

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN DUYGUSAL ALGI  
BECERİSİ DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

M. Furkan UZAN

ÇANAKKALE

Şubat, 2018

**T.C**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerisi Düzeylerinin**  
**Değerlendirilmesi**

**M. Furkan UZAN**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA**

**Çanakkale**  
**Şubat, 2018**

## Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerisi Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/02/2018

M.Furkan UZAN




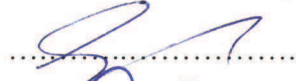

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Mustafa Furkan UZAN tarafından hazırlanan çalışma, 02/02/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10132244

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Yrd. Doç. Dr	Fatih KANA		Danışman
Doç. Dr.	Yusuf AVCI		Üye
Yrd. Doç. Dr.	Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL		Üye

Tarih: .....

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Ön söz

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerisi Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal algı (duygusal okuryazarlık) becerisi genel ve alt boyut beceri düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Çalışma, genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, alt problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve alanyazın taraması bulunmaktadır. Alanyazın taramasında öncelikle duygu ve okuryazarlık kavramları, ardından duygusal okuryazarlık kavramı derinlemesine incelenmiş ve duygusal okuryazarlık kavramının ortaya çıkışı, gelişimi, tanımları ve içeriği üzerinde daha önce yapılmış ilgili çalışmalardan hareketle detaylı bir inceleme yapılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmanın deseni, modeli, evren ve örnekleme üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı, veri analizi ve veri toplama aracının geçerlik, güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde problem cümlesinden ve alt problemlerden yola çıkarak sırasıyla veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde ise çalışmanın sonucu verilmiş, sonuçla ilgili tartışmalar yapılmış ve yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterebilmesi amacıyla öneriler sunulmuştur. Çalışma sonuna kaynakça ve veri toplama aracı eklenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkılarından dolayı başta çalışkanlığı ve azmi ile bana örnek olan, tezin yazım ve savunma aşamalarındaki bütün süreçlerde olduğu gibi akademik hayatımda da bana rehberlik eden ve yol gösteren kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA'ya bütün emekleri ve katkılarından dolayı teşekkür ederim. Hayatım boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen, benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan sevgili aileme de her daim minnettar olduğumu belirtmek isterim. Bu süreçteki destek ve katkılarından dolayı değerli hocam ve jüri üyesi Yrd. Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN'e, yüksek lisans ders aşamasındaki desteklerinden dolayı değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN'e, tezimde ölçeğini kullanmama izin veren ve süreç içerisinde de iyi niyetli yardımlarını esirgemeyen sayın Melek ALEMDAR'a, veri toplama süreçlerindeki değerli yardımlarından dolayı Okt. Harun ALTUN ve Öğr. Gör. Emrah BOYLU'ya, tezin tamamlanmasında ve savunma sunumunda bana titiz bir şekilde yardımcı olan ofis arkadaşım Arş. Gör. Şeyda ÇETİNTAŞ'a ve ofis arkadaşım Arş. Gör. Şeyda UÇAR'a teşekkür ederim.

Yine bu süreçte beni uzun süre misafir eden ve işlerimi kolaylaştıran kadim ve aziz dostlarım Fevzi DEMİR ve Yasir AKBAŞ'a ve de Ahmet TEKE'ye teşekkür ederim.

**İstanbul, 2018**

**M. Furkan UZAN**



## Özet

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerisi Düzeylerinin

### Değerlendirilmesi

Dilin, temel olarak, bireyler arası iletişimi sağlayan bir araç görevi gördüğü herkesçe bilinen bir gerçektir. Bu nedenle dil öğretiminde yapılan uygulama ve etkinlikler iletişimi ve etkileşimi kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmektedir. Sağlıklı bir iletişimin, bireyin kendisini, duygularını doğru bir şekilde ifade etmesi ve de etkileşim halinde bulunduğu diğer bireylerin duygularını doğru bir şekilde yorumlaması ile sağlanabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi uygulamalarında duygusal algı (duygusal okuryazarlık) becerilerini dikkate alarak yapılacak bir öğretimin hem bireylerin hedef dile duygusal olarak güdülenmelerini hem de hedef dilde iletişim becerilerinin çok daha güçlü olmasını sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de duygusal okuryazarlık becerilerini dikkate almanın gerekli olduğu ifade edilebilir. Ancak duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer vermek için öncelikle hedef grubun bu beceriye ne derece sahip olduğu incelenmeli ve de görüşleri alınmalıdır. Araştırmanın temel olarak hedefi de bu bilgileri ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi genel ve alt boyut beceri düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeyler arasında cinsiyet, uyruk ve Türkçe öğrenim seviyesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bu işlemin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle görüşme yapılmış ve duygusal okuryazarlık becerisine ilişkin görüşleri alınmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini incelemek için karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemle belirlenen 311 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Alemdar (2014) tarafından hazırlanan ve araştırmacı tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygun olarak uyarlanan “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 21.00 istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis testi, MannWhitney U testi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, kodlamalar ve temalardan yola çıkılarak anlamlı hale getirilmiş; verileri daha çarpıcı hale getirebilmek için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın genelinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi genel düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisinin alt boyut becerilerinden motivasyon becerisine yüksek düzeyde, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal ilişkiler becerilerine orta düzeyde sahip olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygularını ifade etmekte ve ifade edilen duyguları anlamakta zorlandıkları, özellikle de bu konuda kelime bilgisi yönünden zayıf oldukları saptanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini dil öğretiminde gerekli gördüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duyguları ifade etme, Duygusal algı becerisi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.



## **Abstract**

### **Assessment of Emotional Literacy Levels of Students Learning Turkish as a Foreign Language**

The aim of this research is to determine the level of emotional literacy skills of learners who learn Turkish as a foreign language and to examine them according to various variables. For this purpose, emotional literacy general and subscale skills levels of the students learning Turkish as a foreign language have been determined. It was investigated whether the emotional literacy skills of the students who learned Turkish as a foreign language showed a statistically significant difference according to the variables of sex, nationality and Turkish Language acquisition level. After this process, students who learned Turkish as a foreign language were interviewed and their views on emotional literacy were taken and interpreted.

In this study, parallel pattern method is used from mixed research methods to investigate the level of emotional literacy skills of learners who learn Turkish as a foreign language. The sample of this research consist of the students who study at the Turkish Language Teaching Centers of the universities in Istanbul. The convenience sampling method was adopted for determining the sample group. 311 students identified by this method constituted the sample of this research. "Emotional Literacy Skill Scale" prepared by Alemdar (2014) was used as data collection tool in the research. The data were analyzed by SPSS 21.0 software. Statistical techniques such as frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, one way analysis of variance, Kruskal-Wallis test, MannWhitney U test were used in the analysis of the data. . The direct quotations were given for revealing the real cases of participants. So, descriptive and content analyses were carried out.

As a result of the research, it was determined that the general skill levels of emotional literacy of the students who learned Turkish as a foreign language were in the medium level.

It has been determined that students who learn Turkish as a foreign language have difficulties in expressing their feelings and understanding the expressed emotions. And also it has been determined that they are weak in terms of vocabulary. It has been achieved that students who learn Turkish as a foreign language thinking emotional literacy skills are necessary for language teaching.

**Keywords:** Emotional literacy, Expressing feelings, Teaching Turkish as a foreign language.



## İçindekiler

Taahhütname .....	i
Ön söz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler .....	vii
Tablolar Listesi .....	x
Şekiller Listesi .....	xii
Problem Durumu .....	1
Problem Cümlesi .....	2
Alt Problemler .....	2
Araştırmanın Önemi .....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Araştırmanın Varsayımları .....	4
Alanyazın Taraması.....	5
Duygu Kavramı .....	5
Okuryazarlık Kavramı .....	10
Duyguların Eğitilmesi Düşüncesi.....	16
Duygusal Okuryazarlık (Duygusal Algı).....	18
Duygusal okuryazarlık becerisi alt boyutları.....	21
Duygusal Okuryazarlık Eğitimi.....	26
Duygusal Zekâ.....	38
Duygusal algı ve duygusal zekâ kavramları arasındaki farklar.....	48
Duygusal okuryazarlık ve yabancı dil öğretimi.....	52
Bölüm II: Yöntem .....	59
Araştırmanın Modeli.....	59
Araştırmanın Deseni .....	60
Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu .....	62
Veri Toplama Aracı .....	65
Verilerin Analizi .....	68
Geçerlik ve Güvenilirlik .....	70
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	73
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi İle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum.....	73

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.....	73
İkinci ve üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum. ....	76
Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum. ....	81
Nitel Bulgular ve Yorum .....	84
Araştırmanın nitel verileri, nicel verileri desteklemek amaçlı olarak, eşzamanı bir şekilde görüşme formu yöntemiyle toplanmıştır. Veriler, araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir. ....	84
Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum. ....	84
Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum. ....	88
Yedinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum. ....	90
Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum. ....	92
Bölüm IV: Tartışma ve Sonuç.....	95
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	95
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	97
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	100
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	105
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	107
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	108
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	110
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	110
Öneriler .....	111
Uygulayıcılara yönelik öneriler. ....	111
Karar alıcı kurumlara yönelik öneriler.....	113
Sonraki araştırmalara yönelik öneriler.....	114
Kaynakça.....	116

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	63
2	Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Düzeyleri.....	63
3	Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Uyruklarına Göre Dağılımı.....	64
4	Nitel Verilerin Toplandığı Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	64
5	Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri.....	66
6	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	69
7	Güvenirlilik Analizine İlişkin Değerler.....	71
8	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Becerisi Genel ve Alt Boyut Düzeyleri.....	73
9	Faktörler Arasındaki İlişkiler.....	74
10	Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Cinsiyetleri Değişkeni Arasında Yapılan T-Testi Sonuçları.....	76
11	Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği Alt Faktörleriyle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	76
12	Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Uyrukları Arasında Yapılan ANOVA sonuçları.....	78
13	Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Uyrukları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	79

14	Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Türkçe Öğrenim Düzeyleri Arasında Yapılan ANOVA sonuçları.....	80
15	Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Türkçe Öğrenim Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	81
16	Ölçek Maddelerine Uygulanan Frekans Analizi Sonuçları.....	82
17	Örneklem Grubunun Duyguları Anlatmada Zorlanma Nedenleriyle İlgili Görüşleri.....	84
18	Örneklem Grubunun Duyguları Anlamada Zorlanma Nedenleriyle İlgili Görüşleri.....	86
19	Örneklem Grubunun Duyguları Anlama ve Anlatma Becerilerinin Kolaylaştığı Seviyenin Nedenleriyle İlgili Görüşleri	88
20	Örneklem Grubunun Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Kelimelerin Yeterliliği İle İlgili Görüşleri.....	90
21	Katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Dil Öğretiminde Gerekliliğine Dair Görüşleri.....	92

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yakınsayan paralel desen.....	61



## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ile araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve varsayımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Modern çağda hangi ülkenin vatandaşı olursa olsun daha iyi bir işe sahip olmak, daha iyi imkânlarda yaşamak, içinde yaşadığı çağı daha iyi anlamak ve yorumlamak isteyen herkes için dil öğrenmek, bir gereklilik hâlini almıştır. Geçmişten bugüne göç, diploması, iş, evlilik gibi nedenler insanların yabancı dil öğrenmesi için birincil nedenler olarak öne çıkmıştır (Soyupek, 2007). İlerleyen yıllarda da bu durumun daha da artacağını ve artık doğan her insanın yabancı dil öğrenmek zorunda kalacağı zamanların geleceğini öngörmek yanlış olmayacaktır. Durum böyleyken dil öğretiminde kullanılan dil öğretim yöntemleri de her dönem kendisini yenilemek ve geliştirmek zorundadır. Teknolojinin önlenemez ve sınır tanımaz gelişimi de yabancı dil öğretiminde sürekli olarak yeni yöntem ve uygulamaların geliştirilmesine neden olmaktadır (Odabaşı, 1997; Sancak, 1999).

Bütün bunlarla birlikte öğrenmenin gönüllülük esaslı bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Bir şeyi kalıcı bir şekilde öğretmenin en kolay yolunun onu sevdirmek olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle konu yabancı dil öğretimi olduğunda bu gerçek çok daha belirgin bir hal almaktadır. Bugün birçok dil öğreticisi dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür öğretimi olduğu konusunda hemfikirdir. Böyle olduğu için de dil öğretimini öğrenciyi duygusal olarak isteklendirecek şekilde gerçekleştirmenin daha kolay ve etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Gömlüksiz, 2002; Goleman, 2005; Hein, 2013; Pishgadam, 2009).

Bununla birlikte duygusal becerileri dikkate alan bir öğretim bireylerin duygularının farkında olma ve onları etkileşimde bulunduğu bireylere doğru bir şekilde ifade etme, karşısındaki bireyin duygularını anlama gibi becerileri kazandırarak sosyal iletişim ve



etkileşim becerilerini üst düzeye taşıyacaktır (Goleman, 2005; Mayer ve Salovey, 1997; Steiner, 2003). Hem yabancı dil öğretimi uygulamalarının çok sayıda bireyler arası iletişim ve etkileşim gerektiren süreçlere sahip olması hem de dil öğretimin en nihayetinde bireyler arası sağlıklı bir iletişimin kurulması amacıyla yapılması göz önüne alındığında, duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yabancı dil öğretimi süreçleri içerisinde yer almasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özellikle öğrenim süreçlerinin başında kendilerini ifade etmede ve karşısındaki bireyleri anlamada zorlandıkları (Özyürek, 2009) ve duygusal olarak birtakım olumsuz görüşlere sahipsiz oldukları (Biçer, 2016) bilinmektedir. Bu bilgilerden hareketle, duygusal okuryazarlık becerilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken bir önemli bir beceriler bütünü olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde duygusal okuryazarlık becerilerine yer verebilmek için ise öncelikle hedef grubun duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin öğrenilmesi ve görüşlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu beceri düzeylerini belirledikten ve görüşlerini inceledikten sonra onların düzey ve isteklerine göre duygusal olarak motive edici ve de duygularını ifade etmeyi kolaylaştırıcı bir program hazırlanabilir.

### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri ne düzeydedir ?” şeklindedir.

### **Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri;
  - uyruk,
  - seviye,

- cinsiyet

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri;
  - uyruk,
  - seviye,
  - cinsiyet

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık beceri ölçeğindeki maddelere karşı nasıl bir eğilim göstermektedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler hedef dilde duygusal okuryazarlık becerilerine kullanmakta zorlanmakta mıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçe öğrenimlerinde hangi düzeyden sonra duygusal okuryazarlık becerilerini daha iyi bir şekilde kullanabildiklerini düşünmektedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık becerilerini etkili şekilde kullanmak için yeterli kelime dağarcığına sahip olduklarını düşünmekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık becerilerinin gerekliliği ile ilgili ne düşünmektedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği bu çalışma duygusal okuryazarlık becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı özelinde incelendiği ilk çalışma olacaktır. Duygusal okuryazarlık becerilerinin eğitim-öğretim uygulamalarında yer bulması gereken önemli bir beceriler bütünü olduğu daha önce yapılan çalışmalar ile ortaya koyulmuştur (Gillum, 2010; Holmes, 2016; Park, 1999;

Weare, 2004). Ancak Türkiye’de ilgili alanda yapılan çalışmalar sınırlı kalmıştır (Alemdar, 2014; Coşkun, 2015; Kandemir ve Dündar, 2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duyuşsal becerilere yönelik az sayıda çalışma olsa da (Biçer, 2016) duygusal okuryazarlık becerilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımını üzerine henüz bir çalışma yapılmadığı görölmektedir. Çalışmanın bu eksiğı kapatması ve alanyazına bu konuda katkı yapması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın evreni Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören 311 öğrenci ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan bütün katılımcıların kendilerine yöneltilen cevaplara samimi ve doğru bir şekilde cevap verdiği varsayılmaktadır.

## Alanyazın Taraması

### Duygu Kavramı

İnsanoğlunun, varoluştan beri diğer insanlarla iletişim ve etkileşim halinde olduğu varsayılmaktadır. Bu iletişim ve etkileşim, insan varlığı için kaçınılmaz ve gereklidir. Zamanla sadece insanlar değil toplumlar da birbirlerini tanıma ve anlama çabası içerisine girmiş ve dünya bugünkü “global bir köy” olarak tanımlanan hâlini almıştır. Bu süreçte ise insanlar kendilerini diğer insanlara davranış adı verilen tepkiler yoluyla anlatmıştır. Bu davranışlar kimi zaman sözel, konuşmak dediğimiz yol ile kimi zaman ise vücuttaki farklı organları farklı şekillerde kullanmak suretiyle gerçekleşmiştir. Zamanla insanlar birbirlerinin hangi durumlarda hangi davranışları gösterdiğini merak etmiş ve davranışlarını nelerin etkilediği sorusunu kendilerini sormuştur. Bu sorunun kesin ve net bir cevabı hâlâ bulunamasa da insan davranışlarına yön veren en önemli olgulardan birisinin ve hatta belki de birincisinin, Türkçede “duygu” olarak adlandırılan olgu olduğu bilinmektedir.

Peki “duygu” nedir? İşte bu sorunun cevabını bulmak için yapılan araştırmalara bakıldığında, yüzyıllardır birçok düşünür ve bilim insanının aynı soruyu sorduğu, cevabını araştırdığı ancak hemen her birinin farklı sonuçlara ulaşarak farklı tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Duygu kavramı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmış olan Konrad ve Hendl (2003) bu konuya değinmiş ve duyguyu “Duygunun ne anlama gediği konusunda yüzyılı aşkın bir süredir psikologlar ve felsefeciler tartışmaktadırlar. Duygu, ilginç bir kelimedir. Tarifini yapmak zorunda kalana kadar hemen herkes onun ne olduğunu bildiğini zanneder. Tarif etmesi gerektiğinde ise artık kimse anladığını iddia edemez” ifadeleri ile açıklamışlardır.

Bu olgunun anlaşılmasını kolaylaştırmak için öncelikle farklı toplumlardaki insanların onu hangi kelimelerle adlandırdığından ve hangi ifadelerle tanımladıklarından bahsedilmesi gerekmektedir. İlk olarak Türkçede hangi kelimeyle tanımlandığı incelenecek olursa “duy-gu” kelimesinin kökünün “duymak” olduğunu görülecektir. Duymak fiilinin Türkçede sadece

işitilen değil hissedilen durumlarda da kullanıldığını bilinmektedir. “Duymak” fiiline getirilen “gu” fiilden isim yapan eki ile de bu olguyu isim olarak tanımlama yoluna gidildiği söylenilebilir. Bu ayrıca bu ekin benzer içsel ifadeleri anlatan fiilleri tanımlamak için de onların sonuna getirildiğini görülmektedir (sev-gi, say-gı ve benzeri).

Duygu kelimesinin etimolojisiyle ilgili diğer dillerde yapılan bir çalışmaya Goleman’ın kitabında rastlanmıştır. Buna göre duygu (emotion) sözcüğünün kökü “motere”dir. Latince hareket etmek anlamına gelen fiile “-e ” öneki getirildiğinde anlam uzaklaşmak olur. Bu da her duygunun bir harekete yönelttiği fikrini vermektedir. Ek olarak Latince duygu teriminin “motus anima”, yani "bizi harekete geçiren ruh" olarak tanımlandığı görülmektedir (Baltaş, 2006; Goleman, 1995; Kızıl, 2014; Koçmar, 2012). Bu tanımlamanın da söz konusu fikri desteklediği görülmektedir.

Duygu kelimesinin Batıdaki tarihsel gelişimini araştıran bir başka çalışmaya bakıldığında ise duygu (emotion) kelimesinin ilk karşılığını, orta dönem Fransızcasında “fiziksel bir hareket, canlanma, tahrik olma” anlamında aldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu kelimenin Fransızcanın eski dönemlerinde “ayaklandırma, kışkırtma” anlamında kullanılan “emouvoir” kelimesinden, Latince “çıkarmak, çıkmak, tahrik olmak” anlamına gelen emovere kelimesinden türediğinin düşünüldüğü söylenmektedir (Yavuz, 2009).

Duygu terimiyle ilgili yapılan etimolojik çalışmalara bakıldığında, adlandırmalar farklı olsa da semantik yönüyle duygunun, hisler ile ilgisi olan, içten gelen ve insanları harekete geçiren bir olgu olarak tanımlandığı yorumu yapılabilir. Bu yorumun dışında genelgeçer bir tanıma ulaşmak için farklı toplumların duygu terimini sözlüklerinde nasıl tanımladığına bakmanın faydalı olacağı söylenebilir. Bu düşünceden hareketle öncelikle Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde duygu kelimesinin karşılığına bakılacak olursa, şu ifadeler görülür (E.T. 09.09.2017):

- Duyularla algılama, his,

- Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim,
- Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği,
- Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik.

Bununla birlikte Oxford İngilizce sözlüğünde duygu terimi “Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da hareketi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” ifadeleri ile açıklanmıştır (Kızıl, 2014).

Psikoloji sözlüğünde ise duygu terimi “özel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışavurumu olan, gözlenebilir bir davranış yapısı” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Duygu olgusunun bir sözlük terimi olarak incelenmesinden elde edilen bulgular yorumlanacak olursa, etimolojik açıdan incelendiğinde elde edilen sonuçlara benzer yorumlar yapılabilir. Hemen her tanımda duyguların hem içsel yönü hem dışarıdan gözlemlenebilen fizyolojik durumu hem de harekete geçirici özelliğinden bahsedildiği söylenebilir.

Duygu olgusunu açıklama ve tanımlama çabasının ne zaman, nerede ve nasıl başladığı kesin olarak söylenemese bile yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaya belirli birtakım varsayımlar çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar duygu olgusu ile ilgili tartışmalarının M.Ö. 300’lü yıllara kadar uzandığını iddia etmektedir (Tekin Bender, 2006). Bu yıllarda Antik Yunan’da yaşayan birçok düşünürün duyguları ve insan hayatındaki rolünü açıklama çabası içine girdiği görülmektedir (Yurt, 2006).

Antik Yunan filozoflarından Aristo’ya göre duygular mutlu ve ya da mutsuz olunan zamanlarda algılar ve düşüncelerle ortaya çıkar, istek uyandırır fakat bilişsel işlemlere eşlik ederler (Kondrad ve Hendl, 2003). Aristo, Nikomakus Etiği’nde, duyguların birey tarafından kontrol altında tutulması gereken bir olgu olduğundan bahseder ve bunun zor olduğunu da belirtir. Bu yüzden duyguları yönetebilme becerisinin bir erdem olduğundan bahsederek bu durumu “Kızılmak kolaydır, herkes kızabilir. Fakat doğru insana, doğru ölçüde, doğru

zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir” cümlesiyle açıklar (Çakar ve Arbak, 2004).

İlerleyen yıllarda Descartes dönemine gelindiğinde ise duyguların akılcı yaklaşımdan hareketle daha radikal biçimde ele alındığı görülmektedir. Descartes’a göre duygular kontrol altında tutulması gereken arkaik öğelerdir. Ortaya çıkmaları da bireylerin düşüncelerinde bir yarar sağladığı durumlarda gerçekleşir (Damasio, 1994). Basit bir örnekle açıklık getirilecek olursa Descartes’a göre birey kızgınlık göstermesinin gerekli olduğunu düşündüğü durumlarda kızmaktadır (Tekin Bender, 2006).

Duygu terimiyle ilgili bilimsel çalışmaların tarihi ise felsefi alandaki tartışmalar kadar eskiye dayanmamaktadır. Kaufman (1993), duygular ve biliş dair ilk akademik çalışmaların izlerinin geç 1800’lerde bulunabileceğini belirtmektedir (akt: Jaeger, 2003). Birçok araştırmacının burada referans aldığı kaynak ise William James’in 1884 yılında yazdığı ünlü “Duygu Nedir?” başlıklı makalesidir (Ashforth ve Humphrey, 1995; Seçer, 2005; Usta ve Akova, 2015 ). Bu makalede James, duygu nedir sorusunu ortaya atmış ve bu olguyu farklı bakış açıları ve yaklaşımlarla ele almıştır. Kendisinden sonra bu konuda çalışmalar yapan bütün bilim insanları da duygu olgusu üzerinde birbirinden farklı tanım ve açıklamalarda bulunmuştur. Bu tanım ve açıklamaların bu derece farklılık göstermesi sonucu literatürde bu konuda ayrı bir çalışma yapılma ihtiyacı doğmuş ve duygu ile ilgili yapılan bütün farklı tanımların incelendiği araştırmalar yayınlanmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Plutchik’in (1980) çalışmasında psikoloji alanında 28 farklı tanımın bulunduğu bahsedilmektedir. Kleingenna (1981) ise 92 farklı tanımın olduğunu öne sürmüştür.

Anlaşılacağı üzere duygu terimi ile ilgili bilimsel alanda çok sayıda farklı tanım bulunmaktadır. Bu çalışmada bu tanımların her birinden bahsetmek yerine en çok değer görenlerinden bahsetmenin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu tanımlardan birinde Ashforth ve Humphrey (1995), duyguyu en genel anlamıyla “bireysel bir his durumu” olarak tanımlanmaktadır ve bu tanım aşk, öfke gibi temel duyguları ve utanç, kıskançlık gibi sosyal duyguları da içermektedir. Ayrıca düşünce ve ruh hali ile duygu arasında bağlantı kurmaktadır.

Cooper ve Sawaf’a (1999) göre ise duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımları olup, dışı doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir (Akt., Ural, 2001).

Feldman ise duyguyu; mutluluk, umutsuzluk ve hüznün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel boyutları olan ve davranışları etkileyen faktörler olarak tanımlamaktadır (akt: Çakar ve Arbak, 2004).

Damasio (1999), duyguyu, basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürece ve çoğunlukla ana vücuda yönelik olarak verilen ve duygusal bir beden haliyle ve beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimi olarak tanımlamıştır.

Duygusal zekâ konusunda yaptığı çalışmalar ile ünlenen Daniel Goleman ise duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” olarak tanımlamıştır (Goleman, 2009).

Duygu teriminin tanımıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalara bakılacak olursa Cevizci (1994) duygu terimini şu ifadelerle tanımlamıştır: “Duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle de tüm tutkularımızın hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın ve genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin ortak adı duygudur”.

Psikoloji alanında yazdığı kitaplar ve verdiği seminerler ile ülkemizde hatırı sayılır bir üne sahip olan Üstün Dökmen ise duygu terimini “bireyin belirli bir andaki hisleri ile ilgili heyecan ve istek uyandıran iç yaşantılar” olarak tanımlamıştır (Dökmen, 2001).



1990 yılında yazdıkları makale ile duygusal zekâ alanının temellerini atan ve büyük bir literatürün oluşmasında ilk kaynak olan Mayer ve Salovey duygu terimi ile ilgili bu kadar çok farklı tanımın yaratacağı karışıklığın tehlikeli olduğunu işaret etmiş ve duygu terimi ile ilgili en kapsamlı tanımı yapmaya çalışmışlardır. Onların tanımına göre duygular fizyolojik, bilişsel ve motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir ve kişinin fizyolojik tepkileri gibi pek çok psikolojik alt sistemlerle birlikte hareket eden içsel olaylar olarak etki gösterirler (Çakar ve Arbak, 2004).

### **Okuryazarlık Kavramı**

Değişim, gelişim ve farklılaşma, insanlığın varlığından bugüne kadar süregelen nadir olgulardandır. Tarih boyunca yaşanan birbirinden farklı birçok neden, beraberinde değişim, gelişim ve farklılaşmayı sonuç olarak getirmiştir. Bugün yaşanan yüzyılda ise değişim, gelişim ve farklılaşmaya neden olan en büyük etkenin teknoloji ve bilimdeki gelişmeler olduğu söylenebilir.

Teknoloji ve bilimdeki gelişmelerin özelde toplumlar, genelde bütün insanoğlu üzerindeki bu büyük etkisi, insanlara yeni davranış ve becerilerin kazandırılması gerekliliğini de ortaya koymuştur. İçinde bulunulan yüzyılda insanların çağın gerisinde kalmamak için önceki yüzyıllara oranla çok daha fazla çaba göstermesi gerektiği bugün rahatlıkla söylenebilmektedir. Bu nedenle, içinde bulunulan yüzyılın eğitim anlayışında da büyük değişim, gelişim ve farklılaşmaların yaşandığı ifade edilebilir. Günümüzde eğitimin kişiye edindirmesi gereken temel yeterliliklerin sayısında ve düzeyinde geçmişe oranla büyük artış yaşandığı, bütün toplumların eğitim müfredatlarında yaptıkları yenilik ve genişlemelere bakıldığında görülmektedir (Tüzel, 2013).

