

An Exploration of SFL Students' Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety

Erdoğan KURT*

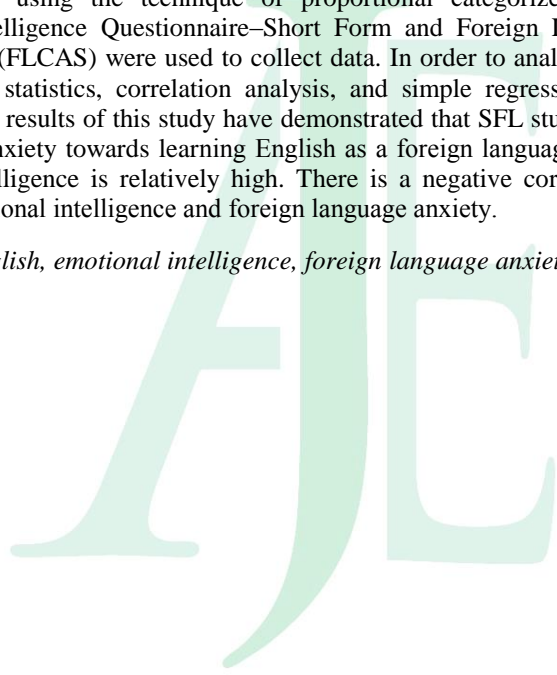
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, erkurt1242@gmail.com

Yiğit SAVURAN

Okutman, Anadolu Üniversitesi, yigitsavuran@gmail.com

This study aims to examine the correlation between emotional intelligence and foreign language anxiety of SFL students' at Anadolu University. This research was designed with correlational model. The research population consists of 750 students studying at a state university at 2016-2017 academic year. The sample involving 286 students was constituted by using the technique of proportional categorized illustration. Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form and Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) were used to collect data. In order to analyze the data, a series of descriptive statistics, correlation analysis, and simple regression tests have been employed. The results of this study have demonstrated that SFL students have relatively low level of anxiety towards learning English as a foreign language and their' level of emotional intelligence is relatively high. There is a negative correlation between the students' emotional intelligence and foreign language anxiety.

Keywords: English, emotional intelligence, foreign language anxiety.



Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ile Yabancı Dil Kaygılarının İncelenmesi

Bu çalışmada Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel modelde desenlenen çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce A ve B kurlarına devam eden 750 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme, oranlı tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 286 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ) ile toplanmıştır. Veriler SPSS yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısı düzeylerinin incelenmesinde ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden, iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin düşük düzeyde kaygılı oldukları ve duygusal zekâlarının da nispeten yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, duygusal zekâ, yabancı dil kaygısı

Giriş

Psikolojik etmenler dil öğrenmede önemli bir rol oynar. Pozitif duygular dil öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrenenin dil öğrenme performansını artırırken, negatif duygular dil öğrenme sürecini sekteye uğratan bariyerler oluşturabilir ve öğrenenin öğrenme kapasitesini azaltabilir (Meng ve Wang, 2006). Krashen ve Terell (1983) duygusal faktörlerin yabancı dil eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

Mayer ve Salovey'e (1990) göre duygusal zeka (a) duyguları doğru bir şekilde değerlendirme ve ifade etme, (b) duyguları istedik şekilde düzenleme ve (c) duyguları istedik şekilde kullanabilme boyutlarını içermektedir. Ayrıca, Thorndike tarafından 1920'de öne sürülen, insanları anlama ve yönetme yeteneğini ve insan ilişkilerinde akıllıca hareket edebilmeyi temsil eden "sosyal zeka" kavramı ile Gardner'ın (1983) bireye dönük (intra personal) zeka olarak tanımladığı zeka alanlarını içerdiği düşünülmektedir. Goleman'a (2000) göre ise duygusal zeka, kişinin kendisi ile çevresindeki insanlarla arasındaki ilişkidir. Teorik yapı olarak, duygusal zeka bütün hisleri ve duygusal yetenekleri birleşik bir çerçeve içerisinde bünyesinde toplar (Goleman, 2001). Dolayısıyla, duygusal zeka bireyin negatif duyguları belirlemesine ve yönlendirmesine ve düşünmeyi kolaylaştırmak için pozitif duygular üretmesine ve onlardan yararlanmasına imkan veren yapı olarak da teorileştirilmiştir (Ciarrochi ve

Mayer, 2007). Duyusal zeka bir kişinin öfke, kızgınlık ve motivasyonunu belirler (Goleman, 1995). Petrides ve Furnham duygusal zekayı “özellik” ve “bilgi işlem süreci” kategorilerine ayırarak, zekayı bir “yetenek”, duygusal zekayı ise bir “özellik-kişisel karakter özelliği” olarak ele almıştır. Bu duygusal zeka modeline göre; duygusal zeka ile ilgili beceriler, kişilerin ifadelerine göre ölçülen ve algılanan becerilerdir, gerçekte var olan değildir (Petrides ve Furnham, 2001).

