



ERKEN DUYGUSAL OKURYAZARLIK
ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Fatma Özmüftüoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2022

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Fatma

Soyadı :Özmüftüoğlu

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İngilizce Adı: Validity and Reliability Study of Early Emotional Literacy Scale

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatma Özmüftüoğlu

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma ÖZMÜFTÜOĞLU tarafından hazırlanan “Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Adalet KANDIR

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 27/01/2022

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecimin her aşamasında bilimsel yaklaşımıyla gelişimime katkı sağlayan, ufkumu açan, beni cesaretlendiren, motivasyonumu artıran; hiçbir zaman desteğini, rehberliğini, vaktini esirgemeyen canım hocam ve değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Adalet KANDIR'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim boyunca içimdeki öğrenme arzusunu fark edip beni yönlendiren, akademik bilgi ve tecrübeleri ile yoluma ışık tutan kıymetli hocam Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR'a, ölçeğin kapsam geçerliliği adına uzman görüşlerini istediğim ve içtenlikle yardımlarını sunan uzman hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmamın istatistiksel analizleri konusunda yardımlarını sunan, aklımdaki her soruyu cevaplayan ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Sami KOYUNCU'ya teşekkür ederim.

Son olarak bu meşakkatli süreçte maddi ve manevi desteğinden güç aldığım, verdiğim her kararın ve attığım her adımın arkasında ama hep yanımda olan canım annem ve kıymetli halam başta olmak üzere aileme sonsuz teşekkürler.

Fatma ÖZMÜFTÜOĞLU

OCAK 2022

ERKEN DUYGUSAL OKURYAZARLIK
ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
(Yüksek Lisans Tezi)

Fatma Özmüftüoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2022

ÖZ

Bu araştırma, 48-84 aylık çocuklarda ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması üzerine yapılmıştır. Genel tarama niteliğinde olan araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bakanlığına bağlı resmi veya özel anaokulları/anasınıfları ve ilkokul birinci ve ikinci sınıfa devam eden 48-84 aylık çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise uygun örneklem yöntemi ile seçilmiş 537 ebeveyn ve çocuk oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında; araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerliği değerlendirmek için; madde analizi, kapsam geçerlik indeksi, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre uygun görülemeyen bazı maddeler çıkarılmıştır. Bazı maddeler düzeltilmiştir. Güvenirliğe ait değerlendirmeler ise; Cronbach alfa, Heise ve Bohrnstedt’in Ω , McDonald ω ve test tekrar test yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Duygusal Okuryazarlık, Erken Çocukluk, Okul Öncesi Eğitim
Sayfa Adedi : 121 + xvi
Danışman : Prof. Dr. Adalet Kandır

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF EARLY EMOTIONAL LITERACY SCALE

(M.S. Thesis)

Fatma Özmüftüoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2022

ABSTRACT

This study was conducted to make the validity and reliability of the Early Emotional Literacy Scale for 48-84 months old children. The universe of the study, which is a survey study, was composed of the parents of 48-84 months old children attending official independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education or kindergartens affiliated to the primary school, the first or second grade of primary school in the 2020-2021 academic year. The study group of this research was composed of the parents of 537 children selected with the convenience sampling method. In the collection of research data, “Early Emotional Literacy Scale” and “Personal Information Form” developed by the researcher were used. Validity, reliability and measurement invariance studies have been carried out by using the data obtained with the “Early Emotional Literacy Scale”. Item analysis, content validity index, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed to evaluate validity. Accordingly, some items deemed unsuitable were removed. Some items have been edited. Reliability indices were calculated with Cronbach alpha, Heise and Bohrnstedt's, McDonald ω , Ω and test-retest method. As a result of the research, it has been accepted that the ‘Early Emotional Literacy Scale’ was found as valid and reliable.



Key Words : Emotional Literacy, Early Childhood, Preschool Education
Page Number : 121 + xvi
Supervisor : Prof. Dr. Adalet Kandır

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Alt Amaçlar	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3

1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL TEMELLER.....	7
2.1. Duygusal Okuryazarlık Kavramı	7
2.2. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zekâ İlişkisi.....	10
2.3. Duygusal Okuryazarlığa İlişkin Kuramlar.....	13
2.3.1. Sosyokültürel Gelişim Kuramı.....	13
2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	14
2.3.3. Ekolojik Sistemler Kuramı.....	15
2.3.4. Transaksiyonel Analiz Kuramı	16
2.4. Erken Çocuklukta Duygusal Okuryazarlık ve Gelişimi.....	17
2.4.1. Duygusal Farkındalık	18
2.4.2. Empati	21
2.4.3. Motivasyon.....	23
2.4.4. Öz Düzenleme	24
2.4.5. Sosyal Uyum ve Beceri.....	27
2.5. Duygusal Okuryazarlığın Gelişimini Değerlendirme	29
BÖLÜM III	34
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM IV	44
YÖNTEM.....	44

4.1. Araştırmanın Modeli.....	44
4.2. Evren ve Çalışma Grubu	45
4.3. Verilerin Toplanması	49
4.3.1. Veri Toplama Araçları.....	49
4.3.2. Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Uygulanması	54
4.4. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM V	60
BULGULAR VE YORUM	60
5.1. Deneme Uygulaması.....	60
5.1.1. Deneme Uygulaması Geçerlik	62
5.1.2. Deneme Uygulaması Güvenirlik	80
5.2. Esas Uygulama.....	81
5.2.1. Esas Uygulama Geçerlik.....	82
5.2.2. Esas Uygulama Güvenirlik.....	92
BÖLÜM VI	94
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	94
6.1. Sonuç	94
6.2. Öneriler	94
KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Deneme Uygulaması Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler</i>	46
Tablo 2. <i>Esas Uygulama Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler</i>	48
Tablo 3. <i>Model Veri Uyumunu Değerlendirme de Kullanılan Uyum İndeksleri ve Kriterler</i> ..	59
Tablo 4. <i>Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler</i>	61
Tablo 5. <i>Duygusal Farkındalık Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu</i>	62
Tablo 6. <i>Empati Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu</i>	63
Tablo 7. <i>Motivasyon Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu</i>	64
Tablo 8. <i>Öz Düzenleme Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu</i>	65
Tablo 9. <i>Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu</i>	66
Tablo 10. <i>Duygusal Farkındalık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 11. <i>67Duygusal Farkındalık Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i> 67	
Tablo 12. <i>Duygusal Farkındalık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)</i>	67
Tablo 13. <i>Duygusal Farkındalık Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)</i>	68
Tablo 14 <i>Duygusal Farkındalık Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı</i>	68
Tablo 15. <i>Empati Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 16. <i>Empati Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i>	69
Tablo 17. <i>Empati Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)</i>	70

Tablo 18. <i>Empati Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)</i>	70
Tablo 19. <i>Empati Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı</i>	71
Tablo 20. <i>Motivasyon Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 21. <i>Motivasyon Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i>	72
Tablo 22. <i>Motivasyon Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)</i>	72
Tablo 23. <i>Motivasyon Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)</i>	73
Tablo 24. <i>Motivasyon Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı</i>	73
Tablo 25. <i>Öz Düzenleme Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 26. <i>Öz Düzenleme Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i>	74
Tablo 27. <i>Öz Düzenleme Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)</i>	75
Tablo 28. <i>Öz Düzenleme Ölçeği Faktörlere Yönelik Öz değer ve Varyans Oranları (2)</i>	75
Tablo 29. <i>Öz Düzenleme Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları</i>	76
Tablo 30. <i>Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	76
Tablo 31. <i>Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i> ..	77
Tablo 32. <i>Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)</i>	77
Tablo 33. <i>Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)</i>	78
Tablo 34. <i>Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı</i>	78
Tablo 35. <i>Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	79
Tablo 36. <i>Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i>	79
Tablo 37. <i>Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı</i> ...	80
Tablo 38. <i>Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz Düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceri Ölçekleri için Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları</i>	80
Tablo 39. <i>Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler</i>	82
Tablo 40. <i>Duygusal Farkındalık Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri</i>	83
Tablo 41. <i>Empati Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri</i>	85

Tablo 42. <i>Motivasyon Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri</i>	87
Tablo 43. <i>Öz Düzenleme Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri</i>	89
Tablo 44. <i>Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri</i>	91
Tablo 45. <i>Esas Uygulamaya ait Güvenirlik Katsayıları</i>	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekânın tanımları arasındaki farklar.	12
Şekil 2. Duygusal okuryazarlığın boyutları	18
Şekil 3. Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geliştirilme süreci.....	51
Şekil 4. Kapsam geçerlik sonrası Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği içerik organizasyonu	54
Şekil 5. Deneme uygulamasına ilişkin veri analizi.....	60
Şekil 6. Esas uygulamaya ilişkin veri analizi.	81
Şekil 7. Duygusal Farkındalık Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler	84
Şekil 8. Empati Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler	86
Şekil 9. Motivasyon Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler.....	88
Şekil 10. Öz Düzenleme Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler	90
Şekil 11. Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler.....	92

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NRC	National Research Council
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amacı, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik yenilikler; ekonomik ve sosyal hayatın her alanını ve toplumun tüm kesimlerini çeşitli yönlerden etkisi altına alırken, yaşamı derinden etkilemektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006, s. 1). Günümüzün çocukları da teknolojinin yaşamın her alanına hâkimiyetinin gittikçe arttığı bir dünyada doğmakta ve büyümektedirler. Gelişen teknoloji ile birlikte erken çocukluk döneminden itibaren itibaren dijital aletler ile tanışan çocukların oyunlarının, sosyal yaşamlarının, iletişimlerinin ve öğrenmelerinin ayrılmaz bir parçası olmakta ve çocukların yaşamları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır (İnci ve Kandır, 2017). Teknolojik çağın getirdiği birçok gelişme ve uyarıcıların artması çocukların yaşamlarını kolaylaştırmakta, gelişimlerini ve öğrenmelerini üst düzeye çıkarmaktadır. Bunun yanında çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayamamasına sosyal ilişkilerin gittikçe zayıflamasına, kişilik gelişimi ve toplumun yapısına etki eden birçok olumsuz durumu da beraberinde getirmiştir (Ulutaş, 2005, s. 1).

İçinde bulunduğumuz dijital çağın sürekli olarak meydana getirdiği hızlı değişimlere bireyin uyum sağlayabilmesi, yaşadıkları zorluklardan olumsuz etkilenmemesi ve yeni durumlar karşısında nasıl baş etmesi gerektiğini bilen nesillerin sahip olması gereken bilgi

ve becerilere ilişkin beklentilerin de değiştiği görülmektedir. Bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak da ifade edilmektedir. National Research Council (NRC), gerçekleştirdikleri  alıştay sonrası becerileri 3 kategori altında toplamışlardır. Bunlardan ilki bilişsel beceriler; sistem düşünmesi, sistem analizi ve değerlendirmesi, soyut akıl yürütmeyi içermektedir. Kişilerarası beceriler; etkin dinleme, sözel ve sözel olmayan becerileri etkin kullanabilme, etkili iletişim, takım çalışması, kültürel duyarlılık, sosyal etkiyi içermektedir. İçsel beceriler ise öz düzenleme, zaman yönetimi öz disiplin, planlılık ve uyum sağlamayı içermektedir (National Research Council, 2011). OECD (2018), tarafından yeni oluşabilecek durumlarda bireylerin sahip olması gereken beceriler ise bilişsel ve meta-bilişsel beceriler ( r., eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz-düzenleme), sosyal ve duygusal beceriler ( r., empati, öz-yeterlilik ve iş birliği); pratik beceriler ( r., yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarının kullanılması) olarak sınıflandırılmaktadır (OECD, 2018, s. 5).

21. yüzyıl becerilerinin çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan çeşitli sınıflandırmalara bakıldığında bilişsel becerilerinin yanında içsel ve kişilerarası becerilerinin de öne çıktığı görülmektedir. Günümüzün çocuklarının geleceğe adapte olabilmeleri, farklı geçmişlere sahip insanlarla işbirliği yapabilmeleri ve yeni zorluklara yenilikçi çözümler üretebilmeleri gerekmektedir (OECD, 2021). Bu bağlamda bireylerin çağın getirdiği yeniliklerle değişen yaşam döngüsüne uyum sağlayabilmesi, çevreleri ile girdikleri sosyal etkileşimleri sonucu gerçekleşen olayları doğru algılayıp bağlama uygun davranabilmesi için sahip olmaları gereken becerilerden biri de duygusal okuryazarlık becerisidir.

Duygusal okuryazarlık; bireyin kendi ve diğerlerinin duygularının ne olduğu ve nedenlerini tanınması, duygularını nasıl ifade edeceğini ve yöneteceğini bilmesi, empati hissine sahip olması, çevresindekilerin duygularına uyum sağlayabilmesi ve yararlı etkileşim içine girebilmesi becerilerini kapsamaktadır (Steiner, 2014).

Yapılan araştırmalarda duygusal okuryazarlık becerisi gelişmiş çocukların çevrelerine karşı daha duyarlı ve empatik, stresle daha etkili başa çıkabilen, uyum yeteneğini yüksek, kişiler arası ilişkilerinde ve akademik yaşamlarında daha başarılı (Barnfather ve Amod, 2012; Goleman, 2018; Joseph, Strain ve Ostrosky, 2008; Weare, 2003)  zellikler gösterdiği bulunmuştur. Gelişmemiş duygusal okuryazarlık ise çeşitli davranış ve öğrenme problemleri ve yüksek düzeyde stres, depresyon ile fiziksel sorunlar ile ilişkilendirilmiştir (Liau, Liau, Teoh ve Liau, 2003). Bu sebeple duygusal okuryazarlığın yaşamın farklı yönleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

21. yüzyılda dijital çağ ile birlikte değişim sürecinden geçilmekte bu süreçten en çok etkilenenler ise çocuklardır (Kandır, 2007). Yaşamının kritik yıllarında olan erken çocukluk döneminde çağın getirdiği yeniliklerle değişen yaşam döngüsüne uyum sağlayabilmesi adına çocuğun duygusal okuryazarlığının gelişiminin bilinmesi, desteklenmesi ve bu yönden çocuğun değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocuğun duygusal okuryazarlık gelişimine ilişkin bilgi edinmeyi sağlayacak, duygusal okuryazarlık gelişimine ışık tutacak bütünsel bir anlayışla hazırlanmış ölçme değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle, “Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacını ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliğini test etmek oluşturmuştur.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Alt Amaçlar

- Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği geçerli midir?
- Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği güvenilir midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygular insan doğasının vazgeçilmez unsurunu ve yaşamın özünü oluşturmaktadır. İnsan yaşamı süresince davranışlarını, düşüncelerini ve diğerleri ile olan ilişkilerini etkileyen duyguları aracılığıyla iletebilmektedir. Bireyin ilişkilerinde aldığı sinyalleri doğru biçimde anlayıp yorumlayabilmeleri ve belirli biçimlerde davranabilmesini sağlayan beceri ise duygusal okuryazarlık becerisidir. Duygusal okuryazarlık becerisi yaşamın her anında her yerinde duyguları ile hareket etmekte olan birey için duygularına yön verirken başkalarından ihtiyaç duyduğu duygusal desteği ve anlayışı almak ve onlara gereken duygusal desteği ve anlayışı göstermek için önemlidir. Duygusal okuryazarlık bireyin

kendi ve diğerlerinin yaşam kalitesine katkı sağlamaktadır (Hein, 2013; Park, 1999; Steiner, 2014).

Duygusal okuryazarlık duyguları tanıma, anlama ve uygun şekilde ifade etme yeteneğidir. Birey için harfleri, rakamları bir araya getirerek bir mesajın ne ifade ettiğini anlamak ne kadar önemli ise duyguları okuyabilmekte o kadar önemlidir. Tıpkı insanın bir dili edinmek için; o dilin ABC'sinin, okuma ve yazmanın temeli olması gibi aynı şekilde, duyguların dilini anlayabilmek için duyguların ABC'sini oluşturan duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir. Okuryazarlık okuma ve yazmanın temel unsuru ise, duygusal okuryazarlık da duyguları iletebilme ve alabilmenin temelidir. Duygusal okuryazarlığı öğrenmek için duygusal yaşamın alfabesi, gramerini ve kelimelerini öğrenmesi ve kullanması gereklidir (Heather, 2008; Srikanth ve Sonawat, 2012; Steiner, 2014).

Weare'e (2003)'e göre duygusal okuryazarlık, bireyin kendi ve diğer insanların duygularını ve duygusal durumlarını anlaması, ifade etmesi ve yönetmesinin yanında kendi ve başkalarının duygularına yararlı olacak şekilde yanıt verme yeteneğidir. Haddon, Goodman, Park ve Crick (2005) ise duygusal okuryazarlığı bir beceriden ziyade bir uygulama alanı olarak değerlendirmiş; kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlaması, çevresindekiler ile etkileşim süreçleri ve bu etkileşim sayesinde elde ettiği bilgileri davranışlarını biçimlendirmek için kullanması olarak tanımlamıştır

Duygusal okuryazarlık insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalarda iyi gelişmiş duygusal okuryazarlık becerilerine sahip çocukların; diğerleri ile daha iyi iletişim kurabilen ve anlaşmazlıklarını daha iyi çözeabilen, duygularını daha iyi düzenleyebilen ve kendilerini motive edebilen, kendilerinin, ihtiyaçlarının, kaynaklarının ve amaçlarının daha fazla farkında, üstlendiği projelere ve görevlere bağlı kalabilen yani kendi potansiyellerini daha iyi kullanabilen çocuklar olarak tanımlanmışlardır. Ayrıca bu çocuklar daha az dürtüsel davranışlar gösteren, daha sosyal, yaptığı işe dikkatini daha çok verebilen, strese ve hayal kırıklığına karşı daha toleranslı, daha az yıkıcı davranışlarda bulunan, daha az kavga girişiminde bulunan, akademik anlamda daha başarılıdırlar (Heather, 2008; Joseph vd., 2008; Matthews, 2006; Park, 1999; Rudd, 2009; Steiner, 2014).

Kritik öğrenme zamanlarında olan yaşama, yetişkinliğe hazırlanan bugünün çocukları temel beceri ve donanımları kazandırmanın yanında duygularını ifade etmeyi, başkalarının duygularına karşı duyarlı olabilmeyi, duygularını yönetebilmeyi ve bunları çevresindeki

ilişkilerinde kullanabilmeyi öğrendiklerinde; yani duygusal okuryazarlık becerilerini kazanmaları çocukların gelişimleri, gelecekteki başarıları, zihinsel ve ruhsal sağlıkları için olumlu bir temel oluşturmaktadır.

Buna göre duygusal okuryazarlık becerisinin kazandırılabilmesi için ilk olarak, duygusal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini sağlayan değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Duygusal okuryazarlığın değerlendirilmesi ile çocukların kişisel ve toplumsal uyumunda oluşabilecek güçlüklerin, aksaklıkların ve meydana gelebilecek diğer sorunlara karşı önleyici ve koruyucu olması, sorunların erken tespiti ve müdahalesi, eksikliklerin tamamlanabilmesi için eğitim programlarının duygusal okuryazarlığa yönelik etkinliğini ortaya koyması son derece önemlidir. Ayrıca gelişimin hızlı olduğu ve kişiliğin temellerinin olduğu erken çocukluk döneminde çocuğun duygusal okuryazarlık yönünden değerlendirilmesi ile birlikte uygulanan programların zenginleştirilmesine ve oluşabilecek sorunların belirlenebilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Duygusal okuryazarlık becerisi içerisinde kritik dönemleri barındıran oluşan erken çocukluk yıllarında çocukların hem bireysel olarak hem de sosyal çevresinde duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirmesini desteklemektedir (Killick, 2006). Bu becerinin kazandırılması için erken çocukluk döneminde gerekli olan eğitimsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemelerin yapılması ve gerekli uyarılar ile çocukların duygusal okuryazarlık becerisinin desteklenebilmesi için mevcut durumu ve ihtiyaçları belirleyecek araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ilişkin çalışmalar incelendiğinde; yurtdışında erken çocukluk dönemindeki çocuklar için sınırlı sayıda duygusal okuryazarlığı değerlendirmeye ilişkin çalışmalara rastlanılmaktadır. Yurtiçinde ise son çocukluk dönemi, ergenlik ve yetişkinlik dönemine yönelik çalışmalara rastlanılmakta iken; erken çocukluk döneminde duygusal okuryazarlık becerisini bütünsel anlayışla inceleyen değerlendirme aracına rastlanılamamıştır. “Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması” ilgili alan yazında bu yöndeki boşluğu doldurması; orijinal, bilimsel bir çalışma olarak alan yazına katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak araştırmalara, okul öncesi program geliştirme çalışmalarına bu yönde ışık tutması son derece önemlidir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- 'Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'ne ebeveynler tarafından verilen cevapların objektif olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların gelişim dosyalarındaki kayıtlara göre herhangi bir gelişimsel tanı almamış tipik gelişim gösterdiği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel anaokulu/anasınıfı ve ilkokul birinci, ikinci sınıfa devam eden ve çalışma grubuna dâhil edilen 48-84 aylık çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi verilerle sınırlıdır.
- Araştırma gelişim dosyalarındaki kayıtlara göre herhangi bir gelişimsel tanı almamış tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Duygusal Okuryazarlık: Bireyin kendi ve diğer insanların duygularının ne olduğu ve duygularını başlatan nedenleri tanıması, yürekten bir empati hissine sahip olması, duygularını yönetebilmesi, yaptığı duygusal hataların sorumluluğunu alarak çevresindeki insanların duygularına uyum sağlayabilmesi ve yararlı etkileşim içine girebilmesidir (Steiner, 2014, s. 34-35).

Duygusal Zekâ: Bireyin kendini harekete geçirebilmesi, güçlüklerle karşı yoluna devam edebilmesi, dürtülerini kontrol ederek doyumunu ertelemesi, ruh halini düzenleyerek sıkıntıları düşünmeyi engellemesini önleyebilmesi, kendini diğerlerinin yerine koyabilmesi ve umut beslemesidir (Goleman, 2018, s. 62).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Araştırmanın bu bölümünde; duygusal okuryazarlık kavramının tanımları, duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki ilişki, duygusal okuryazarlık kapsamında kuram ve yaklaşımlar, duygusal okuryazarlığın gelişimi ve değerlendirilmesiyle ilgili alan yazın ışığında açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Duygusal Okuryazarlık Kavramı

‘Duygusal Okuryazarlık’ kavramı ilk defa Claude Steiner tarafından 1979 yılında “Healing Alcoholism” adlı kitabında ortaya atılmıştır (Steiner, 2003). Steiner’in ortaya atmış olduğu duygusal okuryazarlık kavramını ilk öğretmenim olarak bahsettiği Eric Berne’nin Transaksiyonel Analiz Kuramına dayandırmaktadır. Steiner’a göre duygusal okuryazarlık kavramının temelinde kişilerarası transaksionlar/temas iletileri yer almaktadır. Transaksionlar/Temas iletileri insan varlığını tanımanın ve kabul etmenin temel koşuludur ve insanların birbirleri arasında alıp verdikleri temas iletileri onlar hakkında bilgi vermektedir. Bazı insanlar olumsuz, nefret dolu iletiler alıp verirken bazıları güvenilir ve sevgi dolu olan olumlu iletileri alıp vermektedir. Steiner iletiler ve sevgi arasında bağlantı kurarak bu kavramı geliştirirken insanları yönlendirmeden ve zorlamadan işbirliği içerisinde, empatik duyguları kullanarak kişileri birbirlerine yaklaştırmayı ve birlikte yaşama kalitelerini zenginleştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda duygusal okuryazarlığı kalp merkezli kabul etmiş ve 5 temel beceriyi kapsamaktadır (Steiner, 2014);

- *Kendi duygularını tanıma:* İnsanların birçoğu duygularını ve bu duyguları başlamasına neyin sebep olduğunu ifade edememektedir. Duygularının ne

olduğunu, onların nedenlerini ve duygularının gücünü anlayamayanlar bu duyguların kendisini ve çevresindekileri nasıl etkilediğini bilememektedir.

- *Yürekte bir empati hissine sahip olma:* Empati bireyin kendisinin duygularını anlayabilmesi gibi diğerlerinin de duygularını hissedebilme becerisidir. Empatik birey sezgisel olarak karşısındakinin hissettiği duygunun ne olduğunu, ne kadar güçlü olduğunu ve bu duygulara neyin sebep olduğunu anlayabilmektedir.
- *Duygularını yönetmeyi öğrenme:* Duygusal okuryazarlık için sadece kendi ve diğerlerinin duygularını bilmek yeterli değildir. Duygularını yönetme; duygularını nasıl ifade edeceği, ne zaman açıklayacağı ve bu duyguların çevresindeki insanları nasıl etkileyeceğini bilmektir.
- *Duygusal hasarın iyileştirilmesi:* İnsanlar duygusal hatalar yapabilmektedir. Yapılan duygusal hataları görmezden gelmek, yok saymak yerine; hataları tanımak ve onu onarmalıdır. Bunun için de sorumluluk almak, özür dilemek ve telafi etmek ilişkileri olumsuz yönde etkilemenin önüne geçecektir.
- *Duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulayabilmek:* Duygusal okuryazarlık için gereken beceriler öğrenildiğinde duygusal etkileşim yeteneği gelişmektedir. Duygusal etkileşim kurabilen bireyler; çevresindeki insanların duygularına uyum sağlar ve onların duygu durumlarını hissederek yararlı etkileşim içine girebilmektedir.

Duygusal okuryazarlık kavramı 1970'lerde Amerikan Hümanist Psikolojisi çalışmaları içinde geliştirildiği ve İngiltere'de psikoterapist Susie Orbach'ın Guardian makalesi ile popüler hale gelmiştir (Park, 1999). Orbach duygusal okuryazarlık kavramını bireyin içinde bulunduğu duruma uygun biçimde verdiği duygusal tepkileri ve duyguların düşünceleri, davranışları ve eylemleri nasıl etkilediğine yönelik farkındalığa sahip olma kapasitesi olarak tanımlamıştır (Open Learn Create, t.y.).

Duygusal okuryazarlık kavramının ortaya atılması ile birlikte alan yazında duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazarlık becerilerine ilişkin pek çok tanımlamalar yapılmıştır. Weare (2003) duygusal okuryazarlığı bireyin kendinin ve diğerlerinin duygusal durumları hakkında bilgi sahibi olma, anlama ve bu bilgileri yetkinlikle kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanımla bireyin duygularını anlaması, ifade etmesi, yönetmesi ve kendinin ve başkalarının duygularına yardımcı olabilecek biçimde düzenlemesi ve yanıt

verme yeteneğini içermektedir. Weare'e göre duygusal okuryazarlığa ilişkin alt beceriler duygusal ve sosyal ana hatlarıyla şu becerileri kapsamaktadır (Weare, 2003, s.14-15):

Öz Anlayış

- Kendi hakkında gerçekçi ve olumlu bir benlik kavramı,
- Dünya ve kendi hakkında iyimserlik duygusuna sahip olma,
- Tutarlı ve ahenkli bir yaşam öyküsüne sahip olma.

Duyguları Anlama ve Yönetme

- Tüm duyguları geniş bir yelpazede deneyimleme,
- Duyguların nedenlerini anlayabilme,
- Duyguları uygun biçimde ifade edebilme,
- Kendi duygularına verilen tepkileri etkili bir şekilde yönetebilme,
- Daha sık ve uzun süre nasıl iyi hissedileceğini bilme,
- Plan yapma ve problemleri çözmede duygu bilgisini kullanabilme,
- Zorlu yaşantılarda esneklik sağlayabilmek

Sosyal Durumları Anlama ve İlişki Kurma

- Diğerleri ile sosyal bağ kurabilme,
- Empati kurabilme,
- Diğerleri ile etkili iletişim kurabilme,
- İlişkileri etkin bir şekilde yönetebilme,
- Özerklik: bağımsız ve özgüvenli olma.

Steiner (2003) ve Weare (2003) duygusal okuryazarlığa ilişkin tanımlamaları ve duygusal okuryazarlığı içeren alt becerileri bakıldığında benzer şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Kandemir ve Dündar (2008) ise duygusal okuryazarlığa ilişkin yapılmış olan araştırmalar ışığında duygusal okuryazarlığı; empati, kendini düzenleme, motivasyon, sosyal beceri, duygusal farkındalık ve düzenleme, problem çözme gibi bireyin kendi ve diğerlerine yönelik duygusal süreçlerin farkındalığı ve kullanımına yönelik bileşenlerden oluştuğundan bahsetmişlerdir.

Duygusal okuryazarlık kavramı bir başka tanıma göre yalnız bireye yönelik değil; hem bireyin hem de sistemlerin dinamiğinde gerçekleşen tüm ilişkileri kapsamakta ve duyguları doğru şekilde algılama, yorumlama, açıklama, verimli ve etkili düşünebilmeyi sağlayan duyguları üretme, duygu ve duygusal bilgiyi anlama, duyguları düzenleme becerilerinden oluşan bir yapı olarak tanımlanmıştır (Roffey, 2008).

Park (1999)'a göre birey duygusal okuryazarlık becerisi ile birlikte yaşamında onu etkileyen duyguları ve durumları anlamaktadır. Böylelikle birey etkileşimde olduğu insanlardan aldıkları tepkileri doğru şekilde anlamakta ve uygun şekilde geri dönüt verebilmektedir. Ayrıca duygusal okuryazarlık becerisinin bireyi olumsuz olarak etkileyebilecek duygu durumlarına ilişkin bu duyguları doğru şekilde kontrol altına alabilme işlevine sahip olduğunu belirtmiştir.

Duygusal okuryazarlık becerisi bireyin kişisel gücünü artırarak kendi ve içinde bulunduğu çevresi olumlu ilişkiler kurarken yaşam kalitesini iyileştirecek şekilde duyguların kullanabilmesidir. Duygusal okuryazar olan bireyler çevrelerinde olup bitenlerin farkında, kişilerarası iletişimde ve ilişkilerinde daha başarılı, çatışmaları çözebilen, diğerlerinin duygularına karşı duyarlı ve duygularını daha iyi düzenleyebilen ayrıca hayatın çeşitli alanlarında daha popüler ve daha samimi olarak bilinirler (Goleman, 2018; Kandemir ve Dündar, 2008; Srinkanth ve Sonawat, 2012; Steiner, 2014).

Duygusal okuryazarlığa ilişkin pek çok farklı tanımlamalar yapılmıştır ancak ortak, kesin ve net bir tanımlama bulunmamaktadır. Genel olarak alan yazında duygusal okuryazarlık kavramının tanımlarına bakıldığında; duygusal yeterlilik, duygusal zekâ ve sosyo-duygusal öğrenme, duygusal iyi oluş kavramları ile karıştırıldığı ancak bu kavramlardan en çok duygusal zekâ kavramı ile birbiri yerine kullanılan kavramlar olduğu görülmektedir (Killick, 2006; Matthews, 2006; Park, 1999). Bu noktada duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki benzerlik ve farklılıklara değinmek duygusal okuryazarlık kavramının anlaşılmasına ışık tutacaktır.