Bu gelişmelerle birlikte eğitim alanında kullanılan bazı kavramların tanımlarında ve bu kavramlara yüklenen anlamlarda büyük değişimlerin yaşandığı ifade edilebilir. Bu değişimden nasibini alan kavramlardan birisi de okuryazarlık kavramıdır (Kellner, 2001).

Günümüzde okuryazarlık kavramının anlamının ve içeriğinin geçtiğimiz yüzyıllara oranla çok daha değiştiği, geliştiği ve farklılaştığı söylenebilir. Okuryazarlık kavramı klasik anlamda içeriğindeki iki kelime olan okumak ve yazmak becerisine sahip olmak olarak tanımlanabilir. Bugün birçok toplumda okuryazarlık dendiğinde ilk akla gelen anlamın bu tanım olduğu ifade edilebilir. Bu iki kavram ayrı ayrı ele alınacak olursa, okuma “yazılı bir metinde yer alan simgeleri çözümleyebilme davranışı” olarak tanımlanabilir (Güneş, 1997). Yazma ise “kişinin yine aynı simge ve sembollerini çeşitli materyaller aracılığı ile görünür ve anlaşılır hale getirmesi” olarak ifade edilebilir (Güneş, 1997). Bu durumda okuma ve yazma becerisine sahip bireyin okuryazar olduğu düşünülebilir. Türk Dili Kurumu Güncel Sözlüğüne (2017) göre okuryazarlık “okuryazar olma durumu”, okuryazar ise “okuması-yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlanmıştır.

Ancak bahsedildiği üzere yeni gelişmeler bu durumun böyle olmadığını ortaya koymuştur. Tanımda kesin bir görüş birliğine varılmış olmasa bile birçok araştırmacı okuma-yazma becerisi ile okuryazar olma durumunun aynı anlamı ifade etmediğini dile getirmiştir (Altun, 2005; Fryer, 2003; Gürsoy, 2017; Wagner ve Kozma, 2003)

Okuryazarlık kavramındaki değişimin süreci incelendiğinde, 1950’li yıllarda yapılan ilk tanımlarda, klasik anlamda okuma-yazmadan ayrılan bir tanım yapılmadığı görülmektedir. Sonraki 50 yıl boyunca ise kavramın anlamıyla ilgili farklı sorular sorularak bu anlam çeşitli yönleriyle ele alınmış ve sonunda kavramın alfabeyle bağlı bir bilişsel beceri olarak algılanan anlamdan çok daha geniş bir anlama sahip olduğu ileri sürülmüştür (Aşıcı, 2009; Önal, 2010).

Lankshear (1999)’a göre okuryazarlık kavramının tanımında değişimi sağlayan bu savlardan en çok dikkat çekenleri şunlardır (akt: Aşıcı, 2009):

- Okuryazarlık ile birlikte, sözel düşüncedeki somut dilin yerini bilimin soyut dili almıştır.

- Okuryazarlık ile birlikte, analitik düşünme süreçleri başlamış, fikirlerin ve düşüncelerin tıpkı görsel nesnelere gibi düzenlenmesi, kullanılması ve karşılaştırılmasının yolu açılmıştır.
- Modern bilimi ortaya çıkaran mantıklı ve soyut düşünme becerisi, yazmanın gelişimi ile ilişkilidir.
- Okuryazarlık dilin potansiyelini geliştirdiği gibi düşünceyi yeniden biçimlendirmiştir.
- Okuryazarlık, insan bilimleri ve sosyal bilimlerin etkili bir bağımsız değişkeni olduğu gibi kültürlerin basit düzeyden ileri gelişim düzeylerine hareketinin aracıdır.

Yeni yüzyıla girişle birlikte teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitimde de köklü anlayış değişiklikleri getirmiş ve bu durum okuryazarlık kavramına da yansımıştır.

McLaughlin'e (1998) göre "bir kelimeyi söylemek için harflerin sesbirimsel karşılıklarının kullanılması ya da harflerin kelimeler oluşturmak için bir araya getirilmesi okuryazarlık kavramını tanımlamaya yetmemektedir".

Miser'e (2002) göre ise "Klasik anlamda kodları çözümlene olan okuma-yazmadan farklı olarak okuryazarlık, anlam oluşturmayı ve bir düzeyi ifade etmektedir. İnsanların günümüz dünyasında yeterince fonksiyonel olabilmesi için gereken bu dünyayı yeterli seviyede anlama ve kendini anlatabilme düzeyi de gün geçtikçe artmaktadır".

Altun'a (2005) göre ise okuryazarlık "yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesnelere, kavramları ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendini katarak kendini ifade etme durumudur. Toplumdaki bilgileri, becerileri ve sosyal değerleri anlama, diğer insanlarla paylaşma, yorumlayabilme ve sonraki nesillere aktarma aracıdır".

Gül (2007), okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farklılıktan bahseder ve "okuryazarlık kavramı tarihsel gelişimine paralel olarak okuma-yazma kavramından

doğmuştur ancak bugün çok daha geniş bir terimsel içeriğe sahiptir.” şeklinde durumu ifade eder.

Aşıcı (2009) ise çalışmasında okuryazarlık kavramını “okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi” olarak tanımlar. Ayrıca kavramın anlamıyla ilgili Batı kültüründe yaşanan değişimden de bahseder. Kavramın İngilizcede literacy kelimesi ile karşılandığını ve bu kelimenin ilk olarak harfleri seslendirme ve bu harflerle yazılmış metinleri okuma anlamına gelirken, sonrasında anlamının genişlediğini ifade eder. Bugüne gelindiğinde ise okuryazarlık terimini “yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi” olarak tanımlar (Aşıcı, 2009).

Lankshear ve Knobel’e (2010) göre okuryazarlık kavramını yalnızca yazılı ve sözlü ifadeler ile sınırlı bir tanımla ifade etmek, içinde bulunulan yüzyılda yaşayan bir bireyi, çağın gereklilikleri içinde kazanması gereken çok dar bir çerçevede sınırlandırmaktır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlık alanıyla ilgili yaptıkları çalışma sonucunda okuryazarlığı kağıt üzerindeki harfleri çözümlemeye dayalı değil anlamlandırmaya dayalı olan, çağın ihtiyaçlarına ve toplumun beklentilerine cevap verebilir duruma getiren bir özellik olarak tanımlamaktadır. Ayrıca okuryazarlık ile okuma-yazma kavramları arasındaki farkın her geçen gün arttığını ifade ederek bu farklılıkları dört ana başlık altında toplamışlardır. Buna göre:

- Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır.
- Okuma-yazma bir kategori; okuryazarlık ise bir derece belirtir.
- Okuma-yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise “şeylerdir”.

- Okuma-yazmanın statik tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir.

Aytaş ve Kaplan'a (2017) göre ise "okuma- yazma bilmenin, okuryazar olmakla eş anlamlı olmadığını belirtmek gerekmektedir. Okuma yazma bilmek yazılı metinlerin çözümlenmesi anlamına gelmekteyken okuryazarlık herhangi bir alanda bilgi sahibi olma ve söz konusu alandaki bilgiyi anlamlandırabilme yetisini ifade etmektedir.

Yukarıda incelenen tanımlardan hareketle görülmektedir ki okuryazarlık kavramı, içeriği, çalışma alanları ve sınırları çok geniş olan bir kavramdır. Bu geniş çerçeve içinde bütün araştırmacıların kavramı tanımlarken ortak olarak bahsettiği bazı noktalar da yok değildir. Örneğin okuryazarlığın bilinen anlamda okuma-yazma kavramı ile tanımlanamayacağı ifadesinin bu noktalardan en çok göze çarpanı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yine yukarıda bahsedilen tanımlara bakıldığında okuryazarlık kavramının "bir anlamlandırma sürecini içermesi, çağın gereksinimlere en azından minimum derecede uyum sağlamayı gerektirmesi, pek çok bilişsel ve duyuşsal beceriyi işe koşması ve bunun yanında bireyse farklılıkları da içermesi" gibi özellikler ön plana çıkmaktadır.

Kavramdaki bu gelişme ve farklılaşma göz önüne alınırken genellikle yakın geçmişte bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerin neden olarak gösterildiği söylenebilir. Ancak şu an içinde bulunulan zaman diliminden yaklaşık 5-7 yedi yıl gerisine kadar olan sürecin, bilim ve teknolojiye bu hızlı gelişmelerin adeta "süper hızlı" gelişmeye döndüğü bir dönem olduğu ifade edilebilir. Bu süreçte akıllı telefonların ve sosyal medyanın hayatımıza girmesi çağın gerekliliklerini ve toplumun beklentilerini bambaşka bir boyuta taşımıştır. Bu durum eski okuryazarlık alanlarının yanında birçok yeni okuryazarlık alanının da ortaya çıkmasına neden olmuştur ve bu alanların ekseriyetini de beklendiği üzere teknoloji ile doğrudan yahut dolaylı okuryazarlık alanları oluşturmaktadır. Sert (2008) günümüzde teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, web okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, ağ

okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık gibi teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan okuryazarlık türleri olduğundan bahseder (Akt. Karaman, 2010). Bununla birlikte Önal (2010), okuryazarlık kavramının tarihsel gelişimini incelediği çalışmasında şimdiye kadar ortaya çıkan okuryazarlık kavramlarını şu şekilde derlemiştir: *ağ okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı, Amerikan okuryazarlığı, anayasa okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, coğrafya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, çoklu kültür okuryazarlığı, dans okuryazarlığı, dijital/sayısal okuryazarlık, dünya okuryazarlığı, e-okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, enformasyon teknolojisi okuryazarlığı, eskiçağ okuryazarlığı, gazete okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, meslek okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, yasa okuryazarlığı, yatırım okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, web okuryazarlığı.*

Önal'ın derlediği okuryazarlık türleri arasında günümüzde yerel okuryazarlık, finans okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, aile okuryazarlığı, sosyal okuryazarlık gibi kavramları da eklemek mümkündür.

Fakat bu çalışmada bu alanlardan birine değil, duygusal okuryazarlık kavramına odaklanılmıştır. Çünkü düşünülmektedir ki insan davranışlarının temelini oluşturan duyguların doğru şekilde anlaşılması ve yorumlanması, bireyleri, toplumu, hayatı ve bütün gelişmeleri doğru şekilde anlayıp yorumlamayı kolaylaştıracaktır. Çalışmanın başlığında duygusal okuryazarlık kavramı, literacy kelimesinden çeviri olan okuryazarlık kelimesi yerine algı kelimesi ile karşılanarak kavram duygusal algı olarak ifade edilmiştir.

## **Duyguların Eğitilmesi Düşüncesi**

Tarih boyunca her dönem, farklı felsefe ve düşünce sistemleri popülerlik kazanmıştır. Bunun en temel nedeni de bilim ve teknoloji ile toplumların ve dünyanın yaşadığı değişimlerdir. Her değişim farklı bir yorumlamayı, bakış açısını ve felsefeyi beraberinde getirerek ortaya yeni tartışma konuları koymuştur. Ancak bireyleri ve toplumları etkisi altına alarak onları yönlendiren düşünceler, insanların, içinde buldukları dönemi en iyi tanımladıklarına ve o dönemin koşullarını en iyi şekilde açıkladıklarına inandıkları düşüncelerdir (Şahin, 2004). Toplumlar bu düşünce sistemlerini kullanarak kendilerini yönlendirdiklerinde, içinde buldukları çağın koşullarına en iyi şekilde uyum sağlayabileceklerini düşünmektedir. Bu uyum sağlama çabasının uygulandığı en temel kurumlar da doğal olarak okullardır.

Eğitim-öğretim planlamaları bu uyum sağlama çabasına yönelik olarak düzenlenirken, içinde bulunulan dönemin koşullarını dikkate alarak, bireylere bu koşullarda gerekli bütün becerileri kazandırabilecek, hem yerli ve milli değerlere sahip, hem de uluslararası ve evrensel nitelikte öğrenci yetiştirecek, kaliteli eğitim nasıl verilebilir? Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle içinde bulunduğumuz çağı ve koşullarını tanımlamak gereklidir. Eğitim, her ülkede belirli bir müfredat ve program üzerinden yapıldığı için bu sorunun cevabı hazırlanan eğitim programlarında gizlidir. Her devletin eğitim programı çağın koşullarına uyum sağlayabilecek, yeterli donanıma sahip olabilecek bireyleri yetiştirme konusunda, gerekli olduğunu düşündükleri düşünce sistemleri temele alınarak hazırlanmaktadır.

Bilim adamları tarafından “postmodern çağ” olarak tanımlanan bu dönemin en önemli özelliği bilim ve teknolojideki gelişmelerin baş döndürücü hızıdır. Teknoloji ve bilim kimseyi beklememekte, her saniye hızla ilerlemekte ve ortaya yeni araçlar, yeni olgular, yeni icatlar koymaktadır. Sanayi devrimiyle başlayan modern çağda hayatını kolaylaştırmak ve uyum sağlamak için makineler üreten insanoğlu postmodern çağda ürettiği makinelere uyum

sağlamak zorunda kalmıştır. Bunun yanı sıra bilgi, çok daha kolay ulaşılabilir hale gelmiş, kol gücünün yeri ile beyin gücünün yeri arasındaki makas çok daha fazla açılmıştır (Hesapçioğlu, 2001; Tezcan, 2002).

Bu koşullarda bireylerin içinde buldukları şartlarla uyum sağlamanın oldukça zorlaştığı ve bu durumdan okulların da derinden etkilendiği söylenebilir. Yakın geçmişe kadar eğitim faaliyetleri çoğunlukla bilişsel özellikleri geliştirmeye dayalı, katı öğretilerden oluşmuştur ve bu faaliyetler postmodern çağ ile birlikte yaşanan dönüşümde bireylerin içinde kaldıkları koşullara uyum sağlaması için gerekli davranışları onlara kazandıramamış, bireyleri duygusal ve sosyal beceriler yönüyle yetersiz bırakmıştır (Espelage ve Swearer, 2003). Bu durum hümanist felsefenin önem kazanması için gerekli ortamı sağlamış ve eğitimde bireysel farklılıkların, bireyin duygularının ve öğrenci odaklı eğitim düşüncesinin yeniden yüksek sesle tartışılmasını sağlamıştır (Huitt, 2001).

Duyuşsal becerilerin, bilişsel faaliyetlerin gelişimine, yani duyguların öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, Vygotsky'nin 1986 yılında geliştirdiği bilişsel gelişim kuramından özel bir önemle bahsedilebilir. Vygotsky, bu kuramında, zihinsel becerileri çok daha efektif ve işlevsel şekilde kullanabilmek için duygulardan yararlanmanın gerekliliğini açık olarak ortaya koyarak, öğrenmenin, her ne kadar bilişsel bir süreç olarak görülse de duygusal ve çevresel koşullardan etkilendiğini kanıtlamıştır. Bununla birlikte toplumsal ilişkilerin düzenli ve sağlıklı bir şekilde kurulduğu ve işlediği bir toplum yaratabilmek için de olumsuz davranışlar ve alışkanlıklar konusunda eğitilmiş bireylerin gerekliliği aşikârdır. Bu görev de eğitim sisteminin önemli bir parçası haline getirildiği zaman, toplumsal anlamda koyulan bu hedefe ulaşılabilceği rahatlıkla söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da toplumda ve doğal olarak okullarda görülen birçok problemin (şiddet, zorbalık, taciz, madde bağımlılığı) üstesinden gelmek için



duyguların eğitilmesine eğitim programlarında yer verilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (Akbaş, 2004; Bacanlı, 2005; Martin ve Reigeluth, 1999; Park, 2003).

Duyguların hem öğrenme üzerindeki büyük etkisi, hem de toplumsal iletişimdeki ve etkileşimdeki bu önemli rolünün fark edilmesiyle, duygu üzerine yapılan çalışmalar büyük artış göstermiştir. Bütün bu çalışmalar ile ortaya bir literatür ve o literatürü tanımlayan yeni kavramlar çıkmıştır. Bu kavramlardan en önemlileri, 1979 yılında Claude Steiner tarafından ortaya atılan “duygusal okuryazarlık” kavramı ve 1990 yılında Mayor ve Salovey tarafından ortaya atılan “duygusal zekâ” kavramlarıdır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde bu kavramlar (özellikle çalışmanın konusu olduğu için duygusal okuryazarlık kavramı) ele alınacak, incelenecek, benzer ve farklı yönlerinden bahsedilecek ve dil öğretimiyle ilişkileri üzerinde durulacaktır.

### **Duygusal Okuryazarlık (Duygusal Algı)**

“Duygusal okuryazarlık” kavramını 1979 yılında “Alkolizmi tedavi etmek (Healing Alcoholism)” adlı kitabında ilk olarak ortaya atan, sonrasında kuramlaştıran ve bugüne gelindiğinde büyük bir literatürün geliştirilmesine vesile olan bilim adamı Claude Steiner’dir. Steiner’ in ortaya attığı kuramı incelemeyen önce kendisinden bahsederek kuramın ortaya çıkış serüveninin daha anlamlı bir şekilde anlatılabileceği düşünülmektedir.

Steiner, 1935 yılında Paris’te Yahudi bir anne ve Hıristiyan bir babadan dünyaya gelmiştir. Doğumundan 4 yıl sonra ailesi ile birlikte Hitler’in istilası nedeniyle İspanya’ya kaçmak zorunda kalan, İkinci Dünya Savaşından sonra ise Meksika’ya taşınan bir göçmen ailede büyümüştür. 1952 yılında Amerika’ya fizik alanında eğitim almak üzere giden Steiner, Berkeley Üniversitesinde bu alanda eğitim gördüğü sıralarda kendi deyimiyle “hayatını bomba yapmakla harcamak istememiştir” ve psikoloji ve çocuk gelişimi alanına yönelmiştir. Bu alanda hayatını değiştiren kişi ise, insanların birbiriyle olan etkileşimlerinin içeriğine odaklanarak insan ilişkilerini araştıran işlem analizi (transactional analysis) tekniğinin

kurucusu olan psikiyatrist doktor Eric Berne olmuştur. Ondan, ilk öğretmeni olarak bahseden Steiner duygusal okuryazarlık kuramının temellerini de ondan öğrendiklerinden hareketle oluşturmuştur. Böylelikle daha kendini ve dünyayı tanıyamadığı bir yaşta savaş yüzünden ailesi ile birlikte başka ülkelere göç etmek zorunda kalan bir çocuğun düşüncelerinden bugün devasa olarak tanımlayabileceğimiz bir literatür ortaya çıkmıştır. Dünyanın sayılı üniversitelerinden birinde öğrenim gördüğü halde, öğrenimini yarıda bırakarak bu alana yönelmesinin nedeni belki de, hiçbir suçu olmayan küçük bir çocuğun ülkesini terk etmek zorunda bırakılmasının nedenini anlamak istemesidir (Steiner, 2003).

Steiner, geliştirdiği duygusal okuryazarlık kuramının temelini “bireyin hem kendisinin hem de etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin duygularını tanıma, anlama, uygun şekilde ifade edebilme ve cevap verme kabiliyeti” düşüncesini oturtmuştur (Steiner, 2003). Ona göre duygusal okuryazarlık bir beceriler bütünüdür ve bu becerilere sahip olan insanlar bireysel güçlerini geliştirecek şekilde duygularıyla baş edebilir. Bu özelliğiyle duygusal okuryazarlık becerisi bireye daha iyi bir yaşam kalitesi sunar.

Steiner’in kuramından sonra zamanla bu alana olan ilgi artmış ve duygu-birey-toplum ilişkisine yönelik çalışmalar artmıştır. Çalışmalar çoğaldıkça duygusal okuryazarlık kavramıyla ilgili yeni bakış açıları ve görüşler doğrultusunda yeni tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan birinde Orbach (1998) duygusal okuryazarlığı, bireyin içinde bulunduğu duruma uygun şekilde duygusal tepkilere ve duygularımızın düşünce ve davranışlarımızı nasıl etkilediğine yönelik farkındalığa sahip olma becerisi olarak tanımlamıştır (Akt: Coşkun, 2015).

Park’a (1999) göre ise duygusal okuryazarlık, kişinin duygularını tanıma, başkalarının duygusal tepkilerini okuma becerileri ve bu iki beceriyi kullanarak çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirebilme becerisidir.

Sharp, 2001 yılında yaptığı çalışmada duygusal okuryazarlık kavramını “duyguları tanıma, anlama, işleme ve uygun şekilde ifade etme becerisi” olarak tanımlamıştır.

Duygusal okuryazarlık kavramıyla ilgili dikkat çeken bir çalışma da kavram üzerine çalışan Antidote (2003) kuruluşu tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada yapılan tanıma göre duygusal okuryazarlık bireyin kendi benliği ile ilgili değil, yaptıklarıyla ve çevresiyle olan iletişimi ile ilgili olan bir etkinliktir. Bu beceriye sahip bireyler diğer insanlarla olan etkileşimlerini yönetirken hem kendi duygularını hem etkileşimde bulunduğu diğer insanların duygularını anlamak için bir anlayış geliştirerek bu anlayışın eylemlerini yönetmesine izin verir (Akt. Alemdar, 2014).

Faupel’e (2003) göre duygusal okuryazarlık kavramı insanların kendi duygularını tanıma, anlama, işleme ve uygun şekilde ifade etme ve başkalarının ifade etmiş oldukları duyguları tanıma, anlama ve bunlara uygun tepki verme becerisidir.

Duygusal okuryazarlığın okullarda geliştirilmesi üzerine alana önemli katkıda bulunmuş bir kitap yazan Weare (2004), kitabında duygusal okuryazarlığı bireyin kendisini ve başkalarını anlaması ve özellikle kendisinin ve başkalarının duygusal durumu hakkında bilgi sahibi olmayı öğrenebilmesi için gerekli olan beceri olarak tanımlamıştır. Bu becerinin, kişinin kendi duygularını anlama, ifade etme ve yönetme ve de başkalarının duygularına uygun şekilde karşılık verebilme gibi davranışları içerdiğini belirtmiştir.

Marris ve Rae (2004) duygusal okuryazarlığı şu şekilde tanımlamıştır: “kendi içimizde ve başkalarıyla olan ilişkilerimizde hissedilen duyguları tanımak, anlamak, uygun şekilde ifade etmek ve etkili bir şekilde yönetmek”.

Bir başka tanıma göre ise duygusal okuryazarlık kavramı, bireyin kendisinin ve iletişim kurduğu diğer insanların duygularını sağlıklı bir şekilde tanımlaması, anlaması ve bunlara cevap verme becerisidir (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005).

Mader'e (2005) göre ise duygusal okuryazarlık, bireyin kendi duygularını doğru şekilde anlaması ve çevresiyle olan etkileşimlerinde, bu anlama göre davranışlarını düzenlemeye yarayan yöntemler geliştirerek bunları uygun şekilde kullanabilmesidir.

Bir diğer tanıma göre duygusal okuryazarlık kavramı hem bireylerin hem de okul gibi toplulukların iç dinamiklerinde gerçekleşen ilişkilerde olumlu yaşantılar için gereken bilgi, anlayış ve becerileri geliştiren değerleri temel alan bir kavramdır (Roffey, 2008).

Flynn (2010) ise duygusal okuryazarlığı, duyguları tanıma, anlama, uygun şekilde kullanma ve yönetme becerilerini kapsayan ve duyguları açıklama ve anlama arasında yer alan karmaşık etkileşim şekli olarak tanımlamıştır.

Hein (2013) ise duygusal okuryazarlığı "duyguları, belirli hissel ifadelerin kullanıldığı iki sözcükten oluşan bir cümle ifade edebilme yeteneği" olarak tanımlamıştır. Örneğin "..... hissediyorum".

Yeigh (2016) ise duygusal okuryazarlık kavramını bireyin kendi duygularını açıklayabilmesi, değerlendirebilmesi ve kontrol edebilmesinin yanı sıra başkalarının duygularına da uygun şekilde yanıt verebilmesi kabiliyeti olarak tanımlar.

Görüldüğü üzere duygusal okuryazarlık kavramı ile ilgili görüş birliğine varılmış net bir tanım bulunmamaktadır. Ancak yapılan farklı tanımlar incelendiğinde kavramın temel olarak bireyin kendisinin ve çevresindeki diğer bireylerin duygularını doğru bir şekilde anlayabilme, anlatabilme, yorumlayabilme ve buna uygun şekilde davranış geliştirme becerilerini kapsayan bir beceriler bütünü olduğu ifade edilebilir.

**Duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri.** Duygusal okuryazarlık kavramının birçok beceriyi kapsayan bir beceriler bütünü olduğu ifade edilmiştir. Kavramın tanımındaki farklılıklar ise genellikle bu becerinin hangi davranışları kapsadığı ile ilgilidir. Kuramı ilk ortaya atan bilim insanı Steiner, daha önce de bahsedildiği gibi duygusal okuryazarlık

kavramını bir beceriler bütünü olarak görür ve ona göre bu beceriye sahip olabilmek için alt boyutta edinilmesi gereken beş temel davranış vardır (Steiner, 2003). Bunlar:

- Bireyin kendi duygularını bilincinde olması

Bu boyut, bireyin hissettiği farklı duyguları tanımlayabilmesi ile ilgilidir. Ancak sadece duyguları tanıma değil etkilerini ayırt edebilme ve oluşumlarıyla ilgili sürecin de farkına olma becerilerini de içerir.

- Başkalarının duygularını da iyi seviyede anlayabilmesi

“Empati” kelimesiyle de ifade edilen bu beceri, çevremizdeki insanların davranışlarıyla ilgili onları o davranışa yönelten duygu durumlarını ve davranışı gerçekleştirirken neler hissettiklerini anlayabilme becerisi olarak açıklanabilir.

- Bireyin duygularını yönetebilmesi

Kontrol sahibi olmak, hem bu boyutun hem de duygusal okuryazarlığın temel prensibidir. Çünkü bir bireyin kendisinin ve çevresindeki diğer insanların duygularının farkında olması duygusal okuryazarlık için yeterli değildir. Birey aynı zamanda olumlu ya da olumsuz duyguları ne zaman ve nasıl ifade edeceğini de bilme yetisine sahip olmalıdır.

- Bireyin duygusal olumsuzlukları düzeltmesi

Duygusal olumsuzlukları düzeltmenin birden fazla yolu vardır ancak birey, hata yaptıktan sonra sorumluluk alarak hata yaptığını kabul etmeli, özür dilemeli ve hatasını çabucak düzeltme yoluna gitmelidir. Bu davranış, bireyin çevresiyle iyi ilişkiler kurmasında oldukça önemlidir.

- Bu becerilerin hepsini bir arada toplayabilme

Bu boyutta, sahip olduğumuz duygusal becerileri uygulamaya dönük olarak kullanabilmekle ilgili olan “duygusal etkileşim” ve “sosyal beceriler” kavramlarına vurgu yapılmaktadır. Bireylerin birbirleri ile olan iletişim ve etkileşim süreçlerini daha uyumlu ve keyifli hale getirmek için sahip oldukları duygusal ve sosyal becerilerinin her birini uygun

yer ve zamanda kullanabilme becerisidir. Bu beceriler yetişkinlik dahil yaşamın her döneminde öğrenilebilir (Steiner, 2003).

Duygusal okuryazar olabilmek için edinilmesi gereken yeterlilikleri belirten bir başka önemli çalışma da Weare'in (2004) daha önce de değinilen çalışmasıdır. Bu çalışmada Weare (2004), bireyin duygusal okuryazar olabilmesi için üç ana başlık altında topladığı bazı sosyal ve duygusal yeterliliklere sahip olması gerektiğini söylemiştir (Weare, 2004).