Dil öğrenmeye ilişkin MacIntyre (2002) "belirli noktaya kadar dil öğrenmenin kendisi yoğun duygular yaratmaya yatkın" olduğunu ifade etmiştir (s.67). Scovel (2000) duyguların dil öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olabileceğini belirtmiştir. Özellikle, kaygı, korku, stres ve öfke gibi negatif duygular öğrenenin optimum öğrenme potansiyelini tehlikeye atabilir ve dil öğrenme kapasitelerini azaltabilir. Zıt olarak, özsaygı, empati ve motivasyon gibi olumlu duygular dil öğrenmeyi optimum seviyeye çıkarabilir ve büyük ölçüde dil öğrenme sürecini kolaylaştırır (Arnold ve Brown, 1999; Schumann, 1994; Stevick, 1995). Yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip yabancı dil öğrencileri tepkileri daha iyi kontrol eder, stresle baş edebilir ve dil edinim sürecinde karşılaşılan zorluklarda ve kızgınlıklarda pozitif tutumlarını sürdürürler (Pishghadam, 2009). Özü itibariyle, duygusal zekâ öğrenenlerin yabancı dil öğrenmenin çeşitli isteklerine nasıl tepki vereceklerini tahmin etmeye yardımcı olur.

Psikolojik bir yapı olarak kaygıyı tanımlamak zordur fakat Scovel (1978) kaygıyı “endişe, bir nesne ile dolaylı olarak ilişkili belirsiz korku” olarak tanımlamıştır (s.134). Kaygının bu tanımını genişleterek Horwitz, Horwitz, ve Cope (1986) yabancı dil kaygısını “dil öğrenme sürecinin doğasından kaynaklanan, dil öğrenme ile ilişki öz algılama, inanç, duygu ve davranışları diğerlerinden ayıran karmaşa” olarak tanımlamıştır. MacIntyre ve Gardner (1994) yabancı dil kaygısını “gerilim duygusu ve özellikle yabancı dil bağlamında konuşma, dinleme ve öğrenmeye ilişkin kaygı” olarak tanımlamıştır (s.284). MacIntyre (1995) yabancı dil kaygısını sosyal ve bilişsel açıdan incelemiştir. Schwarzer'nın (1986) sosyal kaygı tanımını şu şekilde uyarlamıştır: “(1) gerilim ve rahatsızlık duygusu, (2) olumsuz öz değerlendirme ve (3) diğer insanların varlığında geri çekilme eğilimi. Bilişselciler kaygıyı “endişe ve duygusallık” olarak görmektedirler. Bazı araştırmacılar yüksek düzeyde kaygı hisseden dil öğrenenlerin daha düşük düzeyde kaygı duyanlardan sınıfta daha iyi performans göstermeye motive olabileceklerini göstermiştir. Alpert ve Haber (1960) bu tür yabancı dil kaygısını “kolaylaştırıcı” olarak ifade etmiştir. Trylong (1987) yabancı dil kaygısının dil öğrenenler üzerinde ters bir etkiye sahip olduğunu, yüksek seviyedeki dil kaygısının başarıyı düşürdüğünü ifade etmiş ve bu tür kaygıyı “zayıflatan” olarak terimlemiştir. Bu tür kaygı sonucu öğrenciler depresyon hissine kapılabilir, derslerine devam etmeyi

ve hatta okulu bırakabilirler. Scovel (1978) bireyin bir etkinliği gerçekleştirirken her iki kaygı yüzünün birlikte aktif olduğunu incelemiştir. Tamamen kaygısız olmaktansa doğru düzeyde yabancı dil kaygısı yabancı dil eğitiminde faydalı olduğu görülmektedir. Başarısızlık ihtimalinde bir kişinin duyduğu kaygı o kişinin daha çok mücadele etmesine ve başarıya ulaşmasına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Eysenck (1979) “kaygının ne ölçüde performansı artıracığı veya engelleyeceğinin azalan etkililiği ne ölçüde artan çaba ile telafi edebileceğine bağlı olduğunu” ifade etmiştir (s.365). Bu yüzden kaygı yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde gösterdikleri çabayı etkilediği yaygınca kabul edilmiştir.