2.2. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Duygusal zekâ kavramı, Thorndike'nin sosyal zekâ teorisine dayanmakta (Newsome, Day ve Cantano, 2000); Gardner'ın çoklu zekâ kuramında geçen öze dönük ve kişilerarası zekâ türleri ise duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır. Gardner'ın kuramının bilişsel

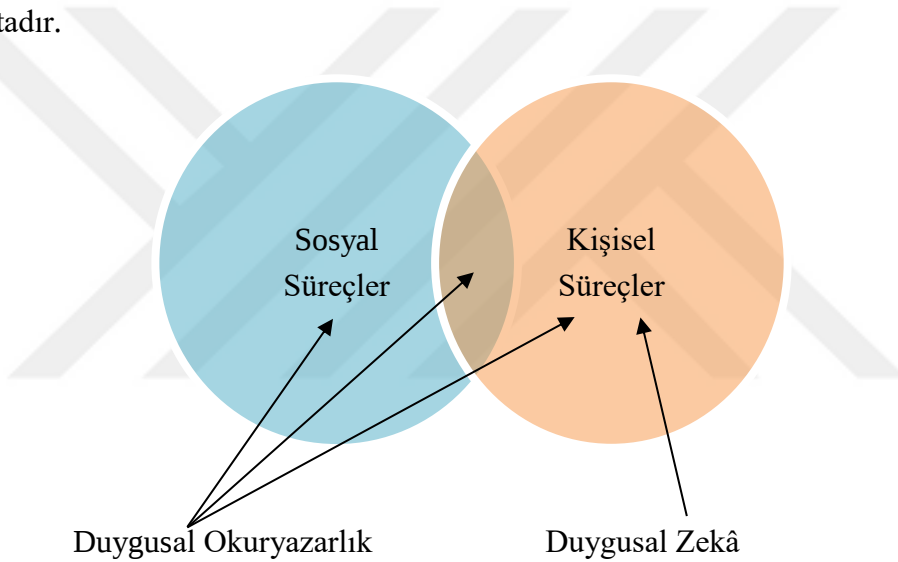
olmayan yönleri üzerinde çalışmalar gerçekleştiren Salovey ve Mayer (1990) ise duygusal zekâ kavramının alan yazında ilk kez kullanmıştır. Duygusal zekâ alan yazında duygusal okuryazarlığa göre daha popüler bir kavramdır. Kavramın popülerlik kazanması ise Daniel Goleman'ın (1995) tarafından sağlanmıştır. Goleman duygusal zekâyı; bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, güçlüklerle karşı yoluna devam edebilmesi, dürtülerini kontrol ederek doyumunu ertelemesi, ruh halini düzenleyebilmesi, sıkıntıları düşünmeyi engellemesini önleyebilmesi, kendini diğerlerinin yerine koyabilmesi ve umut beslemesi şeklinde tanımlamıştır (Goleman, 2018, s. 62). Duygusal zekâ kavramı Goleman'ın yapmış olduğu çalışmalar ışığında Amerika Birleşik Devletleri'nde; duygusal okuryazarlık kavramı ise 1970'lerde Amerikan Hümanist Psikolojisi çalışmaları içinde geliştirildiği ve İngiltere'de psikoterapist Susie Orbach'ın Guardian makalesi ile popüler hale gelerek Birleşik Krallık 'ta daha çok yaygın olarak kullanılan kavramlardır (Gillum, 2010; Matthews, 2006; Weare, 2003; Park, 1999). Duygusal okuryazarlık kavramı duygusal zekâ kavramına kıyasla daha eski bir kavramdır.

Duygusal zekâyâ ilişkin tanımlara bakıldığında kavramında 'zekâ' vurgusunun olması kişisel bir yeteneği, potansiyeli işaret etmektedir. Duygusal okuryazarlık kavramında ise 'okuryazarlık' vurgusunun olması duygusal okuryazarlığın çeşitli eğitim programları aracılığıyla öğrenilebileceğini ve geliştirilebileceğini göstermektedir. Ayrıca duygusal okuryazarlık hem duyguları açık bir şekilde dile getirebilmenin önemini hem de bireyleri sadece eğitmeyi ya da öğretmeyi değil, aynı zamanda bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesini arttırarak duygusal olarak güçlendirmeyi ön plana almaktadır (Matthews, 2006; Steiner, 2014).

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarının benzerlikleri ve ya farklılıklarına ilişkin tanımlamalara bakıldığında; Morris (2002) duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygu durumlarını bilmesi, anlaması, bunları uygun bir şekilde ifade etmesi ve yönetmesi gereken potansiyel; duygusal okuryazarlığı ise kişinin bu potansiyelini uygulayabilmesi biçiminde tanımlamaktadır. Morris'e göre kişilerin duygusal zekâyâ ilişkin belirli bir potansiyeli olsa da kritik olan noktanın ise kişinin taşıdığı bu potansiyeli günlük hayatta uygulayıp uygulamaması olduğunu ifade etmiştir (Morris, 2002, s. 135). Bocchino ise benzer şekilde duygusal zekâ ile duygusal okuryazarlık becerisi arasındaki ayrımı duygusal zekânın karakteristik, kişilik dinamiği ve potansiyeli ile kişinin içerisinde beslenip geliştirilebileceği; duygusal okuryazarlığın ise kişinin bebeklik döneminden hayatının sonuna kadar besleyip geliştirebileceği algı, beceri ve stratejiler bütünü olarak

tanımlamıştır. Örneğin bireyin diğerlerine yönelik empati kurabilme becerisi duygusal zeka kapsamında ele alınmaktayken bu beceriyi çeşitli stratejilerle diğerleri ile olan ilişkilerde kullanmak duygusal okuryazarlığı işaret etmektedir. Duygusal zekâyı duygusal okuryazarlığın ön koşulu olarak belirtmektedir (Bocchiano, 1999'dan aktaran Kandemir ve Dündar, 2008).

Matthews (2006), duygusal zekânın sadece bireyin duygusal gelişimi üzerinde durduğunu; duygusal okuryazarlığın ise hem sosyal hem de bireysel bakış açısını kendi bünyesinde birleştirdiğini benzer şekilde Gillum (2010) da duygusal zekâ kavramının daha çok duyguların bireysel süreçlerine dikkat çektiğini duygusal okuryazarlığın ise vurgusunun duyguların hem bireysel süreçleri hem de sosyal süreçleri ile ilişkili olması ile açıklamaktadır.



Şekil 1. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekânın tanımları arasındaki farklar.

Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study*. Doctorate's Dissertation, Birmingham University College of Social Sciences, Birmingham.

Kavramlar arası farklılıklar incelenirken üzerinde durulan bir diğer husus ise kavramların nasıl ölçüleceğine ilişkin bakış açılarıdır. Duygusal zekâ ile ilgili kişinin duygusal zekâsını ölçmek için çeşitli testler yapılmıştır. Bu testler kişiyi duygusal zekâ bakımından bilişsel yetenekler gibi tanımlamayı amaçlamaktadır (Matthews, 2006). Park (1999)'a göre de duygusal zekâ kavramını daha popüler olmasını sağlayan bir bakıma ölçülebilir olmasıdır. Steiner ise duygusal zekânın bir kat sayı ile ölçülmesini bir kavanozda olan fasulyelerin sayısını tahmin etmek ile eşdeğer olduğunu ifade etmiştir (Steiner, 2014, s. 34). Bu ölçüm ile birlikte bireyin duygusal zekâsına ilişkin sadece üstünkörü bir fikir elde edilmektedir. Gillum (2010) ise duygusal zekânın kişilerin duygusal özelliklerini ölçmeyi hedeflediğini,

nicel veriler aracılığı ile ölçülüp kolayca yorumlanabileceğini ancak sistemsel ölçümler yapılamadığından değerlendirme durumu geçerlilik yönünden tartışılması gerektiğini ifade etmektedir. Duygusal okuryazarlığın ise bir katsayıdan çok daha fazlasını içerdiğini ve duygusal zekânın aksine çevre ve sistem üzerindeki uygulamalara imkân ve uyum sağlayabileceğini niteliksel yöntemler kullanılarak değerlendirmeler yapılmasını daha değerli görmektedir (Gillum, 2010, s. 46-47).

Bu bilgiler ışığında duygusal zekâ kişinin duyguların tanınması, kontrol edebilmesi ve yönetebilmesi gibi beceriler yani bireysel bir potansiyel olarak açıklanırken; duygusal okuryazarlık kavramı kişi ve içinde yaşadığı çevresi ile kurmuş olduğu yararlı etkileşim ve iletişim ile açıklanmakta hem geliştirilebilir bir yetenek vurgusu hem de bireysel-sosyal ilişkileri içinde barındırdığından (Haddon vd., 2005) kapsam genişliği söz konusudur. Bununla birlikte duygusal zekâ, duygusal okuryazarlığın ön koşuludur ve duygusal okuryazar olan kişi duygusal zekâsını kullanarak ve çeşitli stratejiler aracılığıyla duyguları doğru şekilde algılama, yorumlama ve açıklama, verimli ve etkili düşünebilmeyi sağlayan duyguları üretme, duygu ve duygusal bilgiyi anlama, duyguları düzenleme ile birlikte içinde yaşadığı çevresiyle uyum sağlamaktadır. Duygusal okuryazarlık duygusal zekânın kalp merkezli uygulanmasıdır (Kandemir ve Dündar, 2008; Roffey, 2008; Steiner, 2014).

2.3. Duygusal Okuryazarlığa İlişkin Kuramlar

Duygusal okuryazarlık ‘Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Ekolojik Sistemler Kuramı ve Transaksiyonel Analiz Kuramı’ ışığında ele alınmıştır.

2.3.1. Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramının ana teması, sosyal etkileşimin bilişsel gelişiminde temel bir rol oynadığıdır. Çocuğun kültürel gelişimindeki her işlev iki kez ortaya çıkar: ilk olarak sosyal düzeyde ve daha sonra bireysel düzeyde; önce insanlar arasında ve sonra çocuğun içindedir (Bodrovo ve Leong, 2015, s. 373). Vygotsky'e göre tüm kişisel psikolojik süreçler çoğu zaman çocuk ve yetişkin arasındaki sosyal süreçlerle başlamaktadır (Senemoğlu, 2013). Vygotsky'nin kuramının ikinci bir yönü, bilişsel gelişim potansiyelinin “yakın gelişim alanına” bağlı olduğu fikridir: çocuklar sosyal davranışlarda bulunduklarında ulaştıkları bir gelişme düzeyi vardır. Yakınsak gelişim alanının tam gelişimi, tam sosyal etkileşime bağlıdır. Yetişkin rehberliği veya akran

işbirliği ile geliştirilebilecek beceri aralığı, tek başına elde edilebileceğini aşmaktadır (Learning Theories, t.y.).

Vygotsky (1986) sosyal öğrenme kuramında duyguların gelişim ve öğrenme sürecinde, bilişsel becerilerin etkin ve verimli kullanılmasının önemli olduğu üzerinde durmuştur. Çocuğun gelişim ve öğrenme sürecinde, yaşadığı durumları anlamlandırma ve üstesinden gelebilmek adına duygu ve bilişi birlikte kullanır. Bilişsel bir edim olarak kabul edilen öğrenme çocuğun topluma uyumu sağlamasında sosyal etkileşimlerden etkilenmektedir. Sosyal etkileşimler yoluyla çocuk üzgün ya da mutlu olmak gibi duygu durumunu belirler, sosyal etkileşimler sonucunda kendi bakış açısına, kendi görüşüne uyan çeşitli duygusal öğrenmeler edinir. Buna göre çocuk tek başına öğrenebileceğinden daha fazlasını sosyal etkileşim yoluyla etkin şekilde öğrenmektedir. Bu noktadan hareketle çocuğun duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlamak adına yakınsak gelişim alanını etkin olarak kullanılması gerekmektedir.

2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura tarafından ortaya atılan sosyal öğrenme kuramında; bireyin başkalarının davranışlarını, tutumlarını ve duygusal tepkilerini gözlemlemesinin ve modellemesinin önemini vurgulamaktadır. Kurama göre öğrenme; tepki sonuçları, gözlem ve model alma yolu ile gerçekleşmektedir. Ayrıca çocuğun davranışı; bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki sürekli etkileşim şeklinde açıklamaktadır (Bandura, 2006).

Bandura'nın kuramının dayandığı temel ilkeler vardır. Bunlardan biri öz düzenlemedir. Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, kontrol etmesi, yönlendirmesidir. Bireyin kendi davranışının farkına varması, davranışları ve eylemlerini gerekli gördüğü durumlarda belirlediği ölçütlere uygun hale getirmesidir. Öz yeterlik ise bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancıdır. Öz yargılama, bireyin kendisi hakkında düşünme, yargıda bulunma kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip olmasıdır (Senemoğlu, 2013).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ve duygusal okuryazarlık ilişkisine bakıldığında; sosyal öğrenme kuramına göre çocuk ebeveynini ya da çevresindekileri gözlemleyerek veya model alarak içselleştirdiği üzerinde durmaktadır. Çocuğa bakım veren ebeveynler ve diğer kişiler duygularını ifade ettiğinde, çocuklar gözlem yoluyla duyguların doğası ve duygunun nasıl ve hangi durumlarda ifade edildiği hakkında bilgi edinme fırsatı sağlamaktadır. Çocuklar daha sonra bu gözlemleri içselleştirir ve yeniden üretir, böylece

çocuklar ebeveynlerini yansıtan bir duygusal ifade tarzına sahip olurlar. Ebeveynlerin duygu ifadesiyle ilgili sağladığı bilgiler, çocuklara farklı duyguları nasıl ayırt edebileceklerini, ortama uygun olan duygusal tepki verebilmeyi öğrettiği için duygusal okuryazarlık gelişimi açısından önemlidir (Davidov ve Grusec, 2006; Denham, Zoller ve Chouchoud, 1994'dan aktaran Vudalı, 2014). Yine Bandura'nın kuramında dikkat çektiği öz düzenleme, öz yeterlik ve öz yargılama temel ilkeleri ile birlikte birey; kendi duygularının farkına varabilme, bu duygular ile baş edebilme, ortaya konulan amaçlar için çaba gösterme ve amaçları doğrultusundaki yolda güçlüklerin üstesinden gelebilme, kendisi hakkında yargıda bulunabilme, davranışlarını buna göre düzenleyebilme ve inisiyatif alabilme becerileri ile duygusal okuryazarlık becerisine sahip olan bireylerin de özellikleri ile örtüşmektedir

2.3.3. Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner tarafından ortaya atılan ekolojik kuramda çocuğun gelişimini anlayabilmek için sadece çocuğu değil, çocuğun içinde yaşadığı çevreyi de anlamak gerekmektedir. Bu kuram çocuğun gelişimini etkileyen çevresi iç içe geçmiş beş farklı sistemden oluşmaktadır. Bu sistemler; mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Mikrosistem içerisinde bireyin yakın çevresinde olan ve onunla doğrudan etkileşim içerisindeki kişileri ve kişiler ile olan ilişkileri içerir. Bireyin gelişiminde en büyük etkiye sahip bu sistem içerisinde tüm ilişkiler iki yönlü ve karşılıklıdır (Tissington, 2008). Mikrosistem temelinde; aile, kreş, oyun alanı vb. gibi yüz yüze etkileşime kolayca girebildikleri ortamlar ve kişilerin bulunduğu bir sistemdir. Mezosistem iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki karşılıklı ilişkileri kapsamaktadır. Mezosistemin yapılarına; bir çocuğun evi, okulu ve akran grubundaki ilişkiler; bir yetişkin için aile, çalışma ve sosyal hayatı arasındaki ilişkiler örnek verilebilir. Egzosistem, bireyin dâhil olmadığı ancak bireyin gelişimini etkileyen sosyal ortamlar arasındaki etkileşim ve ilişkilerden oluşur. Bu ilişkilere çocuk için ebeveynin iş yeri, ebeveynin iş arkadaşları, okulda daha büyük bir kardeşin olduğu sınıf, yerel yönetimlerin, okul müdürlüklerinin aldığı kararlar örnek verilebilir. Makrosistem alt kültür ya da bir bütün olarak kültür düzeyinde var olan ya da var olabilecek sistemlerin (mikrosistem, mezosistem ve ekzosistem) içerik ve içeriklerin altında yatan herhangi bir inanç sistemi ya da ideolojiye gözlemlenen tutarlılıkları ifade eder (Bronfenbrenner, 1979, s. 26-27). Her çocuk farklı alt kültürlerle aittir ve çocukların kendi inanç sistemleri ve ideolojileri onları bu alt kültürler içerisinde gerçekleşen farklı faaliyetlere dâhil olmaya yönlendirmektedir. Kronosistem ise,

mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem süreç içerisinde değişmesinin bireyi nasıl etkilediğini ifade eder (Begum, 2007, s. 19).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramında çocuğun gelişimi sistemler ile olan etkileşimlerinden meydana gelmektedir. Sistemler arasında kurulan etkileşimler karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu yaklaşımın temelinde çocuk gelişimsel merkezin temelinde önemli bir yere sahiptir. Çocukta meydana gelecek bir değişikliğin çevrede de değişim meydana getirdiği ve benzer biçimde çevrede oluşabilecek herhangi bir değişikliğin çocuk üzerinde değişim oluşturacağı varsayımını öngörmektedir. Buradan hareketle kuramda çocuğun gelişimi ilk başta ebeveynlerinden ve ebeveynlerinin bilgi, beceri, davranış ve duygu durumlarından etkilenmektedir. Bronfenbrenner'e göre çocuklar mikrosistemde deneyimledikleri sosyal yaşantıların sosyal ve duygusal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Gelişimin kritik olduğu erken çocukluk dönemindeki çocuklar, ebeveynlerinin içinde bulunduğu mikrosistem ve diğer sistemler ile kurdukları etkileşim ile birlikte kendi duygularını yapılandırmakta, duygu ve davranış ilişkisini anlamakta, çeşitli duygusal yol ve yöntemleri öğrenmektedirler. Çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmek için ekolojik sistemler kuramının dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

2.3.4. Transaksiyonel Analiz Kuramı

Eric Berne tarafından ortaya atılan kuram; bireyin düşünme ve gelişme gücüne inanan, bireyler arasında değişen ilişki ve etkileşimleri temel alan, bireyin diğerlerinden farklılığını ve diğerleri ile iletişim halindeyken nasıl davrandığını açıklamaya çalışan bir kişilik kuramı olarak tanımlanmaktadır (Akkoyun, 2007). Transaksiyonel Analiz yaklaşımını oluşturan temel öğeler ise; ego durumları, transaksionlar (temas iletileri), psikolojik oyunlar ve yaşam pozisyonlarıdır. Berne'in ego durumları ve transaksion (temas iletileri) kavramları ile geliştirmeye çalıştığı duygusal okuryazarlığı geliştirmeye yöneliktir (Steiner, 2014). Bireylerin benlik algılarında, kişiliklerinde ve çevreleri ile iletişimlerinde kullandıkları uyumlu duygu ve düşünce örüntüleri ego durumlarıdır. Berne kişiliğin yapısını açıklamada her bireyde üç bölümden oluşan ego durumlarını Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk olarak adlandırmıştır. Çocuk ego durumu kişiliğin duygusal ve yaratıcı tarafıdır, yetişkin ego durumu ise kişiliğin mantıksal yönü iken ebeveyn ego durumu ise diğerlerine karşı bir takım koruyucu tutumlar görülmektedir (Little, 2006; Steiner, 2014). Berne'e göre duyguların kökeni çocuk ego durumundan kaynaklanmaktadır. Buna göre çocuk ego

durumunda saf duyguların bulunduğunu; görülen duyulan, hissedilen ve anlaşılan tüm bilgiyi çocuk olarak adlandırdığını, çocukların ilk tecrübelerini dile getiremedikleri için tepkilerini duyguları ile verdiklerini belirtmektedir. Berne'e göre birey duygularının esiri olduğunda çocuk ego durumunun kontrolünde olduğunu vurgulamıştır (Harris, 2015). Bireyin iletişimi başlatması transaksyonel uyarın; uyarana diğerinin verdiği yanıt ise transaksyonel yanıt olarak adlandırılmaktadır. Bireyler arası iletişimin başlatan her türlü uyarın ve etkileşimi sürdüren tepkileri içeren; sosyal iletişimin temel yapı taşına ise transaksyon (temas iletileri) denilmektedir. Transaksyonlar iletişim sürecinde bireylerin hangi ego durumu ile iletişime geçtiğini belirler, iletişimde oldukları diğer bireylerin ego durumları arasında karşılıklı etkileşimi içermektedir. Berne'e göre bireyler arasındaki sosyal transaksyonlara yakından bakılması, birey hakkında ihtiyaç duyulan her şeye onun ego durumunu gözlemleyerek öğrenebileceği görüşündedir (Steiner, 2014, Stewart ve Jones, 2012).

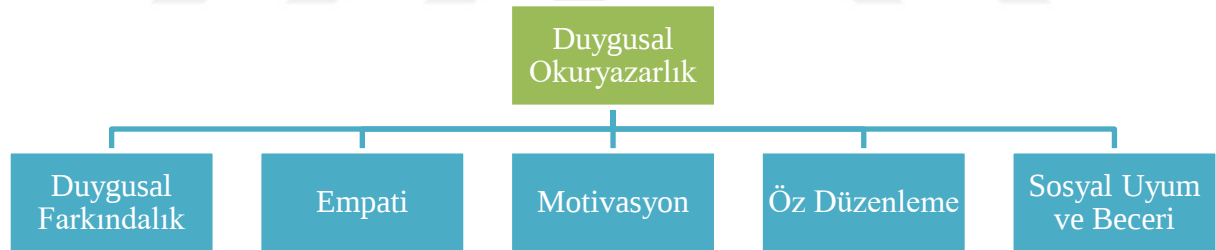
Transaksyonel Analiz kuramı bakış açısı ile bakıldığında duygusal okuryazarlık kavramı, iletişimin temelinde de yer alan etkili temas iletileri ile açıklanmaktadır. Kavramı ilk olarak ortaya koyan Claude Steiner'e göre duygusal okuryazarlık kavramının kökeni transaksyonel analiz gelmesi sebebiyle temelinde transaksyon/temas iletileri yer almaktadır. Temas iletileri olumlu veya olumsuz iletiler içerebilir; fiziksel ya da sözel olabilmektedir. Kuramın kurucusu olan Berne'e temas iletileri bireyin varlığını tanımının kabul etmenin koşuludur. Temas iletileri; birey davranışının temel ihtiyacı, fiziksel ve duygusal sağlığı sürdürebilmek için gerekli olan şeydir (Solomun, 2003; Steiner, 2014). Steiner duygusal okuryazarlık kavramı ile birlikte; olumlu iletiler aracılığıyla; bireyi yönlendirmeden empatik duygular içerisinde duygularını kendisinin ve çevresindeki diğer kişilerin yaşam kalitelerini bireyleri arttırmayı amaçlamıştır.

2.4. Erken Çocuklukta Duygusal Okuryazarlık ve Gelişimi

Erken çocukluk dönemi; 0-8 yaşları arasını kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan fiziksel, motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin temel yapılarının atıldığı ve çocuğun devamlı olarak geliştiği bir süreçtir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011, s. 12). Bu dönemdeki eğitim ile çocuğun duygularının gelişimi; algılama gücünü artırmakta, sosyal uyumunu ve becerilerini geliştirmekte yardımcı olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).

Erken çocukluk dönemi yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Kritik öğrenme dönemleri süresince çocuklar ebeveynleri ve çevresindeki diğer insanlardan duygusal yol ve yöntemleri öğrenirler. Duygusal okuryazarlıkta çevre gibi pek çok faktörden etkilenen bir beceridir ve yaşamın herhangi bir döneminde öğrenilebilir ancak duygusal okuryazarlığın en iyi öğrenilebileceği dönem erken çocukluk dönemidir. Goleman ‘fırsat penceresi’ni tanımlarken duygusal becerilerin erken çocukluk döneminde öğrenmenin yaşamın sonraki dönemlerinde öğrenmekten farklı olduğunu belirtmektedir (Steiner, 2014, s. 198). Erken yıllarda bu becerinin öğretimi ile çocuğun yaşam kalitesi artar, zorluklarla baş ederek ve mutlu olmasını sağlar. Mutlu bir çocuk, yaşamın iniş ve çıkışlarıyla başa çıkar bu ise yaşamda iyimser ve başarılı olması için önemlidir (Rudd, 2009).

Duygusal okuryazarlığa ilişkin alan yazındaki tanımlar ve duygusal okuryazarlığı içeren alt beceriler incelendiğinde; duygusal okuryazarlığın duygusal farkındalık, empati, motivasyon, öz düzenleme ve sosyal uyum ve beceri kavramları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Alan yazın incelenmesi sonucunda bu çalışma kapsamına alınan en yaygın bahsedilen duygusal okuryazarlığı ilişkin boyutları oluşturan model Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Duygusal okuryazarlığın boyutları

2.4.1. Duygusal Farkındalık

Duygusal farkındalık, bireyin kendi duygularına ilişkin algısı ve diğerlerinin duygularını tanıma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lane ve Schwartz, 1987). Duygusal farkındalık kavramı duygusal deneyim, duyguyu ayrıştırma ve duygusal ifade kavramlarından farklıdır. Duygusal deneyim, o andaki var olan duygunun hissedilmesi, yaşanılması iken duygusal farkındalık ise bu yaşantının bilinmesi, farkına varılması, tanınmasıdır. Duygusal farkındalık sadece duygunun yaşanması ve onu ifade etmeyi değil ayrıca o andaki yaşanan duyguya ilişkin bilgi sahibi olma ve duygusal süreçleri de düşünmeyi içermektedir (Croyle ve Waltz, 2002).

Duygusal farkındalık becerisi, bireyin duygu durumunu tanımlamasını sağlayan bilişsel, fizyolojik ve sosyal işaretlerin farkına varıp bu işaretlerin analizinden oluşmaktadır. Çocuklar ilk olarak duyguları yoğunluk ve süre bakımından çeşitlere ayırmaktadır; daha sonra duyguların büyük ya da küçük olabileceğini, uzun sürebileceğini yahut bir anda kaybolabileceklerini öğrenmektedirler. Ayrıca duyguların doğrusal ve tek bir şekilde olamayacağını da fark etmektedirler (Southam Gerow, 2014). Duygusal farkındalığın gelişmesi ile çocuklar duygu çeşitliliği sağlama, duyguları isimlendirme ve duygular arasında ayırım yapabilme becerisini de geliştirirken duyguları anlama ve yönetmeyi içeren duygu işlemenin üst işlevlerin gelişimini desteklemekte, duygusal düzenlemeyi öğrenmektedirler (Fantini Hauwel, Boudoukha ve Arciszewski, 2012; Koundourou, 2012).

Duygular, temelde bireyin hayatta kalmasını sağlayan ve eylem gerektiren durumlarda verilen içgüdüsel tepkilerdir. Duygusal farkındalığı yüksek olan bireyler kendilerini daha iyi tanımakta, gereksinimlerini fark etmekte, duygularını düzenlemekte ve bu doğrultuda kendi ile ilgili doğru kararlar vermektedirler (Barrett, Gross, Christensen ve Benvenuto, 2001; Gasper ve Clore, 2000; Lane ve Schwartz, 1987). Bireyin diğerleri ile olan ilişkilerinde başkalarının duygularını tanıması ve bunlara uygun cevap verebilmesi için öncelikle kendi duygularını bilmesi ve anlaması, duygularını kabul etmesi, duygularını yönetebilmesi ve duygusal dayanıklılığı artırabilmesi için hissettiği duyguları neyin başlattığına dair farkındalık geliştirmesi gerekmektedir (Knight ve Modi, 2014; Steiner, 2014; Weare, 2003).

Steiner (2003) tarafından duygusal okuryazarlıkla ilgili farkındalığı incelemek amacıyla geliştirilen “Duygusal Farkındalık Ölçeğinde” kişilerin duygusal farkındalık düzeylerini alt düzeyden üst düzeye doğru sıralanmıştır. Steiner’in ölçeğindeki bu düzeylerin incelenmesi duygusal farkındalığa ilişkin daha ayrıntılı bilgi sunacaktır (Steiner, 2014):

- *Hissizlik hali:* birey güçlü duyguların etkisi altında iken bile bu duyguların hiç farkında değildir. Ancak bu durumdaki bireyler kendi duygularının farkında olmasalar bile diğerleri bireyin duygularını yüz ifadesi, ses tonu gibi ipuçlarından anlayabilmektedir.
- *Fiziksel durumlar:* bu aşamada duyguların kendisini fark etmese de duygulara eşlik eden fiziksel belirtileri fark eder. Karmaşık duygular yaşasa da ne olduğunu bilemez, tartışamaz ya da anlayamaz. Örneğin bu aşamada birey kalp atışının hızlandığını fark eder ancak korktuğunun farkına varamaz.

- *Duygusal kaos ve ilk deneyimler:* aşamasında birey duygulara karşı duyarlı ve duygularının bilincindedir. Bireyin içinde duygusal patlamalar, enerji düzeyinde anlaşılamaz şekilde yükselme vardır ve bu durumun farkındadır. Cevap vermek ister fakat yaşadığı durumu sözcüklerle anlatamamaktadır. Steiner bu aşamayı bu sebeple ‘ilk’ olarak adlandırmıştır.
- *Sözel bariyer:* duygular beynin ilkel kısmında üretilir, duyguların farkına varma beynin neokorteks bölümündeki dil, soyut fikir ve muhakemenin temelini oluşturan gelişmiş beyin kısmın etkili biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. İnsan neokorteksleri ile duyguları hakkında konuşabilmekte bu sözel becerileri kullanabilmekte ve böylece duygusal farkındalık düzeylerini geliştirebilmektedir.
- *Ayırt etme:* bu aşamada birey diğerleri ile duyguları hakkında konuşur, çeşitli duyguları ve duygu yoğunluklarını tanır, temel duyguların arasındaki farklılıkları fark eder.
- *Nedensellik:* aşamasında birey artık duygularının ne olduğunun tam olarak farkına varmakla birlikte bu duyguların neyin neden olduğunu anlar. Ayrıca duygusal tepkilerin güçlü yaşanan duygularla ilişkili olduğunun farkına varır.
- *Empati:* duygularının ne olduğunu öğrenen, duyguların farklı yoğunluklarda yaşandığını yani duyguların dokusunu, zekâsını ve işlevlerini fark eden birey artık çevresindekilerin duygularına oluşumuna ve işlevlerine duyarlıdır. Bireyin kendi duygularının farkında olması empati için önkoşuldur.
- *Etkileşim:* empatik bir kişi olmanın yeterli olmadığı durumlarda birey bu aşamadadır. Aşırı empatik kişi diğerlerinin ne hissettiğinin farkında olsa bile ne yapacağını bilemeyebilir. Duygusal etkileşim ise, bireylerin birbirlerinin duygularına nasıl karşılık vermesi gerektiğini ve bu etkileşimin hangi zamanda iyi hangi zamanda kötü yanıt vereceğini bilmeyi gerektirir.

Birey duygusal farkındalığını artırdıkça yeni duygusal beceriler edinerek duygusal okuryazarlığını geliştirmektedir. Duygusal farkındalığın gelişmesi ile birlikte kişi duygularının çeşitliliğini görebilmeyi, duygularını isimlendirmeyi ve duyguları arasında ayırım yapabilme becerisini de geliştirmektedir. Duygusal farkındalık bireyin kişisel gücünün en temel yapıtaşıdır ancak duygusal okuryazarlık için gereken değişimleri meydana getirmek için tek başına yeterli bir beceri değildir. Bireyin duygularının düşünce ve davranışlarını nasıl şekillendirdiği de önemlidir. Bunun için empatik bir yaklaşım

içerisinde bulunmakta önemlidir. Kendi duygularının farkında olma empati becerisi için önkoşul niteliği taşımaktadır (Koundourou, 2012; Steiner, 2014).