Bunlar:

- Kendini Anlama
  - İçsel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olma

Bireyin kendisini sevmesi ve saygı duyması, kendi kısıtlamalarını ve zayıf noktalarını tanımlayabilmesi ve bunları aşırı derecede kendi kendine suçlamadan veya suçluluk duymadan kabul etmesi, bireyin kişiliği, tercihleri ve ihtiyaçları ile ilgili içsel bakış açısına sahip olması, kendi güçlü yönleri hakkında olumlu ve pozitif düşünebilmesi gibi davranışları içerir.

- Bireyin hem iç dünyası hem de yaşadığı dünya hakkında iyimser hissetmek

Bireyin, hayatının her zaman yoluna girebileceğini düşünebilmesi, yaşadığı problemleri ve zorlukları engel olarak değil yüzleşip halledilmesi gereken bir mesele olarak görebilmesi ve işler ters gittiğinde suçu mutlaka kendisinde aramaması gibi davranışları içerir.

- Hayat boyu uyumlu ve düzenli bir yaşam sürme

İyimser olmak ile yakından alakalı olan bu yeterlilik, bireyin kendisini ve yaşadıklarını anlamak istemesi ve dünyayı anlamlı, olayları da anlaşılabilir ve birbirine bağlı olarak görmesi gibi davranışları içerir.

- Duyguların Anlaşılması ve Yönetilmesi
  - Duyguları geniş bir yelpazeden deneyimlemek

Bireyin tecrübe ettiği duyguları tanıması ve kabul etmesi, ayrıca farklı duyguların hem kendisinin hem de başkalarının üzerindeki etkilerinin farkında olabilmesi demektir.

- Duyguların nedenlerini anlayabilmek

Bireyin bir duyguyu tetiklemiş olabilecek önceki olayların, durumların, düşüncelerin ve geçmiş deneyimlerin farkında olması demektir.

- Duyguları uygun bir şekilde ifade etmek

Bireyin yüz ifadesi, jest, beden dili, sözlü dil ve ton ile duygularını başkalarına açıkça ifade edebilmesi, bir duyguyu yoğun yaşadığı zaman içinde tutmaması, ağlaması gerekiyorsa ağlaması fakat hiçbir zaman sadece bir duygu hissedemeyeceğinin ve o duyguda boğulmayacağını farkında olması demektir.

- Duygularımıza verdiğimiz tepkileri etkin bir şekilde yönetebilmek, örneğin öfkemizi yönetebilmek, dürtülerimizi kontrol edebilmek

Bireyin duygularını açıkça gözlemlemesi ve gözlemine göre rasyonel davranışlarda bulunması, fiziksel ve psikolojik olarak uygunsuz davranmaması, kendisini sakinleştirebileceğinin bir bakıma kendisine yardım edebileceğinin farkında olması demektir.

- Bizi nelerin daha sık ve daha uzun süre iyi hissettirdiğini bilmek

Bireyin hayatındaki hangi durumlarda mutlu olduğunun farkında olması, kendine ve başkalarına zarar vermeden, hoşça vakit geçirebildiği keyifli deneyimleri tanımlayabilmesi, ve olabildiğince keyifli deneyimler yaşayabilmek için zamanını ve hayatını organize edebilmesi demektir.

- Duygular ile ilgili sahip olunan bilgileri, problemleri çözmek için kullanmak

Bireyin, eğer uzun vadede kendisine faydalı olacaksa, hoşuna giden şeyleri yapmayı erteleyebilmesi (örneğin sınavlara hazırlık sürecinde eğlenmek yerine ders çalışması) ve de kişiler arası sorunlara etkili çözümler getirebilmesi demektir.

- Sosyal Durumları ve İlişkileri Anlamak

- Diğer insanlarla bağ kurma

Bireyin başkalarını sevebilmesi ve önem verebilmesi ve aynı davranışları onlardan da görebilmek için başka insanlara güvenilebilmesi demektir.

- Diğer insanlarla empati kurma deneyimi

Bireyin diğer insanların duygularını anlayabilmesi, kendisinin hoşlanmayacağı davranışları başkalarına sergilemekten kaçınması ve farklılıkları göz ardı ederek bütün bireylere hoşgörü ile yaklaşabilmesi demektir.

- Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma ve kurulan etkileşimlere olumlu tepki verme

Bireyin davranışlarında dürtüleri yerine mantığını dinleyerek herkes tarafından olumlu kabul edilecek şekilde davranabilmesi, çevresindeki insanları dinlerken onlara anlaşıldığını hissettirecek etkili bir dinleme yapabilmesi ve sözsüz iletişimde de etkili ve kontrollü davranışlarda bulunabilmesi demektir.

- İlişkileri etkili bir biçimde yönetme

Bireyin çevresiyle iletişiminde saygı temelli bir yaklaşımda bulunması, çatışmalara ve ayrı düşüncelere karşı agresif değil iki tarafın da faydalanabileceği çözümler getirmeye çalışarak olumlu bir tarzda yaklaşabilmesi demektir.

- Kendi kendini idare edebilme: bağımsız ve özgüvenli birey olma

Bireyin, kendi düşünebilen ve inanç ve ilkeleri için kararlar alabilmesi, kendisinin yapabileceği bir işte bile başka insanlara muhtaç olmaması, eleştirel düşünebilmesi ve diğer insanların baskılarına boğun eğmemesi demektir.

Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde görüldüğü gibi alanyazında duygusal okuryazarlık kavramının alt boyutları çeşitlilik göstermektedir. Kandemir ve Dündar'da (2008) yaptıkları çalışmada alanyazında bu alt boyutları incelemiş ve duygusal okuryazarlık becerisinin genel anlamda;



- empati,
- kendini düzenleme,
- kendini motive etme,
- sosyal beceri,
- duygusal farkındalık,
- duygularını yönetebilme,
- duygusal hasarı gidermek (duygusal düzenleme),
- problem çözebilme

gibi kendine ve başkalarına ilişkin duyuşsal süreçlerin farkındalığı geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin bileşenlerden oluştuğunu söylemiştir.

Duygusal okuryazarlık becerisinin alt boyutları incelendiğinde görülmektedir ki alanyazında kavramın hangi becerileri kapsadığı konusunda görüş birliği bulunmamaktadır. Ancak bütün incelemelerden sonra, duygusal okuryazarlık kavramıyla ilgili olarak, bireyin, hissedilen duyguların adını ve özelliklerini bilmesi, neden o duyguların hissedildiğini anlayabilmesi ve farkına varabilmesi, bunu etkileşimde bulunduğu diğer bireylere de doğru bir şekilde anlatabilmesi ve duygularının kontrolünü tamamen elinde tutabilmesi gibi becerilerin temel olarak duygusal okuryazarlık kavramının içerdiği beceriler olduğu şeklinde bir ifadeye bulunulabilir. Bununla birlikte bu beceriler bütününe bireyin etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin duygularını anlaması, yorumlaması, ve onlara yardımcı olması becerileri de dahildir denilebilir.

### **Duygusal Okuryazarlık Eğitimi**

Duygusal okuryazarlık kavramının tanımını yaptıktan ve belirgin özelliklerini açıkladıktan sonra, bireylerin bu özellikleri nasıl edineceği sorusunu cevaplamak gerekecektir. Duygusal okuryazarlık becerisi, bünyesinde birçok farklı davranışı barındıran bir beceriler bütünü olduğu için, bireylere kazandırılmasında izlenmesi gereken yolları, uygulanması

gereken yöntem ve teknikleri tasarlamak da hayli karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreci iyi planlamak ve yönetmek gerektiği de aşikardır.

Kavramı ilk ortaya atan bilim insanı olan Steiner'in, duygusal okuryazarlık becerisini ve duyguları kalp organı ile şahsileştirdiğini ve kalbi her şeyin temeline koyduğu söylenebilir. Nitekim duygusal okuryazarlığı bütün yönleriyle ele aldığı ve Türkçe'ye "akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık" olarak çevrilen kitabının adından (Emotional Literacy: Intelligence With Heart) bu durum anlaşılabilir (Steiner, 2003). Steiner (2003), duygusal okuryazarlık eğitiminden "kalpte başlayan ve kalpte biten" bir eğitim olarak bahsetmiştir. Bu eğitimi üç adımdan oluşan bir eğitim olarak açıklamıştır (Steiner, 2003). Bu adımlar ve içerdiği süreçler şu şekildedir:

- Kişinin kendini/kalbini açması

Bu adımda kişi duygularını saklamadan, sınırlandırmadan karşısındakine gösterebilmelidir.

- Kişinin duygusal durumları incelemesi

Bu adımda kişi kendisinin ve çevresindeki insanların duygularını tanımlayabilmeli, tanımladıkları duygunun düzeyini ölçebilmeli ve nedenlerini bilebilmelidir.

- Sorumluluk almak

Bu adımda kişi yaşamda büyük ya da küçük olsun zarar veren her eylemiyle ilgili sorumluluk almalı ve özür dilemelidir. Kişinin davranışları ile ilgili sorumluluk alması ve sonrasında doğru davranışları göstermesi duygusal okuryazarlık eğitiminin son evresidir.

Duygusal okuryazarlık eğitimi ile ilgili detaylı bir çalışma da Adrian Faupel ve Peter Sharp (2003) adlı psikologların editörlüğünde, psikolog, eğitimci, yerel kamu görevlisi, sağlık hizmetleri çalışanı gibi farklı iş alanlarından 25 uzmanın bir araya gelerek oluşturduğu Southampton Emotional Literacy Group tarafından hazırlanan "Promoting Emotional Literacy" isimli çalışmadır. Bu çalışmada duygusal okuryazarlık eğitimi bütün boyutlarıyla ele

alınmış ve çok geniş açılardan değerlendirilmiştir. Özellikle duygusal okuryazarlık eğitiminin okul müfredatlarındaki durumu ile ilgilenen çalışma bu gibi birçok konuda bir rehber kitap olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada, duygusal okuryazarlık eğitiminin, özellikle okul ortamında yapıldığı zaman, doğrudan bir dizi bilgi, beceri, deneyim ve duyguları kullanma yoluyla yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Faupel ve Sharp'a (2003) göre okul ortamında duygusal okuryazarlık eğitimi yapılırken öğrencilere kazandırılması gereken beceriler:

- Bilinçli farkındalık: Özellikle duygularımızı ifade ettiğimiz kelime dağarcığında,
- Öğrenme, başarı, karar verme ve ilişkilerle ilgili düşünce, duygu ve eylemleri anlama,
- Yapmak istediğimiz şeyleri başkalarını rahatsız etmede yapma konusunda duygularımızı yönetme,
- Bireylerin hem kendi benlikleri hem de birbirleri hakkında olumlu hissetmesi için özsaygılarına önem verme,
- Bireylerin öfkelerini etkili bir şekilde kontrol etmelerini sağlama ve kişiler arası becerileri etkin kullanarak çatışmaları yönetme ve sorunları herkesi memnun ederek sonuçlandırabilme,
- İletişim becerilerini düzgün bir şekilde kullanarak duygu ve düşünceleri uygun bir şekilde ifade etmedir.

Duygusal okuryazarlık eğitimi ile ilgili önemli bir kaynak da, kavramın belirgin özelliklerinden bahsederken değinilen, Weare'in (2004) çalışmasıdır. Bu kitapta Weare (2004), okullarda duygusal okuryazarlık eğitimi için bir model geliştirirken detaylarda kaybolmamak gerektiğini ve işi yönlendiren temel ilkeleri açığa kavuşturmak gerektiğini ifade etmiştir. İlkeler açık olduktan sonra, okulların özel koşullarına uygun olarak, daha ayrıntılı yaklaşımlar ve programlar elde edilebilir. Weare'e (2004) göre okullarda duygusal okuryazarlık gelişiminde temel olan birbiriyle bağlantılı üç ilkeyi bulunmaktadır. Bunlar:

- Duygusal okur yazarlığı bütünüyle okulun içine yerleştirmek

Weare (2004) bu ilkede, yalnızca özel ihtiyaçları olan, zorluk çeken ve duygusal ve sosyal yeterlikleri öğretmek için öğretilen müfredatla çalışan öğrencilerden ziyade, tüm öğrencilerle çalışmaya atıfta bulunur. Ona göre duygusal okuryazarlık eğitimi için sadece özel ihtiyaçları olan öğrencileri değil bütün öğrencileri sürece dahil eden daha ileri bir yaklaşıma ve hatta etkili olursa tek başına bir müfredata ihtiyaç vardır.

- Öğrenci davranışlarını duygusal okuryazarlık ilkelerine uygun şekilde ele almak

Weare (2004) bu ilkede okulların öğrenci davranışlarıyla ilgili net kurallara, neyin kabul edilebilir olduğu ile ilgili kesin sınırlara ve o sınırların çiğnenmesi dahilinde gerçekleşecek yaptırımlar ile ilgili net açıklamalara ihtiyacı olduğunu, bütün bu yönetmeliği oluştururken de duygusal okuryazarlık ilkelerini göz önüne almaktan bahsetmiştir.

- Hedefleme (Bütüncül yaklaşım içinde kişi odaklı eğitim)

Weare (2004) bu ilkede birinci ilkede bahsettiği gibi duygusal okuryazarlık eğitimi bütüncül bir yaklaşım içinde verirken kişisel gereklilikleri göz ardı etmemek gerektiğini ifade etmiştir. Sorunlu öğrenciyi erkenden teşhis etmeyi, onu etiketlemeden, olabildiğince dikkat çekmeden ve gereğinden fazla da olmayan özel bir yardım sunarak sorunu hafifletmek gerektiğini, dış paydaşlarla ve ebeveynlerle etkin bir işbirliği içinde, hızlı ve uyumlu bir çalışmayla yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ifade etmiştir.

Rae, Nelson ve Pedersen (2005), duygusal okuryazarlık eğitimiyle ilgili hazırladıkları kitapta konuyu ergenlik dönemindeki kız öğrencilere yönelik olarak ele almıştır. Ergenlik dönemi gibi hassas bir dönemde insanların duygularını kontrol etmekte zorlandığı ve önlem alınmadığı zaman telafisi zor hatalar yaptıkları bilinmektedir. Rae, Nelson ve Pedersen (2005), daha önceki araştırmalarda gençlerde psikolojik bozuklukların görülme oranının geçmiş 50 yıla göre çok daha fazla arttığı ve duygusal okuryazarlık becerisine sahip bireylerin

psikolojik bozukluklara daha az yakalandığı gibi bilgilerden yola çıktıklarını ifade etmişlerdir. Ergenlik dönemine özel ayrı bir program geliştirilmesi gerekliliğinden hareketle, duygusal okuryazarlık becerilerini edinmeye yönelik etkinliklerle dolu bir kitap hazırlamışlardır. Tanımlama, algıyı ortaya koyma grup içi tartışma gibi çeşitli yöntemler içeren bu etkinlikler ile araştırmacılar neyi amaçladıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

- Öğrencileri, birbirlerini desteklemenin önemi ve diğer hemcinsleriyle güçlü ve olumlu bağlar kurmanın faydalarından daha fazla haberdar etmek,
- Öğrencilerin duygularının farkında olmalarını ve bunları etkili bir şekilde yönetebilmelerini sağlamak,
- Özsaygılarını arttırmak,
- Medyanın toplumdaki kadın algısı üzerindeki etkisinin ve de aynı zamanda kendi algılarının farkında olmalarını sağlamak,
- Konuşma, dinleme ve benzeri konulardaki sosyal becerilerini geliştirmek,
- Hayata karşı olumlu bir tutum geliştirmek ve motivasyonlarını korumalarını sağlamak,
- Başkalarını daha iyi anlayabilmek için empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Davranışlarını değiştirebilme ve olumlu davranışlar geliştirebilme becerisine sahip olmalarını sağlamak,
- Duygusal okuryazarlık seviyelerini ve benlik bilinçlerini arttırmak (Rae, Nelson ve Pedersen, 2005).

Killick'e (2006) göre ise okullar duygusal okuryazarlık eğitimi veren yerler değil, ortamında, ikliminde bu kavramı barındıran yerler olmalıdır. Killick (2006), duygusal okuryazarlık kavramını direkt uygulamaya dönük olarak ele almıştır. Ona göre duygusal okuryazarlık eğitimi bütün okulu kapsayan bir eğitim olmalıdır. Sadece bireylere verilen,

görünmeyen beceriler aktarımı değildir. Bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerinde duygusal durumlar açıkça görülebilir. Okullarda duygusal okuryazarlığın gelişimi bir anda değil okulun örgütsel gelişimiyle bağlantılı olarak yavaş işleyen bir süreç olması gerekmektedir. Bu eğitim bir son nokta veya sonucu olan değil sürekli olarak devam eden bir süreç, bir etkinlik olmalıdır. Ona göre duygusal okuryazarlık eğitimi, eğitim süreci içinde yer alan paydaş gruplara ortak beceriler kazandırabileceği gibi, her birine farklı davranışlar da kazandırır. Bu davranış paydaş grubun özelliğine göre değişmektedir. Paydaş gruplar; öğrenciler, öğretmenler ve okul personeli ve son olarak ebeveynler olmak üzere 3 farklı gruptan oluşmaktadır. Buna göre:

- Öğrenciler:
  - Okulda deneyimledikleri duyguları keşfedebilirler,
  - Akranlarıyla işbirliği içinde arkadaşlık kurabilirler,
  - Özellikle başkalarıyla sıkıntı ya da çatışma yaşadıklarında konuşabilecekleri insanlara sahip olurlar,
  - Okul yaşantıları hakkında açıkça konuşabilirler.
- Öğretmenler ve okuldaki diğer personel:
  - Birbirlerini destekleme ve karşılıklı öğrenme sorumluluğunu paylaşırlar,
  - Yaratıcılıklarını kullanabilirler,
  - Sadece mesleki benliklerini değil kişisel benliklerini de ortama dahil edebilirler,
  - Öğrenciler ile olan ilişkilerindeki sıkıntıları aşma konusunda yardım alabilirler.
- Aileler:
  - Okul yaşantısında ve eğitimde katılımcı olarak destek verirler,
  - Çocukların gelişim sürecindeki sorunlarının paylaşılmasında yardımcı olurlar,
  - Okul ile ilgili problemlerin çözümünde yardımcı olurlar (Killick, 2006).

Bununla birlikte Killick (2006), bu üç grubu da içeren bütün paydaşlara kazandırılacak davranışlardan da bahseder. Bu davranışlar şunlardır:

- Katkılarından ziyade yalnızca kendileri oldukları için değerlidirler,
- Eğitim sürecinin bir paydaşı olduklarına dair inanç geliştirerek kendilerini önemli hissederler.

Roffey (2008), duygusal okuryazarlığın eğitime katkısı üzerine Avustralya'daki 6 okulda nitel bir çalışma yürütmüştür. Bireylerin okulda kendilerini nasıl hissettiklerini, insanların birbirleriyle iyi geçinmesine neyin yardım ettiğini, okul kültürünü nasıl ve hangi yönden değiştirdiğini, nelerin fark yarattığını ve eğitim sürecindeki paydaşlar için bunun anlama geldiğini anlamaya yönelik sorular sormuş ve duygusal okuryazarlık eğitimiyle ilgili dikkate değer sonuçlara ulaşmıştır. Roffey (2008), okullarda duygusal okuryazarlık eğitimiyle ilgili bir ekosistem teorisi geliştirmiştir. Bu ekosistem, birbirini kapsayan beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar en genelden en özele şöyle açıklanmıştır:

- Ülkenin ve bölgenin sosyo-politik şartları.
- Makro seviye: Okul kültürü ve beklentiler.
- Exo seviye: Olumlu ilişkileri ve iyi olma halini destekleyen ve geliştiren politikalar ve uygulamalar.
- Meso seviye - Kişilerarası: Saygı, önemseme ve kabul gibi kavramların ilişkisel değerlerine ve paylaşılmış liderliğe odaklanma, sahiplenmeyi en üst seviyeye çıkarma.
- Mikro seviye - Kişisel: Her bireyi okulun bir parçası olarak değerlendirebilme.

Araştırmayı yaptığı okullarda duygusal okuryazarlık eğitimi verildiğini söylese de verilen eğitimin sonucunda ulaşılan sonuçların birbirine benzer olmadığını söylemiştir. Bu farklılığın en temel nedeninin okulların değerli ve anlamlı gördüğü becerilerdeki farklılık olduğunu iddia etmiştir. Her okul her beceriyi aynı derecede gerekli görmemektedir ancak bütün okullarda genel anlamda olumlu okul ortamının sağlanması için bir gayret olduğunu

söylemiştir. Bu konuda başarılı olan okulların da tesadüfen başarılı olmadığını, değerler ve beklentilerini dile getirerek ve gerçekle ilgili spesifik perspektifleri yapılandıran bir ilişkiyel söylem oluşturarak bu gelişimi sağladıklarını söylemiştir. Ona göre bir okul topluluğundaki herkes, ortamdaki insanların birbirleriyle ilişkisinden -özellikle bağlılık ve güven gibi duygularda- etkilenir.

Duygusal okuryazarlık becerisini geliştirmek için çok farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı daha önce de ifade edilmiştir. Bu yöntemlerden biri de Meekums (2008) tarafından yapılan Dans-Hareket Terapisidir. Meekums (2008), İngiltere'nin güneyindeki 6 çocuk üzerinde bu yöntemin duygusal okuryazarlık becerisine etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Dans-Hareket Terapisi "Dans ve hareket ile bireyin duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişiminin sağlanmasının amaçlandığı ve bireyin bu süreçte yaratıcı bir şekilde rol aldığı psikoterapik bir yöntemdir (ADMT UK, 2007). Meekums, çalışmasında, dans eğitiminin duygusal okuryazarlığa olumlu katkılarda bulunduğu sonucuna ulaşan bazı araştırmalardan da bahsetmiştir (Garrett, 1993; Wallace, 1998). Kendi araştırmasının sonunda da Meekums (2008), örneklemindeki bütün bireylerin Dans-Hareket Terapisi ile duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmıştır.

Duygusal okuryazarlık eğitimi alanında bir diğer önemli kaynak da Cornwell ve Bundy'nin (2009) hazırladığı müfredat kitabıdır. Cornwell ve Bundy (2009), ilkokul çağındaki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğini geliştirmeye yönelik bir çerçeve sağlamak amacıyla böyle bir müfredat hazırladıklarını ifade etmiştir. Duygusal Müfredat adını verdikleri bu müfredat, her biri için spesifik içerikler barındırmakla birlikte, yaşa bağlı hedefleri olan dört ana beceriyi tanımlar. Bu hedeflere nasıl ulaşılacağı örnekleri ile verilmektedir. Cornwell ve Bundy'nin (2009), deneyimlerine göre, sosyal ve duygusal yeterliliğin öğretilmesinde en etkili yöntem, bu yeterliliklerin öğretimine tüm okul yaşamı boyunca öncelik verilmesidir. Bu şekilde yaklaşıldığında, hem tüm okulun moral ortamı hem



de ayrı ayrı her çocuğun duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkiler gözlenecektir. Duygusal müfredat ile öğrencilerin elde etmesi hedeflenen kazanımlar genel olarak şunlardır:

- Öğrencilerin hissettikleri duyguları daha geniş ve etkili bir kelime dağarcığı içinde ifade etmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin kendi duygularını tanımasını ve anlamasını sağlamak,
- Öğrencilerin başkalarının duygularını tanımasını ve anlamasını sağlamak,
- Öğrencilerin kendi kontrol stratejilerinin geliştirilmesi yoluyla duygularını uygun yollarla ifade etmelerini teşvik etmek
- Karşılıklı ilişkiler ve arkadaşlıklar kurmak, geliştirmek ve sürdürmek için gerekli sosyal becerileri geliştirmek (Cornwell ve Bundy, 2009)

Cornwell ve Bundy'nin (2009) hazırladıkları bu müfredatta duygusal okuryazarlık yeterliliğini kazandırmak için öğretimi 4 ana beceri üzerinden planladıklarını belirtmişlerdir.

Bu beceriler:

- Kendi duygularını tanıma ve anlama (öz-farkındalık)
- Başkalarının duygularını tanıma ve anlama
- Duyguların yönetimi ve düzenlenmesi
- İlişkiler şeklinde sıralanmıştır.

Cornwell ve Bundy (2009), okul öncesi dönem ve sonrasındaki 6 yıl boyunca bu dört beceriyi içerecek şekilde her yıl farklı duyguların üzerinden öğretimi tamamlamayı planlamıştır. Planlarına göre duyguların öğretim sıralaması şu şekildedir:

- Okul Öncesi Dönem: Mutluluk ve üzüntü
- 1. Yıl: Kızgınlık, korku, heyecan
- 2. Yıl: Gerginlik, sevgi, yalnızlık, can sıkıntısı, kaygı
- 3. Yıl: Çekingenlik, dağınıklık, rahatlık
- 4. Yıl: Bencillik, hayal kırıklığı, kıskançlık, perişan olma

- 5. Yıl: Öfke, suçluluk, ayıplamak, utanç, keder
- 6. Yıl: Reddetme, yıldırma, kibir şeklindedir.

Cornwell ve Bundy (2009), bu duyguları, belirtilen dört ana beceri kapsamında ve yıllarda öğrencilere çeşitli etkinlik ve yöntemlerle kazandırmayı amaçlamıştır.

Duygusal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde kelime öğretimi ve kullanımının ciddi önemi olduğunu ifade eden Hein, 2013 yılında yayınladığı araştırmasında, duyguları ifade eden kelime dağarcığının aslında çok geniş olmasına rağmen (incelemesinde dört bin kelime olduğunu belirtmiştir), insanların birbirlerini ve durumları genelde ifade etmeyi değil etiketlemeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu nedenle de çok kısır ifadelerle yetersiz bir dil kullanıldığını, bunun da, temeli kendi duygularını etkili bir şekilde ifade edebilme ve başkalarının duygularını da aynı şekilde anlayabilme becerisi olan duygusal okuryazarlık becerisinin gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Hein (2013), bu konuyu “tecrübelerime göre bir duyguyu gerçekten hissettiğimizin farkına varmamız, onu adlandırmamızla başlar” cümlesiyle açıklamıştır. Ona göre duyguları bir isimle kimliğe büründürme aşaması, kişinin doğuştan getirdiği duygusal becerilerinin ileri düzeyde gelişimi için oldukça önemlidir.

Sutton ve arkadaşları, bir araya gelerek okullarda duygusal gelişim programlarını ve bu programlarını çıktılarını inceleyen bir literatür taraması sayılabilecek bir rapor yayınlamıştır. Araştırmacılar, bu çalışmayı gerçekleştirme motivasyonlarını “bu tür programlar ve girişimler için olumlu sonuçlar bildiren birçok rapor bulunmaktadır. Ancak bu iddialar çoğunlukla, aslında araştırmanın kendisine gerçekten katılan veya teşvik eden kişiler tarafından toplanan zayıf kanıtlara dayanmaktadır. Okullarda uygulanan duygusal okuryazarlık programlarının sistematik bir değerlendirmesi yapılmamıştır ve verimlilik açısından sistematik olarak sayısız küçük çaplı, genellikle tekli okul deneyleri değerlendirilmemiştir. Duygusal okuryazarlık eğitimi girişimlerinin bağımsız araştırmacılar

tarafından objektif kriterlere dayalı olarak değerlendirilmesinin acil bir öncelik olduğu görülmektedir” şeklinde açıklamışlardır.

