



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
OKURYAZARLIK BECERİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Melek ALEMDAR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2014



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
OKURYAZARLIK BECERİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Melek ALEMDAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yard. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL

Eskişehir, 2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Melek Alemdar tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı bu çalışma, 14/02/2014 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

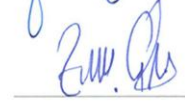
Jüri Başkanı : Prof.Dr.M. Bahattin ACAT

Danışman: Yard.Doç.Dr. İsmail YÜKSEL

Üye: Doç.Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Üye: Yard.Doç.Dr.Hüseyin ANILAN

Üye: Yard.Doç.Dr.Abdülkadir ÖZTÜRK



Prof.Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Tez çalışması boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı çok kıymetli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL'e ve istatistiksel alanda yardımları ve görüşleriyle çalışmalarımın başarıyla sonuçlanabilmesine destek veren Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN'e teşekkür ediyorum. Ayrıca, çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden azami derecede istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT, Prof. Dr. Şefik YAŞAR, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Doç. Dr. Cemil Yücel, Doç. Dr. Asım ARI, Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU ve Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ ile üzerimde emeği olan diğer bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi katkılarıyla, sabır ve anlayışlarıyla çalışmalarındaki başarıma büyük katkısı olan aileme ve değerli desteklerini esirgemeyen kıymetli dostlarıma minnettarım.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi

Özet

Amaç: Bu araştırmada temel amaç, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem: Eskişehir merkez ilçelerinde gerçekleştirilen araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Eskişehir merkez ilçelerinde kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 35936 öğrenci oluştururken, örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş 1103 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama amacıyla dağıtılan 1500 veri toplama aracından 1103'ü katılımcılar tarafından eksiksiz olarak yanıtlanmış ve veri analizi kapsamına alınmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği' kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma verilerinin çözümlenmesi ile Eskişehir merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin genel olarak duygusal okuryazarlık becerisi açısından yüksek ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde, cinsiyet, okul türü, son dönem not ortalamasına göre duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç: Araştırma sonuçları ortaöğretim öğrencilerinin yarıdan fazlasının orta ve yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık beceri seviyesine sahip olduklarını göstermektedir. Not ortalaması yüksek olan öğrencilerin ve kız öğrencilerin pek çok boyutta daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve dolayısıyla kız öğrenci ağırlıklı ve yüksek puanla girilen okul türlerinin de duygusal okuryazarlık becerisi açısından daha iyi ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Okuryazarlık Becerisi, Okuryazarlık, Duygusal Zekâ, Ölçek Geliştirme

Examining The Emotional Literacy Skill Levels Of High School Students

Abstract

Purpose: The aim of this study is to examine the emotional literacy skill levels of high school students with various variables.

Methods: In this study, survey method, which is one of the techniques of qualitative research, was used and the study was run in the central districts of Eskişehir. The population of the study was 35936 public high school students who were being taught in the central districts of Eskişehir through 2012-2013 academic year and also, stratified sampling method was used to create a sample of 1,103 high school students. Out of 1500 data collection tools that were distributed for the purpose of application, 1103 tools - which were fully answered by the participants - were taken into the process of data analysis. While gathering the data, 'Emotional Literacy Skills Scale' that was developed by the researcher, was used.

Results: With the analysis of research data, most of the secondary school students studying in the central districts of Eskişehir have high and intermediate levels of emotional literacy skills. In terms of demographic variables, there found to be statistically significant differences in total emotional literacy skill points according to gender, school type, last term GPA.

Discussion and Conclusion: The results of the study found out that majority of the students have high and intermediate levels of emotional literacy skills. The students who have high grade point average and the girls have high average scores with respect to other ones. So, the schools that have girls more than boys and also have high point degree of entrance points have better conditions about emotional literacy skills.

Key Words: Emotional Literacy Skills, Literacy, Emotional Intelligence, Scale Development.

