisinin odağına yerleştiğini vurgular.

Diğer yandan kaygı hem olumlu hem de olumsuz bir duygu durumu olarak değerlendirilmektedir. (M. Schab, 2016; May, 2021). Ersevime (2005) göre düşünceleri rahatsız etmesi kaygının olumsuz bir duygu durumu olarak görülmesine yol açarken; kişiyi uyarması, mutlu ve başarılı olmaya yönlendirmesi, karakter ve kişilik gelişiminde etkili olması ise kaygının olumlu bir duygu durumu olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Gündüz (2020) ise kaygıyı insanın normal ve hayati bir duygusu olarak görmekte ve kaygı dengesinin bozulmasının kişinin yaşamında kimi problemlere yol açtığına vurguda bulunmaktadır.

Ellis (1994) kaygının üç türüne dikkat çekmektedir. Kaygı; kişilik, durum ve olay kaynaklı olabilir. İnsanın karakteri ve duyuşsal yapısından kaynaklı kaygı, kişilik kaygısı; belli bir duruma karşı geliştirilen olumsuz duyuşsal tepkilerden kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı; belirli olaylar karşısında hissedilen güçsüzlük duygusuna bağlı oluşan kaygı, olay kaynaklı kaygıdır. Her ne kadar konuşma kaygısı, durumluk kaygı (Gölpınar vd., 2018) olarak değerlendirilse de kişinin karakteri ve duyuşsal yapısının da konuşma konusunda çekincelere yol açabileceği göz ardı edilmemelidir (Saleci, 2023; May, 2021).

Kaygının kişiye etkisinin olumlu veya olumsuz olması, daha çok kişinin yaşadığı kaygının derecesiyle ilişkilendirilmektedir. Buna göre kaygı derecesi yüksek olanlar duygularını kontrol etmekte güçlük çekerken düşük derecede olanlar ise öğrenmeye güdülenmekte zorluk çekerler. Dolayısıyla kaygı derecesinin normal sınırlarda seyretmesi uzmanlar tarafından önerilen bir durumdur (Akalın ve Adıgüzel, 2020). Bu nedenle eğitim-öğretim

sürecinde öğrencilerin kaygı derecesine etkileyen faktörlerin doğasını incelemek önemli görülmektedir (Saleci, 2023; Brewer, 2021; May, 2021; Schaub, 2019; Dacey vd, 2018; Demircan, 2017; M. Schab, 2016; Kierkegaard, 2006).

Burkovik'e (2009) göre bireyin deneyimlediği kaygının kabul edilebilir sınırlarda olması onun sağlıklı kararlar almasına ve bu kararlarından güç alarak da performansını iyileştirmesine olumlu yönde etkiler. Konuşma kaygısı, konuşmaya karşı geliştirilen duyuşsal tepkilerden biridir. Bu tepkiye bağlı olarak kaygı, konuşma sürecinde çeşitli belirtilerle ortaya çıkabilmektedir. Bu belirtiler; bireyin konuşmaktan kaçınması, heyecanlanması, kendisini yeterince ifade edememesi, yüzünün kızarması, terlemesi, kalp atışlarının hızlanması (Gündüz, 2020; Keşaplı ve Çiftçi, 2017; Yıldırım, 2015) gibi durumlarla açıklanmaktadır.

Her ne kadar fiziksel olarak belirti verse de kaygının kaynağı daha çok psikolojik faktörlerdir (Rogers, 2022; Solomon, 2016; Kierkegaard, 2006). Öğrencilerin konuşma ile ilgili kaygıları kişilere yönelik olabileceği gibi, ders esnasında söz almaktan, konuşma etkinliklerine katılmaktan kaçınan öğrenci davranışı olarak da görülebilir. Topçuoğlu Ünal ve Degeçe (2012) göre öğrencilerin konuşmaktan kaçınması özgüven eksikliği, olumsuz tepkilerden ve alay edilmekten çekinme ve heyecanlanma nedenlerinden kaynaklanmaktadır. Konuşma eğitiminde öğretmenlerin genellikle konuşmanın fiziksel ve bilişsel boyutlarını dikkate alması, konuşma becerisini olumsuz etkileyen duyuşsal boyutların göz ardı edilmesini doğurmaktadır. Bu durum, konuşma becerisinin geliştirilmesini olumsuz etkileyen etmenlere çözüm bulunamamasına neden olduğu gibi öğrencilerin konuşma becerisinde yetersiz olduğu inancının da pekişmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin farkında olunması hem eğitim süreci hem de kişilik gelişimi açısından faydalıdır. Konuşma kaygısı bağlamında, konuşma becerisini etkileyen duyuşsal etkilerden birinin de duygusal özerklik olduğu düşünülmektedir (May, 2021; Santrock, 2012).