Araştırmacılar, öncelikle Amerika’da 1990’lı yılların sonunda duygu eğitimiyle ilgili müfredat tartışmalarının popülerleşmesiyle ortaya çıkan ve “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programı” (SEL) adıyla uygulanan ve duygusal okuryazarlık becerilerinin de bütünleşik olduğu, ancak başka birçok beceriyi de içeren daha genel bir beceriler eğitimi programı olan SEL programını incelemiştir. Programın, iyi desteklenmesi, iyi müfredat planlamasına sahip olması, daha büyük sistemler ile koordinasyon halinde olması ve öğretmenler ile profesyonellerin hazırlıklı olması gibi etkenlere bağlı olarak başarılı olduğu bulgusuna yer vermişlerdir. Bununla birlikte o yıllarda okullarda geniş çaplı bir plan dahilinde yapılan duygusal eğitim ile ilgili çalışmalara başka ülkelerde rastlanmadığı bilgisine de yer vermişlerdir (Weare, 2004’den akt: Sutton ve diğerleri, 2015). Ardından araştırmalarındaki asıl örneklem olan Birleşik Krallık ülkelerindeki örneklere geçmişler ve Birleşik Krallık’ta, daha önce bahsettiğimiz Southampton Emotional Literacy Group tarafından yapılan çalışma dahil olmak üzere, dört okul bazlı duygusal okuryazarlık çalışması tecrübesini incelemişler ve her birinde, küçük bölgesel ve ortamsal farklılıklar dahilinde, duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrenci, öğretmen, personel, okul ortamı, ebeveynler ve bütün diğer paydaşlar üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Duygusal okuryazarlık becerisinin gelişimini araştıran bir diğer çalışma da Acton ve Carter (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar yerel ormanlık bölgelerde yapılan açık hava etkinliklerinin bireylerin duygusal okuryazarlık becerileri ve iyi olma halleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Sonuç olarak katılımcıların doğada yaptıkları bu etkinlikler sonucunda duygusal okuryazarlık becerileri ve iyi olma halleri üzerinde olumlu artış gözlemlendiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Andrew Moffat (2017), duygusal okuryazarlık eğitimi üzerine “çalışma şeması” olarak belirttiği bir kitap yayınlamıştır. Bu kitapta Moffat, duygusal okuryazarlık becerisini 26 önemli duygunun öğretimi üzerinden kazandırmayı planlamıştır. Bu duygular:

- Kızgınlık ve sakinlik,
- Cömertlik ve cimrilik,
- Mutluluk ve üzgünlük,
- Nezaket ve bencillik,
- Düşüncelilik ve düşüncesizlik,
- Heyecan ve korku,
- Gurur ve mahcubiyet,
- Muhtaçlık ve yalnızlık,
- Çekingenlik ve özgüven,
- Sevgi ve dışlanma,
- Tevazu ve kibir,
- Cesaret ve gerginlik,
- Kabul edilme ve kıskançlıktır.

Moffat (2017), bu duyguları öğretimi üzerinden sarmal bir program geliştirmiş ve bu duyguların modüller halinde iki yıllık periyotta öğretimini tasarlayan bir program geliştirmiştir.

Duyguların eğitilmesi düşüncesiyle birlikte duyguların eğitim-öğretim uygulamalarında yer bulmasından sonra bu konuda büyük bir literatüre sahip kavramlardan daha önce de bahsedilmiştir. Bu kavramlar içerisinde yer alan duygusal zeka kavramının, bilim dünyasında oldukça bilinen ve hakkında birçok çalışma yapılan bir kavram olduğunu, ayrıca duygusal okuryazarlık kavramına da oldukça yakın olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada duygusal zekâ kavramının da detaylı bir incelemesini

yapmanın, hem ilgili alanyazına hakim olmak hem de kavramın duygusal okuryazarlık kavramıyla ayrıldığı noktaları doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **Duygusal Zekâ**

Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışına dair alanyazında çeşitli düşünceler vardır. Duygu kavramını açıklarken de bahsedilen Platon ve Aristo'nun düşüncelerinden hareketle, kavramın ortaya çıkışını o dönemlere dayandıran görüşler olsa da, kuramsal anlamda yaygın görüş, duygusal zekânın ortaya çıkışının temelini Thorndike'm zekâ ile ilgili çalışmaları sırasında ortaya attığı fikirlerin oluşturduğu görüşüdür. 20. yüzyılda yapılan çalışmalar ile zekâ konusundaki algının sadece doğuştan gelen, değiştirilemeyen Allah vergisi bir yetenek olduğu tabusu yavaş yavaş yıkılmaya başlayınca, duygu-zihin-zekâ ilişkisine dair çalışmalar artmıştır. Thorndike, 1920'li yıllarda yaptığı çalışmalarında, zekânın soyut, mekanik ve sosyal olmak üzere üç ayrı boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bu boyutlardan sosyal boyutu açıklarken bahsettiği insanları anlama ve yönetme kabiliyeti ifadesi duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır (Çıtak, 2017; Delikoyun, 2017; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Newsome, Day ve Catano, 2000).

Thorndike'm kuramından 1980 yılında gelinceye kadar geçen sürede duygu-zekâ ilişkisi üzerine küçük çaplı bulgulara ulaşan bazı araştırmalar yapılmış olsa da bugün duygusal zekânın bir kavram olarak ortaya çıkışıyla sonuçlanan süreçteki en önemli kilometre taşları 1980'li yılların başında Howard Gardner'm zekâ üzerine yaptığı çalışmalarla döşenmeye başlanmıştır. Gardner, 1983 yılında yayımladığı "Frames of Mind" (Zihnin Çerçevesi) kitabında bireyin sahip olacağı tek bir zekâ türü olamayacağını ve yaşamın farklı alanlarına yönelik farklı becerileri içerek çoklu zekâ türlerinin bireyde var olduğunu öne sürmüştür. Bu düşünceleri ile alanda büyük yankı uyandıran Gardner, kitabında birçoğumuzun bildiği farklı zekâ türlerinden bahsederken, özellikle araştırmamızı ilgilendiren

duygusal zekâ kavramına benzer yapıda kurduğu iki zekâ türü önemlidir. Bunlar sosyal zekâ ve içsel zekâdır. Gardner bu zekâ türlerini bireysel zekâ olarak tanımlamıştır. Ona göre sosyal zekâ bireyin sosyal yaşantısına verdiği tepki ve gösterdiği uyumu kapsarken içsel zekâ ruh dünyasını, duygularını bilmesi ve düzenlemesi ile ilgilidir (Çırpan, 2016; İşmen, 2001; Shuler, 2004).

Duygusal zekâ (Emotional Intelligence) akademik alanda bir kavram olarak ilk defa 1985 yılında Amerika Birleşik Devletler’inde Wayne Leon Payne’nin tarafından yazılan “A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self Integration; Relating to Fear, Pain and Desire” başlıklı doktora tezinde görülmüştür. Bu çalışmada Payne, duygusal zekâdan şimdiye kadar göz ardı edilen bir biliş olarak bahsetmiş ve gelişen medeni dünyada bireyin duygularını sürekli bastırıldığını ve bunun duygusal olarak gelişmeye engel olduğunu fikrini ileri sürmüş ve kavramı felsefi açıdan ele almıştır.

Kavramı ilk olarak bütün boyutlarıyla ele alan ve kuram olarak açıklayan çalışma ise New Hampshire Üniversitesinden John D. Mayer ve Yale Üniversitesinden Peter Salovey isimli bilim insanlarının 1990 yılında yayımladığı “Emotional Intelligence” başlıklı makaleleridir. Mayer ve Salovey, daha sonra geliştirerek yeniden ele alacakları bu kavramı, zihinsel bir yetenek olarak ele almış ve sosyal zekânın bir alt boyutu olarak tanımlamışlardır. Kavramı “bireyin kendi duygularının ve çevresindeki insanların duygularının farkında olabilmesi ve bu şekilde çevresiyle empati kurabilmesi” şeklinde ifade etmişlerdir. Mayer ve Salovey duygusal zekânın üç ayrı boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar:

- Duyguların niteliğini bilme ve ifade etme,
- Duyguların düzenlenmesi,
- Duyguların karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılmasıdır (Salovey ve Mayer, 1990).

Mayer ve Salovey'in attığı ilk adımın ardından kavramın çok daha yaygın hale gelmesini sağlayan çalışma, Harvard Üniversitesinden Daniel Goleman'ın (1995) çalışmasıdır. Bu çalışma ile Goleman duygusal zekâ ile ilgili daha geniş bir vizyon sunmuştur. Bu alanda yaptığı çalışmalar hem alana hem de kendisine oldukça ün katmıştır. Zekâyı “akılcı” ve “duygusal” olmak üzere iki kısma ayırdığı yaklaşımıyla alanyazında önemli bir çalışma konusu yaratmış ve birçok meslektaşı tarafından yaptığı çalışmalar alanın kilometre taşları olarak görülmüştür. Ayrıca duygusal zekâ sözcüğü, American Dialect Society tarafından 1995 yılında terim olarak kullanılmaya başlanmıştır (Acar, 2002; İncebacak, 2017; Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Yeşilyaprak, 2001).

Goleman (2005), duygusal zekâyı, beş alt beceriden oluşan bir beceriler bütünü olarak açıklamıştır. Bu beceriler:

- Özbilinç: Bireyin hissettiği duyguların farkında olması,
- Duyguları idare edebilmek: Duygusal olaylara karşı yerinde tepkiler verebilme,
- Kendini harekete geçirmek: Bireyin hedeflerine ulaşması için içsel motivasyonunu sağlayabilmesi,
- Başkalarının duygularını anlamak,
- İlişkileri yürütebilmek: Bireyin çevresindeki diğer insanların duygularını yönetebilmesidir.

Goleman'ın ardından alanda yapılan çalışmaların sayısı her geçen gün hızla artmış ve bugüne gelindiğinde hakkında binlerce tez ve makalenin yazıldığı devasa bir literatüre dönüşmüştür. Bu süreçte duygusal zekâ tanımı da sürekli olarak farklı bakış açılarıyla yeniden yazılmıştır. O tanımlardan birinde Psikanalist Erik Erikson kavramı, “bireyin kişilik özelliklerinin birbirinden farklı taraflarını uyumlu bir şekilde bir araya getirerek bir benlik bütünlüğü’ oluşturabilme becerisi” olarak ifade etmiştir (Özdemir, 2015).

Başka bir tanım da duygusal zekâ üzerine çalışarak bir model geliştiren Cooper ve Sawaf (2003) tarafından yapılmıştır. Liderlikte Duygusal Zekâ adlı çalışmalarında, ikili, duygusal zekâyı “Duygularının gücünü ve duyguları hızlı bir şekilde algılamayı, insan ilişkileri, bilgisi, enerjisi ve etkileme kaynağı olarak algılayabilme ve işe yarar şekilde uygulayabilme becerisi” olarak tanımlamışlardır.

Duygusal zekâ alanında çok önemli çalışmalar yapan ve hem geliştirdiği ölçekle hem de oluşturduğu modelle adından söz ettiren İsraili bilim insanı Reuven Bar-On’a (2005) göre duygusal zekâ; “bireyin üzerinde hissettiği baskılar ve beklentilere olumlu bir şekilde cevap verebilmesine yardımcı olan kişisel, duygusal ve sosyal beceri kapasitesinin bütünüdür”.

“Duygusal Zekâ ve Mutluluk” kitabının yazarı Brigitte Culhan’a (2016) göre duygusal zekâ, bireyin duygularını anlamasını, idare etmesini ve öngörmesini bilerek yaşamını akıllı biçimde yönetmesi becerisidir.

Duygusal zekâ hakkında yapılan farklı tanımların dışında kapsamı ve içeriği ile ilgili de farklı teoriler ortaya atılarak farklı modeller geliştirilmiştir. Konuyu hiçbir eksik bırakmayacak şekilde en kısa biçimde açıklayabilmek için son olarak bu modellerden de bahsetmenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

**Duygusal zekâ modelleri.** Duygusal zekâ kavramını açıklamaya çalışan her bilim adamı konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşmıştır. Bu farklı yaklaşımlar doğal olarak farklı modellerin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Alanyazın incelendiğinde araştırmacılar duygusal zekâ modellerini genel olarak iki başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar, duygusal zekâyı, duygu ve zihin arasındaki bütünlüğü sağlayan bir “yetenek” olarak değerlendiren “yetenek modeli” ve duygusal zekâ ile ilgili daha kapsamlı davranış ve becerileri içeren süreçleri ele alan “karma model”dir (Doğan, 2009; Şen, 2017; Ulutaş, 2005). Yetenek modeli, Mayer ve Salovey’in oluşturduğu modeli kapsarken karma model, Goleman,



Bar-On ve Cooper ve Sawaf'ın oluşturduğu modelleri içermektedir (Doğan, 2009; Şen, 2017; Ulutaş, 2005).

**Salovey ve Mayer modeli.** Salovey ve Mayer, 1990 yılında yayımladıkları çalışma ile kavramı alanyazında açıklayan ilk bilim insanlarıdır. Bugün kavram, yapılan çalışmalarla, onların yaptığı tanımdan çok daha geniş ve kapsamlı durumları içeriyor kabul edilse de bütün bu çalışmalara temel oluşturan ve yön veren çalışmalar onlara aittir. Nitekim kendileri de zamanla yaptıkları tanımı ve vizyonlarını genişletecek yeni çalışmalara da imza atmışlardır. İlk çalışmalarında daha önce de bahsettiğimiz gibi Thorndike ve Gardner'ın çalışmalarından hareketle kavramı sosyal zekânın bir boyutu açıklayan ve duygusal zekâyı sadece bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması düşüncesi üzerine oturtmuşlardır (Salovey ve Mayer, 1990). Fakat sonrasında yayımladıkları çalışma ile daha geniş beceri ve davranışları içeren bir süreci tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1997). Onlara göre duygusal zekâ, dört temel yetenekten oluşan bir beceridir. Bunlar:

Duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme: Bireyin hisleri ve düşünceleri ile ilgili duyguları algılaması ve ifade etmesi becerisidir. Birey kendisinin ve çevresindekilerin duygularını anlıyor ve ifade ediyorsa bu beceriye sahiptir. Bununla birlikte sözsüz ifadeleri, farklı duyguları ayırt edebilmeyi ve gereksinimleri iletilmeyi de kapsar (Mayer ve Salovey, 1997; Özden, 2015).

Duyguların düşüncede kullanımı: Düşünceleri duygular yoluyla doğru bir şekilde yönetebilme becerisidir. Birey düşüncelerini oluştururken duygularından doğru bir şekilde yararlanabiliyorsa bu beceriye sahiptir. Olaylara ve sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı sağlar (Kale, 2012; Mayer ve Salovey, 1997).

Duyguları anlama ve çözümleme: Duyguları adlandırabilme ve bireyin sahip olduğu duyguları doğru adla ifade edebilmesidir. Bununla birlikte birey duyguların adları ile anlamları arasındaki farkı bilmesini de kapsar. Birey, hissettiği duyguların birbirleriyle

bağıntılarını algılayıp, birbirlerinden ayrıldığı noktaları da anlayabiliyorsa bu beceriye sahiptir (Mayer ve Salovey, 1997).

Duyguları yönetme: Bireyin, hem kendisinin hem de çevresindeki diğer bireylerin duygularını algılayabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olduktan sonra bu beceriyi kendi yaşamında ve çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu şekilde kullanabilmesi için duygularını yönetebilmesi becerisidir (Mayer ve Salovey, 1997).

Mayer ve Salovey, oluşturdukları bu modeldeki beceri boyutlarını ölçebilmek için ilk olarak 1997 yılında MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Test) adlı birçok faktörlü duygusal zekâ testi geliştirmişlerdir. Sonrasında Caruso ile birlikte bazı düşüncelerini güncellemişler ve ölçeğin eksik olduğunu düşündükleri bazı noktaları da düzenleyerek 1999 yılında MSCEIT (Mayer-Salovey Cauros Emotional Intelligence Test) duygusal zekâ ölçeğini geliştirmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004; Özden, 2005).

Mayer ve Salovey geliştirdikleri bu modelde yeteneğe dayandırılmayan özelliklerin önemi kabul edilmesine karşın bunların duygusal zekâdan ayrı olduğu varsayılmakta olup bu açıdan karma modellerden ayrılır (Özden, 2005).

**Bar-On modeli.** Duygusal zekâ alanında önemli çalışmalar yapan bir diğer bilim insanı da psikolog Reuven Bar-On'dur. Bar-On, 1980'li yıllardan itibaren bu konunun üzerine eğilmeye başlamış ve 2000'li yıllara gelmeden hem duygusal zekâyı ilk ölçen kişi olarak hem de önemli bir model geliştirerek adından söz ettirmeyi başarmıştır. Bar-On duygusal zekâyı kişinin çevresiyle ilişkilendirmiş ve duygusal zekâyı bu çevrenin bireyde hissettirdiği istekler ya da baskılara karşı, bireyin uyum sağlama, başa çıkma ve cevap verme davranışlarını gösterebilmesi için gereken kişisel, duygusal ve kişilerarası beceri ve yetkinlikler dizini olarak tarif etmiştir (Bar-On, 1997).

Bar-On modelinin duygusal zekâ modelleri arasında en fazla boyuta sahip model olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır. Bütün boyutlarıyla bu model bireyin becerilerden etkililiğinden çok etkili olma potansiyeli ile ilgilenmektedir (Delikoyun, 2017).

Bar-On'a (1997) göre duygusal zekâ beş temel beceri alanından ve onların alt boyutlarından oluşur. Bunlar:

- Bireysel beceriler: Kişinin kendi içsel dünyasını ve benliğini tanımasını ifade etmektedir. Özsaygı, duygusal farkındalık, özgüven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme alt boyutlarına sahiptir.
- Kişilerarası beceriler: Bireyin çevresiyle etkili ve sürekli iletişim kurabilmesini ve onların hislerini anlamasını ifade eder. Kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk ve empati alt boyutlarına sahiptir.
- Uyum sağlama: Bireyin hem ruhsal sorunlar hem de başka insanlar ile yaşadığı problemler karşısında esnek davranabilmesini ve etkili bir şekilde uygun yolla çözebilmesini ifade eder. Alt boyutları gerçeklik testi, esneklik ve problem çözmedir.
- Stres yönetimi: Özellikle çalışma ortamında, stresli durumlara karşı dayanıklılık eşiğinin yüksek olmasını ve bu durumları uygun şekilde yönetebilmeyi ifade eder. Stres toleransı ve içsel arzularından kaynaklı davranışların kontrolü alt boyutlarını içerir.
- Genel ruhsal durum: Bireylerin kendisine ve çevresindeki insanlara karşı olumlu duygular beslemesini ve her durumda mutlu olabilmesini ifade eder. İyimserlik ve mutluluk alt boyutlarını içerir.

***Daniel Goleman modeli.*** Daniel Goleman (1995), yaptığı çalışmalarla duygusal zekâ kavramının dünya çapında yayılmasını ve popülerleşmesini sağlayan bilim insanıdır. O, kavramı ele alış biçiminde ortaya koyduğu vizyoner yaklaşım ile, ilgili alanda kendisinden sonra yapılan çalışmalarda da ilham kaynağı olmuştur. Goleman'ın (2006) modelinin temeli Salovey ve Mayer'in modeline dayanır ancak onlardan daha geniş bir bakış açısı sunar.

Goleman'a bireyde duygusal ve akılcı olmak üzere iki tür zekâ vardır ve bu zekâ türleri birbirleriyle bireyin bütün hayatı boyunca ilişki içerisinde. Goleman, 1990'lı yılların başından itibaren konu ile ilgilenmeye başlamış ve 1995 yılında duygusal zekâyı açıklayan ve bilişsel zekâdan (IQ) farkını ortaya koyan "Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement" isimli bir kitap yayımlamıştır. Türkçeye de çevrilen bu kitap ile hem duygusal zekâ kavramı hem de kendisi dünyada dikkatleri üzerine çekmiş ve popülerlik kazanmıştır (Arslan, 2017; Çakar ve Arbak, 2004; Çıtak, 2017; İncebacak, 2017).

Goleman (1995), bu çalışmasında, bireyin hayatı boyunca karşılaşacağı problemlere etkili çözümler üretebilmesi ve mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için doğuştan getirdiği bilişsel zekânın yeterli olmadığını, hatta çok az etkisi olduğunu, hayatın getirebileceği değişik durumlara karşı hazırlıklı olmanın, duygusal zekâ dediğimiz bir grup beceriyi kapsayan yetenek olduğunu ifade etmektedir. Kitapta bu kanıyı desteklemek için örnek olarak okul birincilerinin gelecek yıllarda hayatlarında geldikleri noktayı inceleyen bir araştırmaya ve araştırmacının ifadelerine destek vermiştir. O ifadelerde bu durum "Sanıyorum itaatkarları, yani sistem içinde nasıl başarılı olunacağını bilenleri keşfettik. Okul birincileri de herkes gibi hayatta bir mücadele içindedir. Bir insanın okul birincisi olduğunu bilmek, onun ancak notlarla ölçülen akademik alanda çok başarılı olduğunu bilmek demektir. Hayatta karşılaşacakları şeylerle nasıl baş edeceklerini hiç bilemezsiniz" cümleleri ile açıklanmıştır.

Goleman'a (1995) göre bireyin genetik piyangoda kendisine çıkan entelektüel potansiyeli en etkili şekilde kullanabilmesi için duygusal zekâ becerileri gereklidir. Goleman (1995), bu becerileri "özbilinç, duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak, ilişkileri yürütebilmek" şeklinde beş temel boyuta ayırmıştır. Ancak Harvard Üniversitesi'nde, insan yönetimi ile ilgili makalelerin toplandığı bir kaynakta yayımlanan kendine ait "sonuç elde etme odaklı liderlik" başlıklı makalesinde bu

becerileri her birinin içinde kendine ait farklı özellikleri de olan dört temel başlıkta toplamıştır (Goleman, 2000). Bunlar:

- Özbilinç

Duygusal benlik bilinci: Bireyin kendi duygularını anlaması ve ikili ilişkiler, çalışma performansı ve benzeri durumlar üzerindeki etkilerini tanınması.

Doğru öz-değerlendirme: Bireyin güçlü ve sınırlı yönlerini gerçekçi bir bakışla değerlendirebilmesi.

Özgüven: Güçlü ve pozitif bir benlik değeri.

- Özyönetim

Otokontrol: Yıkıcı duyguları ve dürtüleri kontrol altında tutma becerisi.

Güvenilirlik: Tutarlı bir dürüstlük ve doğruluk gösterebilme becerisi.

Sorumluluk sahibi olma: Bireyin kendisini ve sorumluluklarını yönetme becerisi.

Uyum sağlama: Bireyin değişen durumlara uyum sağlama ve sorunların üstesinden gelme becerisi.

Başarı alışkanlığı: Bireyin yaptığı her ilerde belli bir standartın üstüne çıkması, beklentileri karşılama becerisi.

Girişkenlik: Fırsatları yakalamaya her daim hazır olma becerisi.

- Sosyal Farkındalık

Empati: Bireyin başkalarının duygularını, bakış açılarını anlaması ve endişelerine içtenlikle ilgi göstermesi becerisidir.

Örgütsel farkındalık: Bireyin örgütsel/toplumsal yaşamın dinamiklerini oluşturan akımları okuma, karar ağları oluşturma ve gerektiğinde politik olabilme becerisidir.

Hizmet başarısı: Bireyin etkileşimde bulunduğu insanların talep ve ihtiyaçlarını anlama ve karşılama becerisidir.

- Sosyal Beceriler

Vizyoner liderlik: Bireyin etkili bir vizyona sahip olması ve etkileşimde bulunduğu insanlara ilham verirken onlardan da alabilme becerisidir.

Etki: Bireyin geniş bir inandırıcılık yeteneği ile etkili bir ikna kabiliyetine sahip olması becerisidir.

Başkalarını geliştirme: Bireyin geri bildirim ve rehberlik yoluyla etkileşimde bulunduğu insanların yeteneklerini güçlendirme becerisidir.

İletişim: Bireyin etkileşimde bulunduğu insanlara net, ikna edici ve iyi düzenlenmiş mesajlar göndermesi ve alması becerisidir.

Katalizör değişimi: Bireyin yeni fikirler ortaya koyma ve insanları yeni, farklı bir yöne yönlendirebilme becerisidir (Katalizör, kimya dilinde ortama girdiğinde iki maddeyi tepkimeye sokup değişime uğratan ancak kendisi bu değişimden hiç etkilenmeyen maddelere denir).

Çatışma yönetimi: Bireyin anlaşmazlıkları giderebilme ve bu doğrultuda çözümleri yönetebilme becerisidir.

Bağ kurma: Bireyin bir ilişki ağını geliştirebilme ve sürdürebilme becerisidir.

Ekip çalışması ve işbirliği: Bireyin doğru şekilde işbirliği yapabilecek ekipleri kurabilme ve işbirliğini doğru şekilde yönetebilme becerisidir.

***Cooper ve Sawaf modeli.*** Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı topluluk ve örgüt ortamları içerisindeki ilişkiler bakımından ele almış ve incelemiş ve de genel olarak duygusal zekâ becerisi ile liderlik olgusu arasındaki bağ üzerine çalışmışlardır (Çakar ve Arbak, 2004).

Türkçe'ye "Liderlikte Duygusal Zekâ" adıyla çevrilen çalışmaları kuramlarını ortaya koydukları ve alanyazında isimlerini geniş çevrelere duyurmalarını sağlayan kitaptır (Cooper ve Sawaf, 1998).

Cooper ve Sawaf (1998), bu kitapta duygusal zekâyı meydana getiren becerileri "dört köşe taşı" olarak tanımlamış ve her birini detaylı bir şekilde açıklamışlardır. Bunlar:

- Duygusal algı: Bireyin duygusal bilgiye ulaşarak duygusal birikimini sağlaması demektir (akt: Altay, 2011).
- Duygusal zindelik: Bireyin duygularını ve düşüncelerini açık ve içten bir şekilde ifade edebilmesi, çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi ve kendisi ve çevresi hakkında pozitif algılar oluşturabilmesi demektir (akt: Soykan, 2015).
- Duygusal derinlik: Bireyin kişisel hedeflerini kesin bir şekilde belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekenleri yapma motivasyonuna sahip olması, bu motivasyonu içinde bulunduğu topluluğun hedefleri ile aynı potada eriterek dürüstçe hareket etmesi ve de astı ya da üstü olsun olmasın birlikte çalıştığı insanlara ilham vermesi demektir.
- Duygusal simya: Bireyin, “Az bir değere sahip maddeyi işleyerek çok değerli hale getirme” olarak tanımlanabileceğimiz simya kavramını duygular üzerinde kullanabilmesi yani en verimli şekilde duyguların gücünden yararlanması ve en az çabayla en iyi sonuçları elde edebilme becerisi demektir (akt: Çelenk, 2015).

Duygusal zeka, daha önce de değinildiği gibi oldukça dikkat çeken bir kavram olarak ortaya çıkmış üzerine birçok araştırma yapılmış bir kavramdır. Genel olarak duygusal zeka ile ilgili çoklu zeka türlerinden bir tür olarak ortaya çıkan ve bireylerin içsel durumlarını düzenlemeyi ve kontrol etmeyi ve de olumlu şekilde geliştirmeyi amaçlayan bir yetenektir şeklinde bir ifadede bulunulabilir.

**Duygusal algı ve duygusal zekâ kavramları arasındaki farklar.** Bu bölüme kadar yapılan incelemede iki kavramın da tarihsel gelişim süreci, haklarında yapılan tanımlar ve içerdiği boyutlar ele alınmaya çalışılmıştır. Açıkça görülmektedir ki kavramların tanımları ve hedeflediği davranış ve becerilerle ilgili benzer ifadeler yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Her iki kavram da duygusal özelliklere ve becerilere açıklamalar getirmektedir ve yüzeysel bir

okumada kavramların aynı şeyi ifade ettikleri düşünülebilir. Ancak derinlemesine incelendiği zaman kavramların temel noktalarda öne çıkarttığı farklı durumlar olduğu görülmektedir.

İlk olarak kavramları ifade eden kelimeler arasındaki farkı ele almak gerekirse bir kavramın “zekâ”, bir kavramın “okuryazarlık” kelimeleriyle ifade edilmesi aslında vurguladıkları noktalara da farklılık çekmektedir. Alanda çalışan bazı bilim insanları ise zekâ kelimesinin, negatif çağrışımlara sahip bir kelime olduğu için bireyler ve ebeveynler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını ve bu nedenle tercih etmediklerini ifade etmiştir (Ripley ve Simpson, 2007; Sharp ve Faupel, 2003). Bu durumu önceki bölümlerde çalışmalarından bahsedilen SELIG (Southampton Emotional Literacy Group) ekibi, “Duygusal okuryazarlık terimini, hem zekâ sözcüğünün beraberinde getirdiği olumsuz algıyı engellemek, hem de duygusal okuryazarlığın bazı şekillerde okuryazarlık kelimesi ile bağlantılı olduğunu göstermek için tercih ediyoruz. Örneğin, okuma çalışmalarında, okuyabilmek ve gerçek anlama ulaşabilmek için sayfadaki harfleri ve kelimeleri çeşitli stratejiler kullanarak isimlendirmek zorundayız. Benzer şekilde, duygusal okuryazar olan kişinin yapacağı ilk şey, sembol ve işaretleri (kendi içimizde bulunan psikolojik işaretleri, yüz ifadelerini, diğer sözsüz iletişim biçimlerini ve kişisel durumları) isimlendirmek ve okuyabilmektir.” cümleleri ile açıklamıştır (Alemdar, 2014; Faupel ve Sharp, 2003).