Krashen (1985) dil öğrenmenin doğası gereği kaygıyı artırdığını söylemiştir. Geleneksel bir yabancı dil sınıfı öğrencilerin normalde doğal olmayan birçok şey yapmasını ister. Krashen (1985) kaygınının zihinsel bir engel oluşturarak dil öğrenenlerin dil edinimi için ulaşmaları gereken maksimum düzeyde anlaşılabilir girdiden faydalanmalarını engellediğini ifade eden Duyuşsal Filtre Teorisini geliştirmiştir. Yabancı dil kaygısı girdi, işleme, hatırlama ve çıktı düzeylerini sekteye uğratar. Kaygılı öğrenciler daha az öğrenirler ve öğrendiklerini de gösteremezler. Sonuç olarak, öğrenciler tehdit edici bulmadıkları ve kendilerini rahat ve güvende hissettikleri ortamlarda daha etkili öğrendikleri görülmektedir (Scovel, 1978; Aida, 1994; Dewaele, 2002). Krashen and Terrell (1983) yabancı dil öğretmenlerinin sınıf ortamında kaygıyı azaltmak için mümkün olan her şeyi yapmalarını önermiştir.

Rouhani (2007) 70 yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler ile yaptığı çalışma sonucunda, bilişsel-duyuşsal temelli dersin önemli oranda öğrencilerin duygusal zekalarını artırdığını ve yabancı dil kaygılarını azalttığını bulgulamıştır. Bu yüzden, Rouhani (2007) öğrencilerin duygusal zekalarının yabancı dil kaygılarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Chao (2003) yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı olan Tayvanlı öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri üzerinde daha az kontrollerinin olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler, yabancı dil derslerinin aldıkları dersler arasında en çok stresli derslerden bir tanesi olduğunu ifade etmişlerdir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Öğrencilerin yabancı dil kaygılarını daha çok anlamak ve öğrencilere uygun dil öğrenme ortamı sağlamak için öğretmenler öğrencilerin duygusal zekalarını dikkate almak durumundadırlar. Bu çalışmada hem yabancı dil kaygısı hem de duygusal zeka incelenmesinden dolayı öğretmenler, yöneticiler, program geliştirme uzmanları ve program yöneticileri gibi eğitimin en ön sırasında bulunanlar bu araştırmanın sonuçlarından önemli derecede faydalanacaktır. Duygusal zeka yabancı dil kaygısı ile ilişkilidir fakat bu alan tam olarak incelenmemiştir. Ayrıca bu çalışma, İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenenleri daha iyi anlamak için farklı bir yol sağlayabileceğinden

yabancı dil öğretmenlerine bir rehber olabilir. Öğretmenler buradan edindikleri yeni anlayış ile dil edinim sürecinde yaşanan stresi azaltmak için farklı stratejiler geliştirebilirler.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla, şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı ne düzeydedir?
2. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında cinsiyete göre ilişki var mıdır?
3. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri kura göre (A ve B) ilişki var mıdır?
4. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerin duygusal zekâsı yabancı dil kaygısını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki belirlenmeye yönelik ilişkisel modelde bir çalışmadır. İlişkisel model, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Cohen ve Manion, 1994; Fraenkel ve Wallen, 2000; Creswell, 2008).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu A ve B kurlarına devam eden 750 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenciler akademik yılın başında yapılan seviye tespit sınavından aldıkları puanlara göre bu kurlara yerleştirilmişlerdir. A kuru, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve

Programı'na göre (CEFR- Common European Framework of Referemce for Languages) B2 seviyesine; B kuru ise aynı çerçeve programa göre B1 seviyesine denk gelmektedir. Bu çerçeve programa göre hem B1 hem de B2 öğrencileri bağımsız kullanıcı (independent user) olarak tanımlanmış; aralarındaki farkın da hem algısal hem de üretimsel dil becerilerinde kullanılan ya da ortaya konan metinlerin zorluğundan ve kullanıcın onlara olan aşinalığından ortaya çıktığı belirtilmiştir (Council of Europe, 2017).