Duygusal Özerklik

Bireyin gelişiminde en önemli dönemlerden biri ergenliktir. Fiziksel, zihinsel ve psikolojik yönlerden birçok değişim yaşandığı için ergenlik dönemi kritik bir eşik olarak kabul edilir (Santrock, 2012; Solomon, 2016; Weinhaus ve Friedman, 2020). Sağlıklı bir kimlik geliştirme ve toplum içinde kabul edilebilir bir konuma gelebilme bu dönemin en kritik aşamalarındandır (May, 2021). Bu bağlamda bireyin özerklik duygusunun gelişmesi ve buna bağlı olarak da özerklik kazanması önemli bir gelişim aşaması olarak değerlendirilir (Santrock, 2012).

Peterson vd.ne (2003) göre bireyin ergenlik döneminde yaşadığı değişimler, yaşlıları tarafından kabul edilmesini, anne babadan ayrışmasını, kimlik kazanmasını, kaygılarıyla baş edebilmesini ve olgunlaşmasını sağlamaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ortaokul çağı bireyin kimlik kazanımı açısından özerkliğe ilk adımlarını attığı dönem olarak görülebilir. Aynı zamanda bu dönem bireyin anne babasından ayrışmaya başladığı, özerkliğini yavaş yavaş ilan etmeye başladığı bir dönemdir. Akman vd. (2008) sosyalleşme, topluma uyum sağlama, sağlıklı bir yetişkin olabilme için özerklik gelişimini önemli etmenlerden biri olarak görmektedir. Noom vd.ne (2001) göre de duygusal özerklik kimlik gelişimi açısından çok önemli görülmektedir. Ergenlik döneminde bireyin sağlıklı bir özerklik süreci yaşayabilmesi öncelikle duygusal yönden özerklik kazanabilmesine bağlıdır.

Bireyin aileden bağımsızlaşarak kendi kendine karar verebilme becerisini yaşama geçirmesi olarak açıklanan (Blos'dan (1979) aktaran Fozio-Thielk, 2015; Sessa ve Steinberg, 1991) duygusal özerklik, ergenlikle ilgili açıklamaların odağını oluşturan (Beyers ve Goossens, 1999) bir kavramdır. Duygusal özerklik öncelikle ana-baba ve akranlardan duygusal yönden bağımsızlık kazanmaya başlama süreci (Steinberg ve Silverberg, 1986; Steinberg, 2007) olarak ifade edilebilir. Noom vd. (2001) duygusal özerkliğin, ergenlerin kendi amaçlarını ana-baba ve akranları dışında tanımlama konusunda kendilerine olan güvenlerinin gelişmesiyle kazanıldığını ifade etmektedir.

Steinberg ve Silverberg (1986), 10-16 yaş arasındaki ergenlerin duygusal özerkliğinin yaş ile gelişme gösterdiğini belirlemiştir. Duygusal özerklik kazanma süreci hem birey hem toplum açısından önemli bir süreçtir. Duygusal özerkliği yüksek düzeyde olan bireylerin bağımsız bir birey olarak davranabilmesi beklenmektedir. Bu açıdan duygusal özerkliğe sahip olan öğrenciler ailelerinden bağımsız hareket edebilmekle birlikte özgür kararlar da verebilmektedir.