İçindekiler

| | |
|--|------|
| Teşekkür | i |
| Özet | ii |
| Abstract | iii |
| İçindekiler | iv |
| Tablolar Listesi | viii |
| Şekiller Listesi | xiv |
| Bölüm 1: Giriş | 1 |
| 1.1. Eğitim ve Eğitimde Duyuşsal Alan | 1 |
| 1.2. Duygu | 4 |
| 1.2.1. Duygunun tanımı ve özellikleri..... | 4 |
| 1.2.2. Duygu teorileri | 7 |
| 1.2.2.1. James – Lange’in duygu teorisi | 8 |
| 1.2.2.2. Cannon – Bard’ın duygu teorisi | 8 |
| 1.2.2.3. Bilişsel teori | 9 |
| 1.2.3. Duyguların fizyolojisi | 9 |
| 1.2.3.1. Temel duygular | 11 |
| 1.2.3.1.1. Öfke | 11 |
| 1.2.3.1.2. Korku | 12 |
| 1.2.3.1.3. Üzüntü | 12 |
| 1.2.3.1.4. Haz / Zevk | 12 |
| 1.2.3.1.5. Tiksinieme/İğrenme | 13 |
| 1.2.3.1.6. Şaşkınlık | 13 |
| 1.3. Duygusal Okuryazarlık Becerisi | 13 |
| 1.3.1. Duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal zekâ ilişkisi..... | 15 |
| 1.3.2. Duygusal okuryazarlık becerisi bileşenleri | 17 |
| 1.3.2.1. Motivasyon | 17 |
| 1.3.2.2. Empati | 19 |
| 1.3.2.3. Öz-farkındalık | 21 |
| 1.3.2.4. Toplumsal beceriler | 22 |
| 1.3.2.5. Öz-Düzenleme | 23 |
| 1.3.3. Duygusal okuryazarlık becerisi ve belirgin özellikleri | 25 |
| 1.3.4. Eğitim programlarında duygusal okuryazarlık becerisi..... | 28 |

| | |
|--|----|
| 1.3.5. Duygusal okuryazarlık becerisi ve okul yönetimi | 33 |
| 1.4. Problem Durumu | 34 |
| 1.5. Amaç | 35 |
| 1.6. Önem | 36 |
| 1.7. Sayıtlılar | 37 |
| 1.8. Sınırlılıklar | 37 |
| 1.9. Tanımlar | 37 |
| Bölüm 2. İlgili Araştırmalar | 38 |
| 2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 38 |
| 2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 39 |
| Bölüm 3. Yöntem | 42 |
| 3.1. Araştırma Modeli [Deseni] | 42 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 44 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı..... | 46 |
| 3.3.1. Ölçek geliştirme çalışması | 47 |
| 3.3.2. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular | 48 |
| 3.3.3. Madde ayırt edicilik analizine ilişkin bulgular | 50 |
| 3.3.4. Güvenirlik analizine ilişkin bulgular | 51 |
| 3.3.5. Veri toplama aracının uygulanması | 53 |
| 3.3.6. Verilerin çözümlenmesi | 53 |
| Bölüm 4. Bulgular | 57 |
| 4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Göre Dağılımları | 57 |
| 4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesi | 57 |
| 4.2.1. Cinsiyet | 58 |
| 4.2.2. Sınıf kademesi | 59 |
| 4.2.2.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan | 59 |
| 4.2.2.2. Motivasyon | 61 |
| 4.2.2.3. Empati | 62 |
| 4.2.2.4. Duygusal farkındalık | 63 |
| 4.2.2.5. Toplumsal beceriler | 64 |
| 4.2.3. Son dönem not ortalaması | 65 |
| 4.2.3.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan | 65 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.3.2. Motivasyon | 67 |
| 4.2.3.3. Empati | 68 |
| 4.2.3.4. Duygusal farkındalık | 69 |
| 4.2.3.5. Toplumsal Beceriler | 70 |
| 4.2.4. Lise türü | 72 |
| 4.2.4.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan..... | 72 |
| 4.2.4.2. Motivasyon | 73 |
| 4.2.4.3. Empati | 75 |
| 4.2.4.4. Duygusal farkındalık | 76 |
| 4.2.4.5. Toplumsal Beceriler | 78 |
| 4.2.4. Kardeş sayısı | 79 |
| 4.2.4.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan | 79 |
| 4.2.4.2. Motivasyon | 81 |
| 4.2.4.3. Empati | 82 |
| 4.2.4.4. Duygusal farkındalık | 83 |
| 4.2.4.5. Toplumsal Beceriler | 84 |
| 4.2.5. Baba mezuniyet durumu | 85 |
| 4.2.5.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan | 85 |
| 4.2.5.2. Motivasyon | 87 |
| 4.2.5.3. Empati | 88 |
| 4.2.5.4. Duygusal farkındalık | 89 |
| 4.2.5.5. Toplumsal beceriler | 90 |
| 4.2.6. Anne mezuniyet durumu | 92 |
| 4.2.6.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan | 92 |
| 4.2.6.2. Motivasyon | 93 |
| 4.2.6.3. Empati | 95 |
| 4.2.6.4. Duygusal farkındalık | 96 |
| 4.2.6.5. Toplumsal beceriler | 97 |
| 4.2.7. Aile aylık gelir düzeyi | 99 |
| 4.2.7.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan | 99 |
| 4.2.7.2. Motivasyon | 101 |
| 4.2.7.3. Empati | 102 |
| 4.2.7.4. Duygusal farkındalık | 103 |
| 4.2.7.5. Toplumsal beceriler | 105 |