2.4.2. Empati

Empati; bireyin kendisini diğerinin yerine koyarak olaylara onun açısından bakabilmesi, duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, hissedebilmesi ve bunu karşısındakine iletme sürecidir (Rogers'dan aktaran Dökmen, 1987).

Empati kavramı tarihsel süreç içerisinde pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlar bilişsel ve duygusal unsurları içermektedir. Empatiyi tanımlarken bilişsel yönü ile ele alanlar; bireyin karşısındaki kişinin iç dünyasını, düşündüklerini, ne hissettiklerini karşısındakinin rolüne girerek bilişsel olarak farkında olması (Dymond, 1949; Staub, 1971) şeklinde tanımlamışlardır. Duygusal yönü ile tanımlayanlar ise bireyin karşısındaki kişinin duygularını hissetme, diğerleri ile beraber hissetme becerisi (Feshbach ve Roe, 1968; Mehrabian ve Epstein, 1972) olarak ele almışlardır. Bu tanımlardan görüldüğü gibi empati becerisi bilişsel ve duygusal unsurları içermektedir. Günümüzde ise çok boyutlu empati modelleri; diğerlerinin duygularını anlama ve paylaşma yeteneği olarak tanımlamaktadır ve bu nedenle empatinin bilişsel olduğu kadar duygusal bir unsurları da içerdiğini öne sürmektedirler (Schwenck, Göhle, Hauf, Warnke ve Christine, 2014).

Empati kavramı ile yakından ilişkili sıklıkla karıştırılan sempati kavramı arasında farklılıklar bulunmaktadır (Steiner, 2014). Empatide duruma diğer kişinin bakış açısıyla bakmak söz konusu iken sempatide; kişi duruma kendi bakış açısıyla bakar. Empati kurulurken birey kendisini diğer kişinin yerine koyar; sempatinin kurulmasında ise birey diğer kişiye eşlik etmektedir. Diğer kişiye neler olduğunu bilmek empati kurma; diğer kişi ile aynı yaşantıyı deneyimlemek sempati olarak ifade edilmektedir (Kabapınar, 2015, s.11).

Empati üzerine yapılan araştırmaların bazıları empatinin becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve empati becerisinin evrensel gelişim aşamalarından oluştuğunu göstermiştir. Hoffman'a göre empati 6 aşamada gelişim göstermektedir. Bu aşamalar tepkisel yenidoğan ağlaması, şartlandırma, birliktelik, taklit etme/benzerlik, sembolik şartlandırma, rol üstlenmedir (Hoffman, 1979). Çocukların bilişsel gelişimlerini takip eden dört empatik hissetme gelişim seviyesinden bahseder (Hoffman 2000).

1. *Evrensel (Global) Empati:* 0-1 yaş aralığında kendisini annesinin bir uzantısı olarak algılayan bebek kendisini çevresinden ayıramadığı için sıkıntının sahibinin ayrımında değildir ve sanki kendi sıkıntıdaymış gibi algılar ve tepkide bulunur. Bebekler büyüdükçe ve kendilerini başkalarından ayırmaya başladıkça basit yüz ifadelerini taklit edebilir ve yüz ifadeleriyle duygular arasında bağlantı kurmaya başlar.

2. *Benmerkezci Empati:* 1-2 yaş aralığında diğerleri ve kendisinin farklı fiziksel yapılar oldukları ayrımına varınca görülmektedir. Kişi sürekliliği geliştikçe daha az kişisel sıkıntı hissederek başkalarının duygularıyla ilgilenme becerisinin başladığı görülmektedir. Bu aşamada benmerkezcilik devam ettiği içine başkalarının üzüntülü olduklarını anlayabilmelerine rağmen uygun tepkiler gösterememektedirler.

3. *Diğerlerinin Duygularına Yönelik Empati:* 2-3 yaşından geç çocukluk boyunca. Çocuk başkalarının hissettiklerinin ve bakış açılarının kendinden farklı olabileceğinin farkındadır. Dil becerisinin de gelişmesiyle diğerinin duygusal durumu ile ilgili daha karmaşık ipuçlarını kullanabilmektedir.

4. *Diğerlerinin Genel Durumu için Empati:* Son çocukluktan-erken ergenlik boyunca. Çocuk diğer insanların yaşam şartları ve içinde bulundukları durumları görünce veya öğrenince empati göstermeye başladığı aşamadır. Bir durumu sadece görünen ipuçlarına göre değerlendirmemektedirler.

Duygusal okuryazarlığın yapıtaşlarından duygusal anlamda okumak anlamına gelen empati becerisi, erken çocukluk döneminde gelişmeye başlamaktadır ve sosyal ilişkileri açısından en temel becerilerden birisidir. Çocukların diğer kişilerin duygu durumlarını hissetme ve yaşantılarını, düşüncelerini anlaması sosyal ilişkilerinde başarılı olmasını sağlamaktadır. (Eisenberg, Eggum ve Di Guinta, 2010). Yapılan araştırmalarda yüksek empati düzeyine sahip çocukların empatik tepkileri ve prososyal davranışları daha sık meydana getirdikleri, duygusal olarak daha pozitif ve daha sosyal olduklarını; düşük empati düzeyinin ise öfke ve saldırganlık davranışlarına yol açtığı bulunmuştur (Miller ve De Haar, 1997; Strayer ve Roberts 2004; Wilson ve Ray, 2018). Empati becerisi ile çocuk duygularını sosyal ilişkilerinde kullanmakta, sosyal ve duygusal yönden topluma uyum sağlamaktadır. Çocuklarda empati becerisinin gelişimi karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini de anlamalarını sağlar; yaşamı süresince diğerleri ile olumlu sosyal ilişkiler kurmak ve

sürdürmek için gerekli becerilerin gelişimini desteklemektedir. Kendini tanıyabilen, kendi ve karşısındakinin duygularının farkında olabilen çocuk çevresiyle iyi ilişkiler kurmaktadır (Günindi ve Kandır, 2012; Tarhan, 2014; Yavuz, 2009; Yılmaz ve Tepeli, 2013).

2.4.3. Motivasyon

Motivasyon kavramı bireyde hareketi ortaya çıkaran, hareketlerini amaç doğrultusunda gerçekleştirebilme, uğraşını sürdürme ve bu doğrultuda fazlaca emek harcama; amaçları doğrultusunda hedefe ulaştırabilmek için hareketin bilinçli olarak yönlendirecek biçimde tutum sergileme şeklinde tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren gelişim sürecinde içinde bulunduğu ortam ile etkileşime girmekte ve bu ortama ilişkin bilgiler toplamaya başlamaktadır. Bu durum çocuğun içinden gelen merak ve araştırma çabaları motivasyon sonucu meydana gelmektedir. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında içinde bulundukları ortamdaki olayları kontrol etmeye yönelik gerçekleştirdikleri sökme takma işlemleri, düğmeleri kapakları açma kapama gibi oyunlar; iki-üç yaşlarında öz farkındalık ve takdir etme becerilerinin gelişimi ile çeşitli oyun ve oyuncaklar aracılığıyla; okul öncesi döneminde (3-5 yaş) ise çocuklar öz düzenleme, iletişim becerilerinin gelişmesi ile özerkliklerini gösterme ve bu doğrultuda hareketlerini gerçekleştirmesi içsel motivasyonun oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Carlton ve Winsler, 1998).

Motivasyon ve motivasyonel eylemler çocuğun gelişimi ile paralellik göstermektedir. Gelişimsel boyutunun yanında motivasyonun araçsal ve ifade edici olmak üzere iki yönü bulunmaktadır (Huang ve Lay, 2017; Jozsa ve Morgan, 2015).

- *Araçsal yönü:* çocuk için en azından orta derecede zorlayıcı olan bir beceriyi ya da görevi gerçekleştirebilmek, bir problemi çözebilmek için odaklanmak ve kararlı olmak gibi göstergeleri içerirken;

- *İfade edici:* çocuğun bir görev esnasında ve ya görevi bitirdikten sonra duygusal tepkiler üretmesidir. Çocuk geliştikçe bu duygusal tepkiler açıkça ifade edilebileceği gibi dolaylı olarak gösterilebilir (Huang ve Lay, 2017; Jozsa ve Morgan, 2015).

Çocuğun bir amaca yönelik olarak göstereceği davranışları oluşturan istek, enerji çocuğun içsel ya da dışsal eğilimlerine bağlıdır. Bu durum motivasyon ile ilgili içsel ve dışsal

motivasyon kavramlarına ilişkin tanımlamaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Özbey, 2018).

- *İçsel motivasyon*: ilgi çekici ve zevkli olması sebebiyle kişinin doğal bir şekilde yaptığı işten haz duyması, doyum almasıdır. Kişinin doğuştan getirdiği merak ve keşfetme duyguları aracılığıyla herhangi bir aracı olmadan sadece kendi doyumunu sağlamak için davranışları sergilemektedir (Ryan ve Deci, 2000).
- *Dışsal motivasyon*: kişinin yapmakta olduğu iş ve bu işten aldığı doyum arasında olan dışsal aracıyı ifade etmektedir. Daha çok sonuç için gerçekleştirilen motivasyon çeşididir (Ryan ve Deci, 2000).

Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları günden itibaren içinden gelen bulunduğu ortamı merak ve keşif duyguları ile dışsal faktörlere ihtiyaç duymadan gerçekleştirdikleri eylemlerde içsel motivasyon bulunmaktadır. Bu doğal içsel motivasyon eğilimleri gelişimlerinde oldukça önemli bir unsurdur (Ryan ve Deci, 2000). Hem içsel hem de dışsal faktörlerle motive olan çocuklar içinde bulundukları ortam ile etkili bir biçimde etkileşim içerisine girmeyi ister bu ise karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için en büyük destekçisi olan motivasyon görevini üstlenmektedir (Cuskelly ve Gilmore, 2014). Çocuklar zorlukların üstesinden gelmeye çalıştığı, keşfetmeye yöneldiği, araştırmalar yaptığı yani motive olduğu ve doyuma ulaştığı durumlarda olumlu ve olumsuz duygusal çıktılar yaşamaktadır (Barrett ve Morgan'dan aktaran Türkmen, 2019). Çocuğun kendini ve duygularını tanıyarak hedefler belirlemesi, yapabileceklerinin farkında olması, duygu ve davranışlarını buna göre düzenleyebilmesi, karşılaştığı problemlere karşı mücadele edebilmesi motivasyon için önemlidir. Çocukların kendine yönelik gerçekçi değerlendirmeler yaparak hedefler belirlemesi, karşılaştığı olumsuz durumlarda duygularını düzenleyerek motive olmaları duygusal okuryazarlığa ilişkin önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir.

2.4.4. Öz Düzenleme

Öz düzenleme kavramı en genel tanımı ile bireyin kendi duygu, düşünce, davranış ve dikkatini kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesidir. Alan yazında uzun süredir çalışmalar yapılmakta olan öz düzenleme kavramı son yıllara bakıldığında görece üzerinde uzlaşma sağlanan kavramlar ile tanımlanmaktadır (Rademacher ve Koglin, 2018). Daha önceleri

sadece sosyal süreçleri içerdği inanılan öz düzenleme kavramının zaman içerisinde bilişsel süreçleri de içerdği çalışmalarla ortaya konulmuştur (Blair, 2002).

Psikanalitik Kuram bakış açısına göre öz düzenleme; egonun gelişimi ve olgunlaşmasına paralel olarak gelişen; bireyin uyarılma düzeyini kontrol altında tutmasını, yaşamın gerekliliklerini yerine getirebilmesini sağlayan oldukça önemli bir mekanizmadır. Davranışçı Kuram ise öz düzenlemeyi bireyin dürtüsellliğini kontrol altında tutmasını sağlayan öğrenilmiş öz kontrol becerisi olarak tanımlamaktadır (Ertürk Kara, Yıldız ve Fındık, 2018). Piaget'in Bilişsel Gelişim kuramında öz düzenleme zihinsel süreçlerle ele alınmıştır. Öz düzenleme ya da bireyin kendi davranış ve düşüncelerini kontrol edebilmesi olarak iki farklı şekilde ele alınmıştır. Zihni zekâ ve etki olmak üzere iki bileşene ayırmakta ve öz düzenlemenin bu iki bileşende de yeri olduğunu ifade etmektedir. Zekâ boyutunda öz düzenleme amaç ve düşüncelerin kasıtlı bir biçimde yönlendirilmesi ve problem çözme davranışları şeklinde görülürken; etki boyutunda ise irade istek ve duyguların kontrolü şeklinde ele alınmıştır (Fox ve Riconscente, 2008). Vygotsky'n Kültürel Tarihsel Kuramı'na göre öz düzenleme kişinin yaşadığı toplumdaki sosyo-kültürel değerler ile ihtiyaçları arasında denge kurmasını sağlayan yapı olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımı benimseyenler bilişsel ve sosyo-duygusal öz düzenlemenin birbirine bağlı olduğuna ve gelişimini etkilediğini savunurlar (Bodrova ve Loeong, 2013).

Öz düzenleme kavramı tanımlamaları; kuramlar ve pek çok çalışmada farklı boyutlarda incelenmiştir. Bu çalışmada ise en kapsamlı ele alındığı düşünülen davranış, duygu ve dikkat düzenleme alt boyutları ile ele alınmıştır (Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

- *Davranış Düzenleme:* Çocukların davranışı göstermeden önce düşünmesi, davranışlarını organize edebilmesi, dürtüsel olmaması, hayal kırıklıklarının üstesinden gelmesi, tepkilerini kontrol edebilmesi, sabır göstermesi ve sıra bekleyebilmesi gibi durumları kapsamaktadır (Smith Donald vd., 2007).
- *Duygu Düzenleme:* Duygu düzenlemesi duygu deneyimi, ifadenin yoğunluğu ve süresi çocuğun ve diğer sosyal tarafların beklentilerini karşılamak için çok fazla veya çok az olduğunda gerekir. Okul öncesi dönemde çocuk yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Duygu düzenlemesi hissedilen duygunun yoğunluğu ve süresini ayarlayanın yanında uygun şekilde tepkiler verebilmeyi de içermektedir (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major ve Queenan, 2003).

- *Dikkati Düzenleme:* Dikkati düzenleme; dikkati sürdürme, alakasız dikkati dağıtan ve uyaranları görmeme, amaca uygun hareket için hazır olma ve yapılacak bir iş olduğunda dikkati koordine etme gibi süreç ve becerileri içermektedir (Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007).

Öz düzenlemenin gelişimi; gelişimin diğer alanlarında olduğu gibi yaşa bağlı olarak ilerlemektedir. Hayatın ilk aylarında çocuk, çevresinden etkilenir ve içsel bir kontrol sistemi oluşturmaya başlar. Süreç içerisinde eylemlerini istemli biçimde yönlendirmek üzere öz düzenleme mekanizmaları oluşturur. (Bronson'dan aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bebeklik dönemindeki temel ihtiyaçların beslenme, uyku, bakım gibi giderilmesi ile gelişimi başlamakta olan öz düzenleme becerisi; fiziksel ve sosyal süreçlerin etkisi ile dikkat, duygu ve davranışı düzenlemeye doğru gelişim göstermektedir (Ertürk Kara vd., 2018).

Kopp (1982) 'a göre öz düzenlemenin gelişimi; nörofizyolojik, duyumotor, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme olmak üzere beş evredir (Kopp, 1982, s. 202-207).

- *Nörofizyolojik Evre:* Doğumdan başlayıp 2-3. aya kadar geçen sürede bebek ve bakıcı arasındaki etkileşimin öz düzenlemenin temelini oluşturan bu evrede; bakıcı bebeğin refleksleri ve uyarılma durumlarının farkına varır verdiği tepkilerle şekillenir. Beslenme ve uykunun düzenlenmesi öz düzenlemenin başlangıcı olarak kabul edilebilir.
- *Duyumotor Evre:* Evre 3 - 9 ay arasında bebek gece-gündüz ayrımının farkına vardığında bu evrededir. Bu dönemde bir nesneye uzanmak, onu almak gibi istemli eylemler yapar. Öz düzenlemenin gelişimi; ortam ve bu ortamdaki uyaran zenginliğinden ve aktivite düzeyinden etkilenir. Bakımını sağlayanlar bebeğin gereksinimlerine hassas yaklaşımları ile uyaranlara karşı uygun davranışları gösterebilmesi için kritiktir. Desteklenmeleri ile sosyal çevreyi ve etraflarında olan nesneleri organize etmelerine de yardımcı olmaktadır.
- *Kontrol Evresi:* Çevresi ile etkileşiminde eylemlerinin farkına varan bebekler 9-12. ayda başlayıp 18. aya kadar bu evrededir. Öz düzenlemenin ilk somut adımı olan bu evrede; bakıcısı ve çevresiyle iletişim halindedir. Çocuk ebeveynlerin hangi davranışı onaylayıp onaylamadığının fark eder ve buna uyum gösterir.
- *Öz Kontrol Evresi:* 24. aydan itibaren bu evrede olan çocuk kuralları bilir, kurallara uygun davranış gösterir, kendi düşünce ve davranışlarına yön verir ve

çevresini de buna göre düzenler. Ebeveyni ortamda yokken ise çocuk kendi kontrolünü sağlayabilir. Fakat kurallar oluşturulurken çocuğun isteklerine cevap verilmeli ve esnek olunması da öz düzenlemenin gelişimi için önemlidir.

- *Öz Düzenleme Evresi*:36. aydan itibaren bu evrededir. Bu dönemde çocuk kurallara hâkimdir ve davranışlarını planlayarak gösterir ve kendi başına bir şeyler yapmayı çok sever. Çocuk bu evrede içsel mekanizmaları kullanmaya başlar. Kritik olan nokta çocuğun yanlışlarında suçlayıcı olmamak; ona yapıcı bir şekilde destekte bulunmaktır.

Okul öncesi dönemden itibaren çocuk öz düzenleme becerisinde yetkindir. Öz düzenleme çocuğun okul yaşamında başarısı için gerekli akademik becerilerin yanında çocuğun duygu, düşünce, davranışlarını kontrol edebilmesinde önemlidir. Yapılan pek çok araştırmada çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasında pozitif ilişkiler saptanmıştır. Çocukların duygusal ve sosyal beceri düzeyleri karşılıklı bir ilişki içindedir (Denham ve ark., 2003). Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar; duygularını tanırlar ve söyler, farklı duygu durumlarında tepkilerini kontrol eder, karşısındakinin duygularını önemser, çevresiyle iyi anlaşmasını sağlayacak davranışları bilir ve ona uygun davranır, dürtülerine karşı direnç gösterir; yaşadığı olumsuz durumlara karşı uygun sosyal tepkiler verir (Ertürk Kara vd., 2018)

2.4.5. Sosyal Uyum ve Beceri

Sosyal uyum, toplumsal becerilere uygun davranış yeteneği (Işık, 2007), sosyal beceri ise kişiler arası ilişkilerde ve sosyal durumlarda toplumda kabul gören davranışları sergileyebilme, uygun olmayan davranışlarla daha kolay başa çıkma ve sosyal etkileşime ilişkin farkındalık sağlayan ve öğrenilebilir davranışlardır (Jones, Crowlev ve Guetzloe, 2005; Matson, Matson ve River, 2007). Sosyal becerilerin günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanılması ile birey çevresi ile dengeli bir ilişki kurabilmekte ve bu ilişkiyi sağlıklı şekilde sürdürebilmesine yani sosyal uyumunu da kolaylaştırmaktadır (Çifçi ve Sucuoğlu 2004; Günindi, 2008; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015).

Sosyal uyum, insan yaşamının vazgeçilmez bir unsurudur. Yaşamını ilişkiler çerçevesinde sürdüren bireyin uyumu ve mutlu olmasında sosyal etkileşiminin önemli bir payı vardır. Birey doğduğu andan itibaren sosyal bir çevrenin içine girmekte ve bireyden bu çevrenin

var olan atmosferine uyum sağlaması beklenmektedir. Birey ise ondan beklenmekte olan davranışlar doğrultusunda uyum sürecine girer. Bu uyum sürecinde çevre kadar bireyin duyguları, düşünceleri ve istekleri de önemlidir. Birey öncelikle kendini tanıyıp duygu, düşünce ve isteklerini anlamlandırır daha sonra çevresiyle uyumlu ilişkiler kurmaya başlamaktadır (Işık, 2007; Sadı, 2018).

Sosyal uyum, bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde uyumlu olma başarısı gösterme ve çevresi içinde kendi bireyselliğini özgün bir biçimde tanıtabilme çabasıdır. Bireyin başarılı sosyal uyum sağlayabilmesinin bazı ölçütleri vardır. Bunlar (Allsopp ve Santos, 2000; Yavuzer, 2007);

- *Farklı gruplara uyum gösterme:* Farklı gruplarda uygun şekilde davranabilen, ilişki kurabilen, akranları ile olduğu kadar diğer yetişkinlere de uyum gösterebilen,
- *Sosyal tutumlar:* Sosyal yaşama toplumun istediği tutum ve tavırları diğerlerine yöneltip ve bu özelliğiyle ilişkilerini sürdüren,
- *Kişisel doyum:* Toplumdaki üstlendiği rol ile kurduğu ilişkilerden doyum sağlayabilen birey sosyal bakımdan uyumlu olarak kabul edilmektedir.

Sosyal uyum sosyal ortamlarda, kişiler arası ilişkilerde bireyin sağlıklı etkileşimlerde bulunmasını sağlayan öğrenilebilir davranışlardan oluşmaktadır. Sosyal beceriye ilişkin alan yazında pek çok sınıflandırma bulunmaktadır. Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein (1980) tarafından sosyal beceriler; başlangıç sosyal becerileri, ileri sosyal beceriler, hislerle başa çıkma becerisi, saldırganlığa farklı seçenek bulma becerisi, stresle baş edebilme becerisi, planlama becerileri olmak üzere altı başlıkta ele alınmıştır (aktaran Bacanlı, 2014). Riggio (1986) sosyal beceriyi; duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol olmak üzere altı beceri ile açıklarken (Riggio, 1986, s. 649); Calderalla ve Merrel (1997) ise sosyal beceriyi akranlarla ilişkilerdeki beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olarak sınıflandırmıştır (Calderalla ve Merrel, 1997, s. 270).

Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğunda ortak olan unsurları belirlemeye çalışmışlardır. Bu unsurlar;

- Diğerlerinden olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyen, diğerleri ile etkileşimi mümkün kılan, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,
- Çevrede etki bırakan, amaca yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,
- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişebilen sosyal beceriler,
- Gözlenebilen davranışlar ve bilişsel ve duygusal öğeler içeren gözlenemeyen davranışlar olarak sosyal beceriler (Cartledge ve Milburn'den aktaran Gültekin ve Çubukçu, 2006).

Yapılan sosyal beceri sınıflandırmaları ve bu becerilere ilişkin bilgilere bakıldığında farklı yönlerden sınıflandırmalar yapılsa da kritik olan nokta çocuğun gelişim sürecinde bütüncül bakış açısıyla sosyal becerilerin kazanmasıdır (Riggio, 1986). Erken çocukluk dönemi öğrenmeye en açık olduğu, gelişim alanlarında ilerlemenin hızlandığı dolayısıyla tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişimi içinde kritik bir dönemi kapsamaktadır. Çocuklarda sosyal gelişim, sosyal uyum ve becerilerin kazanımı ile ilişkilidir. Çocuklar, sosyal bir çevre içinde dünyaya gelmektedirler. İçinde doğdukları sosyal çevrenin çocuklara karşı tutumu, tepkileri, davranış özellikleri ve onların gereksinimlerini karşılayış biçimleri; sosyal gelişim ve kişilik yapısının şekillenmesinde önemlidir (Günindi, 2008). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde önemli bir kazanım olacak duygusal okuryazarlık becerilerinin; çocuklardaki sosyal gelişim ve sosyal beceriler üzerinde de olumlu etkisi vardır. Farklı kişiler tarafından boyutlandırılan sosyal uyum ve beceriler incelendiğinde; duygusal okuryazarlığın alt başlıkları arasındaki ilişki görülmesi bakımından değerlidir.

2.5. Duygusal Okuryazarlığın Gelişimini Değerlendirme

Erken çocukluk döneminde ölçme ve değerlendirme; çocukların gelişim alanları hakkında bilgi edinmek, çocuğun eğitim sürecinde gelişimini izlemek ve özel gereksinimli çocukları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçme kavramı çocukların öğrenme ve gelişimine sürecine ilişkin olarak veri toplama olarak tanımlanırken; değerlendirme ise bu verileri çocuğun öğretime ilişkin doğru kararlar verme amacı ile elde edilen bilgilerin düzenleyip yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme kavramları gelişimsel değerlendirme çerçevesinde ele alınmaktadır.

(Bredekamp'den aktaran Tunçeli ve Zembat, 2017; McAfee, Leong ve Bodrova' dan aktaran Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Okul öncesi eğitiminde değerlendirme, eğitim sürecindeki temel öğelerden biridir. Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarına ilişkin ayrıntıları ile bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlanması, hazırlanan ve uygulanan planların bütün boyutları ile değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı yönlerden ele alınmıştır. Programın temel özelliklerinde de belirtildiği gibi değerlendirme sonuç odaklı değil, süreç odaklı olduğundan programda değerlendirme sürecinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır (MEB, 2013).

Duygusal okuryazarlık gelişimsel değerlendirmede oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde duygusal okuryazarlığın değerlendirilmesi; çocukların duygusal okuryazarlığa ilişkin gelişim düzeyleri belirleme, duygusal okuryazarlık becerilerinin zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya koyma, zayıf yönlerinin duygusal okuryazarlığa ilişkin hazırlanmış program ile geliştirmek amacı ile yapılmaktadır. Duygusal okuryazarlığa ilişkin yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde duygusal okuryazarlık ile ilgili çeşitli değerlendirme araçlarına rastlanılmıştır. Bu değerlendirme araçlarının örnekleri aşağıda yer almaktadır.

- Duygusal Okuryazarlık Değerlendirme Envanteri (Emotional Literacy Assessment) Faupel (2003) tarafından İngiltere'de standart hale getirilmiş biri 7-11 yaşları arasında diğeri 11-16 yaşları arasında olmak üzere iki testten oluşmaktadır. Genel araç; öğrenci, öğretmen ve ebeveyn formu olmak üzere üç ayrı ölçeği içermektedir ve bunlar çocuğun duygusal okuryazarlık düzeyinde üç farklı veri kaynağı sunmaktadır. Hem öğrenci hem de ebeveyn formu 25 maddeden, öğretmen formu ise 20 maddeden oluşmaktadır. Goleman (1995) tarafından tanımlanan duygusal okuryazarlık bileşenleri ile eşleşen 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerdir. Likert tipinde olan ölçek 1 ile 4 dört arasında derecelendirilir. Her öğrenci için bir genel duygusal okuryazarlık puanı, her madde için puan toplanarak elde edilir.
- Steiner (2003) tarafından geliştirilen Duygusal Farkındalık Ölçeği (Emotional Awareness Questionnaire) duygusal okuryazarlığın ölçüsü değil duygusal okuryazarlıkla ilgili farkındalığı incelemek amacıyla geliştirilmiştir. 36 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; duygusal donukluk, fiziksel semptomlar, kaotik ilk deneyim, ayırt etme, empati ve etkileşimi incelemektedir.

Ölçek (Evet - Hayır - Emin Değil) derecelendirilmiştir. Ölçekte sadece olumlu cevaplar puanlanır. Her soru için duygusal farkındalık ölçeğindeki alt boyutlardaki sorulara dayanarak grafik oluşturulur ve skora profil oluşturulur. Oluşturulan profile göre duygusal farkındalığın hangi düzeyde (düşük, ortalama ve yüksek düzeyde duygusal farkındalık profil) gösterir.

- Haddon vd., (2005) çalışmalarında bir örgüt olarak okulda duygusal okuryazarlık uygulamasına olanak sağlayacak örgütsel faktörleri belirlemek ve okul ortamında yer alan öğrenci ve personelin deneyimlediği duygusal okuryazarlık durumunu değerlendirmek amacıyla Okullardaki Duygusal Öğrenme Ortamı Araştırma Aracı (School Emotional Environment for Learning Survey Tool) isimli bir araç geliştirmişlerdir. Duygusal okuryazarlığı kolaylaştıran ilişkiler, iletişim ve örgütsel sistemlerin etki alanları belirlenerek ve bir matris oluşturulmuştur. Matristeki her bir bağlamdaki değerlerin hakkında bilgi veren 10 faktör belirlenmiştir. Bu faktörler personel için; sınıf dinamiği ve öğrenme, geniş okul toplumunda yetişkinlerle ilişki, duygusal deneyimler hakkında konuşma, stratejik destek ve okul yapısında duygusal güvenlik oluşurken, öğrenci faktörleri; öğrenme ve öğretme sürecinde duygusal güvenlik, akran grubu ile ilişki, geniş okul toplumunda yetişkinlerle ilişki, zaman-yer-izin ve arkadaşlık olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ile ilgili maddeler içeren bir anket formu oluşturulmuştur. Maddeler altı puanlık likert tipi bir ölçekte cevaplandırılmıştır.

- Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği (Emotional Literacy Skill Scale) Alemdar (2014) tarafından geliştirilen ölçek 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ‘motivasyon, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal beceriler’dir. Maddelerden 18’i olumlu, 3’ü olumsuz yargı olarak yazılmıştır. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi ‘bana hiç uygun değil’, ‘bana uygun değil’, ‘bana uygun’ ve ‘bana tamamen uygun’ şeklinde 1’den 4’e kadar puanlanmaktadır. Bu seçeneklere göre verilen puanlarla öğrencilerin genel duygusal okuryazarlık düzeyleri hakkında değerlendirme yapılabilmektedir. Buna göre ölçeğin toplamından alınan puanların ortalamasından elde edilen puan aralıklarına göre 1.00–2.00 puan aralığı düşük düzey, 2.00–3.00 puan aralığı orta düzey, 3.00–4.00 puan aralığı da yüksek düzeyi tanımlamaktadır. Ölçeğin alt boyutları da aynı sisteme sahiptir.

- Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (Emotional Literacy Scale) Palancı, Kandemir, Dündar, ve Özpolat (2014) tarafından geliştirilen ölçek bireylerin duygusal okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 34 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri”dir. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi 1-5 arası puanlanmaktadır. Ölçekten 34-170 aralığında puan alınmaktadır. Ölçekten genel toplam puanlaması ve her bir alt ölçek puanlaması yapılabilmektedir. 34-80 arası puan düşük, 80-125 arası orta ve 125 ve üzeri puanlar yüksek seviyede duygusal okuryazarlığa işaret etmektedir.
- Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (Emotional Literacy Scale) Akbağ, Eminoglu Küçüktepe ve Eminoglu Özmercan (2016) tarafından genç yetişkinler ve yetişkinler için duygusal okuryazarlık ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmak ve duygusal okuryazarlığı arttırmak için geliştirilen psikoeğitim programlarını test etmek amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipinde geliştirilen ölçek 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “duygusal farkındalık, sosyal yetkinlik, duyguları anlama, duygusal öz-yeterlilik ve duyguları düzenleme”dir. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 34, maksimum 170 puandır. Ölçek puanları arttıkça duygusal okuryazarlık düzeyi de artmaktadır.
- “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği İlköğretim II. kademe Seviyesi” Yazgılı (2019) tarafından ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri seviyelerini tespit etmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 18 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “empati, öz duygusal farkındalık, toplumsal beceriler, motivasyon”dur. Likert tipindeki ölçek “Tamamen Katılıyorum:5, Katılıyorum:4, Kararsızım:3, Katılmıyorum:2, Hiç Katılmıyorum: 1” şeklinde puanlanmaktadır.