Kavramların açıklamalarında da öne çıkan farklılıklar vardır. Duygusal zekâ bireyin sahip olduğu duygusal kapasite ve yetkinliğe vurgu yaparken duygusal algı bu yetkinlik için gerekli bileşenlerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi sürecinden ve süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerden bahseder. Kandemir ve Dündar (2008) bu durumu şöyle ifade etmiştir “bireylerin doğuştan getirdiği empati kurabilme potansiyelini duygusal zekâ olarak görebiliriz fakat bireyin bu potansiyeli geliştirmesine ve kullanmasına ilişkin stratejiler geliştirmesi ve empatiyi insan ilişkilerinde kullanabilmesi bir okuryazarlıktır. Buna göre duygusal zekâ,



duygusal okuryazarlığın bir ön şart potansiyeli; duygusal okuryazarlık ise duygusal zekânın dışavurumu şeklinde yorumlanabilir.”

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarının ortaya çıkış süreçleri incelendiğinde, duygusal zekânın, çoklu zekâ kuramından hareketle ortaya çıkan ve duygusal bilgiyi işlemeye yönelik becerilere ağırlık veren bir kavram olduğu görülürken duygusal okuryazarlık kavramının sosyal ortamlarda duygusal gelişimi sağlamaya yönelik uygulamalar ve anlayışlara atıfta bulunduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, kavramlar arasındaki farklılıklarla ilgili görülen bir durum da, kavramların yaygın olarak kullanıldıkları ülkelerle ilgilidir. Birçok araştırmacıya göre duygusal zekâ terimi Amerika Birleşik Devletleri’nde yaygın olarak kullanılan bir terimken duygusal okuryazarlık terimi Birleşik Krallık ülkelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Park, 1999; Weare ve Gray, 2004). Duygusal okuryazarlık kavramı Amerika’da geliştirilmiş olsa da Susan Orbach’ın (1998) “Guardian” gazetesinde yayımlanan makalesiyle Birleşik Krallık’ta, özellikle İngiltere’de yaygın hale gelmiştir. Duygusal Zekâ terimi ise Harvard Üniversitesi’nden Daniel Goleman’ın çalışmalarıyla Amerika Birleşik Devletleri’nde yaygın hale gelmiştir.

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki farklardan bahseden bilim insanlarının en çok dikkat çektiği konu ise bu iki kavramdan birisinin bireysel, diğerinin sosyal özellikler, şartlar ve durumlardan bahsetmesi olmuştur. Haddon ve arkadaşları (2005), duygusal zekâ çalışmaları yapan araştırmacıların duygusal özellikleri bireysel durumlara göre incelediğini, duygusal okuryazarlık çalışmalarının ise toplumsal ortam ve bu ortam ile kişiler arası etkileşimi göz önüne almıştır. Her iki kavramdaki alanyazına bakıldığında da “duygusal okuryazar öğretmen, duygusal okuryazar okul, duygusal okuryazar etkileşim, duygusal açıdan zeki öğrenci, duygusal açıdan zeki birey” gibi kavramların var olduğu görülmektedir (Coşkun, 2015). Matthews’a (2006) göre ise duygusal zekâ yalnızca kişinin duygusal gelişimi üzerine

yoğunlaşırken, duygusal okuryazarlık hem toplumsal hem de kişisel perspektifi kendi içinde birleştirir (akt: Alemdar, 2015).

Gillum (2010), duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki farkları, “araştırma alanları, inceleme düzeyi, veri tipi, avantajları ve dezavantajları” şeklinde alt başlıklara ayırarak detaylı bir inceleme yapmış ve bulgularını tablo halinde göstermiştir. Buna göre:

- Duygusal okuryazarlık duygusal okuryazar bir birey ve çevre için gerekli bileşenlerin tanımlanması için çalışırken duygusal zekâ bireylerde, özellikle çocuklarda duygusal zekâ düzeyleri, ve duygularını kullanma biçimleri konularına yoğunlaşır.
- Duygusal okuryazarlık kavramı sistemsel, bütüncül analizler yaparken duygusal zekâ ile ilgili incelemeler bireyseldir.
- Duygusal okuryazarlık becerileri ölçümleri genelde nitel yöntemlerle yapılırken duygusal zekâ becerileri genelde nicel yöntemlerle ölçülmektedir.
- Duygusal okuryazarlık becerisi uygulamalarının en büyük avantajı bütün bir sistem ve çevre üzerinde uygulamaya imkan sağlaması ve uygulandığı toplumun kültürüne de uyum sağlayabilmesi iken duygusal zekâ uygulamalarının en büyük avantajı bireylerin duygusal özelliklerini ölçmesi ve bunu kolayca yorumlanabilen nicel verilerle yapabilmesidir.
- Duygusal okuryazarlık becerisi uygulamalarının en büyük dezavantajı nitel yöntemlerle ölçüldüğü için değerlendirmenin zorluğu iken duygusal zekâ uygulamalarının en büyük dezavantajı toplumsal ve sistemsel ölçümler yapamaması ve yaptığı ölçümlerin de geçerliliğinin tartışmalı olmasıdır.

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka kavramları alanyazın incelendiğinde görüldüğü gibi birbirine benzer yönleri olan ancak çok temel bazı noktalarda birbirinden ayrılan

kavramlar olduğu söylenebilir. Bu farklılıkların kavramların birbirleri yerine kullanılmasının önüne geçtiği ifade edilebilir.

**Duygusal okuryazarlık ve yabancı dil öğretimi.** Önceki bölümlerde duygusal okuryazarlık, duygusal zekâ gibi isimlerle alanyazında tanımlanmaya çalışılan duyuşsal eğitimin, eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılması ve geliştirilmesiyle ilgili yapılan çalışmalardan ve incelemelerden söz edilmiştir. Bu bölümde ise duyuşsal eğitim kavramını yabancı dil öğretimi özelinde ele alan çalışmaları incelenecek ve iki durum arasındaki ilişki bütün yönleriyle ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Yabancı dil öğretiminin insanlığın başlangıcından beri süregelen bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sürecin ise yüzyıllardır çeşitli şekillerde işlediği ifade edilebilir. İnsanların, toplumların ve hatta devletlerin ve milletlerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim halinde olması için, birbirlerinin konuştuğu dilleri öğrenmesi şarttır. Geçmişten bugüne gelindiğinde, teknolojinin hızlı gelişmesi ve globalleşme kavramlarının en çok etkilediği olaylardan biri de yabancı dil öğretimidir demek yanlış olmayacaktır. Geçmiş zamanlarda bir insan genellikle doğup büyüdüğu çevrede yaşar ve ölürken ulaşım ve haberleşme imkanlarındaki hızlı artış ile bugün dünyadaki her insan her yere gidebilme ve her yerden haber alabilme şansına sahiptir. Önceki yüzyıllarda insanların hayatları boyunca başka bir kavimden bir tek insanla karşılaşma ihtimali bile düşük iken bugüne gelindiğinde karşılaşmama ihtimali çok çok daha düşük hatta yok denecek kadar azdır. Devletlerin özellikle eğitim politikalarında uluslararasılaşma çabasına ağırlık vermesi ve uluslararası öğrenci pazarının giderek büyümesiyle ülkeler arası sınırların keskinliği çok daha silikleşmiştir. Bu durum yabancı dil öğretimi alanında da hızlı değişimlere yol açmış, hedef dili en kalıcı, nitelikli ve bütün becerileriyle öğretebilmenin en ekonomik yollarını bulmak için gerekli yöntem, teknik ve uygulamalar konusunda yapılan araştırmalar hız kazanmıştır.

Dil, en nihayetinde bir iletişim aracıdır ve bu nedenle dil öğretimi de iletişimsel süreçleri sıklıkla içerisinde barındırmaktadır. İnsanların birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için gereken en önemli becerilerden biri de empati, yani karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlayabilme becerisidir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi süreçlerinde duygusal eğitimin uygulamalarının da süreç içerisinde kendisine yer bulmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Nitekim birçok araştırmacı da konuyu bu yönüyle ele almış ve dili bir etkileşim, empatiyi de olumlu etkileşimin temel gerekliliği olarak gördüklerinden duygusal eğitim uygulamalarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının gereklilikleri üzerine çalışmışlardır (Mete ve Akpınar, 2013; Sucaromana, 2004; Sucaromana 2012; Tuncay, 2007).

İlgili araştırmalar incelenecek olursa ilk olarak Tuncay'ın (2001), çalışmasının hem ilgili alanda öncü olması hem de konuya bakış açısı ve bugüne gelindiğinde doğru olduğu görülen tespitleriyle önemli olduğu söylenebilir. Tuncay (2001), çalışmasında dil öğreniminin temellerinin hem öğrenen hem de öğretene bakımından insan psikolojisine dayandığını ve dil öğrenmenin temel iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu süreçte duygusal eğitim ile hedef kitlede dil öğrenmenin psikolojik etkilerinden kaynakları değişimleri yönetmek ve olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak mümkün olabilir.

İlgili alanda çalışmalar yapan bir diğer bilim insanı da Reza Pishgadam'dır. Pishgadam'ın (2009), duygusal zekânın, yabancı dil öğrencilerinin yabancı dilde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri üzerine etkilerini ölçen araştırması oldukça dikkat çekmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, M. Fahim ile yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik becerilerinin duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları ile yüksek derecede ilişkili olduğu bulgusuna ulaştığı çalışmaya da atıfta bulunmuştur (Fahim ve Pishgadam, 2007). Bu çalışmada da duygusal zekânın yabancı

dil öğrenimine etkisini dört temel beceri açısından tek tek ele almış ve bulguları şekilde sıralamıştır:

- Okuma becerisini etkileyen boyutlar: Stres yönetimi (stres toleransı ve dürtü kontrolü), uyum sağlama (problem çözme ve esneklik) ve genel ruh halidir (mutluluk ve iyimserlik). Yabancı dilde okuma becerisine iyi düzeyde sahip bir birey olabilmek için stresli durumlarla nasıl başa çıkılacağını bilme ve yönetebilme, sorunları nasıl tanımlayacağını bilme ve potansiyel olarak etkili çözümler üretebilme, yaşamdan tatmin olma, başkalarıyla birlikte olmaktan zevk alma ve sıkıntıya rağmen olumlu bir tutum sürdürme becerilerine sahip olmak gereklidir.
- Dinleme becerisini etkileyen boyutlar: Stres yönetimi ve kişilerarası becerilerdir (empati, kişilerarası ilişki ve sosyal sorumluluk).
- Konuşma becerisini etkileyen boyutlar: Kişilerarası beceriler ve genel ruh halidir.
- Yazma becerisini etkileyen boyutlar: Stres yönetimi ve uyum sağlama becerileridir (Pishgadam, 2009).

Pishgadam (2009), bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde duygusal zekâyı güçlendirmek için uygulanabilecek etkinliklerden bahsetmiştir. Bu etkinlikler tartışma uygulamaları, müzik dinletme, duygusal videolar izletme, kendini açma uygulamaları, anket ve edebi ve psikolojik içerikli metin okutma uygulamalarıdır. Pishgadam (2009) önerdiği uygulamaları örneklerle de somutlaştırmıştır. Örneğin iyi düzenlenmiş, geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir anketin öğrencilerin kendi duygularından daha fazla haberdar olmalarını sağlayacağından bahsetmiş, duygularını özgürce ifade etmeleri istenen bir tartışma etkinliğinin de başkalarıyla iyi ilişkiler kurmalarına ve kendilerine dair daha içsel bir bakış açısına sahip olmalarına yardımcı olacağını söylemiştir. Sonuç olarak halihazırda zorlayıcı bir süreç olan yabancı dil öğreniminin öğrencilerin üzerinde özellikle hata yapmaktan korktukları için psikolojik baskı oluşturduğunu ve bu nedenle hedef dilde konuşmaktan ve yazmaktan

korktuklarını, durum böyleyken özellikle kişilerarası beceriler ve stres yönetimi becerilerini arttırıcı etkinlikler yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Pishgadam, 2009).

Yabancı dil öğreniminde duygusal zekânın rolünü konu alan bir başka çalışma da Sucaromana (2012) tarafından yapılmıştır. Sucaromana (2012), yabancı dil öğreniminde duyguları kullanma, tanıma, anlama ve yönetme becerilerine vurgu yaparak, duygusal zekânın öneminden söz etmiştir. Sucoroma'nın (2012) değindiği önemli bir mesele de yabancı dil öğrenen öğrencilerin duygusal becerilere hem bireysel hem de sosyal düzeyde ihtiyaç duymasıdır. Yeni bir dil öğrenen öğrenciler, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından hoşgörülü ve sabırlı bir ortam içerisinde bulunduğu özgüven duyguları gelişecek ve öğrenimleri olumlu yönde ilerleyecektir. Sucoroma'nın (2012) işaret ettiği bir diğer konu da yabancı dil öğrenen öğrenciler ile sınıfta yapılacak duygusal zekâ uygulamalarının öğrencilerin işbirliği yapmasını zorunlu kılması ve bu sayede yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürel etkileşim ve paylaşımı başarıyla düzenleyebilmeyi sağlamasıdır. Sonuç olarak Sucoromana (2012), bütün bu olumlu etkileri göz önüne alarak yabancı dil öğrenme sınıflarında duygusal zekânın yatırım yapmaya değer bir konsept olduğunu söylemiştir.

Türkiye'de konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışma da Mete ve Akpınar'ın (2013) çalışmasıdır. Mete ve Akpınar (2013), dil öğreniminde duygusal zekânın geliştirilmesini konusunu edebi metinler üzerinden ele almış ve edebi metinlerden faydalanarak yapılacak etkinlikler yolu ile dil öğreniminde duygusal zekânın geliştirilebileceğinden bahsetmişlerdir. Konuyu bu şekilde ele almalarının sebebini “dil öğretmenin duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade edilme yollarını öğrencinin keşfetmesi ve sonuçlarını yorumlayabilmesi için metinlerden faydalanması dil becerilerinin geliştirilmesinin yanında duygusal zekânın gelişimine katkı sağlayacaktır.” cümlesiyle açıklamışlardır (Mete ve Akpınar, 2013).

Konuyla ilgili bir diğer önemli çalışma da Öz, Demirezen ve Pourfeiz (2015) tarafından yapılan çalışmadır. Araştırmacılar bu çalışmalarında yabancı dil öğrenen

öğrencilerin duygusal zekâları ile yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları arasındaki korelasyonu ölçmeyi amaçlamıştır. 159 yabancı dil öğrencisinin katıldığı uygulamada elde edilen bulgular iki kavram arasında yüksek oranda pozitif korelasyon olduğu yönündedir. Böylelikle araştırmacılar alan ile ilgili önemli bir bulgu elde etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar kendilerinden önce yapılan ve duygusal zekâ ve yabancı dil öğrenimi arasındaki tutum, sınıf katılımı, iletişim, konuşma becerileri, bilişsel ve davranışsal kişilik gibi değişkenlere bağlı ilişkileri inceleyen çalışmalara da atıfta bulunmuşlardır (Ghanadi ve Ketabi, 2014; Jamshidifar, 2013; Lopez, 2011). Bu çalışmaların hemen hepsinde kendi bulguları gibi duygusal zekânın yabancı dil öğretimi açısından olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşıldığını söylemişlerdir (Ghanadi ve Ketabi, 2014; Jamshidifar, 2013; Lopez, 2011).

Duygusal zekâ ve yabancı dil edinimi arasındaki bağlantıyı inceleyen bir başka çalışma da Rudolfová'nın (2015) çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacı yabancı dil öğreniminde yüksek duygusal becerilere sahip olmanın, vasat bir kullanıcıyı akıcı ve doğal bir kullanıcıdan ayıran eşik olduğunu öne sürerek, duygusal becerilerin yabancı dil öğrenen kişinin çok daha yüksek bir bilgi seviyesinin kapısını araladığından bahsetmiştir (Rudolfova, 2015). Bu bağlamda duygusal zekânın yabancı dil öğreniminde fark yaratan anahtar becerilerini üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar:

- Duygusal farkındalık: Öncelikle duygusal becerilerin olumlu etkilerinin kabul edilmesi gereklidir.
- Erişim: Bireyin kabul ettiği bu sisteme erişebilmesi, sözel ve sözel olmayan ipuçları ile kendisinin ve çevresindeki insanların duygularını tanımlayabilmesi, duyguların nasıl ortaya çıktığını ve değiştiğini anlayabilme becerisidir.
- Duyguları yönetmek ve düzenlemek: Yabancı dil öğrenen öğrencilerin kendilerini kaygılandırıcı durumlardan (özellikle sınavlar veya sunumlar) önce duygularına hakim olma ve yönetme, kendilerini yatıştırabilme, bununla birlikte sorumluluklarının

farkında olma ve bütün yorucu, fazla pratik gerektiren ve hatta gereksiz görünen işlerde dahi motivasyonunu kaybetmeden yapması gerekeni yapabilme becerisidir (Rudolfova, 2015).

Rudolfova (2015), bu duygusal becerilere sahip öğrencilerin yabancı dil öğreniminde diğer öğrencilere göre fark yaratacağını ileri sürmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında duyuşsal becerileri inceleyen çalışmalara bakıldığında Biçer'in (2017) çalışması görülmektedir. Biçer'in çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duyuşsal özellikleri, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ortaya koyulmuştur. Çalışmada ortaya koyulan duyuşsal özellikler Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi süreci, sınıf ortamı ve öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkisine yöneliktir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri bu boyutlara göre incelenmiş ve toplam 21 olumlu 13 olumsuz duyguya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik genel olarak olumlu duygulara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Duygusal beceri eğitimi ve yabancı dil öğretimi kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen bütün araştırmalarda duygusal becerileri yüksek öğrencilerin yabancı dil öğrenme ile ilgili tutumları ve başarılarının da yüksek olduğu varsayımı görülmektedir. Bu durum yabancı dil öğretiminde duygusal beceri eğitiminin gerekliliğini tartışmasız biçimde ortaya koymaktadır. Bu çalışmada bütün araştırmacıların çalışmalarında dile getirdiği bazı ortak hususlara da dikkat çekilmiştir. Örneğin duygusal beceri eğitimi ve yabancı dil öğretimi ilişkisi üzerine pek fazla çalışma yapılmaması incelenen bütün araştırmalarda, araştırmacıların ortak vurgusudur. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminin temelini iletişim ve empati üzerine kurulu olduğu da bütün araştırmacıların ortak düşüncesidir. Ayrıca ortak bir düşünce de yabancı dil öğreniminin öğrenen için özellikle ilk zamanlarda kaygı ve endişe doğurucu bir dizi olumsuz hissi yaşamaya oldukça eğimli olduğu bir süreç olmasıdır. Bütün bu ortak



vurguların her biri, duygusal beceri eğitimi çalışma ve uygulamalarının yabancı dil öğretiminde gerekliliğini oraya koymaktadır.



## Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde, çalışmanın bilimsellik adına izlediği bütün yollar ve geçirdiği bütün süreçler, yapılan uygulamalar ve düzenlemeler bütün hatlarıyla ifade edilecektir.

### Araştırmanın Modeli

İnsanoğlu, içinde bulunduğu yapının düzeni ve işleyişi ile ilgili bilgi sahibi olma çabası içerisinde. Bu çabanın altında yatan en temel güdülerden biri “merak” duygusudur. Bu duygu insanoğlunun doğruyu bulma arayışına itmiş ve bu arayış, zamanlar, doğruyu bulmak için sistemli ve düzenli bir çalışma disiplini geliştirilmesini sağlamıştır. İşte bu disiplinin en genel adı “bilim”dir.

İnsanoğlu uzun zamandır merak ettiği konuları araştırmak için sorularını sistematik bir yapı ve yöntem üzerine oturtmuştur. Bilimsel araştırma yöntemleri olarak adlandırılan bu yapı üzerine doğru bir şekilde kurgulanarak araştırılan soruların kesin veya kesine yakın cevaplarını bulmak mümkün olmaktadır. Bu kurgulama, sorunun cevabını ararken nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine göre düzenlenir. Merak edilen soru merak edene bağlı olmadan, kendiliğinden işleyen ya da var olan bir durumu ve ne derece var olduğunu ortaya çıkarmakla ilgiliyse pozitivist bakış açısı ile nicel yaklaşımlar benimsenmektedir. Eğer merak edilen durum algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmasıyla ilgiliyse de kuram oluşturmayı temele alan bir yaklaşımla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmanın ve anlamının temele alındığı nitel yaklaşımlar benimsenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bununla birlikte bazı problemlerin cevabı aranırken bu yaklaşımlardan her ikisi de kullanılabilir. Bu durum, araştırmacı veya araştırma ekibi, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliğini sağlamayı amaçladığında gerçekleşmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu amacı sağlamak için her iki yaklaşımın birlikte kullanılması yöntemsel literatürde “karma yöntem” olarak adlandırılmıştır.

Greene (2007) tarafından “görmenin birden fazla yolu” olarak tanımlanan karma yöntem, “toplumsal dünyayı algılamanın çeşitli yolları ve bir şeye verilen değerlerin nedenleri hakkındaki farklı bakış açıları üzerine bir diyaloga katılmayı aktif olarak davet eden” bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Creswell ve Clark, 2015).

Başka bir tanıma göre karma yöntem, temel öncülü nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi anlaşılmasını sağlayan, hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir (Creswell, ve Clark, 2015).

Bu çalışma hem nicel hem nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem modeli ile yürütülmüştür. Bunun nedeni çalışmada tarama yöntemiyle elde edilen nicel verilerin örneklem grubunun görüşleri alınarak nitel verilerle doğrulanması yoluna gidilmesidir. Bu şekilde elde edilen verilerin güvenilirliğinin yüksek olmasının yanında verilerle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Deseni**

Karma yöntemle yapılan araştırmalarda araştırmanın amacına göre farklılık gösteren çok sayıda desen vardır. Bu desenler temel olarak altı farklı kategoriye ayrılmıştır. Bunlar:

- Yakınsayan paralel desen
- Açımlayıcı sıralı desen
- Keşfedici sıralı desen
- İç içe desen
- Dönüştürücü desen
- Çok aşamalı desendir (Creswell ve Clark, 2015).

Bu desenlerin birbirinden ayrılmasında görülen en önemli farklılıklar verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde izledikleri yöntemlerde görülmektedir.

Tarama verilerinin bulgularını genişletmek amacıyla kullanılan desen, karma yöntemler içinde yer alan yakınsayan paralel desendir. Araştırmada öncelikle nicel veriler kullanılması düşünülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duygusal okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenebilmesi ve nicel verileri doğrulamak amacıyla nitel verilerin toplanması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda araştırılmak istenen konuyu en iyi şekilde araştırılmasını sağlayacak en uygun desenin karma yöntemler içinde yer alan yakınsayan paralel desen olduğu düşünülmüştür.

Faydacılık felsefesini temel alan yakınsayan paralel desende amaç araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve anlatmak için birbirini doğrulayan veriler kullanmaktır (Morse, 1991'den akt. Creswell ve Clark, 2015). Bir konunun daha eksiksiz anlaşılmasına ihtiyaç duymasının yanı sıra nicel ölçekleri doğrulama veya kuvvetlendirmeyi sağlar. Bu desende nicel ve nitel veriler araştırmanın süresinin aynı zamanlarında toplanmaktadır. Çözümleme sırasında ise bu veriler birbirinden ayrı tutulmakta, sonuçlar ise son bölümde yorum yapmak için birleştirilmektedir.



Şekil 1. Yakınsayan paralel desen

Yakınsayan paralel desende yapılan araştırmalar dört ana adımdan oluşmaktadır. İlk olarak araştırmacı eşzamanlı olarak nicel ve nitel verileri toplar ancak bu toplamının türü ayrıdır, biri diğerinin sonuçlarına dayanmaz. İkinci olarak veriler bağımsız olarak analiz

edilir. Sonrasındaki adımda bu iki analiz sonucu yine ayrı ayrı yorumlanır ve de son adımda bu iki yarı yorumlamayı birleştiren cümleler ve yollar aranır ve ortaya koyulur. Karma yöntem araştırmalarında en çok kullanılan desen olarak bilinen yakınsayan paralel desen birbirini destekleyen iki yöntemin de kullanıldığı etkili bir yöntem olsa da uygulama süreçlerinin uzunluğu ve zorluğu düşünöldüğünde ekonomik olarak sayılamayan bir yöntemdir (Creswell ve Clark, 2015).

### **Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak zaman ve maliyet açısından bütün evrene ulaşmak mümkün olmadığı için çalışma, evreni temsilen bir örneklem grubu üzerinden yürütölmüştür.

Örneklem grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zaman, para ya da işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bu yöntemde araştırmacı örneklem grubunu en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan oluşturmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016).

Bu yöntemle seçilen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 311 öğrenci, bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler nicel ve nitel örneklem gruplarına göre ayrılmıştır.

Nicel verilerin toplandığı örneklem grubunun cinsiyet değişkenine ilişkin bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı*

	f	%
Kadın	140	45.8
Erkek	166	54.2
Toplam	306	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 166'sının (% 54.2) erkek, 140'ının (% 45.8) kadın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örneklem grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenim düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Düzeyleri*

	f	%
A2	66	21.1
B1	174	57.8
B2	66	21.1
Toplam	306	100.0

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 66'sının (%21.1) A2 seviyesini tamamlamış, 174'ünün (%57,8) B1 seviyesini tamamlamış, 66'sının (%21.1) ise B2 seviyesini tamamlamış öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örneklem grubunun uyruklarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Nitel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Uyruklarına Göre Dağılımı*

	f	%
Suriye	146	49.0
Afrika ve Ortadoğu	78	24.8
Avrasya	82	26.1
Toplam	306	100.0

Tablo 3 incelendiğinde örneklem grubundaki öğrencilerin 146'sının (%49.0) Suriye uyruklu, 78'inin (%24.8) Afrika ve Ortadoğu ülkeleri uyruklu, 82'sinin (%26.1) ise Avrasya ülkeleri uyruklu olduğu görülmektedir.

Nitel verilerin toplandığı örneklem grubuyla ilgili demografik bilgiler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Nitel Verilerin Toplandığı Öğrencilerin Demografik Bilgileri*

Katılımcı Kodu	Uyruk	Cinsiyet	Düzye
K1	Bangladeş	Kadın	C2
K2	Tunus	Kadın	C2
K3	Suriye	Erkek	C2
K4	Filistin	Erkek	C2
K5	Kazakistan	Kadın	C2

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın nitel verilerinin toplandığı örneklem grubunun üçü kadın (%60) ikisi erkek (%40) olmak üzere beş öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu öğrencilerin her birinin farklı ülkelerin vatandaşları olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Yöntemi**

Bu bölümde verilerin toplanma yöntemi, toplama aracı, tekniği, toplanan verinin özelliği ve benzeri bütün veri süreçleri ile ilgili bilgi verilecektir.