| | |
|---|-----|
| Bölüm 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler | 107 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma | 107 |
| 5.1.1. Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi düzey dağılımlarının incelenmesi | 107 |
| 5.1.2. Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki farkların incelenmesi | 108 |
| 5.2. Öneriler | 111 |
| 5.2.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler | 111 |
| 5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler | 112 |
| Kaynakça | 114 |
| Ekler | 127 |
| Ek A: Anket Formu | 127 |
| Ek B: Anket Uygulama İzni | 129 |

Tablolar Listesi

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|---|----------------|
| 1 | Duyuşsal Eğitimi İçeren Eğitim Programı Uygulamaları | 3 |
| 2 | Araştırmaya Katılımcı Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler..... | 45 |
| 3 | Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler..... | 49 |
| 4 | Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler | 51 |
| 5 | Güvenirlilik Analizine İlişkin Değerler | 52 |
| 6 | Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Alınabilecek Toplam Puanlar | 53 |
| 7 | Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri..... | 54 |
| 8 | Güvenirlilik Analizine İlişkin Değerler | 55 |
| 9 | Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 57 |
| 10 | Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam ve Alt Faktör Puanları İle Cinsiyet Arasındaki Karşılaştırma | 58 |
| 11 | Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 60 |
| 12 | Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 60 |
| 13 | Sınıf Kademelerine Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 61 |
| 14 | Sınıf Kademelerine Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma..... | 61 |
| 15 | Sınıf Kademelerine Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri..... | 62 |
| 16 | Sınıf Kademelerine Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 62 |
| 17 | Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 63 |
| 18 | Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 64 |

Tablolar Listesi (Devamı)

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|---|----------------|
| 19 | Sınıf Kademelerine Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 64 |
| 20 | Sınıf Kademelerine Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 65 |
| 21 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri..... | 66 |
| 22 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 66 |
| 23 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 67 |
| 24 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 67 |
| 25 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 68 |
| 26 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 69 |
| 27 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 69 |
| 28 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 70 |
| 29 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 71 |
| 30 | Son Dönem Not Ortalamasına Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 71 |
| 31 | Lise Türlerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 72 |
| 32 | Lise Türlerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 73 |
| 33 | Lise Türlerine Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerler | 74 |

Tablolar Listesi (Devamı)

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|--|----------------|
| 34 | Lise Türlerine Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 74 |
| 35 | Lise Türlerine Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 75 |
| 36 | Lise Türlerine Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 76 |
| 37 | Lise Türlerine Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 77 |
| 38 | Lise Türlerine Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 77 |
| 39 | Lise Türlerine Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 78 |
| 40 | Lise Türlerine Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 79 |
| 41 | Kardeş Sayısına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 80 |
| 42 | Kardeş Sayısına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 80 |
| 43 | Kardeş Sayısına Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 81 |
| 44 | Kardeş Sayısına Göre Motivasyon Arasındaki Karşılaştırma | 81 |
| 45 | Kardeş Sayısına Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 82 |
| 46 | Kardeş Sayısına Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 83 |
| 47 | Kardeş Sayısına Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 83 |
| 48 | Kardeş Sayısına Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 84 |

Tablolar Listesi (Devamı)

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|--|----------------|
| 49 | Kardeş Sayısına Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 84 |
| 50 | Kardeş Sayısına Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 85 |
| 51 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 86 |
| 52 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 86 |
| 53 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 87 |
| 54 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 87 |
| 55 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 88 |
| 56 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 89 |
| 57 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 89 |
| 58 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 90 |
| 59 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri..... | 91 |
| 60 | Baba Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 91 |
| 61 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 92 |
| 62 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 93 |
| 63 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 94 |

Tablolar Listesi (Devamı)

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|---|----------------|
| 64 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 94 |
| 65 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 95 |
| 66 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 96 |
| 67 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 96 |
| 68 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 97 |
| 69 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 98 |
| 70 | Anne Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 99 |
| 71 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 100 |
| 72 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 100 |
| 73 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 101 |
| 74 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 102 |
| 75 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 102 |
| 76 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 103 |
| 77 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 104 |
| 78 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 104 |

Tablolar Listesi (Devamı)

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|---|----------------|
| 79 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri | 105 |
| 80 | Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma | 106 |

Şekiller Listesi

| Şekil Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|---|----------------|
| 1 | Plutchik Duygu Çemberi | 10 |
| 2 | Araştırmanın Yürütülmesinde İzlenen Süreç | 43 |

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, problemi, amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve konu ile ilgili temel kavramların operasyonel tanımları ele alınmıştır.