Yukarıda verilen duygusal okuryazarlığı ölçmek amacıyla geliştirilen değerlendirme araçları incelendiğinde; hazırlanan değerlendirme araçlarının ergenlik ve yetişkinlik dönemine yönelik olduğu, erken çocukluk döneminde çocuklardaki duygusal okuryazarlık becerisini ölçmeye ilişkin değerlendirme araçlarına ise sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Oysaki duygusal okuryazarlık becerisi erken çocukluk dönemindeki diğer becerilerin gelişimi kadar önemlidir. Erken çocukluk dönemi yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Kritik

öğrenme sürecinde duygusal okuryazarlığın çocuklara kazandırılması ve gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir. Duygusal okuryazarlığa sahip bireylerin karşılaştıkları problemlere karşı farklı çözümler üretebildikleri, duygularını uygun biçimde ve doğru zamanda ifade edebildikleri, zorluklara karşı mücadele edebilmeleri beklenmektedir (Weare, 2003). Erken çocukluk dönemi bu becerilerin kazanımı ve gelişimi açısından temel noktadır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocukların duygusal okuryazarlık gelişimini ortaya koyan, çocukların duygusal okuryazarlık becerisi yönünden hazırlanmış çevre, program ve uyarıcılarla desteklenebilmesi için bütünsel bir anlayışla hazırlanmış kapsamlı ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yurtiçinde ve yurtdışında duygusal okuryazarlık gelişimine ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kandemir ve Dünder (2008) çalışmalarını diğerlerinin duygu durumlarına kişinin belirli bir bilgi ve yeterlilikle yaklaşma becerisi olan duygusal okuryazarlıkla ilgili alan yazına dayalı bir derleme şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla duygusal okuryazarlık kavramını tanımlamış, duygusal okuryazarlık becerileri ve bu becerilere sahip kişilerin özellikleri, duygusal zekâ ile duygusal okuryazarlık kavramı arasındaki ortak yönler ve farklılıklara, duygusal okuryazarlığın öğrenme ortamlara katkılarına yer verilmiştir. Sonucunda öğrencilere sağlanan koşulsuz kabul, saygı, empatik anlayış, dürüstlük, etkin dinleme gibi duygusal okuryazar ortamların sağlanmasıyla onların her alandaki gelişimlerine katkı sağlayacağını, istenmeyen davranışların azaltacağını, öğrenme davranışlarını olumlu yönde destekleyeceği duygusal okuryazarlık becerilerini arttıracığını işaret etmiştir

Öksüz (2016), çalışmasında kendisi tarafından hazırlanan Goleman'ın duygusal zekâsı ve Fapuel'in duygusal okuryazarlık modeli ile sosyal-duygusal becerilerini içeren duygusal okuryazarlık eğitimini esnasında etkinliklere katılım gösteren öğrenciler arasındaki etkileşimleri, deneyimleri ve etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik yaklaşım kullanılan çalışma kapsamında gerçekleştirilen duygusal okuryazarlık etkinlikleri sona erdikten sonra eğitime katılan 4. Sınıfa devam eden 10 yaşındaki 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışma bulguları, duygusal okuryazarlık

etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin üzerinde duygusal ve davranışsal açıdan bir gelişim sağladığı, olumlu sosyal ve duygusal değişim yarattığı şeklinde yorumlanmıştır. Bulgular doğrultusunda sosyo-duygusal öğrenmeye öğretim programlarında yer verilebileceği, öğretim etkinliklerin duygusal okuryazarlık, duygusal zeka gibi kuramsal temellere göre tasarlanıp yürütülebileceği, daha küçük yaş gruplarına yönelik duygusal okuryazarlık eğitimleri planlanabileceği ve ilkökul öğretmenlerine yönelik duygusal okuryazarlık etkinliklerinin nasıl tasarlanacağı ve yürütüleceği konusunda hizmet içi eğitimler verilebileceği öneri olarak sunulmuştur.

Eminoğlu Küçüktepe, Akbağ ve Eminoğlu Özmercan (2017), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak ‘Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile duygusal okuryazarlık düzeyleri seviyeleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Özden, Kana ve Uzan (2018) içinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerinde bulunduğu farklı bölümlerde öğrenimine devam eden 130 öğrenci ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık becerilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak “Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu bununla birlikte cinsiyet ve öğrenim gördükleri programa göre duygusal okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Özoğlu ve Yüksel (2018), çalışmayı araştırmacılar tarafından hazırlanan duygusal okuryazarlık programının DEHB tanısı almış 9-10 yaş öğrencilerin duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek yürütmüşlerdir. Öntest son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada veriler ‘Bar-On Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği’ ve ‘d2 Dikkat Testi’ aracılığıyla toplanılmıştır. Araştırmacı tarafından Bar-On’un duygusal zekâ modeli becerilerine göre hazırlanmış program deney grubuna 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında; uygulanan duygusal okuryazarlık psiko eğitim programının deney grubunda yer alan DEHB tanısı almış olan çocukların duygusal zekâ düzeylerini anlamlı ölçüde etkilerken; dikkat becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Coşkun, Öksüz ve Yılmaz (2017) tarafından geliştirilen ‘On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği’ ile ölçülmüştür. Hazırlanan duygusal okuryazarlık eğitiminin hedefleri Goleman Duygusal Zeka Modeli'ndeki sosyal-duygusal becerileri esas alınarak; ele alınan bu öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerinin nasıl öğretileceğine ilişkin yol haritası belirlenirken ise Faupel'in (2003) duygusal okuryazarlık modeli esas alınmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitimi 8 hafta boyunca 31 ders saati sürmüştür. Elde edilen bulgulara bakıldığında; duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerin duygusal zekâ performansını anlamlı olarak artırdığını; kontrol grubunda ise ön-test, son-test arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Çalışma sonucunda ilkokuldan ortaokula, geç çocukluktan ergenliğe geçiş yaşadığı bir dönemde olan 10 yaş çocukların duygusal okuryazarlık performanslarının duygusal okuryazarlık müdahale programları ve öğretim etkinlikleri yoluyla geliştirilebileceği fikrini desteklemektedir.

Balta Özkan (2019) 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrenim gören çocukların duygusal okuryazarlık ile akademik stres düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında 500'ü kız, 462'si erkek olmak üzere toplam 962 çocuk katılmıştır. Veri toplama amacıyla ‘Akademik Stres Ölçeği’ ve ‘Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında Alemdar (2014) yılında geliştirilen dört boyutta yazılan ‘Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’deki maddeler tek tek incelenmiş ve tekrarlı olanlar çıkarılmıştır. Yeni maddeler eklenerek ölçeğe yapılan faktör analizi sonucunda 4 boyuttan beşli likert tipinde 21 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ayrıca nitel verileri toplamak amacıyla örneklem içinden seçilen 15 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, yaşadıkları yerleşim yeri, doğum sırası, ebeveynin eğitim ve çalışma durumu değişkenleri duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri üzerinde farklılaşmalar göstermektedir. Ayrıca akademik stres ile duygusal okuryazarlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akçin (2019) ‘Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi’ isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayların duygusal okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Veriler Palancı vd., (2014) ‘Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda; genel anlamda duygusal okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, ayrıca daha önce duygusal okuryazarlık ile ilgili seminer/eğitim almış olan öğretmen adaylarının almayanlara kıyasla duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Ateş (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 60-66 ay arasındaki çocukların sosyal beceri düzeyleriyle ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık becerileri arasında ilişkiyi ve bu becerileri etkileyen faktörleri incelenmesini amaçladığı çalışmaya 60-66 ay arasında arasındaki toplamda 232'si kız 234'ü erkek olmak üzere 466 çocuk ve onların ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmek için 'Duygusal Okuryazarlık Ölçeği', çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için 'Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği' ölçme araçları kullanılmıştır. Sonuçlara değişkenler açısından bakıldığında; ebeveynin öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi artıkça ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ve çocuklarının sosyal beceri düzeyleri artmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri ve ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunurken; ölçeklerden alınan toplam puanlar arasında zayıf olumlu bir anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2020), çalışmalarında ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile çocuklarının duygu düzenleme ile sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde bağımsız anaokullarına devam etmekte olan 4-6 yaşlarında toplam 240 çocuk ve onların ebeveynleri olmak üzere 480 kişiden oluşmaktadır. Veriler 'Duygusal Okuryazarlık Ölçeği' ve 'Duygu Düzenleme Ölçeği', 'Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyun Testi' aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma sonuçları ebeveynin sahip olduğu duygusal okuryazarlık becerisi ile çocuğun duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynin sahip olduğu duygusal okuryazarlık düzeyi, çocuğun duygu düzenleme becerilerini yordamaktadır. Ancak, ebeveynin duygusal okuryazarlık becerileri ile çocuğun sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır

Kuru Şevik ve Aktan Acar (2021) 4-6 yaşları arasındaki çocuklara Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik hazırlanmış oturumlar ile çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini desteklemeyi amaçladığı çalışması düşük sosyoekonomik düzeyde okul öncesi eğitimi almayan yarısı kız yarısı erkek toplamda 10 çocuğun dâhil edildiği çalışma 15 hafta sürmüştür. Nitel desenlerden eylem araştırması kullanılan çalışmada katılımcı gözlem, video ve ses kayıtları, günlük, çocukların resim ve sanat etkinlikleri vb. dokümanlar; ebeveyn ve eğitmen görüşlerinin alınması için odak grup görüşmesi ve sohbet veri toplama araçlarıdır. Çalışmanın sonuçları; eğitmen ve ebeveyn görüşlerine göre Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik hazırlanan oturumlara katılan çocukların Claude Steiner (2003)' ın

tanımladığı duygusal okuryazarlık becerilerinden; duygularını bilmelerini, tanımlarını ifade etmelerine, yönetmelerine, içten empati kurmalarını, duygusal hasarı gidermelerine ve duygusal etkileşim geliştirme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Meekums (2008) çalışmasını kendisi tarafında geliştirilen Dans-Hareket Terapisinin duygusal okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik ilişkin öğretmen algılarını öğrenmek amacıyla yürütmüştür. Çalışmaya Kuzey İngiltere'deki bir ilkokulda 4-7 yaşları arasındaki altı çocuk katılmıştır. Öğretmen algıları ve terapist notlarında rapor edilenler sonucunda, Dans-Hareket terapisinin çocuğun duygusal okuryazarlık becerilerini olumlu yönde desteklediği ve bu becerileri geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Gillum (2010), duygusal okuryazarlık programının etkililiği ile ilgili okul çalışanlarının duygusal okuryazarlık konusundaki algılarını ve okul çapındaki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında; katılımcıların duygusal okuryazarlık ile duygusal zekâ, sosyal-duygusal beceriler gibi kavramlar arasında anlam kargaşası yaşadıklarını; öğretmenlerin duygusal okuryazarlığın nasıl uyguladıkları konuda öğrencilerin ve diğer okul çalışanlarının kişisel becerilerinden daha çok birbirleriyle olan ilişkilerine ve çevresel etkenleri ön plana aldıklarını, duygusal okuryazarlığı geliştirmeyi amaçlayan uygulamalarla ortak bir yaklaşımın oluşturulması ve önceliklerin yeniden belirlenmesi ile okuldaki organizasyon değişikliği ve okul ikliminde olumlu değişimler yaşanabileceğini göstermektedir.

Flynn (2010) çalışmasında Birleşik Krallık'ta geliştirilen ve standartlaştırılan 'Nfer-Nelson Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin kültürler arası bir ölçüsü olarak uygunluğunu göstermek amacıyla İrlandalı bir örnekleme dezavantajlı ve dezavantajlı olmayan okullarda doldurulmuştur 7-11 yaşındakiler için kullanımına ilişkin karşılaştırmalı veriler sağlamaktır. Elde edilen sonuçlar; dezavantajlı çocuklar, dezavantajlı olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak daha düşük düzeyde duygusal okuryazarlıkla derecelendirilirken; İrlanda örneklemelerinde 'Nfer-Nelson Duygusal Okuryazarlık Ölçeği' tüm alt ölçeklerde güvenilir ve geçerlilik ve kültürler arası kullanımının uygun olduğu bulunmuştur.

O'Hara (2011) yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği akran danışmanlığı duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri

üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada ‘Duygusal Okuryazarlık Öğrenci Kontrol Listesi’, ‘Güçler ve Güçlükler Anketi’, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; akran danışmanlığının düşük düzeyde duygusal okuryazarlığa sahip olan öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği, öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya koymuştur.

Barnfather ve Amod (2012), duygusal okuryazarlık ve kimlikli bebekler eğitim programından geçen kursiyerlerin empati gelişiminin ve kişisel deneyimlerinin bir değerlendirmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya iki psikolog, üç öğretmen, bir anasınıfı müdürü ve birçok sivil toplum kuruluşundan yardımcı sosyal çalışanlardan olmak üzere 14 kişi katılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarında katılımcıların empatisinde önemli bir değişiklik olmadığını göstermiştir. Kursiyerler programın kendi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu hissetmişlerdir. Katılımcıların çoğu kendi duygularını ve başkalarının duygularını düşünmek ve konuşmak için daha donanımlı olduklarını; ayrıca başkalarıyla kullanabilecekleri önemli bir yansıma kazandıklarını belirtmişlerdir. Eğitim programının bir sonucu olarak bireysel duygusal okuryazarlık becerilerinde daha güçlenmiş olduklarını ifade etmişlerdir.

Knowler ve Frederickson (2013), çalışmalarında zorbalık içeren davranışı sergileyen öğrenciler için uygulanan duygusal okuryazarlık müdahale programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 12 hafta süren programa akranları tarafından zorbalık davranışı sergilediği için aday gösterilen 8-9 yaşlarındaki 50 ilkokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Sonuçlar, uygulanan müdahale programının etkililiğinin öğrencinin sahip olduğu duygusal okuryazarlık beceri düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna göre duygusal okuryazarlık beceri düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde müdahale programı olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin zorbalık içeren davranışlarını anlamlı olarak azalttığını ve öğrencilerin duygusal zekâ performanslarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rees (2013) devlet koruması altında olan çocukların akıl sağlığı, duygusal okuryazarlık, bilişsel becerileri ve okuryazarlık kazanımlarının genel nüfus normları ve mevcut araştırma çalışmaları ile bir dizi faktör açısından değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasına 7-15 yaşlarında olan 193 çocuk katılmıştır. Veriler ‘Güç ve Güçlükler Anketi, ’Duygusal

Okuryazarlık Anketi, Öğrenci Formu (7-16 yaş)', 'İngiliz Yetenek Ölçekleri, II – Başarı Ölçeği' aracılığı ile toplanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında; genel nüfus normları ve mevcut araştırma çalışmalarına kıyasla çocukların akıl sağlığı, duygusal okuryazarlık, bilişsel becerileri ve okuryazarlık kazanımlarında daha düşük düzeyde performans gösterdikleri bulunmuştur. Çalışma ebeveynleri ile en az ayda bir kez yüz yüze iletişim halinde olan ve okul öncesi eğitimi alan %16'lık bir kesim genel nüfus normuna benzer nitelikte sonuçlar göstermiştir.

Miles (2014), "Öğrenci İlişkisi Duygusal Okuryazarlık Destek Asistanlarının (ELSA) Algılarının İncelenmesi" adlı çalışmasını, okullarda görevli öğretim görevlilerinin teknik eğitimdeki değişen rolü, sosyal, duygusal ve davranışsal zorlukları olan öğrencilerle çalışmalarındaki rolü ve çalışmalarının etkililiğini incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışma deneysel olup 7-11 yaş arasındaki çocuklarla ve 12 tane duygusal destek asistan ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonucunda; duygusal destek asistanı ile çocuklar arasındaki ilişkiyi güçlendirecek veya zayıflatacak bazı faktörlerden bahsetmiştir. Bunların Rogers'ın araştırmasında bahsettiği terapötik değişiklik için gerekli olan koşulların bazılarını yansıttığını söylemektedirler.

Acton ve Carter (2016), çalışmalarında ormanlık alanlarında yapılan sürükleyici açık hava etkinliklerinin çocukların duygusal okuryazarlık ve iyi olma durumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada nicel veriler 'Duygusal Okuryazarlık Anketi Öğrenci Formu', nitel veriler görüşmeler ve etkinlikler sırasında yazılan şiirler ve yapılan tartışmalar aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıları 9-13 yaşlarında 8 çocuklar ve onların ebeveynleri ile öğretmenlerinden oluşmaktadır. Sonucunda çocuklardan, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden alınan verilere göre ormanlık alanlarda yapılan sürükleyici etkinliklerin çocukların duygusal okuryazarlık ve iyi olma durumları üzerinde pozitif etkisinin olduğu bulunmuştur.

Wilding ve Claridge (2016), Duygusal Okuryazarlık Destek Asistanı programının okuldaki ve evdeki etkisinin ebeveynlerin çeşitli görüşlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan çalışmaya daha önce program oturumlarına katılmış ve programın en az altı seansına katılmış olan 8 çocuğun ebeveynleri dâhil edilmiştir. Verilerin tematik analizi, ebeveynler çocuklarının program kapsamındaki oturumlarda öğrenilen becerileri ev ve okul ortamları ile günlük yaşamlarına transfer edilmesi ile sosyal ve duygusal gelişimleri pozitif yönde etkilediğini, sonraki öğrenme ve

başa çıkma stratejileri için bir temel sağladığını ve programın gelişmesi için çeşitli görüşlerini belirtmişlerdir.

Holmes (2017) çalışmanın amacı grubun duygusal okuryazarlıklarını geliştirmek için bireysel ihtiyaçlarına göre hedeflenmiş müdahale tasarlamak ve sunmak; duygusal okuryazarlık müdahalesini hedef alan küçük bir gruptaki değişikliklerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma yarı yapılandırılmış grup görüşmeleri ve sayısal verilerin kullanıldığı tek bir vaka çalışması tasarımı kullanılarak sağlanmıştır. Verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve “Duygusal Okuryazarlık Anketi, Öğrenci Formu (7-11 yaş)” kullanılmıştır. Faupel’in modeline dayanan müdahale 6 hafta boyunca 12 oturum her hafta bir saat süren iki seans olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda grubun ihtiyaçlara göre hazırlanan müdahalenin ona erişen öğrenciler için duygusal okuryazarlık seviyelerine ilişkin olumlu sonuçlar oluşturduğunu göstermiştir.

Jelena ve Stanislava (2018) araştırmayı öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin genel düzeyini ve duygusal okuryazarlıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 14-15 yaş ilkökul ve 18-19 yaş lise olmak üzere toplam 335 öğrenciden katılmış ve veriler “Duygusal Farkındalık Anketi” kullanılarak toplanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin genel duygusal okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, cinsiyet ve yaşa bağlı değişkenlere bakıldığında; cinsiyet farklılıklarının duygusal uyumsuzluk, empati ve etkileşim tüm bileşenlerde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterirken duyguların ve empatinin farklılaşması bileşenlerinde ise yaş farklılıklarının anlamlı olduğunu göstermiştir.

Kay (2018) çalışmasında çocukların duyguları tanımlamaları, öfke yönetimleri ve akranları ile anlaşmazlık yaşadığı durumlarda sosyal becerileri kullanmalarına stratejilerini genişletmek için uyarlanmış bir duygusal okuryazarlık programının etkililiği araştırmayı amaçlamıştır. Öfkeyi yönetmede, çatışmaları çözmede ve ilişkileri sürdürmede ciddi zorluklar yaşayan sosyal-duygusal güçlükleri olan üç çocuğa on iki haftalık oturumlarda eğitim verildi. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, çocukların yerleşik olumsuz davranış kalıplarını değiştirmelerini desteklemede etkili bir araç olabilecek (çocuğun özel ihtiyaçlarını karşılamak üzere uyarlanmış bir duygusal okuryazarlık programının kullanmanın olumlu yararları olduğunu ortaya koymaktadır.

Ariapooran ve Gorji Chalsepari (2019) oyun terapisinin özgül öğrenme bozukluğu olan çocukların duygusal okuryazarlığı üzerindeki etkililiği araştırmak amacıyla ön test son test kontrol gruplu deneysel desende çalışmayı yürütmüşlerdir. Verileri toplamak için ‘Duygusal Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği 7-11 yaş Ebeveyn Formu’ kullanılmıştır. Deney grubuna ikişer saatlik 10 seanslık oyun terapisi uygulanmış ve kontrol grubuna bu süre içinde herhangi bir eğitim verilmemiştir. Sonuçlar, uygulanan oyun terapisinin öğrenme bozukluğu olan çocukların duygusal okuryazarlığını (empati, motivasyon, öz düzenleme ve sosyal beceriler) geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Francis, Chin ve Vella Brodrick (2020) ilkökul dönemindeki çocuklarla kısa bir çevrimiçi olumlu psikoloji müdahalesi kullanarak duygusal okuryazarlık gelişimini inceledikleri çalışmaya 20 sınıf öğretmeni ve 131 ilkökul 5 ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmenler tarafından altı hafta boyunca haftada üç kez 10-15 dakika süreyle kısa bir çevrimiçi pozitif psikoloji müdahalesi uygulanmıştır. Bu çalışmadaki sonuçlar; öğrencilerin aktif olarak katıldığı kısa bir pozitif psikoloji müdahale deneyiminin ilkökul çağındaki çocuklarda duygusal kelime dağarcığı oluşturmak için önemine vurgu yapmaktadır. Duygusal yeterlilik ve duygusal okuryazarlığın bir bileşeni olan refah okuryazarlığının bir alt alanı olarak duygu kelime dağarcığının gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Watanabe, Motomura ve Saeki (2020) çalışmalarında kişilerarası ilişkiler kurmak ve sürdürmek için önemli olan duygusal okuryazarlık ve empati arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya Japonya’da bir ilkökula devam eden 1 ve 6. sınıflardaki 634 öğrenciler katılmıştır. Çocuklara ‘Çocukluk Çağı Çok Boyutlu Empati Ölçeği’ ve duyguları tanımlama, bu duyguların gerekçesini açıklama ve algılanan duygusal yoğunluk derecesini değerlendirmek için açık uçlu sorularla varsayımsal senaryolar kullanan bir anket uygulanmıştır. Sonucunda, algılanan duygusal yoğunluğun duygu türüne göre değiştiğini ve empatisi yüksek çocukların, empatisi düşük çocuklara göre her duyguyu daha güçlü değerlendirdiğini göstermektedir.

Mohorić, Takšić ve Ćosić Pilepić (2021) duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin duygusal ve sosyal yeterlilikleri, duygusal anlama ve kelime dağarcığı ile akademik öz-yeterlilik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmaya 17 ilkökuldan olmak üzere toplam 565 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı sekiz haftalık duygusal okuryazarlık programına katılırken, diğer yarısı ise kontrol grubunda kontrol grubuna bu

süre içinde herhangi bir eğitim verilmemiştir. Veriler ‘Duygusal Beceriler ve Yeterlilik Anketi—Çocuk formu’, ‘Çocuklar için Öz Yeterlilik Anketi’, ‘Duyguların Sözcüğü Testi ve Duygu Anlama Testi’ aracılığıyla toplanmıştır. Sonucunda deney grubundaki erkek çocuklar, duygusal okuryazarlık programının bir parçası olduktan sonra duygusal olarak daha yetkin hissetmiş, kızlar ise duyguları anlama ve kelime dağarcığına yönelik testler üzerinde daha iyi sonuçlar elde ederken, algılanan duygusal yeterlilik ve öz-yeterlilik açısından cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; erken çocukluk döneminde doğrudan duygusal okuryazarlığa ilişkin yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Yapılan duygusal okuryazarlık ile ilgili çalışmalarının merkezinde daha çok ilk çocukluk ve sonraki dönemlerde duygusal okuryazarlığın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar ve duygusal okuryazarlık gelişimini desteklemek amacıyla önemli unsur olarak görülen eğitim ortamları ve programların düzenlenmesi, bu programların etkililiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin duygusal okuryazarlık gelişimlerinin çocuk üzerinde rolleri ve etkilerine yönelik çalışmalara da rastlanılmaktadır. İncelenen araştırmalarda erken çocukluk dönemini kapsayan duygusal okuryazarlığın gelişimini ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal okuryazarlık gelişimini oluşturan yapıtaşlarıyla birlikte çocuklarda duygusal okuryazarlık gelişimi ve değerlendirilmesini sağlayarak yeni bir bakış açısı getireceği, ilgili yeni yapılacak bilimsel araştırmalara temel olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, evren ve çalışma grubuna, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili verilerinin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, araştırma amacına uygun şekilde verilerin toplanıp verilerin analizi için gereken koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde araştırmacının; araştırmanın amacına, içinde bulunduğu durumlara göre kullanılabileceği modeller vardır (Karasar, 2019, s. 108). Çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için “Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli; bir evrenin veya evrenin bir örneğinin eğilimleri, tutumları veya görüşleri üzerine tanım yapmak üzere bilgi topladığı nicel araştırma desenleridir (Creswell ve Creswell, 2021, s. 147). Diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmaları örneklem üzerinden ihtiyaç duyulan veri kaynaklarına sahip olan bireylere araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 184).

Bu temelde araştırmada çalışma grubu üzerinde ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

4.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel anaokulları/anasınıfları ve ilkokullara devam eden 48-84 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Evrenin; ulaşılma ve kontrol güçlükleri, maliyeti artırması ve etik zorunluluklar gibi gerekçelerinden dolayı daha küçük gruplarla çalışılmaktadır. Dolayısıyla araştırmalar genelde örneklem üzerinde yapılır. Örneklem belli bir evrenden örneklem alma işidir (Karasar, 2019, s. 148). Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme araştırmacının kolayca ulaşılabilceği örneklem üzerinden veri toplaması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 95).

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken; zaman, para, iş gücü kaybını önlemesi ve COVID-19 nedeniyle “uygun örnekleme yöntemi“ kullanılmıştır. Aralık 2019’un sonlarında, Çin’in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde başlayan COVID-19 salgını kısa sürede birçok ülkeye yayılım göstererek tüm dünyayı etkisi altına almış olup uluslararası bir boyuta ulaşmıştır (Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA], 2020, s. 26). COVID-19, ülkemizde de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu, 2020). Türkiye’de salgının görüldüğü ilk günden itibaren ülke genelinde tüm kurum ve kuruluşlar bir dizi önlemler almıştır. Buna göre MEB, üniversite altı eğitim kademeleri ile yükseköğretim kurumları ilk etapta eğitim ve öğretime kısa süreli ara vermiştir. Ancak salgının gidişatına göre çeşitli kurumsal çalışmalar ile uzaktan eğitim hayata geçirilmiştir (Adıgüzel, 2020, s. 255). Ülkemizde alınan çeşitli önlemler ve halen devam etmekte olan COVID-19 salgını sebebiyle yüz yüze toplanması planlanan araştırma verileri ‘Google Formlar’ aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen çalışma grubu oluşturulurken dikkate alınan esaslar ise; 48-84 aylarında çocuğu olan ebeveynler, çalışmaya gönüllü katılım, ebeveynlere ulaşmada kolaylık ve ebeveynlerin telefon, tablet vb. elektronik cihazlara erişebilmesi ve dijital teknolojiyi kullanabilmesidir. Bu noktada araştırmanın çalışma grubunu; ölçek maddelerinin açık, anlaşılır olup olmadığına dair görüşlerin alındığı toplamda 30 çocuğun ebeveyninin oluşturduğu öndeneme grubu, deneme uygulaması için 226 ve esas uygulama için 311 çocuğun ebeveyni olmak üzere toplamda 537 gönüllü ebeveyninden oluşmaktadır. Deneme

uygulaması verilerinin elde edildiği çalışma grubuna ait bazı özelliklerin grup içerisindeki frekansları (f) ve yüzdeleri (%) Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Deneme Uygulaması Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Ebeveyn	f	%			
Anne	203	89,8			
Baba	23	10,2			
Anne Yaşı	f	%	Baba Yaşı	f	%
25-29	32	14,2	25-29	9	4
30-34	112	49,6	30-34	84	37,2
35-39	56	24,8	35-39	71	31,4
40 ve üzeri	26	11,5	40 ve üzeri	67	27,4
Anne Öğrenim Düzeyi	f	%	Baba Öğrenim Düzeyi	f	%
İlkokul	14	6,2	İlkokul	7	3,1
Ortaokul	8	3,5	Ortaokul	13	5,8
Lise	72	31,9	Lise	60	26,5
Lisans	118	52,2	Lisans	123	54,4
Lisansüstü	14	6,2	Lisansüstü	23	10,2
Çocuk Cinsiyet	f	%	Yaş	f	%
Erkek Çocuğu	115	50,9	48-60 Ay	98	43,4
Kız Çocuğu	111	49,1	61-72 Ay	71	31,4
			73-84 Ay	57	25,2
Kardeş Sayısı	f	%		f	%
Yok	64	28,3	1. Çocuk	142	62,8
1	117	51,9	2. Çocuk	62	27,4
2	31	13,7	3. Çocuk	18	8
3 ve daha fazlası	14	6,1	4. Veya sonrası	4	1,8
Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi	f	%	Devam Ettiği Kurum	f	%
Yeni başladı	81	35,8	MEB’e bağlı bağımsız anaokulu	89	39,3
1 yıl	91	40,3	MEB’e bağlı anasınıfı	75	33,1
2 yıl	37	16,4	MEB’e bağlı ilkokul 1.sınıf	52	23,2
3 yıl	17	7,5	MEB’e bağlı ilkokul 2.sınıf	10	4,4

Tablo 1’de deneme uygulamasını oluşturan çalışma grubundaki çocukların ebeveynleri ile ilgili veriler incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin çoğunluğunu anneleri oluşturmaktadır. Annelerin yaş aralığına bakıldığında; %14,2’si 25-29 yaş, %49,6’sı 30-34 yaş, %24,8’i 35-39 yaş, %11,5’i 40 ve üzeri yaş aralığındayken; babaların

yaş aralığına bakıldığında %4'ü 25-29 yaş, %37,2'si 30-34 yaş, %31,4'ü 35-39 yaş, %27,4'ü 40 yaş ve üzerindedir. Dolayısıyla annelerin yaş aralığı genellikle 25-29 yaş aralığında, babaların ise 30-34 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Annelerin öğrenim durumu incelendiğinde; %6,2'si ilkokul, %3,5'i ortaokul, %31,9'u lise, %52,2'si lisans, %6,2'si lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim durumu incelendiğinde; %3,1'i ilkokul, %5,8'i ortaokul, %26,5'i lise, %54,4'ü lisans, %10,2'si lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

Deneme uygulamasını oluşturan çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında; %50,9'u erkek, %49,1'i ise kız çocuğudur dolayısıyla kız çocuğu ve erkek çocuğu katılım oranları birbirine çok yakındır. Çocukların %43,4'ü 48-60 ay, %31,4'ü 61-72 ay, %25,2'si 73-84 ay aralığındadır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %28,3'ünün kardeşinin olmadığı, %51,9'unun 1, %13,7'sinin 2 ve %6,1'inin 3 ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Doğum sırası incelendiğinde; %62,8'inin 1.sırada; %27,4'ünün 2.sırada; %8'inin 3.sırada; %1,8'inin 4. veya sonrasında doğduğu gözlenmektedir.

Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumları incelendiğinde; %35,8'inin daha önce okul öncesi eğitimi almadığı; %40,3'ünün 1 yıl, %16,4'ünün 2 yıl, %7,5'inin 3 yıl okul öncesi eğitimi aldığı görülmektedir. Ayrıca çocukların %39,3'ü MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda; %33,1'i MEB'e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfında; %23,2'si MEB'e bağlı ilköğretim birinci sınıfında son olarak %4,4'ü MEB'e bağlı ilköğretim kurumu ikinci sınıfında öğrenim görmektedir. Deneme uygulaması çalışma grubundaki çocukların tamamının herhangi bir özel gereksinimi bulunmamaktadır.

AFA ile faktör yapısı ortaya konulan ölçekler esas uygulama için 311 ebeveyne uygulanmıştır. Esas uygulamaya yönelik verilerin elde edildiği çalışma grubuna ait bazı özelliklerin grup içerisindeki frekansları (f) ve yüzdeleri (%) Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Esas Uygulama Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Ebeveyn	f	%			
Anne	236	75,9			
Baba	75	24,1			
Anne Yaşı	f	%	Baba Yaşı	f	%
25-29	36	11,6	25-29	5	1,6
30-34	149	47,9	30-34	62	19,9
35-39	91	29,2	35-39	151	48,6
40 ve üzeri	35	11,3	40 ve üzeri	92	29,6
Anne Öğrenim Düzeyi	f	%	Baba Öğrenim Düzeyi	f	%
İlkokul	18	5,8	İlkokul	12	3,9
Ortaokul	26	8,4	Ortaokul	34	10,9
Lise	100	32,2	Lise	70	22,5
Lisans	147	47,3	Lisans	168	54
Lisansüstü	20	6,4	Lisansüstü	27	8,7
Çocuk Cinsiyet	f	%	Yaş	f	%
Erkek Çocuğu	152	48,9	48-60 Ay	106	34,1
Kız Çocuğu	159	51,1	61-72 Ay	127	40,8
			73-84 Ay	78	25,1
Kardeş Sayısı	f	%	Doğum Sırası	f	%
Yok	140	45,1	1. Çocuk	156	50,1
1	109	35,2	2. Çocuk	112	36,2
2	45	14,4	3. Çocuk	37	11,8
3 ve daha fazlası	17	5,3	4. veya sonrası	6	1,9
Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi	f	%	Devam Ettiği Kurum	f	%
Yeni başladı	154	49,5	MEB'e bağlı bağımsız anaokulu	140	45,2
1 yıl	99	31,8	MEB'e bağlı anasınıfı	91	29,2
2 yıl	45	14,5	MEB'e bağlı ilkokul 1.sınıf	71	22,8
3 yıl	13	4,2	MEB'e bağlı ilkokul 2.sınıf	9	2,8

Tablo 2’de esas uygulamayı oluşturan çalışma grubundaki çocukların ebeveynleri ile ilgili veriler incelendiğinde; araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu anneler oluşturmaktadır. Annelerin yaş aralığına bakıldığında; %11,6’sı 25-29 yaş, %47,9’u 30-34 yaş, %29,2’si 35-39 yaş, %11,3’ü 40 yaş ve üzerinde; babaların ise %1,6’sının 25-29, %19,9’unun 30-34 yaş, %48,6’sının 35-39 yaş, %29,6’sı 40 yaş ve üzerindedir. Dolayısıyla annelerin yaş aralığı genellikle 30-34 yaş aralığında, babaların ise 35-39 yaş aralığında

yoğunlaştığı görülmektedir. Annelerin öğrenim durumu dağılımı ise %5,8'i ilkokul, %8,4'ü ortaokul, %32,2'si lise, %47,3'ü lisans, %6,4'ü lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Babaların ise %3,9'u ilkokul, %10,9'u ortaokul, %22,5'i lise, %54'ü lisans, %8,7'si lisansüstü eğitim mezunudur.

Esas uygulama çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında; %51,1'i kız, %48,9'u ise erkek çocuğudur dolayısıyla kız çocuğu ve erkek çocuğu katılım oranları birbirine çok yakındır. Çocukların %34,1'i 48-60 ay, %40,8'i 61-72 ay, %25,1'i 73-84 ay aralığındadır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %45,1'inin kardeşinin olmadığı, %35,2'sinin 1, %14,4'ünün 2 ve %5,3'ünün 3 ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Doğum sırası incelendiğinde; %50,1'inin 1.sırada; %36,2'sini 2.sırada; %11,8'inin 3.sırada; % 1,9'unun 4. veya sonrasında doğduğu gözlenmektedir.

Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumları incelendiğinde; %49,5'inin daha önce okul öncesi eğitimi almadığı; %31,8'inin 1 yıl, %14,5'inin 2 yıl, %4,2'sinin 3 yıl okul öncesi eğitimi aldığı görülmektedir. Ayrıca çocukların %45,2'si MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda; %29,2'si MEB'e bağlı ilkokul kurumu anasınıfında; %22,8'i MEB'e bağlı ilkokul birinci sınıfta son olarak %2,8'i MEB'e bağlı ilkokul kurumu ikinci sınıfında öğrenim görmektedir. Esas uygulama çalışma grubundaki çocukların tamamının herhangi bir özel gereksinimi bulunmamaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar, ölçeği oluşturan materyaller ve uygulama sürecine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

4.3.1. Veri Toplama Araçları

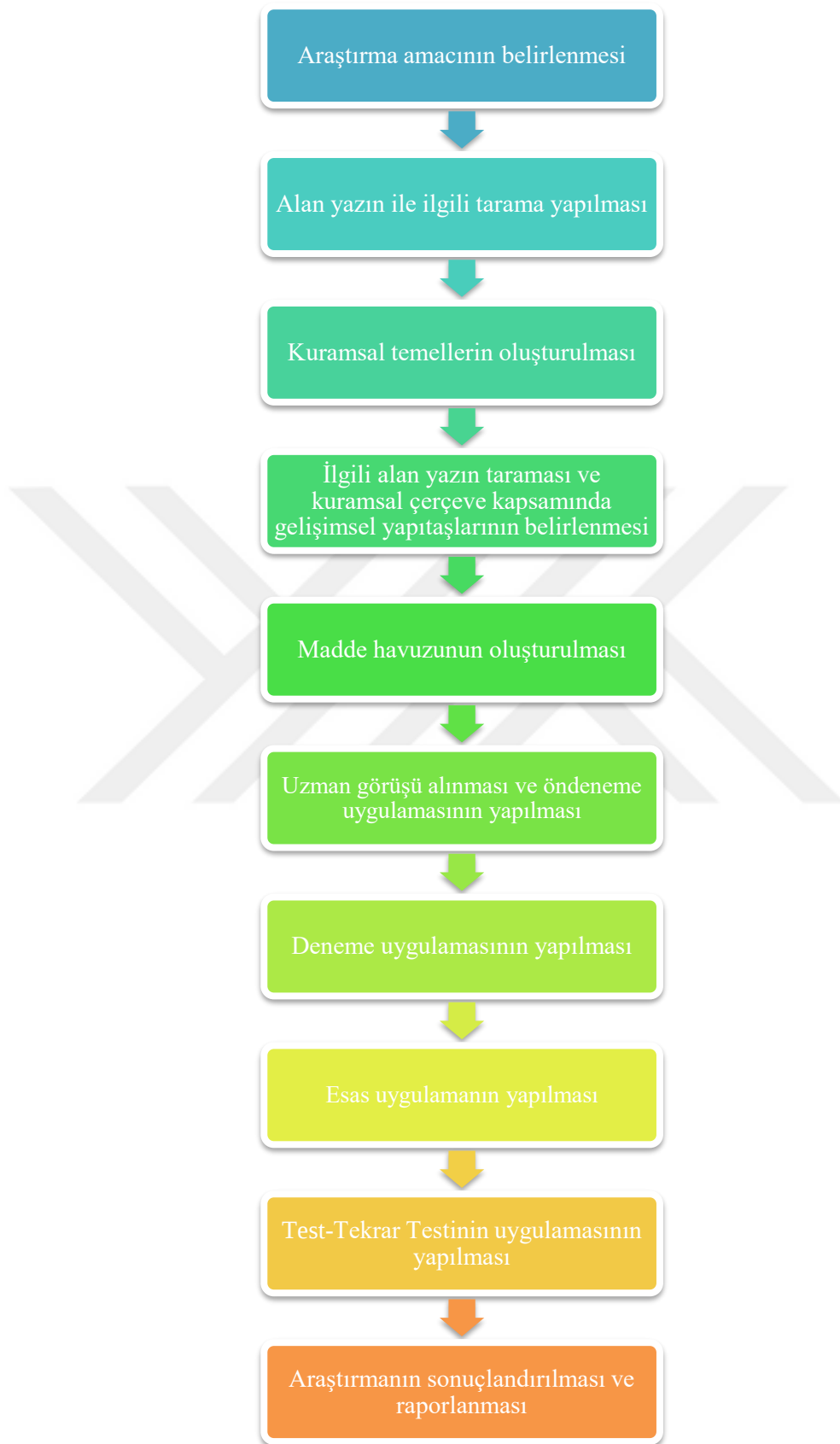
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan 'Kişisel Bilgi Formu' (EK 1) ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılacak olan 'Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği' (EK 2) kullanılmıştır.

4.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, çalışma grubuna dâhil edilen çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi almak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nun ilk bölümde çocuğa ilişkin; cinsiyet, doğum tarihi, kardeş sayısı, doğum sırası, oku öncesi eğitime devam etme süreci, özel gereksinim durumuna yönelik maddelerle demografik bilgilerin elde edilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde çocukların ebeveynlerine yönelik; anne-babanın yaşı, mesleği, öğrenim durumlarına yönelik demografik bilgilerin elde edilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. İlk bölümde yer alan çocuklara ilişkin maddelerin yer aldığı kısmı ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

4.3.1.2. Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen 'Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği' çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini oluşturan alt boyutlarda, çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek uygulama aşamasında Etik Komisyon Onayı (EK. 3) alınarak çevrimiçi ortamda öndeneme, deneme ve esas uygulaması yapılmıştır. Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geliştirilme sürecine Şekil 3'te yer verilmiştir. Bunlar:



Şekil 3. *Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geliştirilme süreci.*

Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geliştirilme süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir;

İlgili alan yazın taraması, kuramsal çerçeve kapsamında gelişimsel yapıtaşlarının belirlenmesi ve madde havuzunun oluşturulması: araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi adına kuramsal alan yazın ve daha önceden ‘duygusal okuryazarlık’ ile ilgili doğrudan yapılmış yurtiçi ve yurt dışı çalışmalar incelenmiştir. İnceleme sonucu veri toplama aracının kuramsal yapısı ve genel çerçevesi belirlenmiştir. Mevcut çalışmalarda yurtiçinde ve yurtdışında çocuklar ve yetişkinler için geliştirilmiş duygusal okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılmış olan ilgili ölçek maddeleri incelenerek çalışmalarda tekrar eden, benzer olarak görülen başlıklar ölçeğin alt boyutlarının ve yapı taşlarının belirlenmesinde yol göstermiştir. Belirlenen her bir alt boyut için, gelişimsel aşamalar göz önüne alınarak yapı taşları doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Toplamda 82 madde ölçme aracı kapsamında yazılmıştır. Madde havuzu oluşturulmasının ardından ölçme aracının likert yapıda olmasına karar verilmiştir. “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık” ve “Her Zaman” şeklinde 5’li likert yapı şeklinde hazırlanmıştır. İncelenen alan yazın ışığında duygusal okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan tanımlamalar ve çalışmalarda; kendi duygularını tanıma, bunları ifade etmesi ve yönetmesinin yanında kendi ve başkalarının duygularına yararlı olacak şekilde kullanma; öz farkındalık, duygusal farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati, sosyal yeterlilikler, toplumsal yeterlilikler (Alemdar, 2014; Akbağ vd., 2016; Faupel 2003; Flynn, 2010; Haddon vd., 2005; Goleman, 2018; Joseph vd., 2008; Killick, 2006; Park, 1999; Palancı vd., 2014; Roffey, 2008; Srinkanth ve Sonawat, 2012; Steiner, 2014; Yazgılı, 2019; Weare, 2003) kavramlarından sıklıkla bahsedilmektedir. Buna göre ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ beş alt boyuttan oluşturulmuştur. Bunlar ‘duygusal farkındalık, empati, motivasyon, öz düzenleme ve sosyal uyum ve beceri’dir.

- *Duygusal Farkındalık:* kendinin duygularının farkında olma, yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları tanımlayabilme, yaşadığı duyguların nedenlerini açıklayabilme, yaşadığı olumsuz duyguları olumlu davranışlarla gösterme, ses tonu ve beden dilinden diğerlerinin duygularının farkında olma ve diğerlerinin yaşadığı duyguları tanımlayabilme nedenlerini açıklayabilme yapıtaşlarına göre 17 madde vardır.
- *Empati:* diğerlerinin duygu ve düşüncelerine farkına varma ve duyarlı olma, diğerlerinin duygu durumuna göre davranma ve buna ilişkin çeşitli yollar bulma, kendi duygu ve düşüncelerinin başkalarından farklı olabileceğini ayırt edebilme,

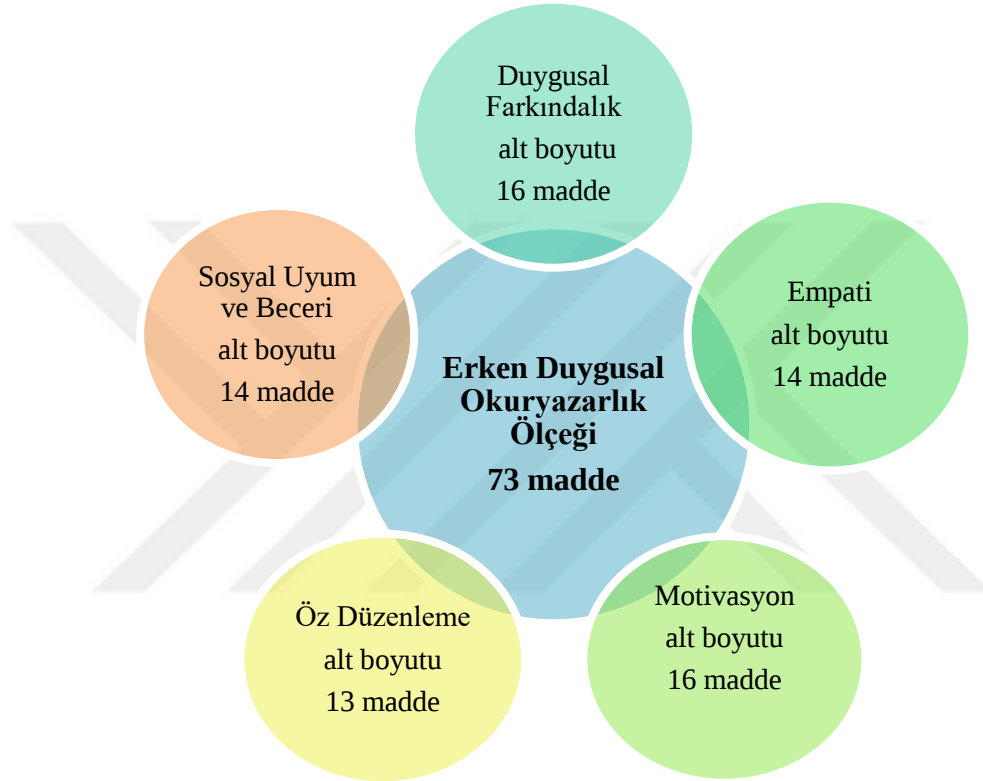
kendini karşısındakinin yerine koyabilme şeklinde yapıtaşları sıralanmıştır. Oluşturulan bu alt boyutta toplam 15 madde vardır.

- *Motivasyon:* başladığı herhangi bir işi bitirmek için çaba gösterme ya da bir beceriyi yapabilene kadar tekrar etme, öğrendiklerini uygulamada ve sorumluluk almakta isteklilik, akranları ile olan etkileşiminde diğerlerinin duygularını anlaması ve onları teselli edebilmesi, bir işi başardığında memnuniyetini sevinç, heyecan gibi memnuniyetini duygularla ifade edebilmesi yapıtaşlarına göre 18 madde vardır.
- *Öz Düzenleme:* değişen duygu durumlarına karşı aceleci davranmama ve uygun olan tepkiye yönelme, yaşadığı zor duygularıyla nasıl başa çıkabileceği ile ilgili duyguyu düzenleme, kendini rahat ifade edebilme, kendisinden farklı davrananlara karşı uygun davranabilme yapıtaşına göre toplam 15 madde vardır.
- *Sosyal Uyum ve Beceri:* günlük yaşamında olan ilişkileri olumlu yönde ve istedik şekilde geliştirme, yaşadığı anlaşmazlık/çatışma durumlarda hatasını telafi etmek adına gerekli sorumlulukları alabilme, işbirliği yapma konusunda isteklilik gösterme, çevresi ile dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sağlıklı şekilde sürdürebilme yapıtaşlarına göre 17 madde vardır.

Uzman görüşü alınması; 48-84 aylık çocukların duygusal okuryazarlık becerisini ölçmek için belirlenen 82 maddenin amacına uygun olup olmadığına ilişkin yapılan bir diğer çalışma ise ilgili konuda uzman görüşlerine başvurmaktır. Kapsam geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla bu işlem gerçekleştirilmektedir. Uzmanlara sunulan her bir maddeye ilişkin ölçülmesi hedeflenmekte olan özellikle ne kadar ilişkili olduğunu, maddelerin açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi istenir (DeVellis, 2003, s. 86). Buna göre bu çalışmada oluşturulmuş olan uzman görüş formu ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, sekiz okul öncesi eğitimi alan uzmanı olmak üzere toplam dokuz uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar her madde için görüşleri bir belirtke tablosu üzerinde değerlendirmiştir. Maddeleri ölçülmek istenen özelliği ölçme, yaş grubuna uygunluk ve dil bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca her bir özellik bakımından her maddeye ilişkin değerlendirmelerini uygun ve uygun değil şeklinde belirtmeleri de istenmiştir. Maddeler hakkında görüş ve önerilerini belirtmeleri amacıyla her madde için alan bırakılmıştır. Maddelere yönelik uzman görüşlere ilişkin dağılım EK. 4'te yer almaktadır.

Uzman görüşleri alındıktan sonra her bir madde için kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Davis tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile hesaplanan kapsam geçerlilik indekslerinin 0,80 ve daha yüksek olması istenir (Yurdugül,

2005). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin kapsam geçerlik indeksi 0,97 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında yazılan maddeden 9 tanesi 0,80 değerinin altında kapsam geçerlilik indeksine sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerde, varsa uzman görüşleri ışığında düzenlemeler yapılmıştır. Kapsam geçerlilik indeksi sonrası ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ içerik organizasyonu Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Kapsam geçerlik sonrası Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği içerik organizasyonu

4.3.2. Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Uygulanması

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgınından dolayı ölçek çevrimiçi ortamda “Google Formlar” aracılığıyla belirlenen düzende hazırlanmıştır. Ölçme aracı çevrimiçi uygulanmıştır. Araştırmacının yakın çevresinden başlayarak 48-84 aylık çocuğu olan ebeveynlere ölçme aracının linki iletilmiştir. Kişisel bilgilerinin gizliliği konusunda ve ölçme aracının amacı hakkında ebeveynlere bilgilendirme yapılmıştır. ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin çevrimiçi uygulanması 6-10 dakika kadar sürmüştür.

Çalışma grubuna ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin uygulanması öndeneme, deneme ve esas uygulama şeklinde yapılmıştır.

- *Öndeneme uygulaması:* Ölçek maddelerinin ebeveynler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek amacı ile uzman görüşü sonucunda belirlenen 73 maddelik form ile yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Öndeneme uygulamasının çalışma grubunu Afyonkarahisar ve Antalya illerinde bulunan 32 ebeveyn oluşturmaktadır. Uygulama 14-18 Aralık 2020 tarihleri arasında yapılmış olup ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Uygulama sonucunda maddelerin açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür.

- *Deneme uygulaması:* Bu çalışma ile Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz Düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceri ölçeklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçülmek istenen özelliğin, araştırmacı tarafından yazılan göstergeleri ile ölçülüp ölçülmediği amacı ile yapılan deneme uygulamalarında, formüller ile örneklem büyüklüğü hesaplama yerine ölçeğin yapısı ve analizde kullanılacak yöntemin dikkate alınmasının daha doğru olacağı ifade edilmektedir (Erkuş, 2012, s.58-59). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Büyüköztürk (2002) değişken (madde) sayısının en az beş katının uygun olduğunu ve Kline (1994) faktör çıkarmak için 200 kişilik bir örneklemin yeterli olduğunu belirtmiştir. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong'un (1999) ise 100-200 kişilik örneklemin faktör analizi için kabul edilebilir örneklem büyüklüğü olduğunu ifade etmektedir (aktaran Tabachnick ve Fidell, 2012, s.618). Bu çalışmalar dikkate alınarak, deneme uygulaması için en az 200 kişilik bir örnekleme ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada deneme uygulaması için ölçek Türkiye geneli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi veya özel anaokulları/anasınıfları ve ilkokullara devam eden 48-84 aylık 226 çocuğun ebeveynlerine "Google Formlar" aracılığıyla çevrimiçi şeklinde uygulanmıştır. Uygulamalar Ocak-Nisan 2021 ayları arasında yapılmış olup yaklaşık 6-10 dakika sürmüştür.

- *Esas uygulama;* Deneme uygulaması yapılarak son şeklini alan ölçeğin yapısının doğrulanması ve diğer araştırma sorularına yanıt bulmak için ölçek tekrar Türkiye geneli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi veya özel anaokulları/anasınıfları ve ilkokullara devam eden 48-84 aylık 311 çocuğun ebeveynine uygulanmıştır.

Esas uygulama deneme uygulaması sonunda belirlenen 45 madde ile “Google Formlar” aracılığıyla çevrimiçi şekilde uygulanmıştır. Uygulamalar Nisan-Temmuz ayları arasında yapılmış olup yaklaşık 6-8 dakika kadar sürmüştür.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çocuklar için ebeveynlerin doldurduğu ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ verileri bilgisayara aktarılarak, gereken istatistiki analizler yapılmıştır. Yapılan analizler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- *Deneme Uygulaması;* Alan yazın dikkate alınarak oluşturulan ve uzman görüşleri ışığında yeniden düzenlenen Duygusal Farkındalık (16 madde), Empati (14 madde), Motivasyon (16 madde), Öz düzenleme (13 madde) ve Sosyal uyum ve beceri (14 Madde) formları 226 veliye uygulanmıştır. Bu uygulama ile elde edilen veriler maddeler ile ölçülmek istenen özellikler arasındaki ilişkilerin ortaya konmasında ve maddelerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Madde ve yapı arasında ilişki önemli görülmektedir. Bu ilişkinin incelenmesinde maddelerin her biri için madde puanı ve toplam puan arasındaki korelasyon değeri kullanılabilir (DeVellis, 2003, s.93). Bu amaçla çalışmada madde puanı ile toplam puan arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Katsayıların yorumlanmasında sadece istatistiksel manidarlık değil pratik manidarlık da dikkate alınmıştır. Pratik manidarlık için yorum 0,20 ve altı ölçekten çıkarılmalı, 0,20 ve 0,30 arası düzeltilmeli, 0,30 ve 0,40 arası iyi ve 0,40 üstü maddelerin çok iyi ayırt edici olduğu şeklindedir (Ebel, 1965’ten aktaran Erkuş, 2003, s.135).

Faktör analizi yöntemleri, maddelere verilen yanıtların altındaki gizli örüntüleri korelasyon matrisine dayalı olarak ortaya koyar ve ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesinde en çok kullanılan yöntemdir (Crocker ve Algina, 1986, s. 230-232). Bu araştırma kapsamında da ilgili ölçeklerin deneme uygulaması için yapı geçerliliğinin ortaya konmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Analiz IBM SPSS 25 programı ve Microsoft Excel ile gerçekleştirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinde kayıp veri olup olmadığı, uç değer olup olmadığı normallik (tek değişkenli ve çok değişkenli) ve çoklu bağlantı varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışma

kapsamında uç değerleri belirlemek için her bir ölçekten bireylerin almış oldukları puanların standart hale dönüştürülmüş z değerleri elde edilmiştir. Z puan değeri $\pm 4,0$ değerinden büyük olan değerler uç değer olarak belirlenmiş ve analiz dışı tutulmuştur. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayısı incelenmiş ve tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin hatalarına bölünmesiyle elde edilen z değerlerinin ise $\pm 1,96$ arasında olduğu belirlenmiştir. Çoklu bağlantılık için ölçek maddelerinin bir biri ile olan korelasyon değerleri incelenmiş ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik için ölçekte yer alan maddelere ait Q-Q grafiği incelenmiş ve bu varsayımın sağlandığı belirlenmiştir.

AFA için örneklemin uygunluğunun belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi kullanılır. KMO değerinin en az 0,50 olması ve Barlett testinin anlamlı olması örneklemin uygun ve değişkenler arası ilişkinin uygun olduğunu gösterir (Field, 2009, s.659).

AFA sonucunda ölçeğin boyut yapısı ile ilgili de karara ulaşılmaktadır. Bu çalışmada boyut sayısının belirlenmesinde özdeğerin 1'den büyük olması değil, açıklanan varyans yüzdesi, özdeğerlerin birbirine oranı ve faktörlerin açıklanabilirliği dikkate alınmıştır. İlk faktör tarafından açıklanan varyans %20'den fazla olduğunda tek boyutlu yapı kabul edilebilir (Reckase, 1979).

Maddelere ait faktör yük değerleri maddenin hangi faktör ile tanımlanabileceğini ve ilişkinin büyüklüğünü gösterir. Tabachnick ve Fidell (2012, s. 654) 0,32 ve üzeri faktör yük değerine sahip maddelerin değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Faktör yük değeri 0,71 ve üstü olması mükemmel, 0,63 olması çok iyi, 0,55 olması iyi, 0,45 olması vasat ve 0,32 olması zayıf ilişki şeklinde yorumlanmaktadır.

Deneme uygulaması ölçümlerine ait iç tutarlılık anlamında güvenilirlik değerlerini belirlemek için Cronbach α ve Heise ve Bohrnstedt Ω güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yurdugül (2006) maddeler eşit faktör yüklerine sahip olmadığı durumda Cronbach α güvenilirliğin gerçek değerinin altında değerler üretebileceğini belirtmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen faktör yükleri eşit olmadığı için ve Cronbach α 'nın yanı sıra sonuçlar üretebileceği dikkate alınarak, AFA çıktıları kullanılarak Heise ve Bohrnstedt'ın (1970) Ω güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Güvenirlilik değerinin 0,70 ve üzeri olması iyi düzey olarak kabul edilmektedir (DeVillis, 2003; Kline, 2011).

- *Esas uygulama;* Deneme uygulaması sonrasında son hali verilen Duygusal Farkındalık (10 madde), Empati (10 madde), Motivasyon (11 madde), Öz düzenleme (5 madde) ve Sosyal uyum ve beceri (9 Madde) ölçekleri 311 kişiye daha uygulanmış ve öncelikle elde edilen ölçümlere ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması sonrasında AFA ile ortaya konan ölçek yapılarının, tekrar toplanan veri ile uyumluluğu Doğrulayıcı Faktör Analizinden (DFA) ile incelenmiştir. Sosyal ve davranışsal alanlarında yapılan yapı geçerliliği çalışmalarında DFA öncelikli ve önemli bir araçtır (Brown, 2015, s. 2).

Ancak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmeden önce kullanılan kestirim yönteminin tutarlı sonuçlar verebilmesi için kayıp verinin olup olmaması, uç değer analizi, çok değişkenli normallik, çoklu bağlantı sorunu ve değişkenler arası doğrusal ilişki varsayımları incelenmiştir.

Bu varsayımlar incelendiğinde, ölçme aracının bazı maddelerinde kayıp veri olduğu belirlenmiştir. Kayıp veri analiz yöntemlerinden beklenti maksimizasyonu (Expectation Maximization, EM) algoritması kullanılarak değer ataması yapılmıştır. EM algoritmasının kullanılmasının amacı kayıp veri miktarının az olduğu durumda etkili parametre kestirimi ve daha yansız sonuçlar vermesi gösterilmektedir (Enders, 2013).

Ayrıca maddelerin faktör yüklerinin 0.30 ve üstü olması gizil yapının ölçülmesinde uygun madde olduklarını ve hata varyanslarının 0.90 değerinden düşük olması ise gizil yapının ölçülmesinde kabul edilebilir bir hata miktarı olduğunu göstermektedir (Kline, 2011, s. 6).

Çalışma kapsamında uç değerleri belirlemek için her bir ölçekten bireylerin almış oldukları puanların standart hale dönüştürülmüş z değerleri elde edilmiştir. Z puan değeri $\pm 4,0$ değerinden büyük olan değerler uç değer olarak belirlenmiş ve analiz dışı tutulmuştur. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayısı incelenmiş ve tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin hatalarına bölünmesiyle elde edilen z değerlerinin ise $\pm 1,96$ arasında olduğu belirlenmiştir. Çoklu bağlantılık için ölçek maddelerinin bir biri ile olan korelasyon değerleri incelenmiş ve çoklu bağlantı probleminin

olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik için ölçekte yer alan maddelere ait Q-Q grafiği incelenmiş ve bu varsayımın sağlandığı belirlenmiştir.

DFA analizleri LISREL (versiyon 8.8) programı ve Microsoft Excel kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Lisrel programında her bir gizil değişkenin ölçeklemesinin yapılması amacıyla işaretçi gösterge yöntemi kullanılarak gizil değişkenlere giden yol katsayılarından bir tanesi bir değerine eşitlenmiştir. Parametre kestirim yöntemi olarak MLR kullanılmıştır. Model veri uyumuna karar vermek için kullanılan kriterler ve uyum indeksleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Model Veri Uyumunu Değerlendirme de Kullanılan Uyum İndeksleri ve Kriterler

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
S-B χ^2 /sd (Satorra-Bentler Ki-Kare/Serbestlik Derecesi)	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
NNFI (Normlaştırılmamış uyum indeksi)	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$
NFI (Normlaştırılmış uyum indeksi)	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$
GFI (Uyum iyiliği indeksi)	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi)	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$
SRMR (Standartlaştırılmış hataların ortalama karekökü)	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.

Esas uygulama için ölçümlere ait kararlılık ve iç tutarlılık anlamında güvenilirlik değerlerini belirlemek için Cronbach α , McDonald ω ve test-tekrar testi değerleri hesaplanmıştır. Cronbach α değerinin faktör yükleri eşit olmadığına yanlı kestirimler yapacağı dikkate alınarak, DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmamış faktör yükleri ve hata varyansları kullanılarak McDonald ω değeri hesaplanmıştır. (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006). Ayrıca ölçümlerin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek için esas uygulamaya katılan 43 kişiye 3 hafta sonra ölçek tekrar uygulanmış ve test tekrar-test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik değerinin 0,70 ve üzeri olması iyi düzey olarak kabul edilmektedir (DeVillis, 2003; Kline, 2011).