Konuşma kaygısının kendisini gösterdiği belirtiler göz önüne alındığında, konuşma öncesi ya da konuşma sırasında kaygıya neden olan ana etmenin, öğrencilerde özgüven eksikliği veya öğrencilerin özgür karar verebilme iradesinin tam olarak gelişmemesi gösterilebilir. Ergün'e (2009) göre kişi konuşurken duruma ve niyetine göre en uygun kelime ve cümleleri seçer. Kişinin konuşurken yaptığı duraksamalardan, düşünsel bir plan ve seçim yaptığı anlaşılır. Konuşma esnasında en uygun sözcük ve sözcük gruplarının seçimi, düşünsel bir planlama yapılabilmesi ve bu düşünsel planlamanın içerisinden kullanıma uygun olanların seçilerek ifade edilebilmesi bireyin özerk olarak karar verebilme yetisiyle ilişkilidir. Özellikle ortaokul çağında ailesinden duygusal anlamda bağımsızlaşamamış bireylerin karar verme sürecinde zorluklar yaşadığı görülmektedir. Öğrencilere ders dışında herhangi bir konuda fikirleri sorulduğunda düşüncelerini rahatça ifade edemedikleri, karar gerektiren basit bir konuda bile ailelerine danışma yoluna başvurdıkları gözlemlenmektedir. Bu durumun öğrencilerin konuşma becerisine olumsuz etkide bulunduğu söylenebilir.

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019), konuşma becerisini ilgilendiren çeşitli kazanımlar belirlenmiştir. Ancak program, problemten arınmış, ideal bir konuşma tablosu çizmektedir. Programdaki bu yaklaşım, konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılabilecek psikolojik problemlerin tespitine ve giderilmesine yönelik bir eksiklik taşımaktadır. Öğretim sürecinde programdaki eksikliklerin giderilmesi ise Türkçe öğretmenlerine bırakılmıştır.

Özbay ve Barutçu'ya (2013) göre bilgi ve özgüven eksikliğine dayanan ve konuşma sürecinde ortaya çıkan psikolojik problemler, günlük yaşamdaki küçük bir kesitle gözlemlenebilen fizyolojik problemlere göre daha uzun ve detaylı incelemeler neticesinde değerlendirilebilmektedir. Özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde yaşanacak sorunlar, bireyin sosyal yaşamını derinden etkileyebilecek iletişim sorunlarına ve kalıcı dil problemlerine yol açabilir. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine engel olabilecek sorunların zamanında tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması son derece önemlidir. Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan psikolojik sorunlardan biri olan konuşma kaygısının düşürülmesi için katkı sunmak amaçlanmıştır. Bunun için de öğrencilerde özgüven ve bağımsız karar verebilme yetisinin gelişmesinde etkili olan duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Anılan amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliği, konuşma kaygılarının bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Model

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Karasar'a (2020) göre ilişkisel araştırma modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak açıklanmaktadır. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki ve duygusal özerkliğe bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısında bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel vd.ne (2011) göre korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı korelasyon araştırmaları olarak ikiye ayrılabilir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri çözümleyerek anlamaya çalışmak için (Büyüköztürk vd., 2016), ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki keşfedici korelasyon analizi ile incelenmiştir. Fraenkel vd.ne (2011) göre yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle değişkenlerden birinden yola çıkılarak diğeri yordanmaya çalışılır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliğinin, konuşma kaygılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ilindeki dört farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 318 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okullar kümedenmiş tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Fraenkel vd., 2011).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen, Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ) ile Gündüz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) ile toplanmıştır.

Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ)

Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ve Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan DÖÖ "İdealleştirmeme, Bağımsızlık, Bireyleşme" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. DÖÖ'nün üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, analiz sonuçlarına göre; (RMSEA=.068, RMR=.062, GFI=.93, AGFI=.90, CFI=.93, NNFI=.91), (χ^2/sd (317.43/74)=4.29; $p<.01$) Türkçeye uyarlanmış üç boyutlu yapı doğrulanmıştır. Türkçeye uyarlanan modelin güvenilirliğini belirlemek için .79 olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı DÖÖ'nün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan modelin bu araştırma için geçerliliği araştırmacılar tarafından yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ayrıca incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Bireyleşme alt boyutunda bulunan 7. ve 10. maddeler manidar t değerine sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Yine Bireyleşme alt boyutunda bulunan 6. ve 14. maddeler arasında modifikasyon yapılarak hata varyansları birleştirilmiştir. Bu işlemlerden sonra yapılan analiz sonucuna göre gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri açıklama oranları; idealleştirmeme alt boyutu için .47 ile .68, bağımsızlık alt boyutu için .24 ile .63, bireyleşme alt boyutu için .26 ile .71 arasında olduğu, tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada manidar t değerine sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca, DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin; (χ^2/sd (114,30/49) = 2,3; $p<.01$), (RMSA =.065, SRMR=.055, CFI=.91, GFI=.94, IFI=.91, AGFI=.91) olduğu görülmektedir. Gürbüz ve Şahin'e (2016) göre; χ^2/sd değerinin 3 ve altında olması modelin iyi bir uyum gösterdiğine, SRMR değerinin .08'in, RMSA'nın .08'in altında, CFI,

GFI, IFI ve AGFI değerlerinin .90'ın üzerinde olmasının modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğuna işaret eder. DFA sonucunda, DDÖ'nün Türkçeye uyarlanan üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve bu araştırmanın çalışma grubu açısından DDÖ'nün geçerli olduğu ortaya konulmuştur.

Elde edilen bütün bu verilere göre, DFA sonucunda İdealleştirmeme alt boyutu 5 madde (m1, m3, m8, m11, m13), Bağımsızlık alt boyutu 4 madde (m2, m4, m5, m9), Bireyleşme alt boyutu 3 madde (m6, m12, m14) olmak üzere toplam 12 maddeden oluşan üç boyutlu DDÖ'nün yapı geçerliliği doğrulanmıştır.

Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)

Gündüz ve Demir (2020) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan KKÖ; bilişsel, fiziksel ve duygusal boyutlara sahip toplam 21 maddeden oluşmaktadır. KKÖ'nün yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.99$, $SRMR=.043$) doğrulanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri .90 ve iki yarı güvenirlik sonucu .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test değeri $r=.78$, eş değer form güvenirlik değeri $r=.50$ 'dir. Bütün bu veriler değerlendirildiğinde bu araştırma için KKÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ilindeki dört farklı ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. DDÖ ve KKÖ uygulaması öncesinde araştırmacı tarafından öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından, farklı günlerde, ayrı ayrı 40'ar dakikalık oturumlar hâlinde okullardaki sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik düzeylerini belirlemek için DDÖ ile elde edilen veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelenmiştir. Çalışma grubunun duygusal özerklik düzeylerini belirlemek için kullanılan 12 maddelik ölçek, dörtlü Likert tipinde (bana hiç uygun değil, bana uygun değil, bana uygun, bana tamamen uygun) derecelendirilmiştir. Bu bakımdan ölçekte üç aralık yer almaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında dikkate alınacak aralık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

DDÖ Aritmetik Ortalama Puanı Aralık Değerleri

Puan aralığı*	Duygusal özerklik düzeyi
1.00 – 1.75	Düşük düzey
1.76 – 2.50	Orta düzey
2.51 – 3.25	Yüksek düzey
3.26 – 4.00	Çok yüksek düzey

*(3/4=0.75)

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirlemek için ise KKÖ ile elde edilen veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelenmiştir. Çalışma grubunun konuşma kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılan 21 maddelik ölçek, beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında kullanılan aralık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

KKÖ Aritmetik Ortalama Puanı Aralık Değerleri

Puan aralığı*	Konuşma kaygı düzeyi
1.00 – 1.80	Çok düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Çok yüksek

*(4/5=0.80)

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki basit doğrusal korelasyon analizi ile incelenmiştir. Duygusal özerkliğin, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Duygusal özerklik düzeyine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin öngörülebilirliği incelenmiştir.