1.1. Eğitim ve Eğitimde Duyuşsal Alan

Eğitim, bireyin davranışlarını belirli amaçlar doğrultusunda, gerek kendisi gerekse toplum için uygun ve dengeli olarak değiştirmesi ve geliştirmesi sürecidir (Sönmez, 2002). Eğitim aracılığıyla, karakteri gelişen bireylerin toplumsal yapı üzerinde olumlu etki yaratması beklenilmektedir. Varış'a (1994) göre eğitim, kişinin toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı uyumuna yardım eden bir süreçtir. Bu yönüyle eğitim, toplumların ve dünyanın gelişimi açısından önemli yere sahip, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içeren kavramların başında gelmektedir (Gutek, 2001). Öyle ki, bir ülkede eğitim düzeyinin yüksek oluşunun, toplumun ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gelişmesini hızlandırıp ve kolaylaştırdığı bilinmektedir (Özsoy, 2004).

Eğitimin en genel ve öncelikli amacı çocukların ve gençlerin toplumun yaşamına sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Bir diğer amacı ise, eleştirel düşünebilen, araştırmalar yapabilen, bilgiye ulaşabilen ve teknoloji konusunda belirli aşinalık düzeyine sahip bireyler yetiştirmektir (Özsoy, 2004). Bu yetiştirme süreci, zaman içerisinde insanlığın ve teknolojinin ilerlemesi ile sürekli bir yeniden yapılanma içerisindedir. Eğitimde yeniden yapılanma ile varılması amaçlanan nokta da, her şeyden çok birey davranışlarının öğrenme aracılığıyla yenilenmesidir (Varış, 1994).

Davranışların toplumların gelişimi açısından yenilenmesi gerekliliği bilginin de pek çok değişik biçimde yorumlanmasına neden olmuştur. Bir dönem eğitim sisteminde hâkim olan davranışçı eğitimin, öğrenciyi kontrol edilebilecek ve şekillendirilecek bir mekanizma olarak gören tutumunun, günümüzde öğrenmenin doğasını yeterince açıklayamadığı düşünülmektedir (Özden, 2005). Davranışçılar gözlemleyebildikleri eylemlere yönelerek duygu, niyet gibi içsel özellikleri araştırmalarında göz ardı etmişlerdir (Balaban-Salı, 2006). Bilişselciler ise bu içsel süreçlere odaklanmak istemişlerdir; ancak araştırmalarda vurgu hep biliş üzerinde olmuştur. Bu durumun, eğitimin sosyal amaçlarından, öğrencilere toplumun çeşitli kural, norm, değer vb.

öğretilerek onların toplumsallaşmasını sağlamak gereğini karşılamadığı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Akbaş, 2004). İç ve dış çatışmaların olduğu bir dünyada zihinler, kalplerin ve duyguların yoğun baskısına maruz kalmaktadır (Zajonc, 2006; Akt. Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu nedenle ortaya çıkan yeni değerler, öğrenmede anlama, algılama, düşünme, yaratma ve duyuş gibi kavramların öne çıkmasını sağlamıştır (Özden, 2005). Bu kavramlar sayesinde, eğitimde ve çağdaş yaşamda, değişimin gerisinde kalmamak adına donanımlı hale gelirken bireyin sadece bilişsel becerilerine odaklanmanın yeterli olmadığı ve duyuşsal açıdan da belirli becerilere sahip olunması gereği kanıtlanmıştır.

Kişinin toplumsallaşmasında, kendisinin ve toplumun refahını artırmasında ve yaşadığı ülkenin siyasal düzenine uyum göstermesinde o toplumun duyuşsal genel hedeflerine ulaşmanın önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu hedeflere ulaşma yolunda okullar aracılık rolü üstlenmektedir. Aracılık rolü bağlamında düşünüldüğünde okulların önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişime katkıda bulunmak, karakter ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir. Okullarda öğrenciler bilişsel alanın yanında, insanlara saygı duymak, hoşgörü göstermek, başarılı olmak ve yardımsever olmak gibi değerleri, trafik kurallarına uymak gibi toplumsal kuralları, derslere veya öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmeyi ve karşılaştıkları durumlara tavır almayı öğrenirler (Akbaş, 2004). Bu tür öğrenmeler okulların duyuşsal yoğunluklu öğrenmeleri arasına girmektedir.