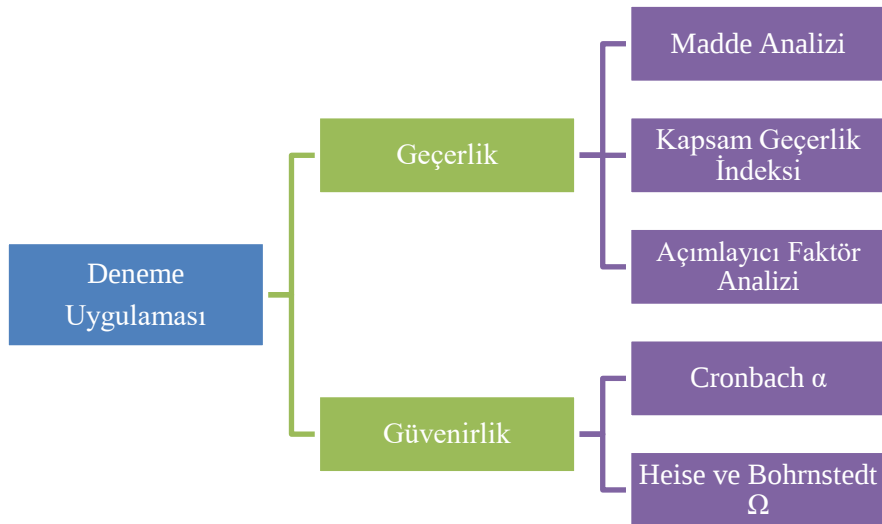
BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara; deneme uygulamasına ilişkin geçerlik ve güvenirlik sonuçları ile esas uygulamaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik sonuçları şeklinde yer verilmiştir

5.1. Deneme Uygulaması

Bu başlık altında Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin deneme uygulamasının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin deneme uygulamasına yapılan analizler Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Deneme uygulamasına ilişkin veri analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceriler ölçeğinden katılımcıların aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler

	Ölçekler				
	Duygusal Farkındalık	Motivasyon	Empati	Öz Düzenleme	Sosyal Uyum ve Beceriler
Ortalama	66,75	61,27	56,48	48,36	55,02
Medyan	66,00	62,00	56,00	48,00	55,00
Varyans	39,85	23,27	33,57	20,28	24,38
Standart Sapma	6,31	4,82	5,79	4,50	4,94
En düşük	53,00	49,00	43,00	36,00	41,00
En Yüksek	80,00	73,00	70,00	61,00	69,00
Dizi Genişliği	27,00	24,00	27,00	25,00	28,00
Çarpıklık (hata)	,232 (,166)	-,255 (,167)	-,030 (,165)	-,013 (,163)	-,193 (,164)
Basıklık (hata)	-,007 (,330)	-,097 (,333)	-,040 (,328)	,436 (,325)	,212 (,326)

Tablo 4 incelendiğinde Duygusal Farkındalık ölçeğinden alınan puanların 53,00 ile 80,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 66,75 olduğu; Motivasyon ölçeğinden alınan puanların 49,00 ile 73,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 61,27 olduğu; Empati ölçeğinden alınan puanların 43,00 ile 70,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 56,48 olduğu, Öz Düzenleme ölçeğinden alınan puanların 36,00 ile 61,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 48,36 olduğu ve Sosyal Uyum ve Beceri ölçeğinden alınan puanların 41,00 ile 69,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 55,02 olduğu görülmektedir.

Tüm ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayısı incelendiğinde, tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin hatalarına bölünmesiyle elde edilen z değerlerinin ise $\pm 1,96$ arasında olduğu görülmektedir. Field (2009)’a göre 0,05 anlamlılık düzeyinde z değerinin $\pm 1,96$ arasında olması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Buna göre ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımı normaldir

5.1.1. Deneme Uygulaması Geçerlik

Araştırma kapsamında geliştirilen Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz Düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceri ölçeklerinin geçerliliğinin incelenmesi amacıyla öncelikle madde puanı ve toplam puan arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5, 6, 7, 8 ve 9’da sunulmuştur

Tablo 5

Duygusal Farkındalık Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	,503
2	,576
3	,563
4	,458
5	,590
6	,705
7	,443
8	,746
9	,720
10	,747
11	,696
12	,674
13	,767
14	,652
15	,403
16	,261
*<0,20	

Tablo 5 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin 0,261 ile 0,767 arasında değiştiği görülmektedir. Sadece bir maddenin (16) korelasyon değeri 0,40’ın altında olup, kabul edilebilir düzeyde ayırt edici olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin ise 0,40 ve üzeri korelasyon değerine sahip olduğu ve çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Empati Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	,569
2	,705
3	,658
4	,680
5	,469
6	,408
7	,731
8	,704
9	,738
10	,677
11	,310
12	,185*
13	-,023*
14	,579
*<0,20	

Tablo 6 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin -0,023 ile 0,738 arasında değiştiği görülmektedir. Pratik manidarlık açısından değerlendirildiğinde 12. ve 13. Maddenin değeri 0,20'nin altında olup ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Bir maddenin (11) ise 0,40 değerinin altında korelasyon değerini sahip olduğu ve kabul edilebilir düzeyde ayırt edilebileceği görülmektedir. Diğer maddelerin ise 0,40 ve üzeri korelasyon değerine sahip olup, çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 14 maddeden oluşan Empati Ölçeği bu aşamada 12 madde olarak güncellenmiştir.

Tablo 7

Motivasyon Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	,346
2	,494
3	,209
4	,470
5	,020*
6	,690
7	,602
8	,347
9	-,012*
10	,524
11	,474
12	,662
13	,526
14	,615
15	,543
16	,590
*<0,20	

Tablo 7 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin -0,012 ile 0,690 arasında değiştiği görülmektedir. Pratik manidarlık açısından değerlendirildiğinde 5 ve 9 maddelerin 0,20 değerinin altında korelasyona sahip olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Üç maddenin (1,3 ve 8) ise korelasyon değeri 0,40'ın altında olup, kabul edilebilir düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin ise 0,40 ve üzeri korelasyon değerine sahip olup, çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 16 maddeden oluşan Motivasyon Ölçeği bu aşamada 14 madde olarak güncellenmiştir.

Tablo 8

Öz Düzenleme Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	,507
2	,472
3	,589
4	,516
5	,404
6	,580
7	,564
8	-,295*
9	,067*
10	-,011*
11	,514
12	,349
13	,432
*<0,20	

Tablo 8 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin -0,295 ile 0,589 arasında değiştiği görülmektedir. Pratik manidarlık açısından değerlendirildiğinde 8, 9 ve 10 maddelerin 0,20 değerinin altında korelasyona sahip olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Sadece bir maddenin (12) korelasyon değeri 0,40'ın altında olup, kabul edilebilir düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin ise 0,40 ve üzeri korelasyon değerine sahip olup, çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 13 maddeden oluşan Öz düzenleme formu bu aşamada 10 madde olarak güncellenmiştir.

Tablo 9

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	,472
2	,098*
3	,316
4	,136*
5	,500
6	,543
7	,515
8	,585
9	,619
10	,535
11	,527
12	,573
13	,468
14	,061*
*<0,20	

Tablo 9 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin 0,061 ile 0,619 arasında değiştiği görülmektedir. Pratik manidarlık açısından değerlendirildiğinde 2, 4 ve 14 maddelerinin korelasyon değeri 0,20'nin altında olup, ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bir maddenin (3) korelasyon değeri 0,40'ın altında olup, kabul edilebilir düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin ise 0,40 ve üzeri korelasyon değerine sahip olup, çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 14 maddeden oluşan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği bu aşamada 11 madde olarak güncellenmiştir.

5.1.1.1. Duygusal Farkındalık – Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Duygusal Farkındalık Ölçeğinin deneme formunun uygulanması sonucu elde edilen verilere ilişkin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Duygusal Farkındalık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,881
	χ^2	2230,596
Barlett Testi	sd	120
	p	,000

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,881) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=2230,596$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Duygusal Farkındalık Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam varyans %
1	7,155	44,721	44,721
2	1,959	12,242	56,963
3	1,166	7,286	64,250

Tablo 11 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %44,7 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 7,155 olduğu görülmektedir. Bununla beraber aynı anda birden fazla boyutta faktör yüküne sahip binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Binişik faktör yükünden dolayı ölçekten çıkarılan maddeler 1, 2, 4, 5, 15. ve 16. maddelerdir. İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması ve maddelerin genel olarak bir faktör altında toplanmasından dolayı ölçeğin tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 12

Duygusal Farkındalık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,895
	χ^2	1523,706
Barlett Testi	sd	45
	p	,000

Tablo 12 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,895) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=1523,706$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Duygusal Farkındalık Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	5,859	58,590	58,590
2	,918	9,175	67,765
3	,745	7,455	75,220

Tablo 13 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %59 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 5,859 olduğu görülmektedir.

Duygusal Farkındalık Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 10 maddeye ait faktör yükleri ve ortak faktör varyansı Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14

Duygusal Farkındalık Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı

Madde Numarası	Faktör 1	h^2
DF10	,854	,729
DF13	,841	,707
DF11	,832	,692
DF12	,798	,636
DF8	,792	,628
DF9	,777	,603
DF14	,741	,549
DF6	,668	,446
DF7	,508	,258
DF3	,456	,208

Tablo 14’te Duygusal Farkındalık Ölçeği’nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,456-0,854 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapılar ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.1.2. Empati – Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Empati Ölçeğinin deneme formunun uygulanması sonucu elde edilen verilere ilişkin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Empati Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,893
Barlett Testi	χ^2	1445,291
	sd	66
	p	,000

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu ($KMO=0,893$) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=1445,291$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Empati Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam varyans %
1	5,825	48,545	48,545
2	1,439	11,993	60,538
	,992	8,264	68,801

Tablo 16 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %49 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 5,825 olduğu görülmektedir. Bununla beraber aynı anda birden fazla boyutta faktör yüküne sahip binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Binişik faktör yükünden dolayı ölçekten çıkarılan maddeler 5. ve 11. maddelerdir. İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması ve maddelerin genel olarak bir faktör altında toplanmasından dolayı ölçeğin tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir.

Bu iki maddenin de çıkarılmasıyla geriye kalan 10 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Empati ölçeğinin faktörlük yapısına ilişkin olarak yapılan son faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Empati Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,893
Barlett Testi	χ^2	1262,234
	sd	45
	p	,000

Tablo 17 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,893) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=1262,234$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan son faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Empati Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam varyans %
1	5,459	54,592	54,592
2	1,071	10,711	65,302
3	,859	8,587	73,890

Tablo 18 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %55 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 5,459 olduğu görülmektedir.

Empati Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 10 maddeye ait faktör yükleri Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19

Empati Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı

Madde Numarası	Faktör 1	h^2
E9	,815	,665
E8	,765	,585
E2	,755	,570
E3	,752	,565
E10	,750	,563
E7	,750	,563
E4	,747	,558
E14	,661	,436
E1	,605	,367
E6	,359	,129

Tablo 19’a bakıldığında Empati Ölçeği’nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,359-0,815 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapılar ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.1.3. Motivasyon – Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Motivasyon ölçeğinin deneme formunun uygulaması sonucu elde edilen verilere ilişkin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Motivasyon Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,868
	χ^2	1293,750
Barlett Testi	sd	91
	p	,000

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,868) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=1293,750$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Motivasyon Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	5,477	39,124	39,124
2	1,653	11,805	50,928
3	1,187	8,481	59,409

Tablo 21 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %39 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 5,477 olduğu görülmektedir. Bununla beraber aynı anda birden fazla boyutta faktör yüküne sahip binişik maddeler ve faktör yük değeri 0,32'den düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Buna göre faktör yük değeri 0,32'den düşük olan 3. madde ve binişik olan 1. ve 8. madde ölçekten çıkarılmıştır. İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması ve maddelerin genel olarak bir faktör altında toplanmasından dolayı ölçeğin tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Bu üç maddenin de çıkarılmasıyla geriye kalan 11 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Motivasyon ölçeğinin faktör yapısına ilişkin olarak yapılan son faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Motivasyon Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,879
	χ^2	1077,000
Barlett Testi	sd	55
	p	,000

Tablo 22 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,879) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=1077,000$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan son faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Motivasyon Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam varyans %
1	5,111	46,460	46,460
2	1,161	10,555	57,015
3	1,025	9,320	66,334

Tablo 23 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %47 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 5,111 olduğu görülmektedir.

Motivasyon Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 11 maddeye ait faktör yükleri Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24

Motivasyon Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı

Madde Numarası	Faktör 1	h^2
M12	,795	,632
M6	,755	,570
M7	,668	,447
M15	,666	,443
M16	,659	,434
M14	,636	,405
M10	,635	,404
M11	,603	,364
M13	,563	,317
M4	,522	,273
M2	,512	,263

Tablo 24’e bakıldığında Motivasyon Ölçeği’nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,512-0,795 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapılar ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.1.4. Öz Düzenleme – Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Korelasyon: Ölçeğin boyutlarının birbirleriyle ilişkilerine yönelik hesaplamalar yapılmış, Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 36’da gösterilmiştir.

Öz düzenleme ölçeğinin deneme formunun uygulaması sonucu elde edilen verilere ilişkin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Öz Düzenleme Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,785
Barlett Testi	χ^2	1140,144
	sd	45
	p	,000

Tablo 25 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,785) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=1140,144$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan ilk faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik öz değer ve varyans oranları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öz Düzenleme Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	4,006	40,064	40,064
2	2,388	23,880	63,944
3	,849	8,490	72,434

Tablo 26 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %40 ve bu faktöre ilişkin öz değer 4,006 olduğu görülmektedir. Binişik maddeler göz önüne alınarak ve ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20’den fazla olması dikkate alınarak ölçeğin tek

faktörlü olmasına karar verilmiştir. Tekrarlanan faktör analizinde öncelikle binişik olan madde 5, daha sonrasındaki analizlerde 1, 3, 6 ve 11. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 5 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Öz düzenleme ölçeğinin faktör yapısına ilişkin olarak yapılan son faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Öz Düzenleme Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,780
	χ^2	555,462
Barlett Testi	sd	10
	p	,000

Tablo 27 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,743) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=555,462$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan son faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Öz Düzenleme Ölçeği Faktörlere Yönelik Öz değer ve Varyans Oranları (2)

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	3,158	63,163	63,163
2	,813	16,257	79,420
3	,524	10,475	89,895

Tablo 28 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %63 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 3,158 olduğu görülmektedir.

Öz Düzenleme Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 5 maddeye ait faktör yükleri Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29

Öz Düzenleme Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları

Madde Numarası	Faktör 1	h^2
O7	,846	,716
O4	,845	,713
O2	,827	,683
O13	,587	,344
O12	,552	,305

Tablo 29 incelendiğinde Öz Düzenleme ölçeğinin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,552-0,846 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapılar ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.1.5. Sosyal Uyum ve Beceri – Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Sosyal Uyum ve Beceri ölçeğinin deneme formunun uygulaması sonucu elde edilen verilere ilişkin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,860
	χ^2	997,520
Barlett Testi	sd	55
	p	,000

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu ($KMO=0,860$) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=997,520$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	4,950	44,996	44,996
2	1,168	10,621	55,617
3	,978	8,894	64,511

Tablo 31 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %45 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 4,950 olduğu görülmektedir. Bununla beraber aynı anda birden fazla boyutta faktör yüküne sahip binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Binişik faktör yükünden dolayı ölçekten çıkarılan maddeler 3. ve 5. maddelerdir. İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması ve maddelerin genel olarak bir faktör altında toplanmasından dolayı ölçeğin tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir.

İki maddenin ölçekten çıkarılması ile kalan 9 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan son faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,876
	χ^2	829,055
Barlett Testi	sd	36
	p	,000

Tablo 32 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,876) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=829,055$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam varyans %
1	4,527	50,302	50,302
2	,975	10,834	61,136
3	,756	8,396	69,532

Tablo 33 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %50 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 4,527 olduğu görülmektedir.

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 9 maddeye ait faktör yükleri Tablo 34’te verilmektedir.

Tablo 34

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı

Madde Numarası	Faktör 1	h^2
S12	,760	,578
S8	,757	,573
S11	,724	,524
S9	,706	,498
S7	,656	,430
S6	,617	,381
S13	,612	,374
S10	,599	,359
S1	,523	,273

Tablo 34’e bakıldığında Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,523-0,760 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapılar ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.1.6. Duygusal Okuryazarlık Temel Bileşenler Analizi

Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceri ölçeklerinin birleşimi duygusal okuryazarlık yapısını oluşturmaktadır. Tek bir duygusal

okuryazarlık toplam puanı verebilmek amacıyla bu beş ölçekten alınan toplam puanlar kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,809
	χ^2	480,344
Barlett Testi	sd	10
	p	,000

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,809) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=480,344$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin temel bileşenler analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	3,111	62,210	62,210
2	,764	15,290	77,500
3	,460	9,191	86,691

Tablo 36 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %62,2 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 3,111 olduğu görülmektedir. İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20’den fazla olması ve maddelerin genel olarak bir faktör altında toplanmasından dolayı ilgili yapının tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Duygusal Okuryazarlık bileşenini oluşturan beş ölçeğin faktör yükleri ve ortak faktör varyansları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Faktör Varyansı

Faktörler	Faktör 1	h^2
Empati	,879	0,773
Sosyal Uyum ve Beceri	,811	0,658
Motivasyon	,807	0,651
Öz düzenleme	,772	0,595
Duygusal Farkındalık	,658	0,433

Tablo 37 incelendiğinde duygusal okuryazarlık yapısının tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,658-0,879 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu faktörlerin ilgili duygusal okuryazarlık yapısı ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu beş ölçeğin birleşiminden oluşan duygusal okuryazarlık yapısı için tek bir toplam puan oluşturulabilir.

5.1.2. Deneme Uygulaması Güvenirlilik

Geçerlik ile ilgili analizlerin ardından belirlenen maddeler oluşturulan yapıya ilişkin ölçüm için güvenirlik analizi yapılmıştır. Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz düzenleme ve Sosyal uyum ve beceri ölçeklerinden elde edilen verilere ilişkin hesaplanan güvenirlik değerleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

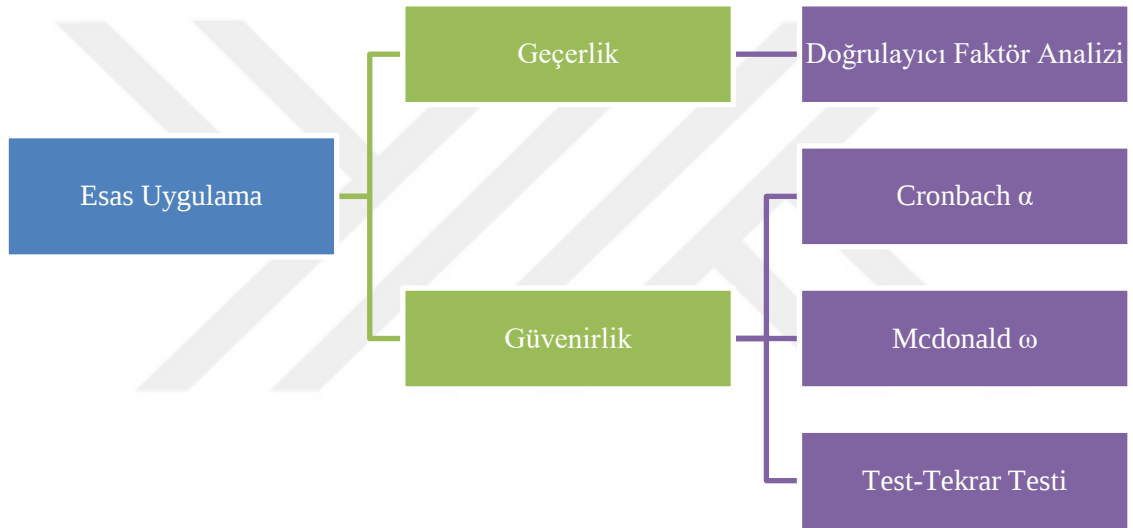
Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz Düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceri Ölçekleri için Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach α	Heise ve Bohrnstedt’in Ω Katsayısı
Duygusal Farkındalık	10	,912	,921
Empati	10	,903	,906
Motivasyon	11	,883	,884
Öz Düzenleme	5	,851	,857
Sosyal Uyum ve Beceri	9	,872	,876

Tablo 38 incelendiğinde her bir ölçek için hesaplanan Cronbach α güvenirlik katsayısının ,851 ile ,912 arasında değiştiği, Heise ve Bohrnstedt'in Ω katsayısının ise ,857 ile ,921 arasında değiştiği görülmektedir. Kestirilen bu güvenirlik değerlerinin istenen düzeyde olduğu ve elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Esas Uygulama

Bu başlık altında Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin esas uygulamasına ilişkin geçerlik ve güvenirliğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin esas uygulamasına ilişkin yapılan analizler Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Esas uygulamaya ilişkin veri analizi.

Araştırma kapsamında geliştirilen Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceriler ölçeğinden katılımcıların aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39

Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler

	Ölçekler				
	Duygusal Farkındalık	Empati	Motivasyon	Öz Düzenleme	Sosyal Uyum ve Beceriler
Ortalama	41,08	40,38	43,56	18,51	36,64
Medyan	41,00	41,00	44,00	19,00	37,00
Varyans	7,56	9,39	7,86	4,42	6,16
Standart Sapma	2,75	3,06	2,80	2,10	2,48
En düşük	33,00	31,00	36,00	13,00	31,00
En Yüksek	49,00	50,00	50,00	25,00	42,00
Dizi Genişliği	16,00	19,00	14,00	12,00	11,00
Çarpıklık (hata)	-,124 (,142)	-,189 (,142)	-,049 (,143)	-,077 (,142)	,038 (,145)
Basıklık (hata)	,438 (,284)	,267 (,283)	-,238 (,286)	-,004 (,283)	-,370 (,288)

Tablo 39 incelendiğinde Duygusal farkındalık ölçeğinden alınan puanların 33,00 ile 49,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 41,08 olduğu; Empati ölçeğinden alınan puanların 31,00 ile 50,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 40,38 olduğu; Motivasyon ölçeğinden alınan puanların 36,00 ile 50,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 43,56 olduğu; Öz düzenleme ölçeğinden alınan puanların 13,00 ile 25,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 18,51 olduğu ve Sosyal uyum ve Beceri ölçeğinden alınan puanların 31,00 ile 42,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 36,64 olduğu görülmektedir.

Tüm ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayısı incelendiğinde, tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin hatalarına bölünmesiyle elde edilen z değerlerinin ise $\pm 1,96$ arasında olduğu görülmektedir. Field (2009)'a göre 0,05 anlamlılık düzeyinde z değerinin $\pm 1,96$ arasında olması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Buna göre ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımı normaldir.

5.2.1. Esas Uygulama Geçerlik

Bu kısımda araştırma kapsamında AFA uygulanarak geliştirilen “Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin” faktör yapısı, esas uygulama da toplanan verilerle tekrar doğrulanmak amacıyla, yani yapı geçerliği için gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

5.2.1.1. Duygusal Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Sonuçları (DFA)

Araştırmanın ilk kısmında AFA yapılarak oluşturulan tek faktörlü Duygusal Farkındalık ölçeğinin faktör yapısının, asıl uygulama verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile incelenmiştir. Tablo 40'ta Duygusal Farkındalık ölçeğine ait DFA sonucunda kestirilen uyum değerleri yer almaktadır.

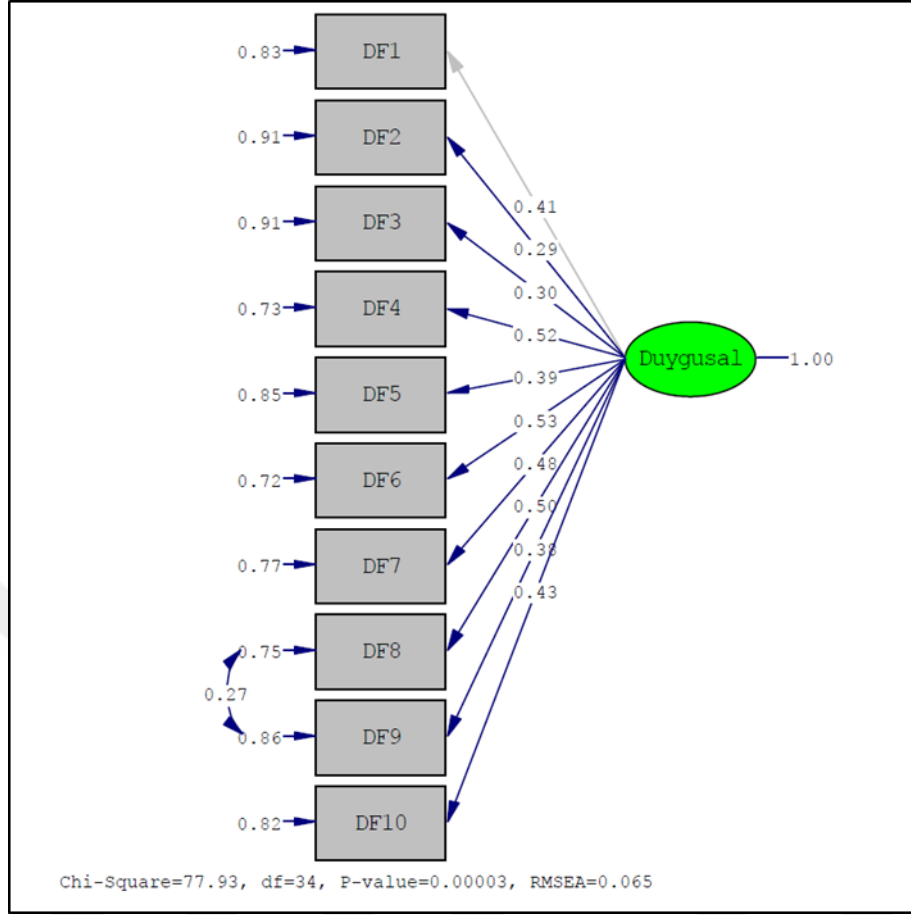
Tablo 40

Duygusal Farkındalık Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
S-B χ^2 (sd)	77,93 (34)
S-B χ^2 /sd	2,29
RMSEA(%90GA)	0,065 (0,046 - 0,084)
CFI	0,92
NNFI	0,90
NFI	0,87
GFI	0,92
AGFI	0,87
SRMR	0,072

Tablo 40'ta yer alan Duygusal Farkındalık ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde χ^2 /sd (2,29) değerinin 5'in altında olduğu, RMSEA ve SRMR değerinin 0,10'un altında olduğu, CFI, NNFI ve GFI değerlerinin 0,90'ın üstünde olduğu ve bu değerlere göre kabul edilebilir düzeyde uyum olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde deneme uygulaması verisiyle geliştirilen tek faktörlü Duygusal Farkındalık ölçeğinin faktör yapısının doğrulandığını belirlenmiştir.

Şekil 7'de Duygusal Farkındalık ölçeğine ait tek boyutlu model için standart değerleri için çözümler yer almaktadır.



Şekil 7. *Duygusal Farkındalık Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler*

Şekil 7 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,29 ile 0,53 arasında olduğu ve tüm değerlerin 0,30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Hata varyansı değerlerinin ise 0,72 ile 0,91 arasında olduğu tüm değerlerin 0,90'dan küçük olduğu görülmektedir. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ve hata değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin genel uyum değerleri dikkate alındığında ölçeğin madde bazında doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.1.2. Empati Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (DFA)

Araştırmanın ilk kısmında AFA yapılarak oluşturulan tek faktörlü Empati ölçeğinin faktör yapısının, asıl uygulama verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile incelenmiştir. Tablo 41'de Empati ölçeğine ait DFA sonucunda kestirilen uyum değerleri yer almaktadır.

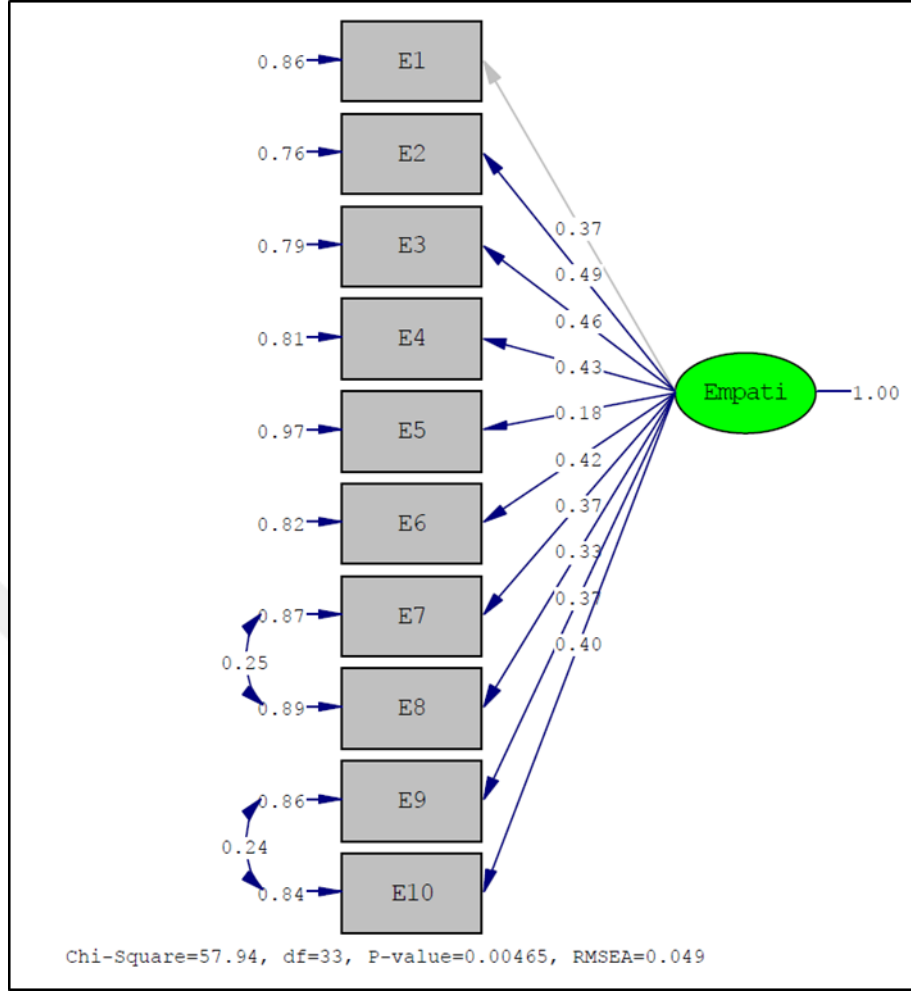
Tablo 41

Empati Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
S-B χ^2 (sd)	57,94 (33)
S-B χ^2 /sd	1,76
RMSEA(%90GA)	0,049 (0,027 - 0,070)
CFI	0,94
NNFI	0,91
NFI	0,87
GFI	0,96
AGFI	0,94
SRMR	0,049

Tablo 41’de yer alan Empati ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde χ^2 /sd (1,76) değerinin 2’nin altında olduğu, RMSEA ve SRMR değerinin 0,05’in altında olduğu, GFI değerlerinin 0,95’in üstünde olduğu ve bu değerlerin iyi düzeyde uyum sergilediği görülmektedir. Ayrıca, CFI, NNFI ve AGFI değerleri de 0,90’ın üzerinde olduğu ve bu değerlere göre kabul edilebilir düzeyde uyum olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde deneme uygulaması verisiyle geliştirilen tek faktörlü empati ölçeğinin faktör yapısının doğrulandığını belirlenmiştir.