Örnekleme alınırken oranlı tabakalı örnekleme metodu (Gay, 1996) kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evreni temsil eden alt gruplar belirlendikten sonra bu alt gruplardan evrende var oldukları oranda örnekleme alma yöntemidir (Gay, 1996: 129). Örnekleme oranlaması yapılmadan önce Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50) örnekleme büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloya göre 750 kişilik evren için .05 hata payıyla en az 278 kişinin örnekleme alınması gerekmektedir. Cinsiyete ve kurlara göre öğrenci sayıları belirlendikten sonra öğrenciler rassal olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme üzerinde, 286 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Örnekleme grubunun dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1

Örnekleme Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

	Seçenekler				Toplam
	Kız	Erkek			
Cinsiyet	N	133	153		286
	%	46.5	53.5		100
Kur	N	A 135	B 151		286
	%	47.2	52.8		100
Fakülte	N	Edebiyat 3	Eğitim 12	Turizm 3	Fen 18
	%	1	4.2	1	6.3
	N	Güzel Sanatlar 3	Havacılık 16	Hukuk 5	İ.İ.B. 60
	%	1	5.6	1.7	21
	N	İletişim 36	Mimarlık 11	Mühendislik 113	Sağlık 1
	%	12.6	3.8	39.5	0.3

	Spor	Diğer	
N	3	2	286
%	1	0.7	100

2.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada veriler Duyusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS) ile toplanmıştır.

2.3.1. Duyusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Duyusal Zeka Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF), Petrides ve Furnham'ın (2000, 2001) duygusal zekayı, "kişisel karakter özelliği" olarak kavramsallaştırmalarını temel alarak geliştirdikleri, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılayma düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Toplam duygusal zeka özelliğini ölçmek üzere tasarlanmış 7'li (1: kesinlikle katılmıyorumdan, 7: kesinlikle katılıyorum'a yönelik) likert tipi bir ölçektir. Duyusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu 20 madde içermektedir. Deniz, Özer ve Işık (2013) ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'ne devam eden 464 öğrenci üzerinde ön uygulama yapmış ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde analizler yapmıştır. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu değerler İyi Oluş faktörü için .72, Öz kontrol için .70, Duygusalılık için .66, Sosyallik için .70 ve ölçeğin tamamı için .81 olarak bulunmuştur. Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Duyusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu'nun faktör yapısının özelliklerini betimlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin dört faktörlü olduğu ve faktörler sırasıyla toplam varyansın %27, %10, %8 ve %7 'ini ve toplamda %53'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu ortaya çıkan dört faktörlü yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve modelin kabul edilebilir bir model olduğu ortaya konmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .32 ile .70 arasında değiştiği tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF'nun ölçüt bağıntılı geçerliğini ortaya koymak üzere Sıfırlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) ile korelasyonları incelenmiş ve iki ölçek arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ölçeğin toplamında yüksek puan alan bireylerin, duygusal duygusal zeka özelliği yeterliklerinin yüksek olduğunu, düşük puan alanların duygusal zeka özelliği yeterliklerinin az olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır.

2.3.2. Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği (YDSKÖ)

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS), öğrencilerin yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek amacıyla, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır ve (1. Tamamen katılıyorum, 2. Katılıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılmıyorum, 5. Kesinlikle katılmıyorum) şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert tipindedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 33 en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten 132 puandan fazla alan öğrenciler çok kaygılı, 99 ile 132 arasında puan alanlar orta düzey kaygılı ve 99 daha az puandan ise çok az kaygılı veya kaygısız olarak kategorileştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, ölçeği hazırlayan Horwitz (1986) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma 300 yabancı dil öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş, ölçeğin iç tutarlılığı 0.93 ve 8 hafta sonraki tekrar-test sonucunda korelasyon katsayısı 0.83, $p < 0,001$ olarak bulunmuştur (Pan ve Akay, 2015, s.83).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra uygulanan ölçeklere ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılarak eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan ve geçersiz bulunan cevap kâğıtları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerini yapmak amacıyla SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel olarak, Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zeka ve yabancı dil kaygı düzeylerini belirlemek için ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Kestirimsel olarak, duygusal zeka ile yabancı dil kaygısı ilişkisini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Duygusal zekânın, yabancı dil kaygısı yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analiziyle ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Duygusal Zekâya ve Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yükseköğretim öğrencilerinin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin

*Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin
Duyusal Zeka ve Yabancı Dil Kaygısı*

duygusal zekâsı yedili derecelendirmeye sahip Duyusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF), yabancı dil kaygısı beşli derecelendirmeye sahip Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği yardımıyla belirlenmiştir. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin Duyusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formundan ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile minimum ve maksimum değerleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Duyusal Zeka Özellik ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin- n , f , Max, Min, \bar{x} ve s Değerleri

Ölçek	n	Min	Maks	\bar{x}	s
Duyusal Zekâ Özellik Ölçeği	286	34	140	90.36	15.848
Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği	286	42	139	92.61	15.525

Tablo 3.1’e göre, Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin Duyusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formundan aldıkları en düşük puan 34, en yüksek puan 140’dır. Öğrencilerin Duyusal Zeka Özellik Ölçeğinden aldığı puanların ortalaması 90.36 ve Standart Sapması 15.848’dir. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinden aldıkları en düşük puan 42, en yüksek puan 139’dur. Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısından aldığı puanların ortalaması 92.61 ve Standart Sapması 15.525’dir. Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin düşük düzeyde kaygılı oldukları görülmektedir.