Duyuşsal alan, daha çok duyguları içermektedir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Price, 1998; Akt. Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu alan, insan davranışlarına yön veren ve onları şekillendiren tutum, inanç, değer ve yönelimleri içermektedir (Balaban-Salı, 2006). Martin ve Briggs (1986), duyuşsal alanla en çok tutumlar (tutum, inanç ve değerler), benlik gelişimi (benlik kavramı, özgüven, denetim odağı, kişilik gelişimi) ve güdülenme kavramlarını özdeşleştirmektedir. Bu yönüyle duyuşsal alan neyin iyi neyin doğru olduğu sorusuna cevap veren değerler, ahlak ve etik ile ilgilidir (Bacanlı, 2005).

Duyuşsal eğitim ise, bireyin kişisel ve sosyal gelişimini içine alan his, duyuş, ahlak ve etik gibi konuları içine almaktadır. Okullarda sorunlara yol açan disiplin eksikliği, çocukların duyuşsal açıdan sömürülmesi, olgunluk öncesi cinsel hayat, çeteler

yoluyla akran şiddeti, suç, boşanma oranlarındaki artış, yeme alışkanlıklarındaki bozukluk, madde bağımlılığı gibi sosyal problemlerde artışlar, duyuşsal eğitime resmi ya da örtük programlarda yer verilmesini gerekli kılmaktadır (Martin and Reigeluth, 1999; akt. Akbaş, 2004). Nitekim duyuşsal eğitim, ahlak eğitimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, barış eğitimi, demokrasi eğitimi, insan ilişkileri eğitimi, cinsel eğitim ve benzeri eğitim biçimlerini içinde barındırmaktadır (Bacanlı, 2005).

Bacanlı'nın (2005), duyuşsal eğitimin programlarda farklı biçimlerde yer alabileceğini ifade ettiği uygulamaları örnekleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Duyuşsal Eğitimi İçeren Eğitim Programı Uygulamaları

| <i>Program Adı</i> | <i>Program örneği</i> |
|--|--|
| • Duyuşsal eğitimi doğrudan üstlendiğini ilan eden eğitim programları | – Benlik algıları, ahlak gelişimi, değer eğitimi programları, vb. |
| • Duyuşsal eğitimi açıkça ilan etmeyen ama gizliiden gizliye duyuşsal eğitim içeren programlar | – Uyuşturucu eğitimi, cinsel eğitim programları, vb. |
| • Nesne ve biçimleri takdir etmeye yönelik programlar: | – Müzik, resim, sanat, vb. |
| • Çeşitli konularda duyuş içeren programlar: | – Sosyal bilgiler, dil eğitimi gibi. |
| • Duyuştan arınmış olarak düşünülen ama duyuşsal anlamları olan programlar | – Matematiği sevmek ve gündelik hayattaki rolünü takdir etmek, vb. |
| • Okulun kurumsal özellikleri | – Okulun atmosferi, gençlik grupları, kurallar, cezalar, sınıf geçme ve öğretmen beklentisi, vb. |

Kaynak: Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yukarıdaki tabloda verilen uygulamalardan bazıları doğrudan program olarak okullarda uygulanırken bazıları da örtük olarak okullardaki yaşantılar aracılığıyla duyuşsal özellikleri kazandırmaktadırlar. Çoğunlukla bu özellikler, konu merkezli öğretim nedeniyle okulun ve öğretmenlerin seçimine bırakılmıştır. Duygu yoğunluklu özelliklerin doğası ve gelişimi açıkça bilinmediğinden ve bunlarla ilgili hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedeflerin nasıl denetleneceği üzerinde araştırmacılar tarafından

geliştirilmiş kesin bir kanaat bulunmadığından, duyuşsal hedeflerin öğrenme-öğretme sürecinde ihmal edildiği bir gerçektir (Özçelik, 1998). Duygularla alakalı kavramların tümünü tanımlayıp ve ölçebilmenin imkânsız oluşu, bu konuya ilişkin pek çok sorunun başında gelmektedir. Aynı zamanda alan yazında duygulara ilişkin hem birbirinden farklı hem de zıt görüşler bir arada bulunmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu açıdan duygu konusunun ve eğitimde duyguların rolünün daha derinlikli incelenmesinde fayda vardır.