Şekil 8’de Empati ölçeğine ait tek boyutlu model için standart değerleri için çözümler yer almaktadır.



Şekil 8. Empati Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler

5.2.1.3. Motivasyon Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları (DFA)

Araştırmanın ilk kısmında AFA yapılarak oluşturulan tek faktörlü Motivasyon ölçeğinin faktör yapısının, asıl uygulama verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile incelenmiştir. Tablo 42’de Motivasyon Ölçeğine ait DFA sonucunda kestirilen uyum değerleri yer almaktadır.

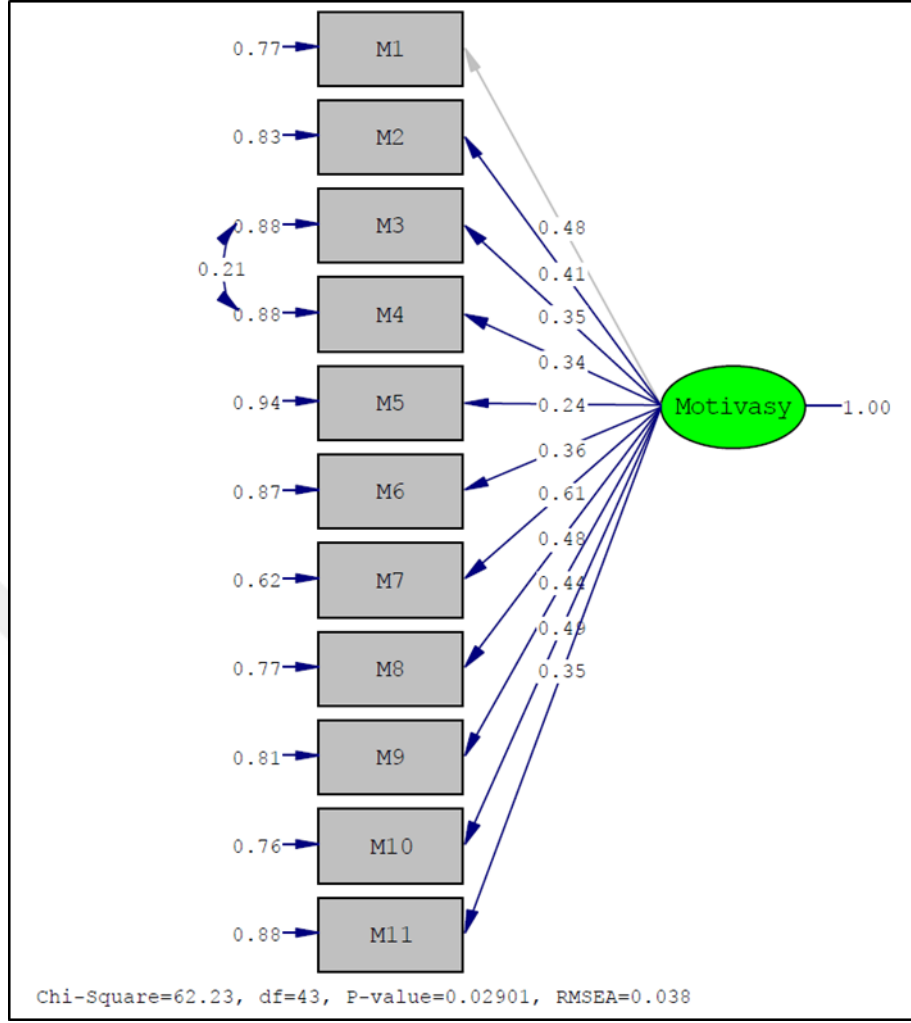
Tablo 42

Motivasyon Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
S-B χ^2 (sd)	62,23 (43)
S-B χ^2 /sd	1,45
RMSEA(%90GA)	0,038 (0,013 - 0,058)
CFI	0,97
NNFI	0,96
NFI	0,90
GFI	0,94
AGFI	0,90
SRMR	0,062

Tablo 42’de yer alan Motivasyon ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde χ^2 /sd (1,45) değerinin 2’nin altında olduğu, RMSEA değerinin 0,05’in altında olduğu, CFI ve NNFI değerlerinin 0,95’in üstünde olduğu ve bu değerlerin iyi düzeyde uyum sergilediği görülmektedir. Ayrıca, NFI, GFI ve AGFI değerleri de 0,90’ın üzerinde olduğu, SRMR değerinin 0,10’un altında olduğu ve bu değerlere göre kabul edilebilir düzeyde uyum olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde deneme uygulaması verisiyle geliştirilen tek faktörlü motivasyon ölçeğinin faktör yapısının doğrulandığını belirlenmiştir.

Şekil 9’da Motivasyon ölçeğine ait tek boyutlu model için standart değerleri için çözümler yer almaktadır.



Şekil 9. Motivasyon Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler

Şekil 9 incelendiğinde madde 5 dışındaki tüm değerlerin faktör yüklerinin 0,34 ile 0,61 arasında olduğu ve 0,30'dan büyük olduğu görülmektedir. Hata varyansı değerlerinin ise yine madde 5 dışındaki tüm değerlerin 0,62 ile 0,88 arasında olduğu ve 0,90'dan küçük olduğu görülmektedir. Madde 5 dışındaki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ve hata varyansı değerlerinin istenilen düzeyde olduğu, ancak bu durum ölçeğin genel uyum değerleri ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin madde bazında doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.1.4. Öz Düzenleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (DFA)

Araştırmanın ilk kısmında AFA yapılarak oluşturulan tek faktörlü Öz Düzenleme Ölçeğinin faktör yapısının, asıl uygulama verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile

incelenmiştir. Tablo 43'te Öz Düzenleme Ölçeğine ait DFA sonucunda kestirilen uyum değerleri yer almaktadır.

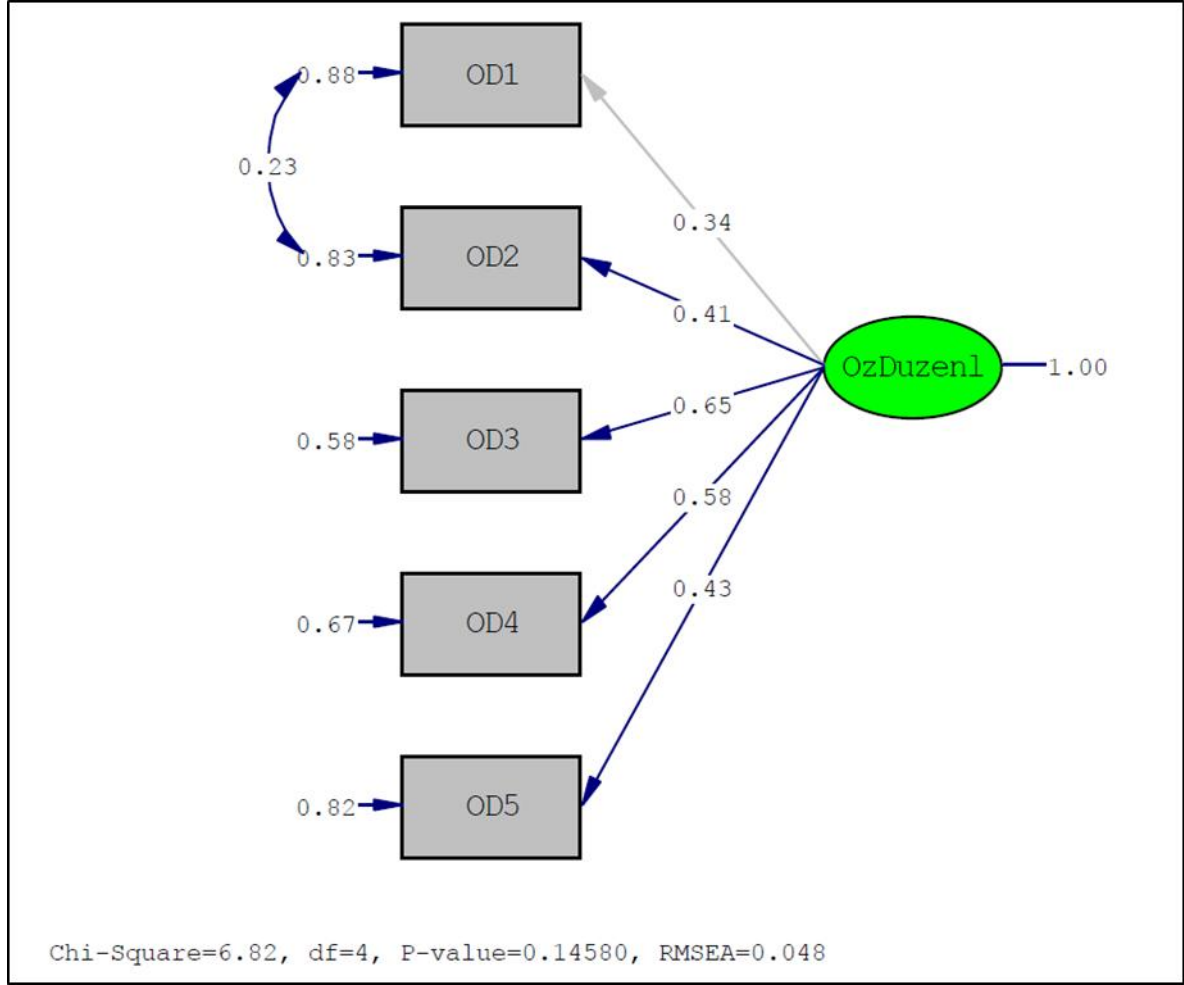
Tablo 43

Öz Düzenleme Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
S-B χ^2 (sd)	6,82 (4)
S-B χ^2 /sd	1,71
RMSEA(%90GA)	0,048 (0,0 - 0,11)
CFI	0,99
NNFI	0,97
NFI	0,97
GFI	0,99
AGFI	0,96
SRMR	0,032

Tablo 43'te yer alan öz düzenleme ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde χ^2 /sd (1,71) değerinin 2'nin altında olduğu, RMSEA ve SRMR değerinin 0,05'in altında olduğu, CFI, NNFI, NFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0,95'in üstünde olduğu ve bu değerlerin iyi düzeyde uyum sergilediği görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde deneme uygulaması verisiyle geliştirilen tek faktörlü öz düzenleme ölçeğinin faktör yapısının doğrulandığını belirlenmiştir.

Şekil 10'da Öz Düzenleme Ölçeğine ait tek boyutlu model için standart değerleri için çözümler yer almaktadır.



Şekil 10. Öz Düzenleme Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler

Şekil 10 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,34 ile 0,65 arasında olduğu ve tüm değerlerin 0,30'dan büyük olduğu görülmektedir. Hata varyansı değerlerinin ise 0,58 ile 0,88 arasında olduğu ve 0,90 değerinden küçük olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin ve hata değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ölçeğin madde bazında doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.1.5. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Sonuçları (DFA)

Araştırmanın ilk kısmında AFA yapılarak oluşturulan tek faktörlü Sosyal Uyum ve Beceri ölçeğinin faktör yapısının, asıl uygulama verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile incelenmiştir. Tablo 44'te Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğine ait DFA sonucunda kestirilen uyum değerleri yer almaktadır.

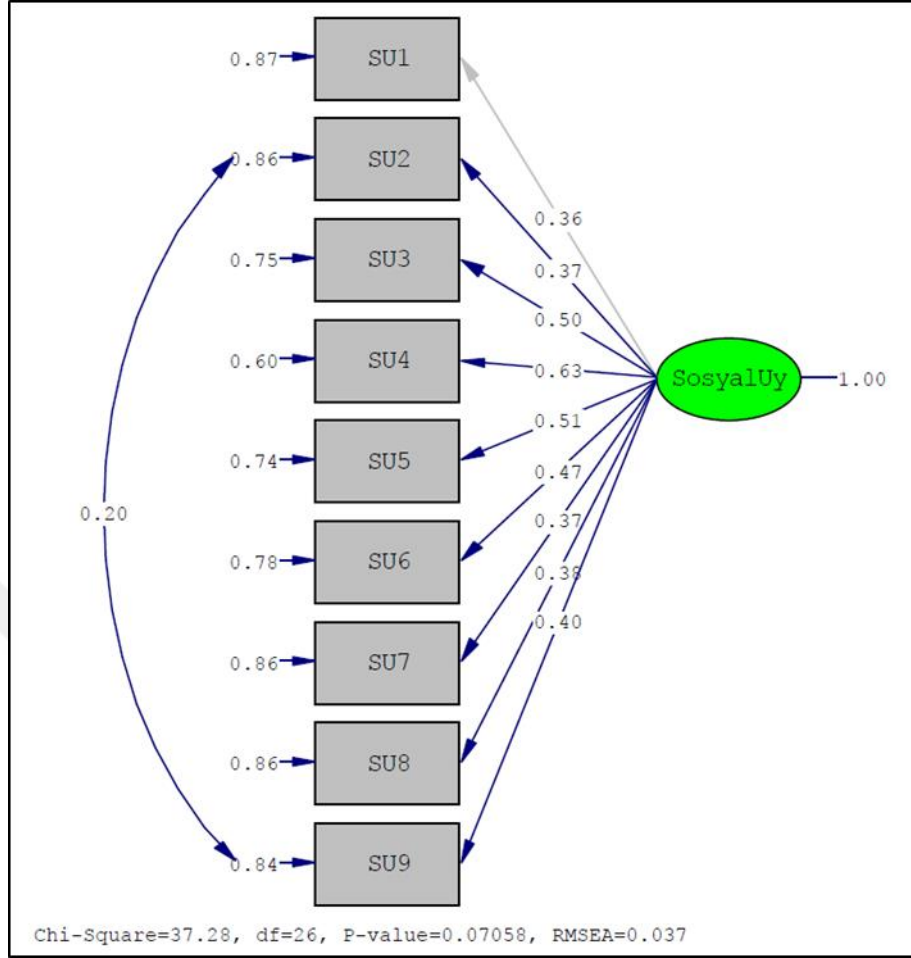
Tablo 44

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği için Kestirilen Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
S-B χ^2 (sd)	37,28 (26)
S-B χ^2 /sd	1,43
RMSEA (%90GA)	0,037 (0,0 - 0,063)
CFI	0,98
NNFI	0,97
NFI	0,93
GFI	0,97
AGFI	0,95
SRMR	0,044

Tablo 44’te yer alan Sosyal Uyum ve Beceri ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde χ^2 /sd (1,43) değerinin 2’nin altında olduğu, RMSEA ve SRMR değerinin 0,05’in altında olduğu, CFI, NNFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0,95’in üstünde olduğu ve bu değerlerin iyi düzeyde uyum sergilediği görülmektedir. Ayrıca, NFI değerleri de 0,90’ın üzerinde olduğu ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde deneme uygulaması verisiyle geliştirilen tek faktörlü Sosyal Uyum ve Beceri ölçeğinin faktör yapısının doğrulandığını belirlenmiştir.

Şekil 11’de Sosyal Uyum ve Beceri ölçeğine ait tek boyutlu model için standart değerleri için çözümler yer almaktadır.



Şekil 11. *Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler*

Şekil 11 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,36 ile 0,63 arasında olduğu ve tüm değerlerin 0,30'dan büyük olduğu görülmektedir. Hata varyansı değerlerinin ise 0,60 ile 0,87 arasında olduğu ve 0,90 değerinden küçük olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin ve hata değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ölçeğin madde bazında doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Esas Uygulama Güvenirlik

Esas uygulamada DFA ilgili ölçeklerin yapıları doğrulandıktan sonra, esas uygulamadan elde edilen veriler için Cronbach α ve Mcdonald ω güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçümlerin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek için esas uygulamaya katılan 43 kişiye 3 hafta sonra ölçek tekrar uygulanmış ve test tekrar-test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 45'te hesaplanan Cronbach α , Mcdonald ω ve test tekrar-test güvenilirlik değerleri yer almaktadır.

Tablo 45

Esas Uygulamaya ait Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach α	Mcdonald ω	Test Tekrar-Test
Duygusal Farkındalık	10	10	,659	,779	,985a
Empati	10	10	,655	,957	,991a
Motivasyon	11	11	,646	,925	,987a
Öz düzenleme	5	5	,624	,945	,985a
Sosyal Uyum ve Beceri	9	9	,696	,975	,977a

aPearson korelasyon

Tablo 45 incelendiğinde ölçeklerin Cronbach α değeri ,624 ile ,696 arasında değiştiği ve tüm değerlerin iyi düzey olan ,70 değerine yakın olduğu görülmektedir (DeVillis, 2003; Kline, 2011). Daha önceden de belirtildiği üzere maddeler eşit faktör yüklerine sahip olmadığında Cronbach α katsayısı gerçek değerinin altında değerler üretebilmektedir (Yurdugül, 2006). Ölçeklere ait Mcdonald ω değerlerinin ise ,779 ile ,975 arasında değiştiği ve değerlerin 1'e yakın olduğu görülmektedir. Test tekrar test güvenirliliği için elde edilen değerlerin ,985 ile ,991 arasında değiştiği ve $p=0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular neticesinden esas uygulamada ölçeklerden elde edilen ölçümlerin iç tutarlılık ve kararlılık anlamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde genel anlamda araştırmanın sonucu ve sonuca yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Araştırma çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak üzere 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Türkiye geneli Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi veya özel anaokulları/anasınıfları ile ilkokul birinci ve ikinci sınıfa devam eden 48-84 aylık çocuklar ve ebeveynleri çalışmanın verilerini sağlamıştır.

İstatistiksel analizlerin verdiği geçerlik ve güvenirlik bulguları sonucunda; 45 maddelik 5 alt ölçekten oluşan ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu kabul edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda edinilen bilgiler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ içeriğine daha büyük yaş grupları eklenerek geçerlik ve güvenirlik hesaplanabilir.

- ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin geniş bir örneklem grubuyla Türk çocukları için norm çalışması yapılabilir.
- ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ duygusal okuryazarlık ile ilgili yapılacak yeni çalışmalarda değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.
- ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ne ilişkin verilerin doğrudan çocuklardan sağlandığı çocuk formu geliştirilebilir. Oluşturulacak form ile çocuk ve ebeveyn, öğretmenden sağlanan veriler korelasyonel olarak incelenebilir.
- ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ değerlendirmede kullanılacağı deneysel desenli eğitim programı geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ kullanılarak çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin boylamsal olarak değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ sosyo-ekonomik değişkenlerin çocukların duygusal okuryazarlığına etkisi açısından test edilebilir.
- Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocukların duygusal okuryazarlık gelişimlerine ilişkin etkileri ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ kullanılarak değerlendirilebilir.
- Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazarlığın her bir alt boyuta ilişkin yapılacak yeni ölçek geliştirme ya da değerlendirme çalışmaları için geliştirici bir basamak sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Acton, J., ve Carter, B. (2016). The impact of immersive outdoor activities in local woodlands on young carers emotional literacy and well-being. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 39(2), 94-106. <https://doi.org/10.3109/01460862.2015.1115156>
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri [Özel Sayı]. *Milli Eğitim*, 49(1), 253-271.
- Akbağ, M., Küçüktepe Eminoğlu, S., ve Eminoğlu Özmercan, E. (2016). A study on emotional literacy scale development. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 85-91. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1419>
- Akçin, P. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyun, F. (2007). *Transaksiyonel analiz*. Ankara: Nobel.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Allsopp, T. ve Santos, D. H. (2000). Colaborating To Teach Prosocial Skills. *Intervention in School and Clinic*, 35 (3), 141-147.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim & okul öncesi eğitim programı*. (36-72 Aylık Çocuklar İçin Geliştirilmiş IV. Baskı). İstanbul: Ya- Pa.

- Ariapoorian, S., ve Gorgi Chalsepari, M. (2019). The effectiveness of Filial play therapy on emotional literacy of children with specific learning disorder. *Journal of Disabilities*, 9(1), 7-31.
- Ateş, S. (2019). *60-66 ay arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi* (5. baskı). Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspective on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Barnfather, N., ve Amod, Z. (2012). Empathy and personal experiences of trainees in an emotional literacy and persona doll programme in South Africa. *South African Journal Of Psycholog*, 42 (4), 598-607.
- Barrett, F., Gross J., Christensen, T.,& Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713-724.
- Begum, N.N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: evidence from early childhood longitudinal study*. Doctoral Thesis, Department of Professional Studies in Education Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Blair, C. (2002). School readiness integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bodrova, E., ve Leong, D.J. (2013). *Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (T. Güler, F. Şahin, A., Yılmaz, E., Kalkan, Çev. (G. Haktanır, Yay. Haz.). Ankara: Anı.
- Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2020). Examining the predictor effect of parents' emotional literacy level on the emotion regulation and social problem-solving skills

- of children. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2516-2531.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1720671>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
<https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Caldarella, P., ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Carlton, M.P., ve Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1025601110383.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W., ve Creswell J. D. (2021). *Araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Crocker, L. M., ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Croyle, K. L., ve Waltz, J. (2002). Emotional awareness and couples' relationship satisfaction. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(4), 435-444.
- Coşkun, K., ve Öksüz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1) 36-47. <https://doi.org/10.21449/ijate.503393>
- Cuskelly, M., ve Gilmore, L. (2014). Motivation in children with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 1(1), 51-59.

- Çakıl, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, İ., ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi*. 4. Baskı, Ankara: Kök.
- Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Bilgi toplumu stratejisi (2006-2010). http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/BT_Strateji/Diger/060500_BilgiToplumuStratejisi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 183-207. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001059
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133. <https://doi.org/10.1037/h0061728>
- Eisenberg, N., Eggum, N.D., ve Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eminoğlu Küçüktepe, S., Akbağ, M. ve Eminoğlu Özmercan, E. (2017). An investigation regarding the preservice teachers' emotional literacy levels and self-efficacy beliefs. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 267-275.
- Enders, C. K. (2013). Dealing with missing data in developmental research. *Child Development Perspectives*, 7(1), 27-31.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Ertürk Kara, H.G., Güler Yıldız, T., ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Ersoy, E., ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (2) , 9-17. <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Fantini Hauwel, C., Boudoukha, A.H., ve Arciszewski, T. (2012). Adult attachment and emotional awareness impairment: a multimethod assessment. *Socioaffective Neuroscience and Psychology*, 2(1). <https://doi.org/10.3402/snp.v2i0.10744>
- Faupel, A. (2003). *Emotional literacy: Assessment and intervention*. London: NferNelson. <https://czone.eastsussex.gov.uk/media/4593/emotional-literacy-checklists-pages-123-133.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Feshbach, N. D., ve Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133–145. <https://doi.org/10.2307/1127365>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3.basım) London: Sage.
- Flynn, S.J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an irish context*. Doctorate's Dissertation, The University of Exeter Educational, Child and Community Psychology, Exeter.
- Francis J., Chin, T.C., Vella Brodrick, D. (2020). Examining emotional literacy development using a brief online positive psychology intervention with primary School children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7612. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207612>
- Fox, E., ve Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psycology Review*, 20(4), 373–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., ve Deakin Crick, R. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care*, 23(4), 5-16. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2005.00346.x>
- Harris, A. T. (2015). *Ben OK'im –Sen OK'sin*. İstanbul: Okyanus.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F. ve Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent–child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.006>

- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139–164.
- Heather, R. (2008). Emotional literacy. *Skipping Stones*, 1(1). [https://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20\(emotional%20literacy\).pdf](https://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20(emotional%20literacy).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hein, S. (2013). *Emotional literacy*. <http://core.eqi.org/elit.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hoffman, M. L (1979). Development of empathy and altruism, Presented at American Psychological Association, New York, September 1.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development. New York: Cambridge University.
- Holmes, G. L. (2017). *Emotional literacy: an investigation into changes in outcomes and mechanisms following a small group targeted intervention: a case study with primary aged children*. Doctorate's Dissertation, Birmingham University School of Education College of Social Sciences, Ann Arbor.
- Hu, L.-t., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- İnci, M.A., ve Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705-1724. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.335370>
- Gasper, K., ve Clore, G. (2000). Do you have to pay attention to your feelings to be influenced by them? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(6), 698-711.
- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study*. Doctorate's Dissertation, Birmingham University College of Social Sciences, Birmingham.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ*. 49. Baskı (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, N., ve Kandır, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 35 – 46.
- Jones, D. E., Greenberg, M., ve Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.
- Joseph, G., Strain, P., ve Ostrosky, M.M. (2008). Fostering emotional literacy in young children: labeling emotions. *Kansas Inservice Training System Newsletter*, 17(2), 1-10.
- Jozsa, K., ve Morgan, G.A. (2015). An Improved measure of mastery motivation: reliability and validity of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for preschool children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 1–22.
- Kabapınar, Y. (2015). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*. Ankara: Pegem.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 yaş*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile Toplum ve Eğitim-Kültür Araştırma Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.
- Kay, L. (2018). Searching for Dumbledore: A reflection upon the outcomes of a tailored emotional literacy programme on three key stage 2 children. *Support for Learning*, 33(2), 122-141. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12205>
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy: At the heart of the school ethos*. London: Paul Chapman, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/reader.action?docID=420937> sayfasından erişilmiştir.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Koundourou, C. (2012). Developing Staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). *International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 93–106.
- Knowler, C., ve Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology* 33(7), 862-883. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785052>
- Kuru Şevik, H., ve Aktan Acar, E. (2021). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 Yaş) duygusal okuryazarlık eğitimlerinde kullanılması: bir eylem araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 18-53. <https://doi.org/10.29329/mjer.2021.340.2>
- Lane, R. D., ve Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144,133-143.
- Learning Theories (t. y.). <http://www.instructionaldesign.org/theories/social-development/> adresinden erişilmiştir.
- Liau, A. K., Liau, A. W.,Teoh, G. B., ve Liau, M. T. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Little, R. (2006). Ego state relational units and resistance to change. *Transactional Analysis Journal*. 36(1), 7-19.
- Lunenborg, F. ve Ornstein, A. (2013). Educational administration concepts and practices (Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları). (G. Arastaman, Çev.Ed.). *Motivasyon*, 6. baskı (ss. 79-98). (Kasapoğlu Önder, R., Çev.). Ankara: Nobel.
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: developing emotional literacy, equity and coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire: McGraw-Hill Education, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gaziebooks/reader.action?docID=292111&query=emotional%2Bliteracy> sayfasından erişilmiştir.

- Matson, J.L., Matson, M.L. ve River, T.T. (2007). Social Skills Treatments With Children With Autism Spectrum Disorders. *Behavior Modification*, 31, 682-707.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim.
- Mehrabian, A., ve Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual Dance Movement Therapy: a pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632750802027614>
- Miles, N. S. (2014). *An exploration of the perceptions of Emotional Literacy Support Assistants (ELSAs) of the ELSA-pupil relationship*. Doctorate's Dissertation, Cardiff University Institute of Education, Cardiff.
- Miller, P. A., ve De Haar, M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament, characteristics higher empathy child. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125.
- Mohorić, T., Takšić, V., ve Ćosić Pilepić, A. (2021). Validation of the emotional literacy program in croatian elementary schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6279. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126279>
- Morris, E. (2002). Emotional literacy training for educators: developing the whole person-linking hearts and minds in all learners. *Gifted Education International*, 16(2), 133-137.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington (DC): National Academies.
- Newsome, S., Day, A., ve Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Jelena, D., ve Stanislava, M.J. (2018). Students' emotional literacy in the discourse of the contemporary school in Serbia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802001D>
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) sayfasından erişilmiştir.

- OECD. (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:19). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Open Learn Create (t.y). <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=464§ion=4.5.1> adresinden erişilmiştir.
- O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271-291. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603533>
- Öksüz, Y. (2016). Evaluation of emotional literacy activities: a phenomenological study. *Journal of Education and Practice*, 7 (36), 34-39.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özden, M., Kana, F., Uzan, M.F. (2018). Öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 236-249. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3891>
- Özoğlu, E. B., ve Yüksel, M. (2018). DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi Düzeyleri üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47 (47) , 141-156. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.297272>
- Palancı, M., Kandemir, M., DüNDAR, H., ve Özpolat, A. R. (2014). Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 481-494.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28. <https://doi.org/10.1080/1364436990040103>
- Rademacher, A., ve Koglin, U. (2018). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299-2317. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251>
- Rees, P. (2013). The mental health, emotional literacy, cognitiveability, literacy attainment and 'resilience'of 'looked after children': A multidimensional,multiple-rater population based study. *British Journal of Clinical Psychology*, 52(2), 183-198. <https://doi.org/10.1111/bjc.12008>

- Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics*, 4, 207–230.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39.
- Rudd, B. K. (2009). *Help your child develop emotional literacy: the parents' guide to happy children*. New York: Bloomsbury, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=564299> sayfasından erişilmiştir.
- Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2000). Self-determination the oryand the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sadı, G. (2018). *5-8 yaş çocukların sosyal uyum becerilerinin yordayıcısı olarak anne baba tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salovey, P., ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *İmagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı.
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A. Freitag, C.M. ve Schneider, W. (2014) Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence, *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63-76. : <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.808994>
- Smith Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T., ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Srikanth, S., ve Sonawat, R. (2012). Emotional literacy: the ABC of understanding emotions. *Indian Journal of Positive Psychology*. 3(3), 309-316. <https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2012%2Fv3i3%2F49792>
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: The basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15-22.