Araştırmanın nicel verileri tarama yöntemi ile toplanmıştır. Tarama yöntemi, diğer yöntemlere göre değişik bölgelerden çok daha fazla sayıda katılımcıya hızlı bir şekilde uygulama imkanı sağlayan ekonomik bir yöntem olmasının yanında anketler, geliştirilme süreci boyunca bilimsel araştırmalarda veri toplama aracından mutlak olarak beklenen geçerlik ve güvenilirliği sağlayacak şekilde oluşturulma ve düzenlenme süreçlerini şeffaf bir şekilde açıklamayı içerir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu nedenle bu araştırmada kalabalık bir örneklem grubunun belirli bir özelliğini ölçmek ve özelliğin grubun farklı özellikleriyle ilişkisini incelemek için tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Sosyal bilimlerde en çok kullanılan yöntem olduğu ifade edilen görüşme yöntemi, bireylerin davranışlarına, tecrübelerine, düşüncelerine, duygularına, algılarına, tutumlarına ve inançlarına dair bilgi elde etmek için oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımından yararlanılmıştır. Patton'a (1987) göre görüşme formu yaklaşımın benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanır. Görüşme formu yaklaşımında araştırmacı araştırmasına dair hazırladığı sorularla görüşmecinin karşısına çıkar ve ihtiyaca soruların yerini değiştirebilir ya da ek sorular sorabilir. Bu yöntem araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada nicel verileri toplama aracı olarak anket yönteminin ve nitel verileri toplama aracı olarak görüşme yönteminin kullanılması, araştırmanın veri toplama tekniklerine göre görgül (ampirik) araştırma kategorisi içerisinde yer almasını sağlamaktadır. Görgül (ampirik) araştırmalar ihtiyaç duyulan verilerin anket, gözlem, görüşme gibi çeşitli araçlarla toplandığı çalışmaları tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).



Araştırma için kullanılan veriler, onlara ihtiyaç duyulduğu için, araştırma sırasında toplandığından kullanılan verilerin özelliğine göre birincil veriye dayalı bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmada nicel verileri toplamak için kullanılan veri toplama aracı, Alemdar tarafından 2014 yılında geliştirilen ‘Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’dir. Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Bu 21 maddenin 18’i olumlu 3’ü olumsuz anlamlar ifade etmektedir. Araştırmacı, ölçeği geliştirirken yaptığı literatür taramasında duygusal okuryazarlık becerilerinin “motivasyon, empati kurma, duygusal farkındalık, toplumsal-sosyal beceriler ve öz-düzenleme” alt boyutlarından oluştuğunu gözlemlemiştir. Sonrasında yaptığı faktör analizinde duygusal okuryazarlık becerilerinin “Motivasyon”, “Empati”, “Duygusal Farkındalık” ve “Toplumsal Beceriler” olmak üzere dört faktör altında birleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgunun ardından ölçek maddeleri bu faktörlere göre yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 5

*Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör 1 Motivasyon	Faktör 2 Empati	Faktör 3 Duygusal Farkındalık	Faktör 4 Toplumsal Beceriler
1	.69			
2	.67			
3	.56			
4	.55			
5	.54			
6	.49			
7	.45			
8		.72		
9		.67		
10		.63		
11		.63		
12		.54		
13		.46		
14			.69	
15			.52	

Tablo 5'in devamı

Madde No	Faktör 1 Motivasyon	Faktör 2 Empati	Faktör 3 Duygusal Farkındalık	Faktör 4 Toplumsal Beceriler
16			.50	
17			.48	
18			.47	
19				.72
20				.57
21				.54
Açıklanan Varyans	12.40	11.50	9.59	7.48

Ölçeğin maddelerinin madde yük değerleri incelendiğinde ise motivasyon alt boyutunda yedi maddenin yer aldığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.68-0.44 arasında olduğu, empati alt boyutunda altı maddenin yer aldığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.71-0.45 arasında olduğu, duygusal farkındalık alt boyutunda beş maddenin yer aldığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.68-0.44 arasında olduğu ve toplumsal beceriler alt boyutunda üç maddenin yer aldığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.71-0.53 arasında olduğu görülmektedir.

Nitel verilerin toplanmasında ise veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından destekleyici nitelikte olması amacıyla anket sorularından hareketle hazırlanmış ve ikisi doğrudan alanda doktoralı 4 uzman tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme yönteminde amaç nitelikli bilgi almak olduğundan soruları anlama ve cevaplama sorun yaşamayacak bir öğrenci grubu seçilmesi gerekliliğinden hareketle, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde geçtiğimiz bir yıl içerisinde Türkçe kurslarına katılmış ve bütün seviyeleri başarıyla tamamlamış öğrenciler seçilmiştir. Seçilen bu öğrencilerin uyruklarının farklı ülkelerden cinsiyetlerinin ise olabildiğince eşit sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uygun beş katılımcı araştırmacı tarafından görüşmeye uygun bulunmuş ve yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular kendilerine yöneltilerek görüşme kayıt altına

alınmıştır. Bütün bu işlemlerin ardından araştırmacının elinde 70 dakikalık ses kaydı transkripsiyona hazır olarak bulunmuştur.

Nicel verilerin toplanmasında veri toplama aracının uygulanması sürecinde uygulanacak olan İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinden gerekli izinler alınarak veri toplama aracı 400 adet çoğaltılmış ve 01.05.2017 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır. Tüm uygulama toplam üç hafta sürmüştür. Araştırmacı, uygulama sırasında katılımcılarla birlikte bulunmuş ve uygulama öncesi gerekli bilgileri katılımcılara aktararak katılımcılardan kaynaklı hatalara karşı olabildiğince önlem almaya çalışmıştır. Bütün merkezlerden elde edilen verilerin toplanması işlemi 26.05.2017 tarihinde tamamlanmış ve 325 adet veri geri dönmüştür. Elde edilen verilerden 19 adetinin uygun şekilde doldurulmadığı gözlenmiş ve veriler araştırma sürecinden çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından nicel verilerin istatistiksel analizi için gerekli süreç başlamıştır.

Nitel verilerin toplanmasında veri toplamaya uygun katılımcıların aranması ve elde edilen grubun gözden geçirilmesine 01.05.2017 tarihinde başlanmış ve 08.05.2017 tarihinde veri toplamaya uygun grubun seçilmesi işlemi tamamlanmıştır. Kendilerinin de rızası ile aynı süreç başlamış ve 13.05.2017 tarihinde ilgili gruba veri toplama işlemi tamamlanmış, verilerin analizi için gerekli süreç başlamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 21.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Likert opsiyonları ise “Bana Hiç Uygun Değil”, “Bana Uygun Değil”, “Bana Uygun” ve “Bana Tamamen Uygun” şeklindedir. Bu seçeneklere göre verilecek puanlarla öğrenciler duygusal okuryazarlık beceri düzeylerine göre bir kategoriye koyulabileceklerdir. Buna göre ölçeğin toplamından alınan puanların ortalamasından elde edilen puan aralıklarına göre 1.00–2.00 puan aralığı düşük

düzyey, 2.00–3.00 puan aralığı orta düzyey, 3.00–4.00 puan aralığı da yüksek düzyeyi tanımlamaktadır. Ölçeğin alt boyutları da aynı sisteme sahiptir.

Veri analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla veri dağılımının normalliğine bakılmıştır.

Tablo 6

*Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Normallik Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	P	Statistic	sd	p
Motivasyon	.14	306	.000	.96	306	.00
Empati	.10	306	.000	.96	306	.00
Duygusal Farkındalık	.10	306	.000	.99	306	.00
Toplumsal İlişkiler	.13	306	.000	.96	306	.00

Duygusal Okuryazarlık ölçeğinin faktörleri arasında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu yüzden veri analizlerinde ilişkisiz örneklem için T-testi yerine parametrik olmayan Mann Whitney U, ANOVA testi yerine Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda (ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizinin yapılamadığı durumlarda) parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek, bir parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle gruplar ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis testi karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koyarken, bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı farklılıklar çıkmışsa tüm grupların olası ikilileri Mann Whitney U testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasında anlamlı farklılığın analizinde t-testi ve tek

yönlü varyans analizi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  alınmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini analiz etmede ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. İçerik analizinde ise amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlara ya da ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analiz daha yüzeyselken, içerik analizinde ise veriler daha derin bir işleme tabi tutulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinde genel olarak veriler anlamlı parçalara bölünür, kodlar geniş kategoriler veya temalar altında birleştirilerek karşılaştırmalar ve yorumlar yapılır (Creswell, 2013). Araştırmada kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuş ve verileri daha çarpıcı hale getirebilmek için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

Açımlayıcı faktör analizi yoluyla veri toplama aracının yapı geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama aracında güvenilirlik, veri toplama aracında yer alan maddelerin birbiriyle tutarlılığını ve kullanılan veri toplama aracının ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder (Kalaycı, 2010). Yapılan uygulamalardan sonra veri toplama aracının Cronbach Alfa katsayısının 0.78 olduğu görülmüştür. Cronbach Alfa şu şekilde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010):

$.00 \leq \alpha < .40$  ise anket güvenilir değildir,

$.40 \leq \alpha < .60$  ise anketin güvenilirliği düşük,

$.60 \leq \alpha < .80$  ise anket oldukça güvenilir,

$.80 \leq \alpha < 1.00$  ise anket yüksek derecede güvenilir.

Bu açıklamaya göre araştırma için hazırlanan anketin oldukça güvenilir bir anket olduğu sonucuna varılabilir. Ölçme aracı için ikisi doğrudan ilgili alan doktoralı dört uzman tarafından görüş alınmış ve ölçekteki bazı ifadeler katılımcıların daha rahat anlayabilmesi için sadeleştirilmiştir. Böylelikle hem kapsam geçerliliği sağlanmış hem de ölçekteki sorulara verilen cevapların daha güvenilir olması sağlanmıştır. Ölçme aracında yer alan her bir faktörün güvenilirlik analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7

*Güvenirlilik Analizine İlişkin Değerler*

Faktör	Cronbach Alfa
Faktör 1	.70
Faktör 2	.71
Faktör 3	.55
Faktör 4	.40
Genel	.78

Ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizinde ise ölçekteki maddelerin toplam Cronbach-Alpha değeri .78 olarak bulunmuştur. Bu değer ideal ölçek güvenilirliği olan .70 ve üzeri koşulu sağlanmaktadır. Ölçekteki alt boyutlara güvenilirlik ölçeği uygulandığında ise motivasyon alt boyutu için bulunan değer .70, empati alt boyutunda bulunan değer .71, duygusal farkındalık alt boyutunda bulunan değer .55, toplumsal beceriler alt boyutunda bulunan değer ise .40 olarak gözlenmiştir. Araştırmacı bu değerlerin düşük olmasının sebebinin alt boyutlardaki madde sayısının az olması ve ölçülen özelliğin somut olmayan bir yapıyı taşıması olarak belirtmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının yansız olmasıyla ilgilidir. Nitel araştırmalarda geçerlik tam olarak ifade edilmese de iç geçerlik ve dış geçerlik araştırmalarda önemlidir. İç geçerlik için araştırmacının araştırma sürecinde sürekli kendini sorgulaması elde ettiği bulguların gerçeği yansıtıp yansıtmadığının denetlemesi gerekmektedir. Dış geçerlikte

ise araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara göre genellenebilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı araştırma sürecinde hem iç geçerliğin sağlanmasına hem dış geçerliğin sağlanmasına dikkat etmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunun ifadelerinden doğrudan alıntılar yapmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin gerçek dünyayı yansıtmayı yansıtmadığı sorusu araştırmanın iç geçerliliğiyle ilgilidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisiyle ilgili görüşleri gerçeği yansıtmaktadır. Araştırmanın dış geçerliği ise araştırmanın genellenebilirliği ile daha çok ilgilidir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular araştırmacı tarafından genel bir çerçevede aktarılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri için betimsel ve içerik analizi yapılmış, bu süreçte belirlenen ana ve alt temalar karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olanlar tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre üç farklı kişi tarafından yapılan analizlerin tutarlılık oranı %84’tür.

### Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracından yararlanılarak elde edilen veriler, nitel ve nicel bulgular olarak ikiye ayrılmıştır. Karma çeşitleme deseninin doğasına uygun olarak önce nicel verilerden, sonra nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

#### Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi İle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına dayanarak veri toplama aracının nicel bölümünden elde edilen verilerden yararlanılacaktır.

**Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.** Araştırmanın birinci alt problemi “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri Genel ve Alt Boyutları Ne Düzeydedir ?” şeklindedir. Bu alt problem ile ilgili bulgular ve yorum aşağıda tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 8

*Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Becerisi Genel ve Alt Boyut Düzeyleri*

Boyut	Düşük Seviye Ortalaması	Orta Seviye Ortalaması	Yüksek Seviye Ortalaması	Genel Ortalama
Motivasyon	1.87	2.96	3.18	3.13
f	7	143	156	306
Empati	1.94	2.83	3.11	2.91
f	9	174	118	306
Duygusal Farkındalık	1.67	2.61	3.02	2.70
f	9	166	131	306
Toplumsal Beceriler	1.61	2.83	3.04	2.40
f	17	182	107	306



Tablo 8'in Devamı

Boyut	Düşük Seviye Ortalaması	Orta Seviye Ortalaması	Yüksek Seviye Ortalaması	Genel Ortalama
Genel	-	2.77	3,09	2.86
f	-	191	115	306

Tablo 8 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri genel olarak orta ve yüksek düzeyler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin 191'i (%63) duygusal okuryazarlık becerisine orta düzeyde sahip iken 115'i (%37) duygusal okuryazarlık becerisine yüksek düzeyde sahiptir. Duygusal okuryazarlık becerisi alt boyutlarına ait bulgular incelendiğinde ise motivasyon boyutunda 7 öğrencinin (%2) düşük düzeyde, 143 öğrencinin (%47) orta düzeyde, 156 öğrencinin (%51) ise yüksek düzeyde okuryazar olduğu, empati boyutunda 9 öğrencinin (%3) düşük düzeyde, 174 öğrencinin (%57) orta düzeyde ve 118 öğrencinin (%40) yüksek düzeyde okuryazar olduğu, duygusal farkındalık boyutunda 9 öğrencinin (%3) düşük düzeyde, 166 öğrencinin (%54) orta düzeyde, 131 öğrencinin (%43) ise yüksek düzeyde okuryazar olduğu, toplumsal beceriler boyutunda ise 17 öğrencinin (%6) düşük düzeyde, 182 öğrencinin (%59) orta düzeyde, 107 öğrencinin (%35) yüksek düzeyde okuryazar olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinde yer alan faktörler arası ilişkinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmış ve bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Faktörler Arasındaki İlişkiler*

	Motivasyon	Empati	Duygusal Farkındalık	Toplumsal İlişkiler
Motivasyon	1,000			
Empati	,495**	1,000		

Tablo 9'un devamı

	Motivasyon	Empati	Duygusal Farkındalık	Toplumsal İlişkiler
Duygusal Farkındalık	,228**	,365**	1,000	
Toplumsal İlişkiler	,125*	,221**	,224**	1,000

Tablo 9 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon becerileri ile empati becerileri arasında orta düzeyde, ile Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeğinin ilgili maddelerinden aldıkları puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon becerileri ile duygusal farkındalık becerileri arasında orta düzeyde, Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeğinin ilgili maddelerinden aldıkları puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin empati becerileri ile duygusal farkındalık becerileri arasında orta düzeyde, Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeğinin ilgili maddelerinden aldıkları puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin empati becerileri ile toplumsal ilişkiler becerileri orta düzeyde, Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeğinin ilgili maddelerinden aldıkları puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal farkındalık becerileri ile toplumsal ilişkiler becerileri orta düzeyde, Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeğinin ilgili maddelerinden aldıkları puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

**İkinci ve üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.** Araştırma kapsamında ele alınan ikinci araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyet, uyruk ve Türkçe öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” ve üçüncü araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrencilerin duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri düzeyleri cinsiyet, uyruk ve Türkçe öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklindedir.

Duygusal okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla örneklem grubundan elde edilen verilere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

*Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Cinsiyetleri Değişkeni Arasında Yapılan t-Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal Okuryazarlık	Kadın	140	.91	.30	304	0.04	0.12
	Erkek	166	.82	.31			

Tablo 10 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin cinsiyetleri ile duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri arasında ( $t(306)=0,04$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için cinsiyet değişkeni duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinde yer alan alt faktörlerden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U Testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği Alt Faktörleriyle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan MannWhitney U Testi Sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Motivasyon	Kadın	140	156.02	21843.00	11267.000	.644
	Erkek	166	151.37	25128.00		
Empati	Kadın	140	172.84	24197.00	8913.000	.00
	Erkek	166	137.19	22774.00		
Duygusal Farkındalık	Kadın	140	160.28	22438.50	10671.500	.21
	Erkek	166	147.79	24532.50		
Toplumsal İlişkiler	Kadın	140	158.15		10969.000	.39
	Erkek	166	149.58			

Tablo 11 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin motivasyon düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin empati alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<0.05$ ). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek empati becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin duygusal farkındalık düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin toplumsal ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin toplumsal ilişkiler düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin empati alt boyutundan aldıkları puanlar ile duygusal farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin empati ve duygusal farkındalık düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin empati alt boyutundan aldıkları puanlar ile toplumsal ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin empati ve toplumsal ilişkiler düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar ile toplumsal ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin duygusal farkındalık ve toplumsal ilişkiler düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ile uyrukları arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi için örneklem grubundan elde edilen verilere ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Uyrukları Arasında Yapılan ANOVA sonuçları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uyruk	Gruplar arası	.39	2	.19	2.03	.13
	Gruplar içi	29.09	303	.097		
	Toplam	29.48	305			

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin uyrukları ile duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $F=2,03$   $p>.05$ ). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hangi ülkede doğup büyüdüğünün duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinde yer alan alt faktörlerden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

*Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Uyrukları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Faktör	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	$\bar{x}$	p
Motivasyon	Suriye	150	149.65	2	.62	.73
	Afrika Ortadoğu	76	155.50			
	Avrasya	80	158.81			
Empati	Suriye	150	145.52	2	2.90	.23
	Afrika Ortadoğu	76	156.26			
	Avrasya	80	165.85			
Duygusal Farkındalık	Suriye	150	144.95	2	3.89	.14
	Afrika Ortadoğu	76	154.14			
	Avrasya	80	168.93			
Toplumsal İlişkiler	Suriye	150	149.01	2	.79	.67
	Afrika Ortadoğu	76	158.47			
	Avrasya	80	157.19			

Tablo 13 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara göre motivasyon ( $\chi^2_{(2)} = 0.62$ ;  $p>.05$ ); empati ( $\chi^2_{(2)} = 2.90$ ;  $p>.05$ ); duygusal farkındalık ( $\chi^2_{(2)} = 3.89$ ;  $p>.05$ ); toplumsal

ilişkiler ( $\chi^2_{(2)} = 0.79$ ;  $p > .05$ ); faktörleriyle vatandaşı oldukları ülkeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer ilişki de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğreniminde edindiği düzey ile duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişkidir. Bu inceleme için her iki faktör arasında ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

*Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Türkçe Öğrenim Düzeyleri Arasında Yapılan ANOVA sonuçları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzye	Gruplar arası	.00	2	.00	.01	.99
	Gruplar içi	29.47	303	.10		
	Toplam	29.47	305			

Tablo 14 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenim düzeyleri ile duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $F=0.14$ ;  $p > .05$ ). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin edindikleri Türkçe öğrenim düzeyinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri ile Türkçe öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

*Örneklem Grubunun Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Türkçe Öğrenim Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Faktör	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	$\bar{x}$	p
Motivasyon	A2	66	143.96	2	1.80	.41
	B1	177	159.16			
	B2	63	147.60			
Empati	A2	66	151.11	2	1.99	.37
	B1	177	158.84			
	B2	63	140.98			
Duygusal Farkındalık	A2	66	155.27	2	4.32	.12
	B1	177	146.01			
	B2	63	172.70			
Toplumsal İlişkiler	A2	66	160.76	2	.67	.72
	B1	177	150.53			
	B2	63	154.25			

Tablo 15 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara göre motivasyon ( $\chi^2_{(2)} = 1.80$ ;  $p > .05$ ); empati ( $\chi^2_{(2)} = 1.98$ ;  $p > .05$ ); duygusal farkındalık ( $\chi^2_{(2)} = 4.32$ ;  $p > .05$ ); toplumsal ilişkiler ( $\chi^2_{(2)} = 0.67$ ;  $p > .05$ ); faktörleriyle Türkçe öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

**Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.** Araştırma kapsamında katılımcıların ölçeği cevaplarken en çok eğilim gösterdiği maddelerin belirlenmesi için verilere betimsel analiz uygulanmış ve frekanslara bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 16'da gösterilmektedir.



Tablo 16

*Ölçek Maddelerine Uygulanan Frekans Analizi Sonuçları*

Madde No	Madde	Bana hiç uygun değil		Bana uygun değil		Bana uygun		Bana tamamen uygun	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Bana bir görev verildiğinde eksiksiz yerine getiririm.	9	2.9	45	14.7	172	56.2	80	26.1
2	Başarılı olmak için kendime hedefler belirlerim.	3	1.0	17	5.6	120	39.2	166	54.2
3	Çok çalışmanın bana kaliteli bir yaşam sağlayacağına farkındayım.	6	2.0	36	11.8	156	51.0	108	35.3
4	Yaptığım her işi, bana bir katkısı olduğunu düşünerek yaparım.	2	0.7	58	19.0	155	50.7	91	29.7
5	Gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum.	7	2.3	28	9.2	138	45.1	133	43.5
6	Bir işe odaklanmam/konsantre olmam gerektiğinde eğlenmek için çok vakit harcamam.	17	5.6	84	27.4	159	52.4	48	15.7
7	Bir iş zor gelse bile denemeye devam ederim.	9	2.9	42	13.7	158	51.6	97	31.7
8	Bir başkasının kalbini kırdığımda, hissettiğim üzüntüyü ifade edebilirim.	16	5.2	68	22.2	132	43.1	90	29.4
9	Sahip olduğum şeyleri arkadaşlarımla paylaşmak beni memnun eder.	15	4.9	44	14.4	137	44.8	110	35.9
10	Etrafımdaki insanlar mutsuz olduklarında onlara yardım etmeye çalışırım.	8	2.6	29	9.5	140	45.8	129	42.2
11	Etrafımdaki insanların herhangi bir konuda ne hissettiği beni hiç ilgilendirmez.	17	5.6	74	24.2	109	35.6	106	34.6
12	Şiddet gören birine yardım etmeye çalışırım.	14	4.6	35	11.4	160	52.3	97	31.7
13	Arkadaşlarımda sorunları, beni kendi sorunlarımda kadar ilgilendirir.	13	4.2	47	15.4	170	55.6	76	24.8
14	Duygularımı açıkça ifade edebilirim.	41	13.4	83	27.1	129	42.2	53	17.3
15	Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim.	17	5.6	59	19.3	164	53.6	66	21.6
16	Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim.	51	16.7	98	32.0	115	37.6	42	13.7
17	Endişe duyduğum konuları sözcüklerle ifade edebilirim.	28	9.1	97	31.6	125	41.0	56	18.3
18	Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim.	44	14.4	96	31.4	116	38.0	54	17.6

Tablo 16'nın devamı

		Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana uygun	Bana tamamen uygun				
19	Vaktimin çoğunu yalnız geçiririm.	55	18.0	115	37.6	92	30.1	44	14.4
20	Kalabalık ortamlarda bulunmayı severim.	72	23.5	106	34.6	88	28.8	40	13.1
21	Yeni arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.	30	9.8	97	31.7	104	34.0	71	23.2

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %54'ü “başarılı olmak için kendime hedefler belirlerim” maddesinin kendilerine tamamen uygun olduğunu, %43.5'i “gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum” maddesinin kendilerine tamamen uygun olduğunu, %42.2'si ise “Etrafımdaki insanlar mutsuz olduklarında onlara yardım etmeye çalışırım” maddesinin kendilerine tamamen uygun olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %56.2'si “Bana bir görev verildiğinde eksiksiz yerine getiririm” maddesinin kendilerine uygun olduğunu, %55.6'sı “Arkadaşlarımla sorunları, beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir” maddesinin kendilerine uygun olduğunu, %53.6'sı ise “Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim” maddesinin kendilerine uygun olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %32'si “Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim” maddesinin kendilerine uygun olmadığını, %31.6'sı “Endişe duyduğum konuları sözcüklerle ifade edebilirim” maddesinin kendilerine uygun olmadığını, %31.4'ü ise “Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim” maddesinin kendilerine uygun olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %16.7'si “Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim” maddesinin kendilerine tamamen uygun olmadığını, %14.4'ü “Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim” maddesinin kendilerine tamamen uygun olmadığını, %13.4'ü ise “Duygularımı açıkça ifade edebilirim” maddesinin kendilerine uygun olmadığını belirtmiştir.

### **Nitel Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın nitel verileri, nicel verileri desteklemek amaçlı olarak, eşzamanı bir şekilde görüşme formu yöntemiyle toplanmıştır. Veriler, araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir.

**Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.** Araştırmanın bu bölümünde görüşme yöntemiyle elde edilen verilerden hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duyguları anlama ve anlatma becerisiyle ilgili düşünceleri sunulacak ve incelenecektir. Çalışmanın beşinci araştırma sorusu olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler hedef dilde duygusal okuryazarlık becerilerine kullanmakta zorlanmakta mıdır?” sorusunun incelenmesi için katılımcılara “Duygularınızı ve hissettiklerinizi karşınızdaki insana Türkçe olarak anlatırken zorlanıyor musunuz? Nedenleriyle anlatınız” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların dördü bu soruya karşılık olarak zorlandığını ifade ederken bir katılımcı zorlanmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların zorlanma veya zorlanmama nedenleriyle ilgili görüşleri tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

#### *Örnekleme Grubunun Duyguları Anlatmada Zorlanma Nedenleriyle İlgili Görüşleri*

Zorlandım	f
Yeni kelimelerle anlatma gerekliliği	4

Tablo 17'nin devamı

Günlük hayatta fazla kullanılmayan kelimeler olması	2
Zorlanmadım	
Çok fazla kelime ezberlemek	1

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, duygularını Türkçe olarak anlatırken zorlanmalarının nedeni olarak genellikle duyguların yeni kelimelerle anlatma gerekliliği olduğunu ifade etmiştir. Duyguları anlatan kelimelerin günlük hayatta fazla kullanılmayan kelimeler olmasını neden olarak ifade eden öğrenci sayısı ise 2'dir. Çok fazla kelime ezberleme sayesinde zorlanmadığını ifade eden öğrenci sayısı ise 1'dir. Araştırmaya katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Çünkü kelimeler çok yeni geldiği için, anlatamıyorum tamamen. Çok uğraşıyorum ama tamamen anlatmak çok zor benim için. Anlıyorum ama anlatamıyorum.”* (K1, yeni kelimelerle anlatma gerekliliği)

*“Evet zorlandım. Arapça düşünüyorum ama karşımdaki insan bir Türk. Türkçe kelimelerle anlatmak zorundaydım.”* ( K2, yeni kelimelerle anlatma gerekliliği)

*“Aslında zorlandım. Çünkü Türkçeyi yeni yeni öğreniyordum. Duygularımı anlatmam için gerekli kelimeleri bilmiyordum diyebilirim.”* ( K3, yeni kelimelerle anlatma gerekliliği)

*“Kendimi anlatmak için kullandığım kelimeleri günlük hayatta az kullanılan kelimeler, ben de çok az kullanıyorum, zaten yeni öğrendiğim kelimeleri bir de fazla kullanmayınca hatırlayamıyorum.”* ( K1, Günlük hayatta fazla kullanılmayan kelimeler olması)

“Zorlanmadım. Çünkü her gün kelime ezberledim. Kitaptan ve altyazılı Türkçe filmler izleyerek ve yurttan da yanımdaki kızlarla hep sohbet ederek çok fazla kelime öğrendim. Bu yüzden zorlanmadım.” (K5, Çok fazla kelime ezberlemek)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler duygularını Türkçe olarak anlatmaları gerektiğinde genellikle zorlandığı ifade edilebilir. Bunun en temel nedeninin gerekli anlatımın yeni öğrenilen kelimelerle yapılması ve o kelimelerin de günlük hayatta fazla kullanılmaması olduğu söylenebilir. Duygularını Türkçe olarak anlatırken zorlanmayan yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri için ise bunun sebebinin kelime öğrenimi konusunda özellikle okul dışı ortamlarda yoğun şekilde çalışmaları olduğu ifade edilebilir.