Etik Beyan

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

Bu çalışmanın etik kurul izni Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 26 Kasım 2021 tarihli toplantısında 2021/10 karar sayısı ile verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygılarına yönelik yapılan basit doğrusal korelasyon analizine ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

DDÖ ve KKÖ Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	<i>n</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Duygusal özerklik	304	1							
(2) İdealleştirmeme	304	.323**	1						
(3) Bağımsızlık	304	.258**	.496**	1					
(4) Bireyleşme	304	.648**	.852**	.760**	1				
(5) Bilişsel	304	-.090	.037	.019	.916	1			
(6) Fiziksel	304	-.121*	.018	.006	-.033	.929**	1		
(7) Duygusal	304	-.108	.029	.020	-.017	.750**	.894**	1	
(8) Konuşma kaygısı	304	-.138*	-.031	-.030	-0.80	.635**	.834**	.672**	1

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_{(304)} = -.138$; $p < .05$). Konuşma kaygısının fiziksel boyutu ile duygusal özerklik arasında da anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r_{(304)} = -.121$; $p < .05$). DDÖ ve KKÖ’yü oluşturan diğer alt boyutlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında negatif yönlü bir değişimin olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri arttıkça konuşma kaygıları azalmakta ya da duygusal özerklikleri azaldıkça konuşma kaygıları artmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliği ile konuşma kaygısına yönelik basit doğrusal regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Duygusal Özerklik ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Konuşma kaygısı	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.615	.206		17.520	.000
Duygusal Özerklik	-.214	.089	-.138	-2.418	.016

$n=304$, $R=-.138$, $R^2=.019$, $F=5.849$, $p<.05$

Duygusal özerkliğin konuşma kaygısını ne kadar belirlediğini tespit etmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($R=-.138$, $R^2=.019$), duygusal özerkliğin konuşma kaygısının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-302)}=5.849$, $p<.05$). Duygusal özerklik konuşma kaygısındaki değişimin %1'ini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenin regresyon denklemine esas kat sayısının ($B=-.214$) anlamlılık testi de duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonucuna göre, konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ($Konuşma\ Kaygısı=(-.214 \times duygusal\ özerklik\ düzeyi) + 3.615$) şeklindedir.

Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlardan hareketle, ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik düzeylerinin yükseltilmesinin, konuşma kaygısı yüksek olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Kaygı problemi ve temsil ettiği alanlara ilgide ve çalışma sayısında muazzam bir artış gözlemlenmektedir. Kaygı problemine gösterilen ilginin gözlemlendiği alanlardan biri de konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısının farklı açılardan birçok araştırmaya konu edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin genel olarak konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu (Akalın ve Adıgüzel, 2020; Kavruk ve Deniz, 2015) ve bunu da cinsiyetin (Akalın ve Adıgüzel, 2020; Kavruk ve Deniz, 2015), gelir düzeyinin (Akalın ve Adıgüzel, 2020; Kavruk ve Deniz, 2015), televizyon ve internet kullanımının (Akalın ve Adıgüzel, 2020), kardeş sayısının (Akalın ve Adıgüzel, 2020) etkilediği belirlenmiştir. Keşaplı ve Çıfci (2017) ile Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeyinin yakın çevreye yönelik çok zayıf, ders esnasında orta, okul içi ders dışı zayıf, genel zayıf olarak tespit edilmiştir. Gündüz ve Demir (2022) ise ortaokul öğrencilerinin kendilerinden kaynaklanan kusurlarını onların konuşma kaygılarını artırıcı bir faktör olarak değerlendirmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Gedik (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete göre farklılık göstermezken, Sevim ve Gedik (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre farklılık göstermektedir. Aynı durum okul türü için de söz konusudur. Gedik (2015) göre ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları okul türüne göre farklılık gösterirken, Sevim ve Gedik (2014) göre farklılık göstermemektedir. Bu tür çelişkili bulguların nedenleri birkaç başlıkta açıklanabilir. Örneğin, çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının büyüklüğü, yaş grubu, sosyoekonomik düzeyleri, kültürel bağlamları gibi demografik özellikler bulguları etkileyebilir.