- Southam Gerow, M.A. (2014). Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme: uygulayıcının rehberi (M. Şahin, Çev. Ed., M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel.
- Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42(3), 805-816.
- Strayer, J., ve Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Steiner C. (2003). Emotional literacy: intelligence with a heart, <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık*. Güncellenmiş 3. Basım (M. Şahin ve F. Erden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Stewart, I., ve Joines, V. (2012). *T A today: A new introduction to transactional analysis*. England: Lifespace.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tanrıverdi, H., ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 9-23.
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş.
- Tissington, L.D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative Certification. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 106-110.
- Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunçeli, H.İ., ve Zembat, R. (2018). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 01-12.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2020). *Covid-19 pandemi değerlendirme raporu*, 17 Nisan 2020, Ankara.
- T.C. Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu. (2020). <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html> adresinden erişilmiştir.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Watanabe, Y., Motomura, Y., ve Saeki, E. (2020). Development of emotional literacy and empathy among elementary-aged Japanese children. *International Journal Of School & Educational Psychology*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837699>
- Weare, K. (2003). *Developing the emotionally literate school*. London: SAGE, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=334368>. Sayfasından erişilmiştir.
- Wilding, L., ve Claridge, S. (2016). The Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) programme: parental perceptions of its impact in school and at home. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 180-196. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1146573>
- Wilson, B. J., ve Ray, D. (2018). Child-centered play therapy: Aggression, empathy, and self-regulation. *Journal of Counseling & Development*, 96(4), 399-409.
- Vudalı, V. (2014). *The impact of emotional education on preschoolers' behaviours*. Unpublished Master Thesis, Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, North Cyprus.
- Yazgılı, İ. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuz, K. (2009). *Duygusal zekâ EQ*. İstanbul: Hayat.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 117-130.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli.
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1) , 15-37. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000127

EKLER



EK 1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveyn,

Bu formda vereceğiniz cevaplar, ‘Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin geliştirilme sürecinde yapılacak olan değerlendirmeleri güçlendirici rol oynayacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak vermeniz beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan şıkkı işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Fatma Özmüftüoğlu

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilimi

1. Çocuk İle İlgili Bilgiler				
Cinsiyeti:	Kız ()	Erkek ()		
Yaşı (Ay/Gün/Yıl):	/...../.....			
Kardeş Sayısı:	Kardeşi yok ()	1 ()	2 ()	3 ya da daha fazla ()
Kaçıncı Çocuk Olduğu:	1. ()	2. ()	3. ()	4. ya da daha fazla
Halen Devam Ettiği Eğitim Kurum:				
a. MEB’e bağlı bağımsız anaokulu ()				
b. MEB’e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfı ()				
c. MEB’e bağlı ilköğretim kurumu birinci sınıf ()				
d. MEB’e bağlı ilköğretim kurumu ikinci sınıf ()				
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi: Almadı () 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl ()				
Herhangi Bir Özel Gereksinim Durumu: Yok () Var ()				
Varsa (Lütfen yazınız).....				
1. Ebeveyn İle İlgili Bilgiler				
Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()		
Annenin Yaşı:	25-29 ()	30-35 ()	35-39 ()	40 ve üzeri
Annenin Öğrenim Durumu:				
() Okuryazar değil				
() İlkokul				
() Ortaokul				
() Lise				
() Üniversite				
() Diğer (Lütfen yazınız).....				
Annenin Mesleği:				
() Çalışmıyor				
() Kamuda memur				
() Özel sektörde memur				

☐ İşçi
☐ Serbest Meslek (Lütfen yazınız)
Babanın Yaşı: 25-29 (☐) 30-35 (☐) 35-39 (☐) 40 ve üzeri
Babanın Öğrenim Durumu:
☐ Okuryazar değil
☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Üniversite
☐ Diğer (Lütfen yazınız).....
Babanın Mesleği:
☐ Çalışmıyor
☐ Kamuda memur
☐ Özel sektörde memur
☐ İşçi
☐ Serbest Meslek (Lütfen yazınız)

EK 2. Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

ERKEN DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Değerli Ebeveyn,

48-84 aylık erken çocukluk dönemi çocuklarının duygusal okuryazarlık becerilerini belirlemek ve geliştirmek amacıyla, Prof. Dr. Adalet KANDIR danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezim kapsamında geliştirilen bu ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda çocuk ve ebeveyne yönelik kişisel bilgi formu, ikinci kısımda “Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin” 5 alt ölçeğini oluşturan maddeleri bulunmaktadır. Sizden her bir madde için en uygun seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır.

Değerli vaktinizi ayırarak yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Danışman

Araştırmacı

Prof. Dr. Adalet KANDIR

Fatma ÖZMÜFTÜOĞLU

Gazi Üniversitesi

Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

Duygusal Farkındalık Ölçeği					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Günlük yaşam ilişkilerinde karşılaştığı olumsuz bir olayla/durumla ilgili hissettiği duyguları söyler.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
Empati Ölçeği					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

6.					
7.					
8.					
9.					
10. Günlük yaşam ilişkilerinde başkalarının sorunlarıyla kendi sorunları gibi ilgilenir.					
Motivasyon Ölçeği					
1.					
2. Günlük yaşamında bir etkinliği gerçekleştirirken genel olarak keyifli/mutlu hisler içindedir.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
Öz Düzenleme Ölçeği					
1.					
2. Günlük yaşamında karşılaştığı bir olay/durumla ilgili üzgün hissettiğinde kendisini daha iyi hissettirecek yollar arar.					
3.					
4.					
5.					
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği					
1.					
2. Günlük yaşam ilişkilerinde başkalarıyla yaşadığı sorunları çözmek için çaba harcar.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					

EK 3. Etik Kurul Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.11.2020-E.120086



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.09.2020 tarihli ve E.94488 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğumuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Fatma ÖZMÜFTÜOĞLU'nun, Prof.Dr.Adalet KANDIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 06.10.2020 tarih ve 09 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-577

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

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

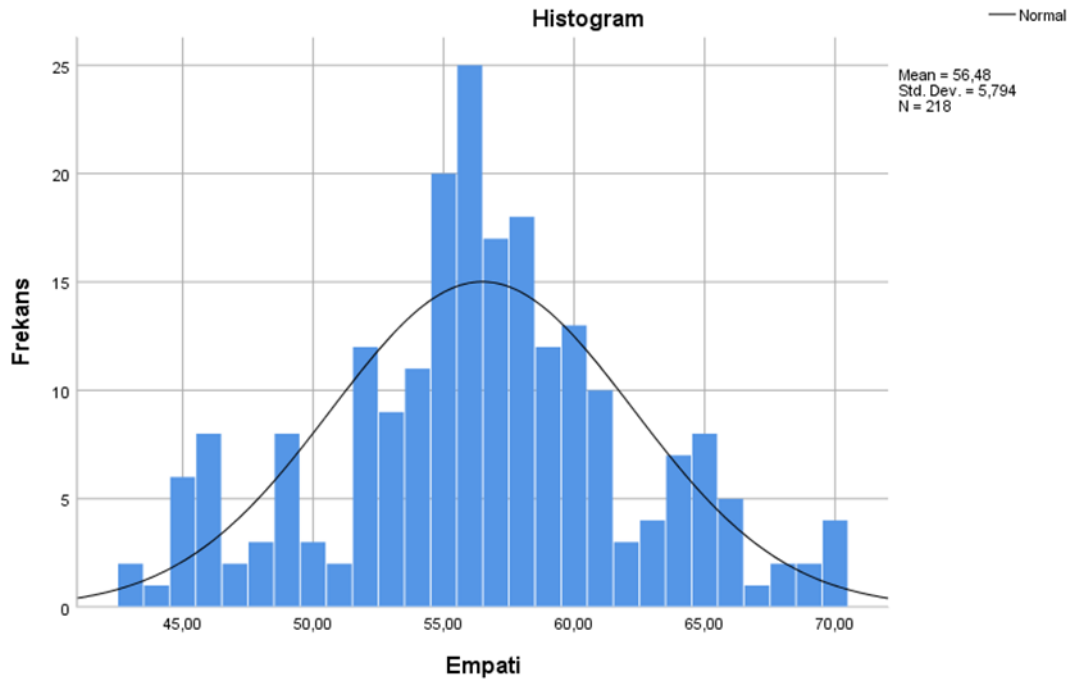
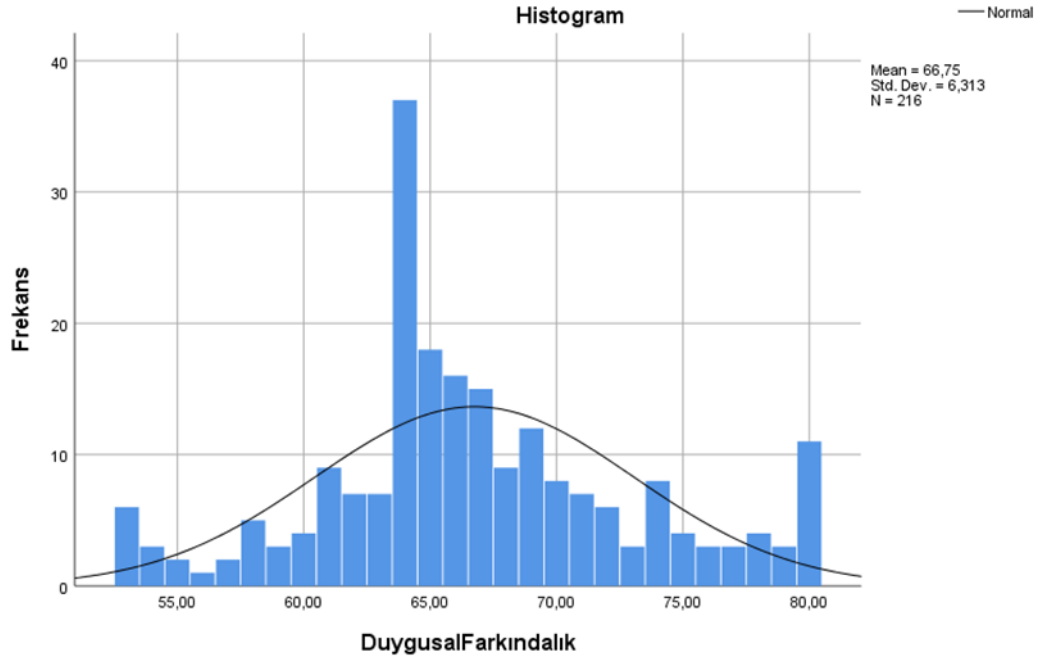
EK 4. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları

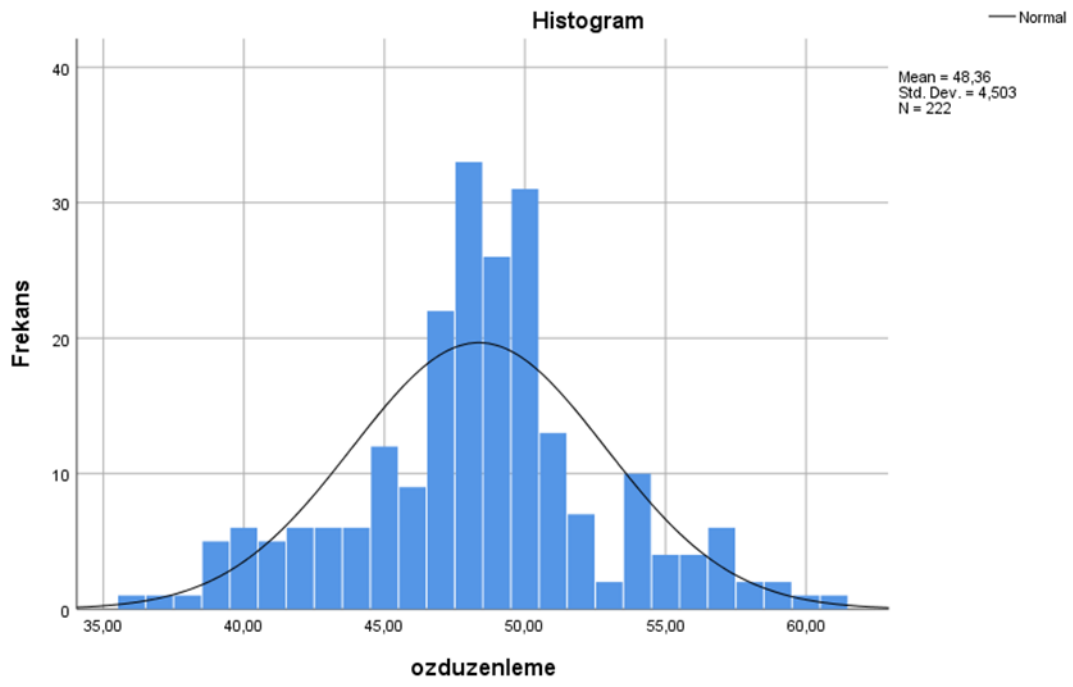
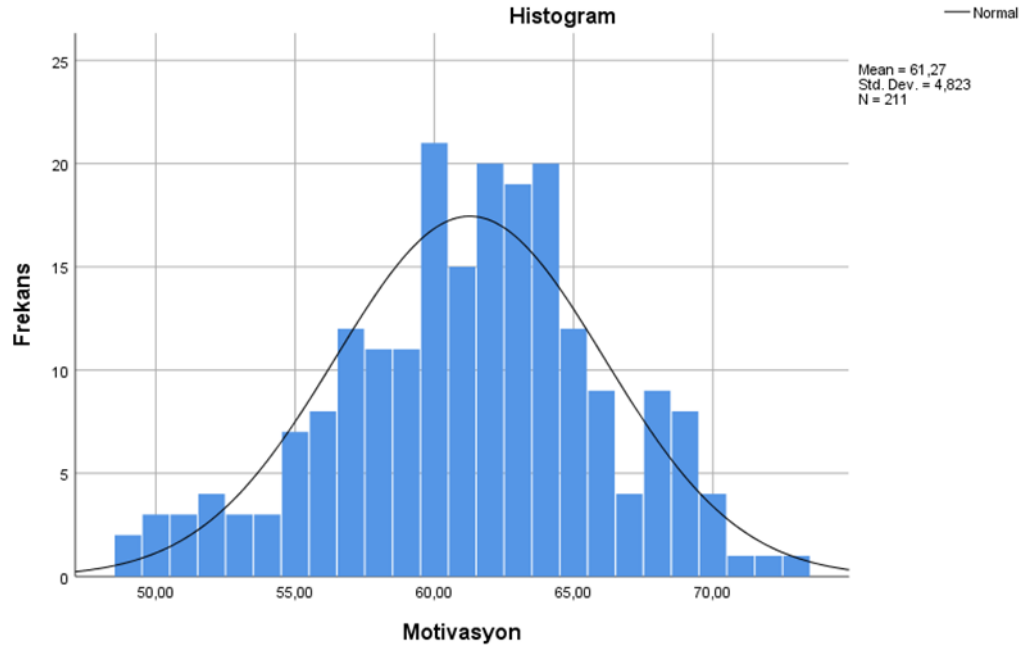
Erken Duygusal Okuryazarlık Ölçeği						
Alt Boyutlar	Madde	Uygun	Uygun değil	Düzel tilmeli	Topla m	KGO
	M1	7	1	1	9	0,89
	M2	8	0	1	9	1,00
	M3	9	0	0	9	1,00
	M4	7	0	2	9	1,00
	M5	8	0	1	9	1,00
	M6	9	0	0	9	1,00
	M7	8	1	0	9	1,00
	M8	7	1	1	9	0,89
	M9	8	1	0	9	1,00
	M10	5	1	3	9	0,89
	M11	9	0	0	9	1,00
	M12	9	0	0	9	1,00
	M13	9	0	0	9	1,00
	M14	6	2	1	9	0,78
	M15	7	1	1	9	0,89
	M16	9	0	0	9	1,00
	M17	9	0	0	9	1,00
	M18	6	1	2	9	0,89
	M19	5	1	3	9	0,89
	M20	5	1	3	9	0,89
	M21	6	2	1	9	0,78
	M22	6	1	2	9	0,89
	M23	7	0	2	9	1,00
	M24	8	0	1	9	1,00
	M25	8	0	1	9	1,00
	M26	6	0	3	9	1,00
	M27	9	0	0	9	1,00
	M28	8	0	1	9	1,00
	M29	9	0	0	9	1,00
	M30	9	0	0	9	1,00
	M31	9	0	0	9	1,00
	M32	8	0	1	9	1,00
	M33	9	0	0	9	1,00
	M34	9	0	0	9	1,00
	M35	9	0	0	9	1,00
	M36	9	0	0	9	1,00
	M37	8	0	1	9	1,00
	M38	9	0	0	9	1,00
	M39	7	0	2	9	1,00
	M40	6	2	1	9	0,78
	M41	9	0	0	9	1,00
	M42	8	0	1	9	1,00

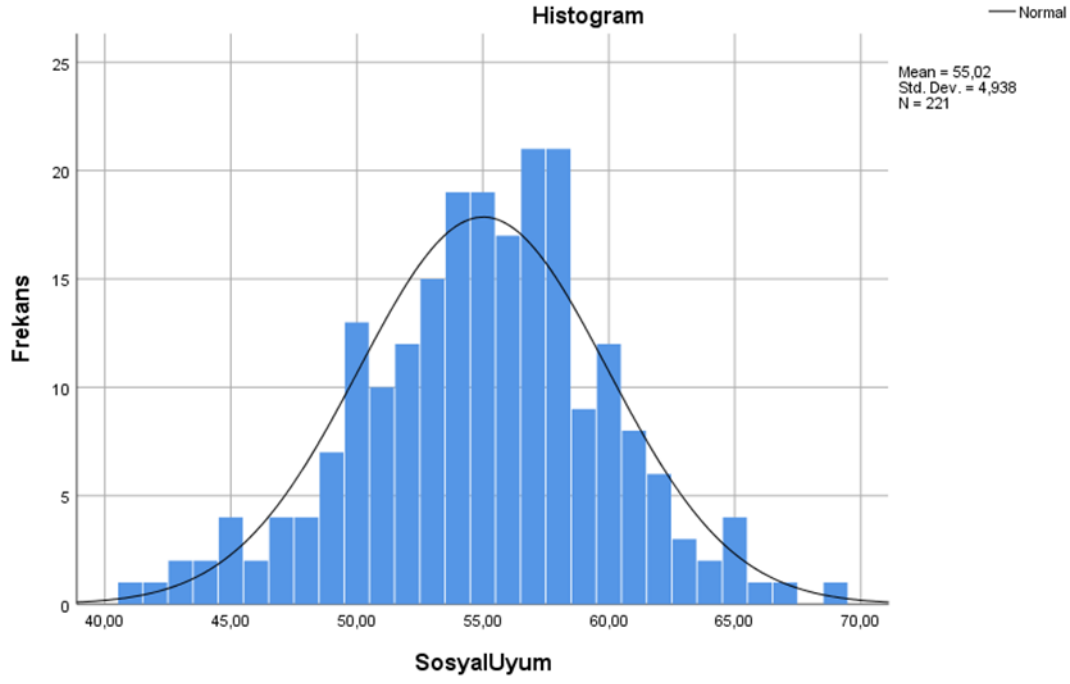
	M43	8	0	1	9	1,00
	M44	9	0	0	9	1,00
	M45	9	0	0	9	1,00
	M46	7	1	1	9	1,00
	M47	6	2	1	9	0,78
	M48	8	1	0	9	1,00
	M49	7	0	2	9	1,00
	M50	6	1	2	9	0,89
	M51	7	0	2	9	1,00
	M52	8	0	1	9	1,00
	M53	8	0	1	9	1,00
	M54	7	0	2	9	1,00
	M55	8	0	1	9	1,00
	M56	7	1	1	9	0,89
	M57	7	0	2	9	1,00
	M58	6	2	1	9	0,78
	M59	8	0	1	9	1,00
	M60	8	0	1	9	1,00
	M61	7	0	2	9	1,00
	M62	8	0	1	9	1,00
	M63	6	2	1	9	0,78
	M64	9	0	0	9	1,00
	M65	9	0	0	9	1,00
	M66	8	0	1	9	1,00
	M67	9	0	0	9	1,00
	M68	6	2	1	9	0,78
	M69	9	0	0	9	1,00
	M70	7	0	2	9	1,00
	M71	6	2	1	9	0,78
	M72	8	0	1	9	1,00
	M73	8	1	0	9	0,89
	M74	9	0	0	9	1,00
	M75	6	2	1	9	0,78
	M76	8	0	1	9	1,00
	M77	7	1	1	9	1,00
	M78	8	1	0	9	0,89
	M79	8	0	1	9	1,00
	M80	8	1	0	9	0,89
	M81	9	0	0	9	1,00
	M82	8	1	0	9	0,89
Uzman Sayısı		9				
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,80				
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,97				

EK. 5 Normallik Dağılım Grafikleri

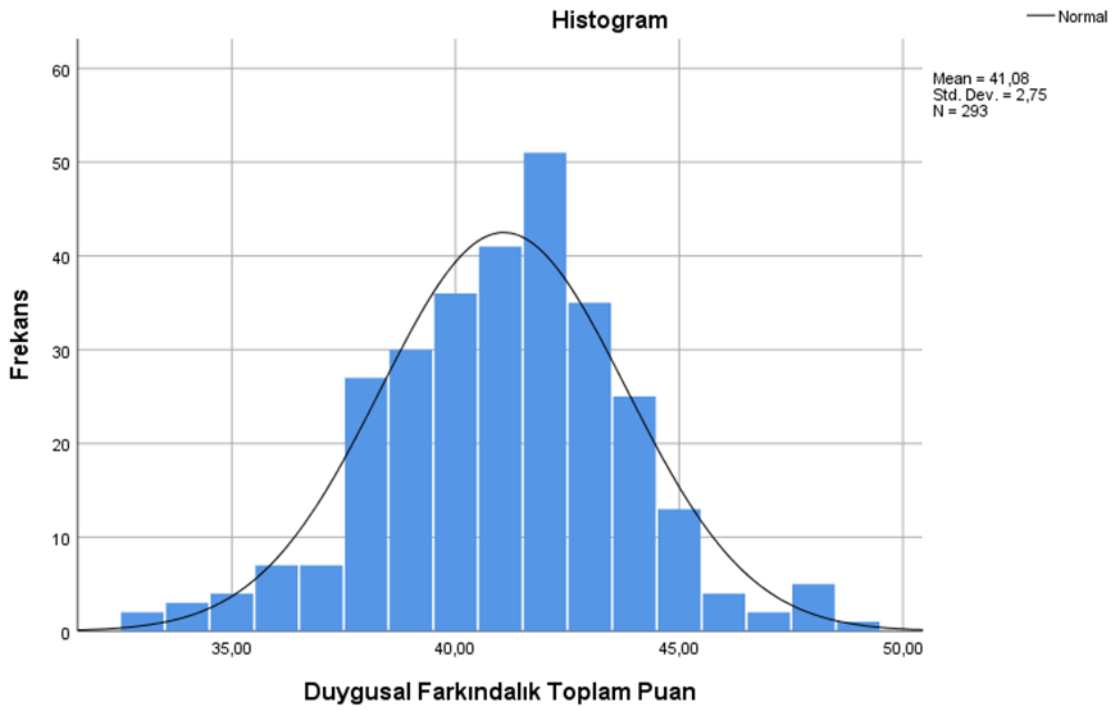
Deneme Uygulaması

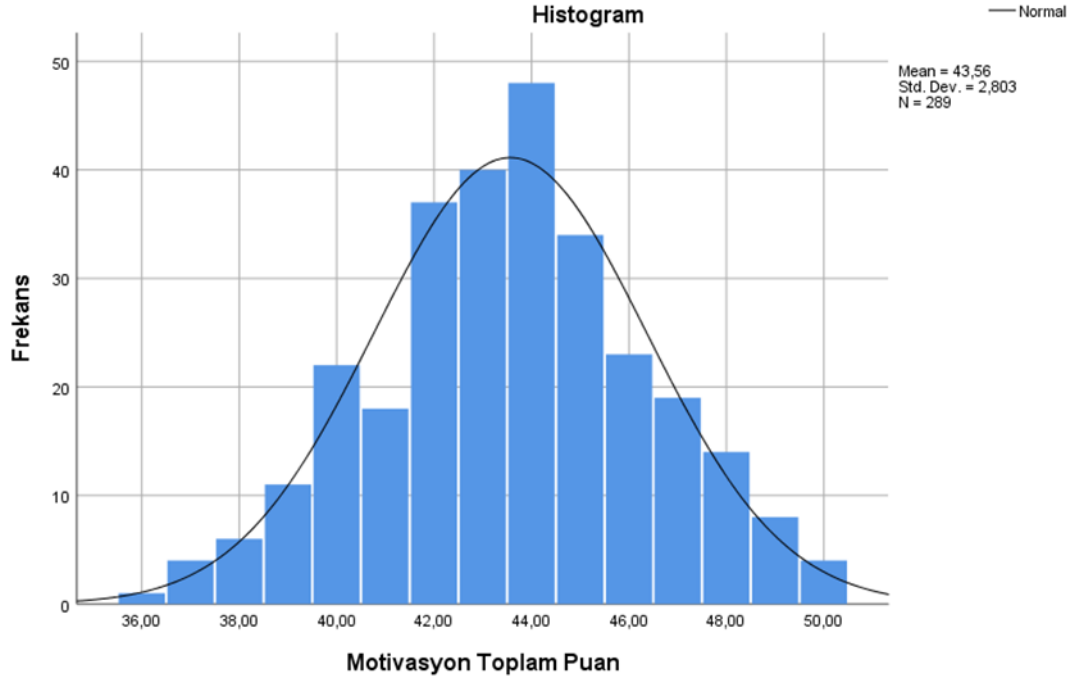
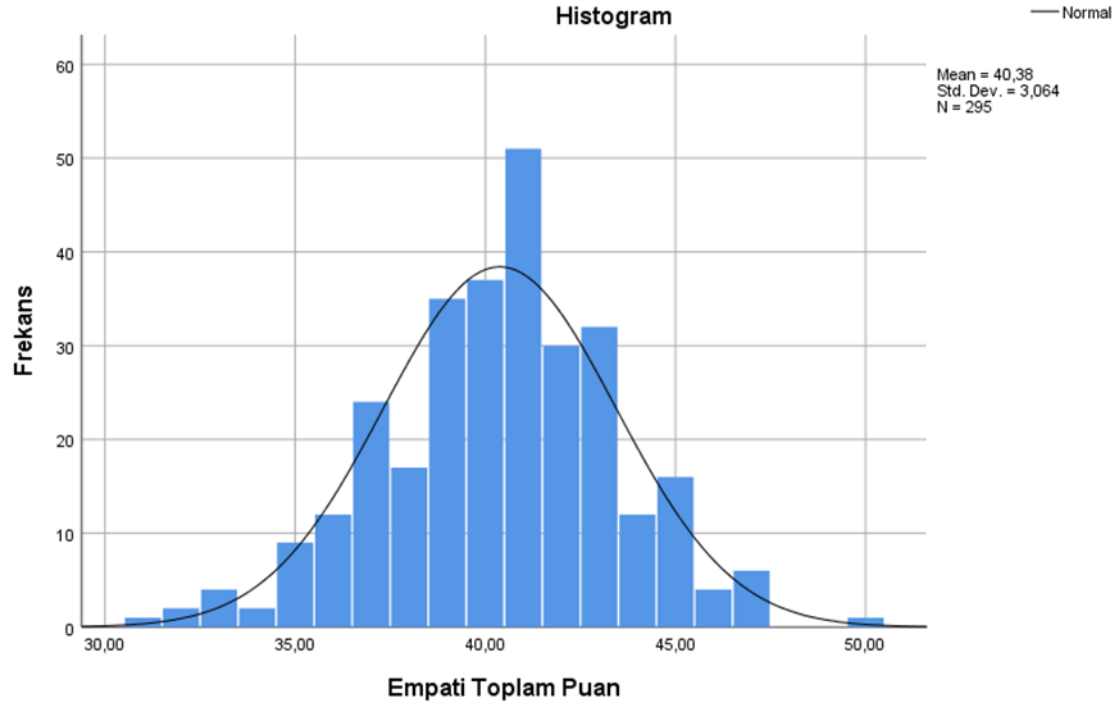


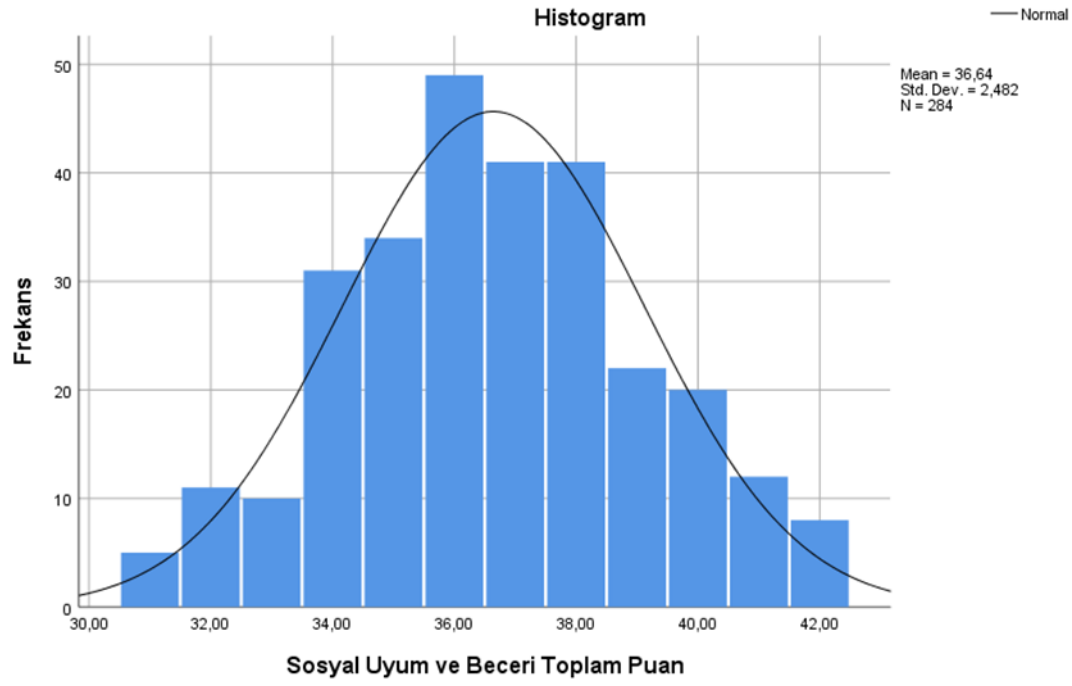
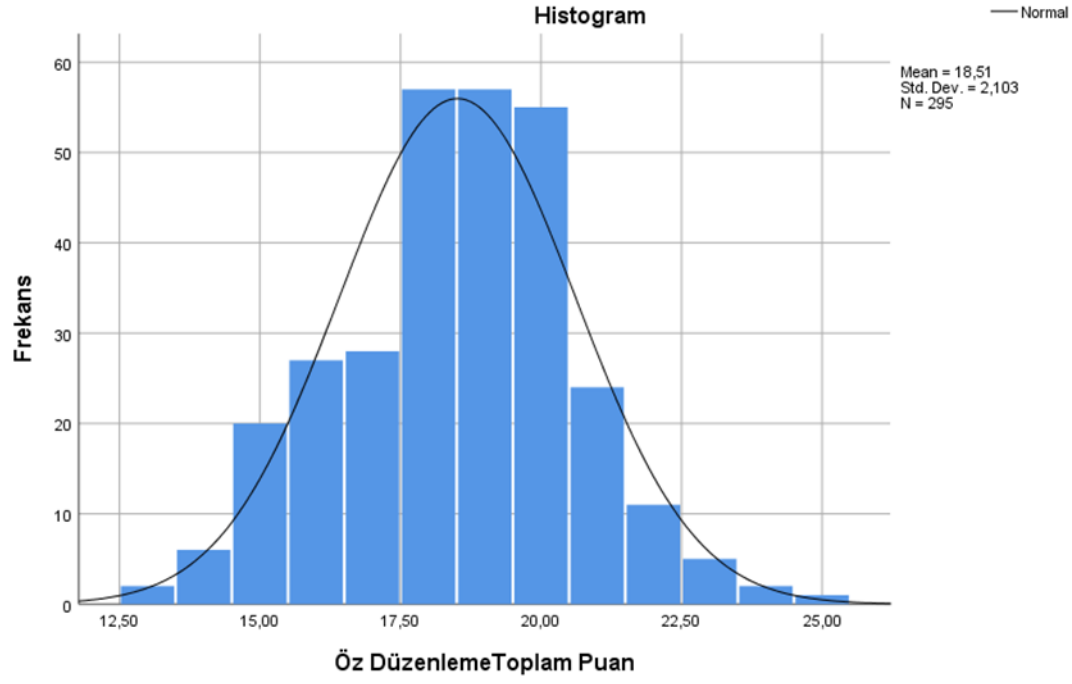




Esas Uygulama









GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...