1.2. Duygu

1.2.1. Duygunun tanımı ve özellikleri.

Eğitimde bireye kazandırılmak istenen temel davranışlardan bazıları da duyuşsal özelliklerdir. Duyuşsal özelliklerin temelinde ‘duygu’ kavramı yer almaktadır. Duygu kavramının sözlük anlamı açısından pek çok görüş mevcuttur. Türk Dil Kurumu (2013) duyguyu, (1) ‘duyularla algılama, his’, (2) ‘belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim’, (3) ‘önsezi’ ve (4) ‘kendine özgü bir ruhsal hareket ya da hareketlilik’ şeklinde tanımlarla açıklamaktadır. Oxford İngilizce sözlüğü (2013) ise, (1) ‘kişinin koşulları, ruh hali ya da başkalarıyla ilişkilerinden kaynaklanan güçlü bir his’ ve (2) ‘akıl ya da bilgiden farklı olan içgüdüsel ve sezgisel his’ olarak tanımlamaktadır. Bunların yanı sıra, duyguların derinlik ve etkisini vurgulamak adına Latince ‘motus anima’ yani ‘bizi harekete geçiren ruh’ tanımı kullanılmıştır (Cooper ve Sawaf, 1999). Daniel Goleman (2007) ise duygu tanımını ‘bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi’ olarak yapmıştır.

Duygu, tarih boyunca üzerinde oldukça sık çalışılan konulardan biri olagelmıştır. Bu yönüyle birçok araştırmacı farklı özelliklerini dikkate alarak incelemelerde bulunmuşlardır. Bu araştırmacıların kimi duyguyu birey- çevre etkileşimi ile kimi ise nöropsikolojik kavramlarla açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin, DeCatanzaro (1999), duyguların evrimsel miras tarafından şekillendirilmiş fakat her zaman modern içerikle uyumlu olmayan, hayata karşı ham bir tepki gösterme eğilimleri olduğunu iddia etmektedir. Ben-Ze’ev (2000) ise, duyguların önceliklerimizi ve iletişim amaçlarımızı düzenlediğini ve aynı zamanda hayatta kalma konuları ve sosyal statü ile yakından ilişkili olduklarını öne sürmüştür. Duygu üzerine çeşitli deneyler yapmış olan Hebb

(1946) ise, duygunun çevreye hem daha iyi uyum sağlama hem de sağlayamama gibi sonuçlar doğurduğunu, bu durumun da kişiyi güçlendirebileceği gibi zayıflatabileceğini de belirtmiştir.

Duyguların doğası gereği net bir tanım yapmak ne yazık ki oldukça güçtür. Fehr ve Russell (1984), duygu hakkında herkesin bir fikri olduğu halde, tanımlanması istendiğinde kimsenin net bir kanıya sahip olmayışının duyguyu tanımlamadaki esas sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Lazarus (1991) ise duygunun karmaşık bir rahatsızlık olduğunu ve duygunun tanımlanmasını güçleştiren üç ögeyi kapsadığını iddia etmektedir. Bu üç öge; öznel duyuş, uyumlu eylemin hareketliliğinin hareketliliği için türe özgü formlarıyla alakalı fizyolojik değişiklikler ve hem araçsal hem de ifadesel kaliteye sahip eylem dürtüleridir (Akt. Plutchik, 2003).

Yapılan bu tanımlamalardan hareketle duyguların şu ortak özelliklere sahip olduğu söylenebilir:

- a. Her bir duygu biyolojik tabanlı özellikleri paylaşmaktadır,
- b. Basit duygular daha karmaşık duygularla birleşebilmektedir,
- c. Duygular, gösterim kuralları tarafından düzenlenebilir fakat temel olarak değiştirilemezler,
- d. Duygular ilişkileri ve ilişkilerdeki değişiklikleri bildiren işlevsel amaçlara sahiptirler,
- e. Duygular ve bilişler, zihnin değişik işlevlerini sergilemektedirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Bireye yaşamı boyunca yol gösteren, kendini gerçekleştirme sürecinde daima ışık tutan içsel rehberlik eden duygular, iyi bir yaşamın itici dürtüleridir (Cooper ve Sawaf, 1999) ve elle tutulamayan soyut varlıklar olarak kabul edildiklerinden, niteledikleri düşüncelerin somut içerikleriyle aynı sahneyi paylaşmaya uygun görülmezler (Acar, 2001). Bu içsel rehberler, ilk akla gelenin aksine, insan anlayışı için yeni sınırlar sunan karmaşık fiziksel, zihinsel, sosyal, ahlaki ve kültürel bakımdan çok yönlü ve gizemli olaylardır (Planalp, 1999; Reeve, 2009). Bir duygu -örneğin John'un kızgın ya da âşık olması- karmaşık, olaylara dayalı, dinamik ve yapılandırılmıştır. Karmaşıktır; çünkü içerisinde pek çok değişik unsur barındırır. Algılar, düşünceler, çeşitli fikirler ve bedensel değişiklikler gibi duygusal tecrübelerle dayalı olaylar içerir. Yapılandırılmıştır; çünkü daha fazla duygusal olay yaşama ya da belli şekillerde davranmaya dayalı çeşitli eğilimler ve tertibat içerir (Goldie, 2000).