Diğer yandan çeşitli yöntem ve tekniklerin konuşma kaygısına etkisinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur (Asan, 2019; Aydoğan, 2019; Bulut, 2015; Demirci, 2019; Hasırcı, 2018; Kardaş ve Akın, 2019; Kardaş ve Şahin, 2016; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Kemiksiz ve Güneş, 2017; Özdemir, 2018; Sarıkaya, 2020; Tüzemen, 2016). Bu araştırmalarda da mikro öğretim, sözlü anlatım, akademik çelişki, drama, doğrudan öğretim, akran ve öğretmen geri bildirim, hazırlıklı konuşma, eğitsel oyun, kavram haritası, 5E öğrenme modeli ve konuşma eğitiminin konuşma kaygısına etkisi ele alınmıştır.

Alanyazında konuşma kaygısının birtakım değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmaların da (Aysel Arslan vd., 2019; Aysel Arslan, 2018; Baki ve Kahveci, 2017; Gölpınar vd., 2018; Gündüz, 2020; Kartal, 2019; Özdemir, 2019) olduğu görülmektedir. Gölpınar vd. (2018), yaptıkları araştırmada konuşma kaygısı ile konuşma başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, konuşma kaygısının konuşma başarısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Diğer araştırmalarda da konuşma kaygısı ile etkili konuşma becerisi, akademik öz yeterlik, öz-yeterlik, yaşam becerileri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, kültürel zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişki ölçülmüştür. Alanyazında duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ele alınan konu itibarıyla konuşma kaygısına yönelik yapılan diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

DDÖ ile elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre ortaokul öğrencilerinin genel duygusal özerklik düzeylerinin orta, duygusal özerkliğin alt boyutları olan “idealleştirmeme”, “bağımsızlık” ve “bireyleşme” boyutlarında ise yüksek olduğu belirlenmiştir.

KKÖ ile elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre ortaokul öğrencilerinin genel konuşma kaygısı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu, Akalın ve Adıgüzel (2020) ile Kavruk ve Deniz'in (2015) yapmış oldukları araştırmalara göre farklılık göstermektedir. İlgili araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeyi genel olarak düşük düzeyde iken bu araştırmada orta düzeydedir. Diğer yandan ortaokul öğrencilerinin bilişsel konuşma kaygı düzeyleri ile fiziksel konuşma kaygı düzeyleri orta düzeyde, duygusal konuşma kaygı düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı $r_{(304)}=-.138$, $p<.05$ düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Konuşma kaygısının fiziksel boyutu ile duygusal özerklik arasında da anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir ($r_{(304)}=-.121$; $p<.05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin

duygusal özerklikleri arttığında konuşma kaygılarının azaldığını ya da duygusal özerklikleri azaldığında konuşma kaygılarının arttığını göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da duygusal özerkliğin konuşma kaygısının bir yordayıcısı olduğudur. Yapılan regresyon analizine göre yordayan değişken duygusal özerklik ile yordanan değişken konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ($R=-.138$, $R^2=.019$) ve yordayıcı değişkenin regresyon denkleminde esas kat sayısının ($B=-.214$) anlamlılık testi bu ilişkiyi göstermektedir. Duygusal özerklik konuşma kaygısındaki değişimin %1'ini açıklamaktadır. Regresyon modeli sonuçları ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik puanlarındaki 1 birimlik artışın, konuşma kaygısı puanlarında 0.214 puanlık azalışa neden olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle, psikolojik özelliklerin konuşma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkileyen konuşma kaygısının önlenmesi veya yüksek konuşma kaygısı düzeyinin düşürülebilmesi açısından öğrencilerin duygusal özerkliklerini geliştirici etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi yararlı olacaktır.