3.2. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zekâsı ve yabancı dil sınıf kaygısı arasında ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve söz konusu korelasyon analizi sonucu oluşan bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Duygusal Zekâ ve Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Ölçekler	DZ	YDSK
Duygusal Zeka	1	-.258**
Yabancı Dil Sınıf Kaygısı	-.258**	1

n =286, ** *p*<.01

Tablo 3.2'ye göre, Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında [*r*=-.258] negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin, orta ve düşük düzey yabancı dil kaygısı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve söz konusu korelasyon analizi sonucu oluşan bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Orta ve Düşük Düzey Yabancı Dil Kaygısı ile Duygusal Zekâ Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Değişken	Orta Düzey Kaygı (n=100)	Düşük Düzey Kaygı (n=184)
Duygusal Zeka	.128	-.167*

* *p*<.05

Tablo 3.3 incelendiğinde, Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zekâsı ile orta düzey yabancı dil kaygısı arasında [*r*=.128] pozitif yönde, anlamsız ve düşük düzey yabancı dil kaygısı arasında [*r*=-.167] negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin cinsiyete göre duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve söz konusu korelasyon analizi sonucu oluşan bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4.

*Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin
Duyusal Zeka ve Yabancı Dil Kaygısı*

Cinsiyete Göre Duyusal Zekâ ve Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Değişken	Kız (n=133) Yabancı Dil Kaygısı	Erkek (n=153) Yabancı Dil Kaygısı
Duyusal Zeka	-.349**	-.188*

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

Tablo 3.4'deki bulgulara göre, kız öğrencilerin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında [$r = -.349$] negatif yönde, erkek öğrencilerin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında [$r = -.188$] negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurlara göre duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve söz konusu korelasyon analizi sonucu oluşan bulgular Tablo 3.5'da verilmiştir.

Tablo 3.5

Kura Göre Duyusal Zekâ ve Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Değişken	A Kuru (n=135) Yabancı Dil Kaygısı	B Kuru (n=151) Yabancı Dil Kaygısı
Duyusal Zeka	-.225**	-.282**

** $p < .01$

Tablo 3.5'teki bulgulara göre, A kuru öğrencilerin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında [$r = -.225$] negatif yönde, B kuru öğrencilerin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında [$r = -.282$] negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

3.3. Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin yabancı dil kaygısını yordamadaki rolünü belirlemek için duygusal zeka bağımsız, yabancı dil kaygısı ise bağımlı değişken olarak ele alınmış ve bulgular Tablo 3.6'da açıklanmıştır.

Tablo 3.6

Yabancı Dil Kaygısını Yordamada Duygusal Zekanın Rolü

Değişken	B	Standart hata	β	t	p	R ²	F
Sabit	115.465	5.152		22.413	.000**	.067	20.289
Duygusal Zeka	-.253	.056	-.258	-4.504	.000**		

**p<.05

Tablo 3.6'daki bulgulara göre duygusal zekanın yabancı dil kaygısı değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R² (.067), F =20.289, p<.05). Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ, toplam varyansın %0.6'sını açıklamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin genel itibari ile düşük düzey yabancı dil kaygısına sahip olduğunu ve duygusal zekâlarının da yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgu beklendik bir sonuç olup, önceki yapılan araştırmalarla da uyum içerisindedir. Marquez ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada bireyin duygusal benliğinin akademik başarısına etkisi olduğunu saptamışlardır. Yine Bar-On (2006) çalışmasında, yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin çevresel talep ve baskı unsuru bulunduran ortamlarla başa çıkma durumlarında daha başarılı olduklarını saptamıştır. Benzer şekilde, Fahim ve Pishghadam'ın (2007) çalışmalarında da görüldüğü gibi yüksek düzeyde duygusal ve sözel zeka, daha yüksek akademik başarıyı getirmektedir. Duygusal zekanın bireyin akademik başarısını etkileme durumu kendisini yabancı dil öğreniminde de göstermektedir. Yüksek duygusal zekaya sahip öğrencilerin yabancı dil sınıflarında daha az kaygılı olması ve dolayısıyla daha başarılı olması kaçınılmazdır.