Aynı zamanda duygular; kişisel, biyolojik ve amaca dayalı sosyal olaylardır. İnsanları belirli bir biçimde hissettirdikleri- neşeli ya da kızgın olmak gibi- için kişiye özgü durumlardır ve duygular karşılaşılan durum her ne olursa olsun kişinin vücudunu o olaya adapte eden biyolojik reaksiyonları da içerirler. Duyguların kişinin amacını temsil ettiği durumlar için pek çok örnek verilebilir. Örneğin, kızgınlık bir haksızlığı protesto etmek ya da bir düşmanla savaşmak için güdüleyici bir istek yaratabilmektedir (Reeve, 2009).

Duyguların bir başka özelliği de zihinsel, fiziksel ve davranışsal bileşenleri olan karmaşık bir his durumunu ifade ediyor olmalarıdır. Öyleki duygular, zihinsel açıdan hoş ya da nahos; fiziksel açıdan, çok güçlü bir farkındalık ya da heyecan; davranışsal açıdan ise, harekete geçiren dürtü olarak tecrübe edilmektedirler (Clark, 2002). Bununla eşgüdümsel olarak duygular, duyuları (görme, işitme, vb.), algıları, kişisel geçmişi, inançları, düşünceleri, fiziksel duyumu ve amacı (duygu ile neye ulaşmak istediğinizi) içermektedir (McKay ve Dinkmeyer, 1998).

Günün her dakikasında insanlara hayati derecede önemli ve potansiyel olarak yararlı bilgiler sağlayabilme özelliği taşıyan duygular beyinden ziyade kalp merkezlidirler. Kalp merkezli bu kaynaklar, yaratıcı dehayı ateşler, insanları kendine karşı dürüst kılar, güvenilir ilişkiler kurmaya destek sağlar, yaşam adına içsel bir pusula görevi yapar, umulmadık anlarda yol gösterir ve hatta felaketlerden korurlar (Cooper ve Sawaf, 1999). Kişiden kişiye değişen ve çoğunlukla psikolojik bir durumu beraberinde getiren hisler bütünü olan duygular, insanları çeşitli davranış kalıplarına yönelten güce sahiptirler (Gray, 1991).

Humphrey ve diğerleri (2007), duyguların sinirsel olduğunu ve karar verme için sürecinde anlamaya ve farkındalığa ihtiyacı olan bilgi sürecini içinde barındırdığını ileri sürmüşlerdir. Duygular, bireyin problem çözme ve problemleri belirleme yeteneklerinin merkezindedirler, gerekli amaçları belirlerken ve karar verilirken dikkate alınması gereken muhakeme yeteneğinin öğelerini belirlemeye yardımcı olurlar.

Duygular, insanların yaşam kalitesini belirlemektedir; öyle ki işimizde, arkadaşlıklarımızda, aile bireyleriyle olan ilişkilerimizde ve pek çok özel ve kişisel ortamımızda duygular vardır. Bilgi sağlayıcı, yararlı birer kaynak olarak duygular, insanlara doğru kararlar vermede yardımcı olurlar. Yapılan çeşitli araştırmalar kişinin beyinde duygusal bağlar koptuğunda, basit kararları bile alamadığını göstermiştir, bunun altında yatan neden ise kişinin seçim hakkında ne hissedeceğini bilememesi olarak ifade edilmiştir (Şahinkaya, 2006). Bu haliyle duygular bireyin öğrenme isteğini

harekete geçirerek öğrenmesini, soru sorarak bilinmeyi araştırmasını, kapasitesini arttırmasını ve öğrenileni uygulamaya geçirerek davranmasını sağlayan itici bir güç olarak görülmektedir (Ural, 2001).