Duygusal özerkliğin 10-16 yaş aralığında geliştiği göz önünde bulundurulduğunda birey açısından ortaokul kademesinin kritik öneme sahip olduğu düşünülmelidir. Diğer yandan bireyin duygusal özerkliğinin gelişimi yalnızca okul yaşantısına değil, aile ve sosyal çevresiyle ilişkili olarak geliştirmesi gereken bazı özelliklere bağlıdır. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisinin geliştirilme sürecinde okul-aile iş birliği sağlanmalı, okullarda bulunan psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti servisleri tarafından ailelere, öğrencilerin duygusal özerkliklerinin gelişimine katkı sağlayacak konularda destek sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1345-1356. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3956>
- Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 987-1012. <https://doi.org/10.17152/gefad.397455>
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Akçağ.
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma sanatı-konuşmacı eğitimi*. Doruk.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43. <https://doi.org/10.31458/iejcs.399014>
- Arslan, A., İlman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 124-147. <https://doi.org/10.35235/uicd.526073>
- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>
- Beyers, W. ve Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0268>
- Brewer, J. (2021). *Kaygı Döngüsünü Kırma*. Okuyan Us Yayınları.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var! Timaş*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi*. Nobel.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma.
- Dacey, J. S., D. Mack, M. ve B. Fiore, L. (2018). *Çocuklarda aşırı kaygı ve kaygı azaltma yöntemleri: Ebeveynler ve öğretmenler için rehber kitap*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. 6.

- Demircan, K. (2017). *Varlık ve hiçlik arasında yaşanan duygu: Kaygı*. Almanya: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 181-220). Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Ersevimi, İ. (2005). *Freud ve psikanalizin temel ilkeleri*. Asos.
- Fozio-Thielk, L. (2015). *Examination of emerging adults' autonomy and parental monitoring under varying living arrangements*. [Unpublished PhD dissertation], Northcentral University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th Ed.)*. Mc Graw Hill.
- Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *ODU Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13, 77-93.
- Gölpınar, Ş, Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2020). Konuşma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704>
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709 – 726. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.985315>
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirim. *Turkish Studies*, 13(4), 685-706. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13078>
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Karadağ, M. (2003). *Kuram-yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım*. Ürün.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Kardaş, M. N. ve Şahin, E. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30, 263-275. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1314>
- 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.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 415-445. <https://doi.org/10.14582>
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-8
- Kemiksiz, Ö. (2021). Konuşma ve sınıf içi uygulama örnekleri. İçinde F. T. Ünal (ed.) *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 125-150). Nobel Akademi.
- 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>
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484 <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830>

- Kierkegaard, S. (2006). *Kaygı kavramı: Mevrus Günah'ı konu edinen dogmatik problem üzerine psikoloji açısından yalın bir teşekkür*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kirchner, B. (1995). *Etkileyici konuşma sanatı*. Altın Kitaplar.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Kriter.
- M. Schab, L. (2016). *Kaygı: Ergenler için çalışma kitabı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- May, R. (2021). *Kaygının Anlamı*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Noom, M., Dekovic, M. ve Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 933-973. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.457>
- 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.
- 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>
- Peterson F. L., Walker, L., Whatt. T. J., Rheinboldt, K., White, C. ve Hogkinson, M. (2003). *Evidence-based sexuality education*. American Public Health Association. Annual Conference San Francisco, California.
- Rogers, C. R. (2022). *Kişi olmaya dair*. Okuyan Us Yayınları.
- Saleci, R. (2023). *Kaygı üzerine*. Metis Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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>
- Schaub, F. (2019). *Korku ve kaygı çözümleri*. Olimpos Yayınları.
- Sessa, F. ve Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 38-55.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.
- Solomon, A. (2016). *Armut dibine düşmeyince: Anne babalar, çocuklar ve kimlik arayışı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. İmge.
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- Temizkan, M. (2013). Konuşma becerisi. *Sözlü anlatım içinde* (s. 199-238). Pegem.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Öncü.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Ünal, F. T. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750 <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS178>
- Ünal, F.T. ve Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Weinhaus, E., Friedman, K. (2020). *Ergenlerle boğuşmayı bırakın: Çocuğunuzla yeniden iletişim kurmaya ve bağınızı güçlendirmeye dair bilmeniz gereken her şey*. Sola Unitas Academy.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Etik Beyan

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

Etik Kurul İzin Bilgileri

Kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi

Karar tarihi: 26 Kasım 2021

Belge sayı numarası: 2021/10