Yapılan bu çalışma duygusal zekâ ile yabancı dil kaygısı arasında ters yönlü negatif bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Önceki araştırmalarının bulguları incelendiğinde duygusal zeka ile yabancı dil kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişkinin var olduğu görülmektedir (Laripour ve Nejad, 2013; Mohammadi ve

*Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin
Duyusal Zeka ve Yabancı Dil Kaygısı*

Mousalou, 2012; Shao, Ji ve Yu, 2013; Chao, 2003; Şakrak, 2009; Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008; Ergün, 2011). Yüksek düzey duygusal zekaya sahip öğrenciler duygularını kontrol etmede daha başarılı olacaklarından yabancı dil öğrenme ortamlarında daha az kaygılı olmaları beklenir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecini önemli ölçüde olumsuz etkileyen yabancı dil kaygısı duygusal zekanın geliştirilmesi ile önemli ölçüde azaltılabilir. Laripour ve Nejad (2013) duygusal zekanın, yabancı dil kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit etmiştir. Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekalarının yabancı dil kaygılarını yordadığı belirlenen bu çalışma alanyazın ile uyum içerisindedir.

Bu çalışmada ayrıca Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zekâsı ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerine göre incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada, düşük düzey yabancı dil kaygısı ile duygusal zeka arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmasına rağmen duygusal zekâ ile orta düzey yabancı dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Chao (2003) yaptığı çalışmada orta düzey yabancı dil kaygısı ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmasına rağmen düşük düzey yabancı dil kaygısı ile duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir.

Öğrencilerinin cinsiyete göre duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada hem kızlar da hem de erkeklerde iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki var olduğu tespit edilmiştir. Ancak, kız öğrencilerin duygusal zekâsı ve yabancı dil kaygısı arasında erkeklerinkine göre daha yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak genel anlamda kız öğrencilerin yabancı dil sınıflarında daha kaygılı olduğunu söylemek mümkündür. Benzer sonuçlar alanda daha önce yapılmış çalışmalarda da elde edilmiştir (Huang, 2004; Balemir, 2009; Öztürk ve Gürbüz, 2012).

Yabancı dil sınıf kaygısı ile duygusal zeka arasındaki ilişki kurlara göre incelenmiş ve her iki kurun öğrencileri için geçerli olmak üzere yabancı dil sınıf kaygısı ve duygusal zeka arasında negatif yönlü anlamsal bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri arttıkça yabancı dil sınıf kaygı düzeylerinin azaldığı gözlemlenmektedir. Buna ilişkili olarak, bulgulara ve bu ilişkinin değerlerine bakıldığında, duygusal zeka ve yabancı dil sınıf kaygısı arasındaki negatif ilişkinin A kuru öğrencilerinde B kuru öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun, A kuru öğrencilerinin araştırma verilerinin toplandığı 2016-2017 akademik yılı güz döneminin hemen sonunda aldıkları yabancı dil eğitimini tamamlamak için yeterli sınavına girecek olmalarından kaynakladığı söylenebilir. B kuru öğrencileri ise, diğer bir taraftan, eğitim aldıkları kuru başarı ile bitirdikleri takdirde A kurunda eğitim almaya başlayacaklar ve

söz konusu yeterlik sınavını ise bahar dönemi sonunda alacaklardır. Aydın ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada, sınav kaygısının öğrenciler üzerinde psikolojik sonuçlar doğurduğunu ve onların motivasyonunu ve başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, yabancı dil eğitimi süresi mevcut durumda B kuru öğrencileri daha uzun, A kuru öğrencilerinde ise daha kısa görünmektedir. Bu durumun A kuru öğrencilerinde görece yüksek bir yabancı dil sınıf kaygısı oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmada son olarak duygusal zekanın yabancı dil kaygısını yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde duygusal zekanın yabancı dil kaygısı değişkenliğinde anlamlı bir rol oynadığı görülmektedir. Alanda önceden yapılmış araştırmalar bu bulguyu desteklemektedir. Er ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada diğer kişilik özellikleri ile birlikte duygusal zekanın yabancı dil kaygısının bir yordayıcısı olduğunu ve bu durumun dil öğrenmedeki dört temel beceride de kendini gösterdiğini söylemişlerdir. Benzer bir şekilde, Dewaele ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada yüksek duygusal zekaya sahip öğrencilerin düşük seviyede iletişim ve yabancı dil kaygısı seviyelerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal zeka ve yabancı dil kaygısı arasında yapılan başka çalışmalar da bu iki kavramın birbirlerinin yordayıcısı olabileceğini göstermektedir. Shao ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada yabancı dil kaygısının duygusal zeka üzerinde kısmi derecede belirleyicilik etkisi olduğunu öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Diğer bir taraftan Mikolajczak ve diğerleri (2008) duygusal zekanın sadece stres ve kaygının üstesinden gelmede değil, sinir, üzüntü, korku, kıskançlık ve utanç gibi diğer duygusal faktörlerle başa çıkmada da etkin rol oynadığını söylemişlerdir. Dil öğrenmede bu duygusal faktörlerin de etkili olduğu göz önünde önemli olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, duygusal zekanın kaygı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu gerçeği ortaya konmaktadır.