Beşinci araştırma sorusunun incelenmesi kapsamında katılımcılara sorulan bir diğer soru da “Size karşı duygularını ve hislerini Türkçe olarak ifade eden bir insanı anlamakta zorlanıyor musunuz? Nedenleriyle anlatınız” şeklindedir. Katılımcıların dördü bu soruya cevap olarak zorlandıklarını ifade ederken bir katılımcı zorlanmadığını dile getirmiştir. Katılımcıların zorlanma veya zorlanmama nedenleriyle ilgili görüşleri tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

*Örneklem Grubunun Duyguları Anlamada Zorlanma Nedenleriyle İlgili Görüşleri*

Zorlandım	f
Kalıp ifadelerin çok fazla kullanılması	4
Konuşma bozuklukları	3
Zorlanmadım	
İnsanlarla çok fazla iletişim kurmak	1

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri kendilerine duygular ve hissedilenler Türkçe olarak anlatıldığında anlamakta zorlanmalarının nedeni olarak 4 katılımcı kalıp ifadelerin (deyim, atasözü ve benzeri) çok fazla kullanılması

olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte 3 katılımcı da duygularını Türkçe olarak ifade eden bireylerdeki konuşma bozuklukları yüzünden de zorlandığının belirtmiştir. 1 katılımcı ise insanlarla çok fazla iletişim kurduğu için zorlanmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin görüşleri şu şekildedir:

*“Karşımdaki insan kendini anlatırken bilmediğim kelimeler özellikle bu deyimler ya da mecaz ifadeler varsa ve hızlı konuşuyorsa anlamak çok zor geliyor yüzde yüz anlayamıyorum. Anlayamadığım duygu ya da kelimeleri kendime göre düzenliyorum, tahmin ediyorum.”* (K1, Konuşma bozuklukları, Kalıp ifadelerin çok fazla kullanılması)

*“Zorlandım. atasözleri baya zordu çünkü kalıp ifadeler ve anlamadan önce Arapçaya çevirmem gerekiyordu, çeviremiyordum, bu yüzden zorlandım.”* (K3, Kalıp ifadelerin çok fazla kullanılması)

*“Türkçede de çok atasözü var bir de böyle duyguları falan anlatmak için de çok var. O yüzden zorlandım.”* (K4, Kalıp ifadelerin çok fazla kullanılması)

*“Karşımdakini anlamaya çalışırken evet zorlandım ve hala biraz daha ben zorlanıyorum. Çünkü bazı kelimeleri hala bilmiyorum. Yeni kalıp ifadeleri de.”* (K5, Kalıp ifadelerin çok fazla kullanılması)

*“Karşımdaki de biraz hızlı konuştuğunda hemen zorlanıyorum.”* (K4, Konuşma bozuklukları)

*“Aslında genel olarak anlıyorum ama bazı kelimeleri anlayamayabilirim. Bir de bazı insanlar hızlı konuşuyorlar ne dediği anlaşılıyor. O zaman soruyorum tekrar söyleyebilir misiniz diye. Bir de bazı insanlar normalden farklı konuşuyorlar aksan deniyor sanırım farklı bir aksanla konuşuyorlar o zaman da anlamıyorum bazen. Kendimi anlatırken zorlanmadım ama onları anlamakta biraz zorlandım.”* (K5, Konuşma bozuklukları)

*Anlamak konusunda hiç zorlanmıyorum. Çünkü burada staj yaptım ve hala yapıyorum ve çok fazla toplantılara katılıyorum. Yani gün içinde karşımdakini anlamam gereken ve de kendimi*

*anlatmam gereken çok fazla aktivite var. O yüzden hiç sıkıntı olmuyor. (K2, İnsanlarla çok fazla iletişim kurmak)*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler kendilerine Türkçe olarak duygularını ve hislerini anlatan bireyleri anlamakta genelde zorlandığı görülmektedir. Katılımcılar bunun en temel nedeni olarak Türkçede bireyin duygularını anlatırken kullandığı çok fazla kalıp ifade olması durumu olduğunu ifade etmiştir. Bir başka neden olarak da duygularını anlatan kişilerin konuşmalarında yaşanan sıkıntılar (aksan bozuklukları, hızlı konuşmak gibi) olduğunu belirtmişlerdir. Zorlanmadığını ifade eden katılımcı ise bunun nedeni olarak günlük hayatında çok farklı insanlarla çok farklı şekilde yoğun olarak iletişim kurması olduğunu ifade etmiştir.

**Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.** Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru da “Türkçe olarak duygularınızı ifade etmek ya da size ifade edilen duyguları anlamak size göre hangi düzeyden sonra daha kolaylaştı? Nedenleriyle anlatınız.” şeklindedir. Katılımcıların 3’ü B2, 1’i B1 seviyesinden itibaren belirtilen durumun kendileri için daha kolaylaştığını ifade ederken 1 katılımcı görüş belirtmemiştir. Katılımcıların belirttikleri seviyeyi belirtme nedenleri tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

*Örneklem Grubunun Duyguları Anlama ve Anlatma Becerilerinin Kolaylaştığı Seviyenin Nedenleriyle İlgili Görüşleri*

B1	f
Dil bilgisi öğretiminin en yoğun şekilde yapıldığı seviye olması	1
B2	
İlgili konuya yönelik öğretimin bu seviyede yapılması	3

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin duyguları anlama ve anlatma becerilerinin kolaylaştığını ifade ettikleri seviyeyi belirtme nedeni olarak 1 katılımcı B1 seviyesinin dil bilgisi öğretiminin en yoğun şekilde yapıldığı seviye olduğu için bu seviyeyi söylediklerini ifade etmiştir. 3 katılımcı ise duygularla ilgili kelimelerin daha çok B2 seviyesinde öğretilmesinden dolayı bu seviyeden sonra duyguları anlama ve anlatma becerisinin kendisi için daha kolay kazanıldığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin görüşleri şu şekildedir:

*“A1-A2 çok kolay yani sadece merhaba nasılsın buralıyım şuralıyım falan var. C1-C2 de okuma gibi hep. Uzun uzun yoğun metinler şiirler falan var. B1-B2’de de daha yoğun bir eğitim var (gramer olarak). B2’den sonra duyguları anlama ve anlatmam daha iyi oldu.”*

(K1, İlgili konuya yönelik öğretimin bu seviyede yapılması)

*“Seviyeler ilerledikçe biz daha kolay öğreniyoruz. İlk seviyelerde iletişim kurarken çok basit şeylerden bahsediyoruz çünkü hepimiz çok iyi değiliz daha. Ama zaman geçtikçe bir de yeni yeni gramer kalıpları öğrendikçe daha kolay oluyor hem anlamamız hem kendimizi anlatmamız. Zaten ilk seviyelerde kimse birbirini anlamaya da çalışmıyor hep hocayı dinliyoruz. Onu anlamaya çalışıyoruz, birbirimizle de çok konuşmuyoruz hoca konuşun demedikçe. Ama seviyemiz arttıkça yaşarken(günlük dilde) nasıl konuşacağımızı öğreniyoruz ve sokakta veya okulda nasıl kelimeler kullanacağımızı da. Böyle olunca sokakta da konuşmaya başlıyoruz. Yani bu şekilde oluyor. Yani ilk seviyeleri geçtikten sonra, B2 seviyesindeyken, diyebilirim ki benim için daha kolaylaştı.”* (K3, İlgili konuya yönelik öğretimin bu seviyede yapılması)

*“Bu zorlanmayı belki B1 seviyesi ve sonrasında itibaren daha az yaşamaya başladığımı söyleyebilirim çünkü B1 seviyesinde çok yoğun bir dil bilgisi var. Gerçekten çok var. Fazlasıyla. İşte onları öğrendikten sonra Türkçeyi yüzde 60 kullanabiliyorsun.”* (K4, Dil bilgisi öğretiminin en yoğun şekilde yapıldığı seviye olması)



“B2 seviyesindeyken duyguları belirten kelimeleri öğrenmeye başladık. Ondan sonra benim için daha kolaylaştı diyebilirim. B2 seviyesinden önce yani o kelimeleri öğrenmeden önce de kendimi anlatabiliyordum ama çok az ve de çok yavaş.” (K5, İlgili konuya yönelik öğretimin bu seviyede yapılması)

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin geneli duyguları anlama ve anlatma becerisini kazandıkları seviyenin B1 seviyesi olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak dilbilgisi öğretiminin bu seviyede yoğun olarak yapılması ve Türkçe ile ilgili en fazla kazanımları edindikleri seviyenin bu seviye olduğunu belirtmişlerdir. Duyguları anlama ve anlatma becerisini B2 seviyesinden itibaren kazandığını belirten katılımcı ise bunun nedeni olarak duyguları anlama ve anlatma becerisiyle ilgili özellikle kelime öğretiminin bu seviyede yapılması olduğunu belirtmiştir.

**Yedinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.** Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru da “duygularınızı ve hislerinizi ifade ederken kullandığınız kelime sayısının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleriyle anlatınız.” şeklindedir. Araştırmaya katılan katılımcıların dördü bu soruya hayır cevabını verirken bir katılımcı evet demiştir. Bu düşüncelerinin nedenleriyle ilgili düşüncelerinin toplandığı kategoriler tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

*Örneklem Grubunun Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Kelimelerin Yeterliliği İle İlgili Görüşleri*

Yeterli Değil	f
Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması	4
Yeterli	
Çok fazla Türkçe duygusal dizi ve film izlenmesi	1

Tablo 20 incelendiğinde duygularını ifade ederken yeterli sayıda kelime kullanmadığını ifade eden 4 katılımcı da bunun nedeni olarak sadece basit ve çok kullanılan kelimelerin akıllarında kaldığını ifade ederken yeterli kelimeyle duygularını ifade edebildiğini belirten katılımcı ise bunun nedeni olarak çok fazla Türkçe duygusal film ve dizi izlemesini göstermiştir. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin görüşleri şu şekildedir:

*“Konuşmak için çok az kelime kullanıyoruz. Onlar da zaten hep kullandığımız kelimeler oluyor. Okurken ya da bir şey anlatırken farklı farklı kelimeler de kullanılmalı.”* (K1, Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması)

*“Başlarda kullanamıyordum ben. Kendimi anlatırken de daha fazla kelime kullanmaya yine B1 seviyesini tamamladıktan sonra başladım diyebilirim. Ama yine de yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bazen, özellikle yeni öğrendiğim ve çok kullanmadığım bir kelimeyse unutuyorum. Hemen internetten falan bakıyorum.”* (K3, Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması)

*“Kelime olarak ben çok fazla kelime öğrendim hala da öğreniyorum ama yeni bir dil ve tekrar edilmeyince kelimeler unutuluyor. Ben de bazı kelimeleri unuttum ama basit ve çok kullanılan kelimeleri tabi biliyorum. Ama bu yeterli mi sanmıyorum yeterli olmayabilir ama zamanla daha da çok Türkiye’de kalmaya devam ettikçe daha çok kelimeyle kendimi anlatabileceğim inşallah.”* (K4, Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması)

*“Sadece belli kelimelerle anlatıyorum duygularımı öyle çok fazla kelimeyle değil. Normal günlük basit kelimeleri kullanabiliyorum ama bazen edebi kelimeler oluyor kitaplarda görüyorum onları kullanamıyorum kendimi anlatırken. Çünkü çok kullandığımız kelimeler değil, unutuluyor yani. Bu şekilde.”* (K5, Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması)

“Ben dediğim gibi çok fazla dizi izleyerek öğrendim Türkçeyi ve o dizlerde kullanılan kelimeleri de öğrendim. Zaten oyuncu işte rolü geldiğinde şaşırduğunda ne söylüyorsa ya da mutlu olduğunda falan zamanla onlar benim de konuşmama girmeye başladı. Tabi başlarda biraz anlamını bilmeden kullandığım da oldu kelimeleri bu yüzden ama sonra Türkçemi ilerlettikçe daha da faydasını gördüm.” (K2, Çok fazla Türkçe duygusal dizi ve film izlenmesi)

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin geneli duygularını anlatırken yeterli sayıda kelimeyle kendilerine ifade edemediklerini düşünmektedir. Bu durumun ana nedeni olarak duygularını ifade ederken kullanabilecekleri kelimelerin birçoğunun günlük hayatta çok kullanmadıkları kelimeler olduklarını düşünmektedirler. Yeterli olduğunu düşünen katılımcı ise uzun süre boyunca çok fazla Türk yapımı duygusal dizi ve film izlemesinin kendisini duygularını yeterli kelimeyle ifade edebilme becerisini sağladığını düşünmektedir.

**Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.** Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan bir başka soru da “Sizce yabancı dil öğretiminde duyguları anlama ve anlatmaya yönelik becerilere ağırlık verilmeli midir? Nedenleriyle açıklayınız” şeklindedir. Katılımcıların hepsi bu soruya evet yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu yanıtı neden olarak gösterdiği düşünceleri ise kategorilere ayrılmış ve tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

*Katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Dil Öğretiminde Gerekliliğine Dair Görüşleri*

Kategori	f
Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için	5

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hepsi yabancı dil öğretiminde duygusal okuryazarlık becerilerine ağırlık

verilmesinin kendilerini daha kolay ve daha iyi ifade etmelerini sağlayacağını düşündükleri için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Böyle bir şey (duyguları anlama ve anlatma becerilerine önem veren bir yabancı dil eğitimi) olsaydı daha iyi olurdu. Normalde nasıl söyleyeyim kendimi anlatmak da durumdan duruma göre değişen, daha pratiksel bir şey. Bu pratiğe sahip olmak gerekli, akılda kalması için. O yüzden faydalı olurdu diye düşünüyorum, pratik yapmış olurum ve kendimi anlatmam gereken bir durumda işim daha kolay olurdu.”* (K1, Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için)

*“Evet bence çok faydası olur. Çünkü aslında dili yeni öğrenen insanların buna ihtiyacı var. Derslerin dışında kullanabileceğimiz bir dilin de bize öğretilmesi lazım çünkü burada yaşıyoruz ve Türk arkadaşlar da ediniyoruz. Onlarla daha böyle kısa değil de uzun süreli böyle güzel bizi daha iyi anlayacak karşılıklı bir iletişim kurabilmemiz için böyle etkinlikler yapılmalı diye düşünüyorum.”* (K2, Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için)

*“Bu konuda daha fazla eğitim görseydim o da faydalı olurdu diye düşünüyorum. Çünkü biz yani buraya gelmek zorunda kalanlar bazen kötü insanlarla karşılaşıyoruz. Türkiye genel olarak çok güzel, insanlar çok güzel çok sıcak ve yardımsever ama bazen işte az da olsa var böyle insanlar bize iyi davranmıyorlar. Özellikle öyle zamanlarda kendimi daha iyi anlatabilseydim keşke diyorum yani kendi durumumu aslında benim gibi herkesin durumunu anlatabilseydim, duygularını, düşüncelerini anlatabilseydim belki onlar da kötü olmaktan vazgeçerlerdi. Belki de öyle olmazdı da bilmiyorum ama yine de belki de en azından bizi biraz daha iyi anlamış olabilirlerdi. Yani ben öyle düşünüyorum.”* (K3, Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için)

*“Duygular için özel bir öğretim evet ben almak isterdim. Bence böyle olunca daha kolay olabilirdi Türkiye’de yaşamak. Kendimi daha kolay anlatabilirdim. Bence faydalı olabilirdi.”* (K4, Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için)

*“Bana göre böyle bir eğitim faydalı olur, sınıfa böyle sormaması lazım kim nasıl düşünüyor diye, ne hissediyor diye herkese tek tek sorması lazım çünkü bazen insanlar utanıyor, çekiniyor, yanlış yapmaktan korkuyor. Böyle olunca anlatamıyor ya da konuşmak istemiyor kendisiyle ilgili. Bunu aşması kolay olurdu eğer böyle bir eğitim olsaydı”* (K5, Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için)

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tamamı, yabancı dil öğretiminde duygusal okuryazarlık becerilerini dikkate almanın gerekliliğine yönelik yöneltilen soruya cevaben, gerekli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.



## **Bölüm IV: Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan sonuçlar ifade edilecek olup sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalar ele alınarak araştırmanın alt problemleriyle birlikte tartışılacaktır.

### **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel ve alt boyut becerileri ne düzeydedir?” şeklindedir. Duygusal okuryazarlık becerisinin yüksek seviyede olması hem bireyi hem de topluluğu etkileyen bir durum olması bakımından önemlidir. Çalışmada incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri genel ortalama olarak 2,86 düzeyinde çıkmıştır. Bu düzey orta seviyeyi ifade etmektedir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu beceriye karşı gelişmeye açıktır şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık alt boyut beceri düzeyleri de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda motivasyon, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal ilişkiler boyutları içerisinde sadece motivasyon becerisi yüksek düzeyde ortalamaya (3.13) sahip iken empati (2.91), duygusal farkındalık (2.70) ve toplumsal beceriler (2.40) boyutlarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin beceri düzeyleri orta düzeydedir. Duygusal okuryazarlık becerisinde motivasyon alt boyutu bireyin bir olguya değer atfetmesi ve verilen değer karşılığında yapılan işler ve çoğunlukla fedakarlıklar olarak tanımlanabilir. Motivasyon daha fazla çalışabilme ve iş yapabilme sonucunu doğuran bir olgudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyon becerisine sahip olmasının temel nedeni büyük çoğunluğunun eğitim ve iş hayatlarına burada devam edecek olmasından kaynaklı olarak yaptıkları işleri (dil öğrenimi, eğitim ve benzeri) hayatlarına devam edebilmek için bir gereklilik olarak algılamaları olabilir (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015). Bu bakımdan yabancı dil olarak

Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerilerinin yüksek düzeyde olması olumlu bir bulgudur. Bununla birlikte bireylerdeki motivasyon becerisinin diğer alt boyut becerilerine oranla sürekli aynı düzeyde kalması daha zor olan bir beceri olduğu da ifade edilebilir. Motivasyon becerisi düzeyinin sıklıkla değişme özelliği taşıyabilmesinden dolayı bu beceri üzerinde önemle durulması gereken bir faktördür. Yüksek düzeyde motivasyona sahip bireylerde bir davranış için harekete geçmek daha kolaydır (Akbaba, 2006; Soyupek, 2007). Davranışa atfedilen değer de daha yüksektir (Akbaba, 2006; Soyupek, 2007). Ancak bahsettiğimiz üzere bu düzeyi kalıcı hale getirmenin gerekli olduğu ifade edilebilir.

Duygusal okuryazarlık becerilerinde empati alt boyutu bireyin çevresinin ve özellikle iletişim halinde olduğu insanların duygularını anlayabilme ve anladığını onlara uygun şekilde anlatabilme becerisiyle ilgilidir. Öğrencilerin orta düzeyde empati becerisine sahip olması bireyin başka insanlarla iletişim kurabilmesi ve anlaşabilmesi için gerekli olan yabancı dil öğretiminde sınıf iklimine yüksek düzeyde katkının sağlanamadığı anlamına gelmektedir. Sınıf ikliminin öğretimde önemli bir motivasyon unsuru olduğu göz önüne alındığında (Akbaba, 2006) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati becerilerini orta düzeyden yüksek düzeye çıkarmanın gerekli olduğu gerçeğiyle karşı karşıya gelmektedir.

Duygusal okuryazarlık becerisi alt boyutları içerisinde yer alan duygusal farkındalık becerisi alanyazında genel olarak bireyin kendi duygularını bilmesi, anlaması ve ifade edebilmesi, karar alma ve iş yapma süreçlerinde olumlu şekilde kullanabilmesi gibi becerilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin beceri düzeyi orta düzeyde çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da öğrencilerin konuyla ilgili bir eğitim almamış olmamaları durumu ifade edilebilir. Dilin bir iletişim unsuru olması yanında bireyin kendisini ifade ettiği bir araç olması işlevi göz önüne alındığında kendisini yüksek düzeyde ifade edemeyen bireylerin dil öğretiminde yüksek düzeyde başarılı olması da beklenemez şeklinde bir görüş belirtilebilir (Mete ve Akpınar, 2013). Bu durum

bireysel olarak yüksek düzeyde başarıyı etkileyeceği gibi dil öğrenen bireylerden oluşan sınıfın da müstakil ortamına yüksek düzeyde katkı veremeyeceği ifade edilebilir (Meyer ve Turner, 2006). Bütün bu unsurlar göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal farkındalık becerisine orta düzeyde sahip olmasının üzerinde durulması ve artırılma yollarının aranması gereken bir husus olduğu yorumu yapılabilir.

Duygusal okuryazarlık becerisi alt boyutlarından toplumsal beceriler alt boyutu kişinin bireyler arası iletişim ve ilişkilerde olumlu davranışlar ve tutumlara sahip olması ve kişiler arası ilişkileri etkili şekilde yönetebilmesi anlamına gelmektedir. Toplumsal beceriler boyutunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sahip olduğu en düşük düzeydeki beceri olmasının temel nedeni yeni bir ülkeye uyum sürecinde olan öğrencilerin ülkenin dilini yeterli seviyede bilmediklerini düşünerek toplumsal ilişkiler içerisinde pasif davranışlar göstermeleri olabilir. Yabancı dil öğretiminde bireysel etkinlikler olduğu kadar grupta yapılan etkinlikler de ön plandadır. Grup etkinliklerinde birey hedef dilde anlama ve özellikle anlatma becerilerini geliştirme fırsatına önemli ölçüde sahip olmaktadır. Toplumsal becerileri yüksek olan bireylerin, yabancı dil öğretimi sürecinde katıldıkları grup etkinliklerinde yüksek düzeyde verimli olacaklarını ve etkinlikten yüksek düzeyde verim alacaklarını söylemenin yanlış olmayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin toplumsal beceriler alt boyutunun ölçekteki en düşük becerileri olduğu bulgusu üzerinde durulması gereken bir konudur.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ikinci problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri; uyruk, seviye ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bulgulara bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri ve cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre



yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Kadın öğrencilerin düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksek olsa da bu farklılık anlamlı olmadığı görülmektedir. Doğrudan duygusal okuryazarlık kavramı ile ilgili olmasa bile alt boyutları ve genel tanımının birçok noktada benzerlik gösterdiği duygusal zekâ kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda kadınların erkeklerden daha yetkin oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Koçak ve İçmenoğlu (2012), üstün yetenekli öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında duygusal zekânın iyimserlik ve duygulardan faydalanma boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Odabaşı (2013) ise çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve kız öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Durdu ve Şahin (2017) ise çalışmalarında İzmir Buca ilindeki ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ becerilerini incelemiş ve kadın öğretmenlerin toplam ölçek ve boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeye sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında duygusal okuryazarlık genel becerileri bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmamasının nedeni olarak örneklem grubunda çok farklı kültür ve bölgelerde yetişmiş olan birçok katılımcının bulunması ve bu nedenle ülkesel veya bölgesel bazda değil küresel bazda bir inceleme olarak değerlendirilebileceği, dünyanın çeşitli yerlerinden Türkiye'ye Türkçe öğrenmeye gelen bireylerin duygusal olarak birbirine yakın düzeye sahip olduğu, kadınların yine ortalama olarak erkeklerden yüksek düzeye sahip olsa da aralarında istatistiksel olarak anlamlı çıkacak kadar büyük farklılıkların bulunmadığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel beceri düzeyinin uyruk değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermemesi durumu da incelenmiş. Bunun için elde edilen verilere tek yönlü ANOVA

uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel beceri düzeyleri ile doğup büyüdüğü ve vatandaşı oldukları ülkeler/bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer çalışmalara bakıldığında, Cobb ve Bailey (2016), çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'daki 8-11 yaş arası öğrencilerin duygusal zekâlarının akademik performanslarına olan etkilerini karşılaştırmalı olarak araştırmıştır. Japon öğrencilerin duygu düzenleme ve okuma performansları arasındaki ilişkinin Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim gören gruptan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ve bu farkın da iki ülke öğrencileri arasındaki başarı farkını açıkladığını ifade etmişlerdir. Yine benzer bir çalışma Adnan ve Chaudry (2012) tarafından yapılan yapılmıştır. Bu çalışmaya göre Pakistan ve Afganistan'daki 293 öğrencinin duygusal zekâ becerileri ile akademik performansları arasındaki ilişki araştırılmış ve araştırma sonunda öğrencilerin vatandaşı olduğu ülkeler ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Spaltman'ın (2016) çalışmasında ise duygusal zekâ ve uyruk ile duygusal görsellerin işlenmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem grubu olarak Hollandalı ve Alman uyruklu öğrencilerin kullanıldığı araştırmada duygusal zekâ ve uyruk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırmada da duygusal okuryazarlık genel beceri düzeyi ve uyruk arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı göz önüne alındığında araştırma sonucu genel olarak literatürü desteklemektedir. Literatürdeki araştırmalarda genel olarak iki ülke arasında karşılaştırma yapıldığı ve sadece uzaklık ve kültür olarak birbirinden oldukça ayrı iki ülkenin vatandaşları arasında farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada dünyanın birçok yerinden gelen öğrencilerin bulunduğu bir örneklem olması hem uyruk hem de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamasını da desteklemektedir demenin yanlış olmayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel beceri düzeyleri ile öğrenim gördükleri dil seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmama durumu da incelenmiştir. Bunun için elde edilen verilere tek yönlü ANOVA uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi genel düzeyleri ile öğrenim gördükleri dil seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeyi arttıkça duygusal okuryazarlık genel beceri düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar artmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu halihazırda araştırmacının bu çalışma ile ortaya koymak ve dikkat çekmek istediği bir durumdur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tasarlanan eğitim süreçlerinin öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar etki etmediğini belirtmek var olan bir durumun ortaya koyulması bakımında önemlidir.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri düzeyleri; uyruk, seviye ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri motivasyon, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal ilişkiler becerilerinden oluşmaktadır.

Motivasyon alt boyut becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için MannWhitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Motivasyon ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer araştırmalara bakıldığında Topçu ve Leana-Taşçılar’ın (2016) üstün zekâlı öğrencilerle yaptıkları çalışmada

iç ve dış motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Şen ve Yılmaz'ın (2014) lise ve üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da motivasyon ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Akpınar, Batdı ve Dönder (2013) ise çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin motivasyonları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bu bilgilerden hareketle bu bulgunun literatürü genel anlamda desteklediği ifade edilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasının temel nedeni olarak; Türkçe öğrenmek için ülkemize gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim ve iş hayatlarıyla ilgili kariyer planlarını Türkiye'de yaşamaya devam etmek üzerine kurmaları ve bu nedenle yüksek motivasyon düzeyine sahip olmalarından hareketle (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015), yine büyük çoğunluğunun benzer düzeye sahip olduğu ve aralarında bu nedenle anlamlı bir farklılık bulunmadığı yorumu yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerileri ile uyrukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerilerinin vatandaşı olduğu ülkelere göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerileri ile uyrukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının nedeni olarak Türkçe öğrenmek için ülkemize gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim ve iş hayatlarıyla ilgili kariyer planlarını Türkiye'de yaşamaya devam etmek üzerine kurmaları (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015) ve bu nedenle yüksek motivasyon düzeyine sahip olmalarından hareketle yine büyük çoğunluğunun benzer düzeye sahip olduğu ve aralarında bu nedenle anlamlı bir farklılık bulunmadığı yorumu yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerileri ile Türkçe öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerilerinin Türkçe öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerileri ile Türkçe öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması ile ilgili olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tasarlanan süreçlerin ve yapılan etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin motivasyon düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar etki etmediği sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum da araştırmacının bu çalışma ile ortaya koymak ve dikkat çekmek istediği bir durumdur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel becerisi alt boyutlarından empati becerileri ile cinsiyet, uyruk ve seviye değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati becerileri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi için MannWhitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati becerilerinin kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmacı tarafından beklenen ve literatürde sıklıkla tekrarlanan bir bulgudur. Alver, (2005) empati becerisini incelediği çalışmasında kız öğrencilerin empati becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gültekin (2014) ise bilimsel araştırmalarda kadın-erkek farklılıklarını incelediği araştırmasında empati becerilerine bir bölüm ayırmış ve literatürde empati becerilerinin kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı çalışmalarını ortaya koymuştur (Amen, 2010; Brizendine, 2012; Leeb ve Rejskind, 2004; Maccoby ve Jacklin, 1987; Weinberg, 1999).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati becerileri ile uyrukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu Dinçyürek'in 2004 yılında üniversite öğrencilerinin empati becerilerini incelediği çalışmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati becerileri ile uyrukları arasında bir farklılık olmamasının temel nedeni olarak örneklem grubunun dünyanın her ülkesinden gelen oldukça homojen bir gruptan oluşması gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati becerileri ile Türkçe öğrenim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati becerileri ile Türkçe öğrenim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu bizleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tasarlanan süreçlerin ve yapılan etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin empati düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar etki etmediği sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum da araştırmacının bu çalışma ile ortaya koymak ve dikkat çekmek istediği bir durumdur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal farkındalık becerilerinin cinsiyet, uyruk ve seviye değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusu da araştırmanın incelediği bir diğer durumdur. Duygusal farkındalık becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi için MannWhitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre duygusal farkındalık becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkek öğrencilerin benzer düzeyde duygusal farkındalığa sahip olduğu yorumu yapılabilir. Bunun temel nedeni olarak ise araştırmada örneklem olarak alınan grubun homojen yapısı gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal farkındalık becerileri ile uyrukları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi için ise Kruskall-Wallis testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre duygusal farkındalık becerisi ile uyruk değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin doğup büyüdüğü ve vatandaşı oldukları bölgelere göre duygusal farkındalıklarında anlamlı bir farklılaşmanın olmamasının temel nedeni örneklem alınan grubun oldukça homojen yapıda olması olarak gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal farkındalık becerileri ile Türkçe öğrenim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskall-Wallis testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal farkındalık becerileri ile Türkçe öğrenim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tasarlanan süreçlerin ve yapılan etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin duygusal farkındalık düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar etki etmediği sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum da araştırmacının bu çalışma ile ortaya koymak ve dikkat çekmek istediği bir durumdur.