Sonuç olarak, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık eğitimi gören öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışma, duygusal zeka ve yabancı dil sınıf kaygısı arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Yabancı dil öğrenen öğrencilerde duygusal zeka dil öğrenme kaygısını yordamada etkin rol oynamakla kalmayıp, yüksek düzey duygusal zekanın dil öğrenme kaygısını azaltarak akademik anlamda başarıyı arttırdığı yapılan bu çalışma ile ortaya konmuştur. Sonuç olarak, duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin yükseltilmesi ile yabancı dil sınıflarında düşük kaygıya sahip olmaları ve dolayısıyla da akademik anlamda başarılı olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla, eğitim programlarının öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin duygusal zekayı geliştirecek etkinliklere daha çok yer vermesi, öğretim ve ölçme

değerlendirme materyallerinin de yine öğrencilerin duygusal açıdan ilerlemesini sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aydın, S., Yavuz, F. Yesilyurt, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 9 (16), 145 – 160.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and the degree of foreign language speaking anxiety* (Unpublished master thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Bar-On, R. (2006), The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Chao, C.T. (2003). *Foreign language anxiety and emotional intelligence: A study of EFL students in Taiwan*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Council of Europe (2017). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment, Modern Language Division, Strasbourg. 18.01.2017 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duyusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 407-419.
- Dewaele, J. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23-38.
- Dewaele, J., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Er, G. S., Dillon, D., Samantha, G. Y. W. (2016). *Predicting foreign language anxiety: Trait emotional intelligence and big-five personality traits*. 2016 Asia-Pacific English language Teaching Conference (ELTC 2016) ISBN: 978-1-60595-315-1.

- Ergün, E. (2011). *An investigation into the relationship between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private university*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Üniversitesi, Ankara.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9, 240-253.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2000). *How to design and evaluate research in education*, New York, NY: Mc Grawhill Companies Inc.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research: competencies for analysis and application*. (5th ed). By Prentice-Hall, Inc., USA.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman, & C. Cherniss (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Chemiss & D. Goleman (Eds.), *Emotional intelligence workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 13-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign-language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL nonEnglish major freshmen in Taiwan* (Unpublished m thesis). Chaoyang University of Technology, Taichung City, Taiwan.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Laripour, N., & Nejad, A. P. (2013). The relationship between foreign language anxiety and emotional intelligence among Iranian EFL university students in Bandar Abbas. *Journal of Social Issues & Humanities*, 1 (6), 108-114.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Marquez, P. G., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 (1), 118-123.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 185-211.
- Meng, X., & Wang, Q. (2006). Psychological factors and teachers' language. *US-China Foreign Language*, 4, 70-73.
- Mohammadi, M., & Mousalou, R. (2012). Emotional intelligence, linguistic intelligence, and their relevance to speaking anxiety of EFL learners. *Journal of Academic and Applied Studies*, (2) 6, 11-22
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008) If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences* 44 (6), 1356-1368 doi: 10.1016/j.paid.2007.12.004
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2012). *The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation*. Akdeniz Language Studies Conference 2012. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.106
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 79-97
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15 (6), 425-448.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6, 31-41.
- Rouhani, A. (2007). An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context. http://www.linguistik-online.com/34_08/rouhani.html
- Şakrak, G. (2009). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety in Turkish EFL students*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Schumann, J. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231- 242.
- Schwarzer, R. (1986). Self-related cognition in anxiety and motivation: An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 1-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Scovel, T. (2000). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.

- Shao, K., Ji, K., & Yu, W. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 97 (4), 917-929. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12042.x0026-7902/13/917-929
- Stevick, E. W. (1995, November). *Affect in learning and memory: From alchemy to chemistry*. Paper presented at the Symposium on Humanistic Language Teaching, University of Seville, Seville, Spain.
- Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Purdue University.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık

SUMMARY

Affective domains play an important role in language learning. Positive feelings facilitate language learning process while negative ones damage and decelerate it. Emotional intelligence, which is considered as an important factor of one's affective world, includes evaluating and expressing emotions in a right way and regulating and using them consciously. Theoretically, it gathers all the emotions and affective abilities in a frame and helps the individual define and direct negative feelings and produce positive feelings and benefit from them to ease the thinking processes.