Araştırmanın incelediği bir diğer durum da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin toplumsal ilişkiler becerilerinin cinsiyet, uyruk ve seviye değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermemesi durumudur. Toplumsal ilişkiler becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi için MannWhitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre toplumsal ilişkiler becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkek öğrencilerin benzer düzeyde toplumsal ilişkiler becerisine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Bunun temel nedeni olarak ise araştırmada örneklem olarak alınan grubun homojen yapısı gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin toplumsal ilişkiler becerileri ile uyrukları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi için ise Kruskall-Wallis testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre toplumsal ilişkiler becerisi ile uyruk değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin doğup büyüdüğü ve vatandaşı oldukları bölgelere göre toplumsal ilişkiler becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmamasının temel nedeni örneklem alınan grubun oldukça homojen yapıda olması olarak gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin toplumsal ilişkiler becerileri ile Türkçe öğrenim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin toplumsal ilişkiler becerileri ile Türkçe öğrenim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu bizleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tasarlanan süreçlerin ve yapılan etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin toplumsal ilişkiler düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar etki etmediği sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum da araştırmacının bu çalışma ile ortaya koymak ve dikkat çekmek istediği bir durumdur.

#### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık beceri ölçeğindeki maddelere karşı nasıl bir eğilim göstermektedir?” şeklindedir. Problemin incelenmesi için elde edilen verilere frekans analizi uygulanmış ve her likert türünde en sıklıkla tekrar edilen üç madde belirlenmiştir. Toplumsal ilişkiler boyutundaki maddeler ise birbirleriyle ters ilişkili olmaları nedeniyle sıklık analizindeki yükseklik ya da düşüklüklerinin doğalarında olmasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerine tamamen uygun olduğunu en sıklıkla belirttikleri maddeler sırasıyla “Başarılı olmak için kendime



hedefler belirlerim”, “Gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum” ve “Etrafımdaki insanlar mutsuz olduklarında onlara yardım etmeye çalışırım” maddeleridir. Öğrencilerin kendilerine tamamen uygun olduğunu en sıklıkla belirttikleri ilk üç maddenin ilk ikisinin motivasyon ile ilgili olması, dört alt boyut becerisinden sadece motivasyon becerilerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçe öğrenimlerinin yanı sıra genel olarak eğitim ve iş hayatlarında da planlı hareket eden ve umutlu bireyler olarak yorumlanabilirler.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerine uygun olduğunu en sık olarak belirttikleri maddeler ise sırasıyla “Bana bir görev verildiğinde eksiksiz yerine getiririm”, “Arkadaşlarımla sorunları, beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir” ve “Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim” şeklindedir. Bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte empati ve duygusal farkındalık becerilerinin gelişmeye oldukça açık olduğu ifade edilebilir ve ilk alt problemde ifade edilen yorumumuz bu bulguyla desteklenebilir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerine uygun olmadığını en sık olarak ifade ettikleri maddeler şu şekildedir: “Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim”, “Endişe duyduğum konuları sözcüklerle ifade edebilirim” ve “Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim” şeklindedir. Bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygularını (özellikle olumsuz bir duyguya sahip olduklarında) açıkça ve yeterli sayıda kelime ile ifade etme becerisine sahip olmadıklarını düşündükleri yorumu yapılabilir. Bu durum araştırmanın ortaya koyduğu önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Özellikle

mevcut öğretimin duygusal okuryazarlık genel ve alt boyut becerilerine bir etkisi olmadığı bulgusuyla birleştirildiğinde oldukça önemli bir durumu işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerine hiç uygun olmadığını en çok ifade ettikleri maddeler ise “Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim”, “Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim” ve “Duygularımı açıkça ifade edebilirim” şeklindedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özellikle duygularını ifade etme becerilerini ve bu durum için kullanacakları kelime bilgilerini yetersiz bulduklarını iki olumsuz likerte de sıklıkla belirtmeleri durumun önemini gözler önüne sermektedir.

### **Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler öğrendikleri dilde duygusal okuryazarlık becerilerini kullanmaları gerektiğinde zorlanmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problemin incelenmesi için görüşme yapılan örneklem grubuna hazırlanan görüşme formunda anlama becerileri için ayrı anlatma becerileri ayrı iki soru hazırlanmış ve cevapları kayıt altına alınarak transkripte edilmiştir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan örneklem grubundaki 5 öğrenciden 4ü her iki soruya da zorlandıkları yanıtını vermiştir. Birer öğrenci ise zorlanmadıkları yanıtını vermişlerdir. Ancak anlama hususunda ve anlatma hususunda zorlanmadığını ifade eden öğrenciler aynı öğrenciler değildir. Bu bulgu da anlama becerilerinin ayrı, anlatma becerilerinin ayrı yeterlilikler gerektirdiğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun duygusal okuryazarlık becerilerini Türkçe olarak kullanmakta zorlanması araştırmacının beklediği bir durumdur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini kullanmakta zorlanmalarının nedenleri incelendiğinde anlatma becerileri için katılımcıların hepsi duygularını yeni öğrendikleri kelimelerle ifade etmeleri gerekliliğinden ve bu

kelimelerin günlük hayatta kullanılmayan kelimeler olduğundan bahsetmiştir. Bu durum bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygularını ifade ederken kullanmaları gereken kelimeler Türkçe kelime dağarcıklarında kalıcı yer edinmemektedir şeklinde yorumlanabilir. Anlatma becerilerinde zorlanmama nedeni olarak çok fazla kelime ezberleme çalışması yapılmış olmasının ifade edilmesi de bu yorumu desteklemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğu iletişim halinde buldukları bireyler duygularını Türkçe olarak ifade ettiklerinde anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, anlama becerilerini kullanmakta zorlanma nedenleri olarak yine kelime bilgilerinin azlığını ve de özellikle atasözleri ve deyimler gibi kalıp ifadelerin çok fazla kullanılmasını belirtmişler, ayrıca konuşma bozuklukları gibi yabancı dil öğrenen bireylerin genelde karşılaştığı sorunları ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Göçen'in (2016), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 100 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını incelediği çalışmasında, sadece 2 öğrencinin yazılı anlatımlarında atasözlerini kullandığının görüldüğü bulgusu ile karşılaştırıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kalıp ifadeler konusunda yüksek derecede sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşılabilir.

### **Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın altıncı alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık becerilerini etkili şekilde kullanmak için yeterli kelime dağarcığına sahip olduklarını düşünmekte midir?” şeklindedir. Bu problemin incelenmesi için öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunluğu duygusal okuryazarlık becerilerini etkili şekilde kullanmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadıklarını düşünmektedir. Bu bulgu araştırmanın maddelerine uygulanan frekans analizi sonucunda en çok olumsuz tutun belirtilen maddelerin kelime bilgisiyle ilgili maddeler olması bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini etkili şekilde kullanabilmek için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığı

araştırmada elde edilen bulgularla birden fazla defa kanıtlanmış ehemmiyetli bir durumdu yorumu yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık becerilerini etkili bir şekilde kullanmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadıklarını düşünmelerinin nedenleri olarak yalnızca basit ve çok kullandıkları günlük kelimelerin kalıcı olduğunu, duygularını ifade ederken kullanabilecekleri farklı kelimelerin öğretilmediği ve kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bu durumu incelemek için, Göçen'in (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan üç temel kaynak kitap olan İstanbul, Hitit ve Gazi Türkçe Öğretim Seti kitaplarındaki temel kelimeleri incelediği çalışmasına bakılmış ve çalışmada üç kitapta yer alan duygusal ifadelerle ilgili kelimelerin hangi seviyede hangi sıklıkla geçtiği incelenmiştir. Yapılan incelemede duyguları ifade etmekte kullanılan kelimelerin çok düşük sıklıkla kitaplarda kendine yer bulduğu görülmektedir. Örneğin üzgün kelimesi, A1 seviyesinde, üç kitapta toplam 9 defa kendine yer bulurken mutluluk kelimesi, aynı seviyede 8 defa kendine yer bulmuştur. Özlem, pişmanlık, sevinç gibi duyguları ifade etmede kullanılan kelimelere ise B1 seviyesinden itibaren yer verilmeye başlanmış ve bu seviyede toplam 7-8 kere yer verilmiştir. Bu tekrar sayılarının üç kitabın toplamının incelenmesiyle elde edildiği düşünüldüğünde bu sayıların oldukça az olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu veriler ışığında öğrencilerin görüşleri tekrar değerlendirildiğinde ise duyguları ifade edilen kelimelerin yeterince kullanılmadığı ve öğretilmediği bulgusunun şüpheye yer bırakmayacak derecede doğru olduğu söylenebilir. Yeterli kelime bilgisine sahip olduğunu ifade ederken neden olarak çok fazla duygusal dizi ve film izlenmesinin gösterilmesi de özellikle dizi ve film gibi sanatsal faaliyetlerin gözlenmesi yoluyla duygusal iletişim ve etkileşimle ilgili teorik bilgiye fazlaca sahip olduğundan pratikte karşılaşıldığında zorlanılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### **Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın yedinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçe öğrenimlerinde hangi düzeyden sonra duygusal okuryazarlık becerilerini daha iyi bir şekilde kullanabildiklerini düşünmektedir?” şeklindedir. Problemin incelenmesi için katılımcıların görüşleri alınmıştır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunluğu B2 seviyesinden itibaren duygusal okuryazarlık yani duyguları anlama, anladığını ifade etme ve anlatma becerilerini daha iyi bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların duygusal okuryazarlık becerilerini daha iyi şekilde kullandıklarını düşündükleri seviyeyi belirtme nedenleri incelendiğinde büyük çoğunluğu duygusal beceriler ile ilgili öğretimin o seviyede yapıldığını ifade etmiştir. Yalnızca B1 seviyesini belirten katılımcı, o seviyede yoğun bir dilbilgisi öğretimi yapıldığı için, o seviyeden sonra duygusal okuryazarlık becerilerini daha etkili kullandığını düşündüğünü belirtmiştir. Bu durumu araştırmak için yine Göçen’in (2016) çalışmasına başvurulmuş ve üç temel kitapta hangi kelimelerin hangi seviyeden itibaren öğretildiği incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre öğrencilerin duygularını daha iyi ifade etmeye başladıklarını düşündüğü B2 seviyesinde korkmak, kızmak, aşık olmak, gerginlik, morali bozuk olmak, duygulanmak, şaşırmaq gibi konuyla ilgili birçok kelimeye rastlanmıştır. Diğer seviyelerde öğretilen kelimelere bakıldığında ise B1 seviyesinde sevmek, özlemek, pişmanlık gibi, A2 seviyesinde mutlu olmak, endişelenmek gibi, A1 seviyesinde ise aşk, heyecan, sakin gibi çok temel kelimelere üstelik düşük sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Bu durumda inceleme sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin görüşlerini doğrular niteliktedir denilebilir.

### **Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık becerilerinin gerekliliği ile ilgili ne düşünmektedir?” şeklindedir. Problemin incelenmesi için öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan yabancı dil

olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hepsi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duygusal okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinden motivasyon becerilerinin yüksek olması bulgusuyla örtüşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu becerileri gerekli gördüğü bulgusunu göz önüne alarak, duygusal okuryazarlık genel ve alt boyut becerilerinin gelişmeye açık olduğu yönündeki yorumumuzun da desteklendiğini ifade edebiliriz. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretiminde duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri gerekli görme nedenleri olarak kendilerini daha kolay ve daha iyi ifade edebileceklerini düşünmeleri de duygusal okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalıklarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **Öneriler**

Araştırmada bulgular değerlendirildikten sonra elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara, karar alıcı kurumlara ve araştırmacılar yönelik olmak üzere üç başlık etrafında öneriler geliştirilmiştir.

**Uygulayıcılara yönelik öneriler.** Araştırmacı tarafından uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Duygusal okuryazarlık genel ve alt boyut becerileri ile Türkçe öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Bu iki bulgudan ilk olarak belirtilen bulgu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olmadığı ama gelişmeye açık olduğu, ikinci olarak ifade edilen bulgu, Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar etki etmediği şeklinde yorumlandığında, uygulayıcıların

Türkçe öğretimi sırasında duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere derslerde ağırlık vermesi gerektiği ifade edilebilir.

2. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle uygulayıcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon becerilerinin bu düzeyde kalması veya daha da artmasını sağlayacak şekilde eğitim öğretim süreçlerini gözden geçirmeleri önerilebilir.
3. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati, duygusal farkındalık ve toplumsal ilişkiler becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle uygulayıcıların eğitim öğretim süreçleri içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin empati, duygusal farkındalık ve toplumsal ilişkiler becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer vermeleri ayrıca empati boyutunda kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptandığı göz önüne alındığında empati becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde erkek öğrencileri sürece daha fazla dahil etmeleri gerektiği ifade edilebilir.
4. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinde en fazla olumsuz eğilim gösterdiği maddeler ve görüşme kayıtlarında en çok olumsuz görüş belirttiği hususların duygusal okuryazarlık becerisini kullanmaya yönelik kelime bilgisinin eksikliği olduğu bulgusu ve ilgili konudaki kelimelerin Türkçe öğretimi kitaplarında az sıklıkla kendilerine yer bulduğu bulgularından hareketle uygulayıcıların öğretim süreçlerinde duyguları ifade etmede kullanılan kelimelere daha fazla yer vermeleri önerilebilir. Katılımcıların kelime bilgisi konusunda yeterli olduğunu düşünmelerinin nedeni olarak çok fazla film, dizi izlemeleri ve bunun yanında pratik yapmalarını gösterdiği bulgusundan hareketle

uygulayıcılara derslerinde yeterli vakit ayıramasalar bile ders dışı etkinlik ve/veya ödev olarak dizi ve film izleme etkinliklerine yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca bu bulguyu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi genel ve alt boyut düzeyleri incelendiğinde elde edilen bulgular göz önüne alınarak yorumlandığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel becerileri orta düzeyde olduğu halde motivasyonlarının yüksek olması sayesinde kendilerini yetersiz hissettikleri konularda yapılacak çalışmalarla kolaylıkla bu konuda olumlu bir tutum geliştirmeleri sağlanabilir şeklinde bir görüş belirtilebilir.

**Karar alıcı kurumlara yönelik öneriler.** Araştırmacı tarafından karar alıcı kurumlara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan:
  - Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu,
  - Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinden empati, duygusal farkındalık ve toplumsal ilişkiler becerilerinin orta düzeyde olduğu,
  - Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel ve alt boyut becerileri ile Türkçe öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,
  - Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duyguları anlama ve anlatma becerilerinde yetersiz olduklarını düşünmeleri,
  - Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinde olumsuz eğilim gösterdiği maddelerin kelime bilgisi ile ilgili olması ve de



görüşme sonucunda duyguları ifade etmede yeterli kelime hazinesine sahip olmadıklarını düşünmeleri,

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi eğitiminin gerekli olduğunu düşünmeleri

bulguları göz önüne alındığında, Türkçenin yabancı dil öğretiminde kaynak ve materyal hazırlayan, uygulayıcılara eğitim veren, müfredat hazırlayan ve politika belirleyen bütün karar alıcı kurumların ilgili süreçleri duygusal okuryazarlık becerisi öğretimini dikkate almalarının gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

2. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini daha iyi kullandığı seviye olarak B2 seviyesini belirtmişlerdir. Ayrıca kaynak kitaplarda konuyla ilgili kelimelere hem ilk düzeylerde hem de yeterli sıklıkta yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisine oldukça geç sahip olmalarına rağmen yine de yeterince sahip olmadıkları ifade edilebilir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kaynak materyal hazırlayan ve/veya bir müfredat planı oluşturan bütün kurumlar duygusal okuryazarlık becerilerine yönelik uygulama ve etkinliklere ilk seviyelerden başlayarak hazırladıkları bütün işlerde sıklıkla yer vermelidir.

**Sonraki araştırmalara yönelik öneriler.** Araştırmacı tarafından sonraki çalışmalara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Duygusal okuryazarlık becerisi genel ve alt boyut becerilerini dikkate alarak düzenlenen bir programın öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerine ve yabancı dilde kendilerini ifade etmelerine olan etkileri incelenebilir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda görevli okutmanların duygusal okuryazarlık becerisine dair görüşleri incelenebilir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda görevli okutmanların duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri incelenebilir.
4. Duygusal okuryazarlık genel becerileri düzeyini en fazla etkileyen alt boyutun hangisi olduğuna yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- 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.
- Adnan, A., Chaudhry, A. A. ve Malik, M. I. (2012). Emotional intelligence and students' academic performance: A study conducted in Pakistan and Afghanistan. *Science Series Data Report*, 4(3), 61-69.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duygusal amaçlarının ilköğretim u. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B., Batdı, V. ve Dönder, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 15-26.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altay, Ü. (2011). Yöneticilerin duygusal zeka düzeylerinin karar verme stillerine etkisi ve bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 14.
- Alyılmaz, S., Biçer, N., ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Amen, D. G. (2010). *Açık beyin*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Antidote (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton in association with Antidote.
- Arslan, Y. (2017). *Çocukluk döneminde ebeveyn kaybı yaşayan bireylerde duygusal zekanın sosyal uyum ve yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, A. (2006). *Yöneticilik becerisinin temeli: Koçluk*. Erişim: <http://www.balta.com/makaleler.asp>.
- Bar-On, R. (1997). Development of the Baron EQ-İ: A measure of emotional and social intelligence. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.
- Biçer, N. (2016). A Qualitative Study of the Affective Characteristics of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 133-147.
- Brizendine, L. (2012). *Kadın beyni*. İstanbul: Say yayınları.
- Boylu, E. ve Pınar, Ç. A. L. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (1994). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zeka*. (Z. B. Banu Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cornwell, S. ve Bundy, J. (2008). *The emotional curriculum: A journey towards emotional literacy*. Los Angeles: Paul Chapman.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Dede, Y ve Demir, S. B.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Culhan, B. (2016). *Duygusal zeka ve mutluluk*. (Çev. Ed. Y. S. Erdoğan). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: Bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çıtak, S. (2017). *Duygusal zekâ ile yenilikçi iş anlayışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: mersin ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Putnam (Grosset Books).
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Dinçyürek, S. (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10.

- Doğan, N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2001). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durdu, İ., ve Şahin, S. (2017). Bazı değişkenler açısından ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâlarının incelenmesi (İzmir ili Buca ilçesi örneği). *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(1), 44.
- Espelage, D. L. ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, 32(3), 365-384.
- Fahim, M., ve Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9, 240–253.
- Filiz, M. ve Akpınar, K. D. (2013). Dil öğretimi ve duygusal zekâ. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5). 73-85.
- Flynn, S. J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context* (For the degree of Doctorate in Educational Child and Community Psychology). The University of Exeter.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Garrett, R. (1993). *The influence of an educational dance program on female adolescent self-esteem, body image and physical fitness*. (MEd diss.), University of Melbourne.
- Ghanadi, Z. ve Ketabi, S. (2014). The relationship between emotional intelligence and learners' beliefs about language learning: Iranian advanced EFL learners in focus. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 518–523.

- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study* (Doctoral dissertation). University of Birmingham.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (çev. Banu Seçkin Yüksel, 2005). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. ve McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business Press.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Göçen, G., (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Gültekin, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda kadın-erkek farklılıkları*. Aile Akademisi Derneği. Bursa.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 281-316.



- Haddon, A., Goodman, H., Park, J. ve Crick, R. D. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care in Education*, 23(4), 5-16.
- Hein, S. (2013). *Emotional literacy*. <http://core.eqi.org/>.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları*. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan, (Ed.). s. 39-80.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University
- İncebacak, G. (2017). *Örgüt yönetiminde a tipi kişilik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki: Departman yöneticileri üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111 -124.
- Jaeger, A.J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615- 639.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joseph, G. E., Strain, P. S. and Ostrosky, M. M. (2005). Fostering emotional literacy in young children: labeling emotions. Center on the Social and Emotional Foundations of Early Learning. What Works Brief, 21.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6.

- Kalaycı Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kale, S. (2012). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmini ilişkisinin analizi: Bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy at the heart of the school ethos*. Sevenoaks, California: Paul Chapman Publishing.
- Kleinginna, P. R. ve Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Emotional intelligence and creativity as predictors of life satisfaction among gifted students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Koçmar, S. (2012). *Liderlik davranışı ve duygusal zeka: Bir alan çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek*. M. Taştan (Çev.). İstanbul: Hayat.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.
- Lankshear, C. (1999). *Literacy studies in education: Disciplined developments in a post-disciplinary age*. Published in M. Peters (Ed.), *After the Disciplines*. Greenwood Press.

- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2010). *New literacies: everyday practices & classroom learning*. Berkshire, England: Open University Press.
- Leeb, R. T. ve Rejskind, F. G. (2004). Here's looking at you, kid! A longitudinal study of perceived gender differences in mutual gaze behavior in young infants. *Sex Roles*, 50(1), 1-14.
- López, M. M. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43–57.
- Mader, L. (2005). *Men who abuse: Examining emotional literacy in men's story* (Doctoral dissertation, MS. Thesis), Acadia University.
- Marris, B. ve Rae, T. (2004). *Escape from exclusion: An emotionally literate approach to supporting excluded and disaffected students at key stage 2, 3 and 4*. Paul Chapman Publishing, London.
- Martin, B. L. ve Reigeluth C. M. (1999). 'Affective Education and the Affective Domain: Implications for Instructional-Design Theories and Models', in Charles M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire, England: Open University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*, 2, 396-420.
- Mayer, J. S. and Salovey, A. (1997). P.(1997). What is emotional intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31.
- McLaughlin. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Singular Publishing.
- Meyer, D. K. ve Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(14), 377-390.

- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual dance movement therapy: A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 95-110.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Edition). California: SAGE Publications.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35.
- Moffat, A. (2017). *Emotional literacy: A scheme of work for primary school*. Routledge.
- Morse, J. M. (1991). Approaches To Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Newsome, S., Day, A. L. and Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Odabaşı, H. F. (1997). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(2).
- Orbach, S. (1998). Emotional Literacy. *Young Minds Magazine*, 33, 12-13.
- Oz, H., Demirezen, M. ve Pourfeiz, J. (2015). Emotional intelligence and attitudes towards foreign language learning: Pursuit of relevance and implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 416-423.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Park, J. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*, 4. Sage.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6.
- Pishghadam, R. (2009). Emotional and verbal intelligences in language learning. *Iranian Journal of Language Studies*, 3, 43–64.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harpercollins College Division.
- Rae, T., Nelson, L. ve Pedersen, L. (2005). *Developing emotional literacy with teenage girls: Developing confidence, self-esteem and self-respect*. SAGE Publications Ltd.
- Ripley, K. ve Simpson, E. (2007). *First steps to emotional literacy: A programme for children in the foundation stage and key stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London: A David Fulton.
- Roffey, S. (2008). Emotional Literacy and The Ecology of School Wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39.
- Rudolfová, E. (2015). Emotional intelligence in foreign language acquisition. *CASALC Review*, 1, 14-23.

- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sancak, Y. (1999). Yabancı dil eğitimi-öğretimi ve Arapça tarihçe, amaç, esaslar, elamanlar, usûl (metot) ve teknik. *EKEV Akademi Dergisi*, 2(1).
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50.
- Sharp, P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy*. London: David Fulton.
- Faupel, A. ve Sharp, P. (2003). *Promoting emotional literacy. Guidelines for schools, local authorities and health services*. Southampton: Southampton City Council.
- Shuler, C. N. (2004). *An analysis of the emotional quotient inventory: youth version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents* (Unpublished PhD thesis). The Florida State University.
- Soykan, H. (2015). *Psikoloji bölümü ve mühendislik-mimarlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soyupek, H. (2007). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi. *Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi ICANA 38 Özet metin bildirileri kitabı*, ss. 1572. Ankara: T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. 26 Eylül 2017 tarihinde <http://ayk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Spaltman, M. (2016). Underlying mechanisms of biased emotional processing: The influence of emotional intelligence and nationality on emotional picture processing. *Student Undergraduate Research E-journal*, 2.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.
- Steiner, C. M. (1979). *Healing alcoholism*. Grove Press.

- Sucaromana, U. (2004). The relationship between emotional intelligence and achievement in English for Thai students in the lower secondary school. In B. Bartlett, F. Bryer ve D. Roebuck (Eds.), *Education: Weaving research into Practice*, 3, 158-164. Nathan, QLD: Griffith University, School of Cognition, Language, and Special Education.
- Sucaromana, U. (2012). Contribution to Language Teaching and Learning: A Review of Emotional Intelligence. *English Language Teaching*, 5(9), 54.
- Sutton, P. W., Love, J. G., Bell, J., Christie, E., Mayrhofer, A., Millman, Y., ve Yuill, C. (2005). *The emotional well-being of young people: A review of the literature*. School of Applied Social Studies, Robert Gordon University, Aberdeen, Scotland.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2004). Hümanizm ve Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 45-54.
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ş. ve Yılmaz, A. (2014). Lise ve üniversite öğrencilerinin kimyaya yönelik motivasyonlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 5(10), 17-37.
- Tabatabaei, O. ve Jamshidifar, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and willingness to communicate among EFL learners. *International Journal of English Language Education*, 2(1), 90–99. <http://doi.org/vqmq>
- Tanaka, S., Widen, S., University, S., ve Campus, A. R. A. (2016). *Cross-cultural comparison of the association between emotional intelligence and academic performance*. Yale University.

- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Topçu, S. ve Leana-Taşçılar, M. Z. (2015). *The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students*. Gifted Education International, 1-16.
- Tuncay, H. (2001). Yabancı Dil Öğreniminde Duygusal Zekâ (EQ). *Dil Dergisi*, 106, 1-3.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2): 209-219.
- Usta, I. ve Akova, O. (2015). *Örgütsel davranışta güncel konular*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (Rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press
- Wagner, D. A. ve Kozma, R. B. (2003). *New technologies for literacy and adult education*. Paris: UNESCO.
- Wallace, R.R. (1998). *The effects of arts education on emotional literacy*. MA thesis, Salem-Teikyo University.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Sage.
- Weare, K. ve Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?*, London: Department for Educational and Skills.
- Weinberg, M.K., Tronick, E.Z., Cohn, J.F. ve Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35(1), 175-88.



- Yavuz, F. (2009). *Duygusal şemalar ve Leahy duygusal şema ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği* (Uzmanlık Tezi). Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim Ve Araştırma Hastanesi, Ankara.
- Yeigh, T., Woolcott, G., Donnelly, J., Whannell, R., Snow, M. ve Scott, A. (2016). Emotional literacy and pedagogical confidence in pre-service science and mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 7.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, E. (2006). *Şizofreni hastalarında aleksitimi: Negatif belirtiler, ilaç yan etkileri, depresyon ve içgörü ile ilişkisi* (Uzmanlık Tezi). Bakırköy Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.