Anxiety is a psychologically difficult term to define; but among its most common definitions, it is described as a "worry, uncertain fear indirectly related to an object". When it comes to language learning, foreign language anxiety is defined as a complexity that stems from the nature of language learning and differs behavior, self-reception, beliefs and emotions related to language learning from others. Foreign language anxiety has a negative effect on learners because high levels of anxiety lowers the academic success and this type of anxiety is described as a "weakening" point in learning process. Having no anxiety is not good for learners as well. Keeping a good balance of anxiety level is beneficial for language learning.

Previous studies found that there is a relation between emotional intelligence and foreign language anxiety. Higher levels of emotional intelligence help the learners have lower levels of anxiety. Bearing this in mind, this study aimed to explore the emotional intelligence and foreign language anxiety levels of language learners at a state university in Turkey. To find out whether there is a significant difference based on the gender and

language level of students; whether there is a relation between emotional intelligence and foreign language anxiety; and whether emotional intelligence can be a predictor of foreign language anxiety were the questions of the research.

The study was designed with correlational model. The research population consisted of 750 A and B level students learning English at preparatory class at Anadolu University School of Foreign languages. Stratified sampling method was used and 286 students formed the sample of the study. “Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (consisting of 20 items and ranked from 1=strongly disagree to 7=strongly agree) and Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (consisting of 33 items and ranked from 1=strongly disagree to 5=strongly agree) were used to collect data. In order to analyze the data, using SPSS software, a series of descriptive statistics, correlation analysis, and simple regression tests were employed.

The descriptive analyses showed that participants have low level of foreign language anxiety ($\bar{X} = 92.61$, $ss = 15.525$) and high level of emotional intelligence ($\bar{X} = 90.36$, $ss = 15.848$). It was also found that there is a significant negative correlation between emotional intelligence and foreign language anxiety [$r = -.258$]. Pearson product-moment correlation matrix indicated that there is a positive and insignificant relation between mid-level of foreign language anxiety and emotional intelligence [$r = .128$] and a negative and significant relation between low level of foreign language anxiety and emotional intelligence [$r = .167$]. The same matrix was utilized in order to find the correlation between those two terms based on gender. The results yielded that there is a negative and significant relation between foreign language anxiety and emotional intelligence of both female [$r = -.349$] and male [$r = -.188$] students. When the same correlation matrix was implemented based on the language proficiency level of the participants, it was observed that there is a negative and significant relation between foreign language anxiety and emotional intelligence of both A level [$r = -.225$] and B level [$r = -.282$] students. In order to see whether participants’ emotional intelligence is a predictor in their foreign language anxiety, a regression test was utilized and emotional intelligence was coded as independent variable while foreign language anxiety was coded as dependent variable. The results of the regression test indicated that the role emotional intelligence of the students in predicting foreign language anxiety was found to be significant ($R^2 (.067)$, $F = 20.289$, $p < .05$). In other words, emotional intelligence expresses %0.6 of the total variance.

Participants' having a high level of emotional intelligence and low level of foreign language anxiety was an expected finding and it is consistent with the relevant literature. Prior research has found that emotional identities of the individuals play an important role in their academic success. Similarly, those with higher levels of emotional intelligence are more successful in coping with environmental demands and social pressure. Therefore, learners with higher emotional intelligence are expected to control their affective factors and be more successful in language learning settings. Another finding of this study was female students' having a higher level of correlation between foreign language anxiety and emotional intelligence. Female students' being more anxious in language classes was another expected result and is also relevant to the current research. Participants' language level was another variable in this research and the relation between emotional intelligence and foreign language anxiety was found to be lower in the students with higher language proficiency. Since lower language level students have a far more time to finish their language education at preparation class, they were considered to be more anxious in language learning. The last question of the research was about emotional intelligence's being a predictor of foreign language anxiety. It was found that emotional intelligence had a significant role in predicting the foreign language anxiety. This finding is believed to stem from the nature of language learning process and the fact that it involves so many other emotions such as fear, anger, jealousy, worry.

Based on all these findings and discussions, it was concluded that emotional intelligence is a vital factor in lowering foreign language anxiety. It was suggested that curricula of foreign language learning settings and schools should be developed and revised so that there should be more activities to help learners increase their emotional intelligence level. Lesson materials, foreign language teachers, and assessment and evaluation studies should also encourage activities which will facilitate having a higher level of emotional intelligence.