Her birey aynı duyguyu farklı bir şekilde tecrübe eder ve bu tecrübe şekli insanlar tarafından seçilememektedir (Ekman, 2003). İnsanı tek ve benzersiz yapanın duyguları olduğu kabul edilmektedir. Toplumsal baskılar, insanların aynı şekilde davranmalarını, aynı doğrultuda düşünmelerini, aynı sloganları atmalarını gerektirebilir; ancak insanların belirli olaylar veya durumlar karşısında, aynı duyguları hissetmelerinin baskıyla gerçekleştirilebilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla, insanı bireysel olarak diğer insanlardan farklı kılan şey duygularıdır (Aysel, 2006). Bu duygular, benlik saygısına da temel teşkil etmektedir (Özkan, 1994).

Görülmektedir ki duygular, hayat koşullarına en iyi şekilde uyum sağlamak adına kişi tarafından kullanılan senkronize, amaca dönük ve uyarıcı nitelik taşıyan hisler bütünüdür. Bütün bunlardan hareketle kaliteli yaşam standardına ulaşabilmek ve iletişimi sağlıklı hale getirebilmek adına, duyguların doğru yer ve zamanda ifade edilmesi öncelikle kişinin kendi duygularının farkında olmasını, duygularını yönlendirebilmesini, başkalarının duygularını anlamasını, kendini duyguları doğrultusunda harekete geçirebilmesini ve sosyal becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda, alıcı kişinin de benzer şekilde iletilen duyguyu tanıma ve olumlu iletişim bütünlüğünü sağlama konusunda farkındalığa sahip olması gerekmektedir (Ural, 2001).

Eğitimde bireye duyuşsal özellikler kazandırma ve duygularını yönetme becerisi öğretebilme konuları önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle duygular konusunda farkındalık oluşturma ve duyguları yönetebilme yetilerini kazandırabilmek için duyguların nasıl oluştuğu konusunda bilgiye ihtiyaç vardır. Bunun için de duyguların oluşumuna ilişkin teorilerin bilinmesi de gereklidir.

1.2.2. Duygu teorileri.

Duygu teorileri, duyguların oluşumlarına odaklanmakta ve bu oluşumları açıklamaktadırlar. Duyguların ne şekilde oluştukları ile ilgili değişik bakış açılarını içeren pek çok kuram mevcuttur. Bu çalışmada duygularla ilgili üç temel kurama yer verilmiştir.

1.2.2.1. James – Lange'in duygu teorisi.

William James ve Carl Lange ayrı ayrı yerlerde aynı yıl içinde (1884) aynı kuramı ortaya attıkları için bu kuram ikisinin de adını taşımaktadır. James- Lange kuramına göre, duyguların kaynağı bedendeki fizyolojik değişimlerdir. Çevredeki uyarıcılar, kalp atışlarının hızlanması, göz bebeklerinin büyümesi gibi, bedende fizyolojik değişimlere neden olmaktadır ve bunlara bağlı olarak duygular ortaya çıkmaktadır (Özbayrak, 2006).

Çevredeki bazı durumlar karşısında vücut, içgüdüsel olarak gelişen olaylara tepki göstermektedir (Gray, 1991). Ağlama, kaçma, yumruk atma, üzülme, korkma gibi durumlar duyulan duyguların sonuçları değil, bunların temelidir. Yani korktuğumuz için titremiyoruz, titrediğimiz için korkuyoruz. Bu kurama destek niteliği taşıyan en iyi kanıt, hemen hemen herkesin başından geçen bazı tehlikeli durum örnekleridir. Bir araba kazası ya da tehlike içeren başka bir durum yaşandığı sırada korku duyulmaz, ancak tehlike atlatıldıktan sonra soğuk terler dökülmeye, sararmaya başlandığında korku duyulduğu fark edilir (Cüceloğlu, 1991).

Anlaşılacağı gibi, James-Lange yaşanan duyguların, belli duyular üreten fizyolojik değişikliklerden doğduğunu söylemektedirler. Bu duyular, beyin tarafından özel duygusal deneyimler olarak yorumlanırlar. Bu bakış açısı, James-Lange duygu kuramının temelini oluşturmaktadır.

1.2.2.2. Cannon – Bard'ın duygu teorisi.

Cannon ve Bard ise, duygular ve bedensel davranışların eş zamanlı olarak ortaya çıktıklarını öne sürmüşlerdir (Morris, 1996). Ne duygular davranışları ne de davranışlar duyguları belirlemektedir. Duygusal yaşantımızı belirlemede ana rolü oynayan faktörler, gördüklerimiz ve algıladıklarımızdır (Aysel, 2006).

Bu kuramda, duygu uyandırıcı uyarı algılandıktan sonra, talamus olarak adlandırılan ön beyinde ilk duygusal tepkinin yaşandığını öne sürülmektedir. Daha sonra, talamus dâhili (iç organlara yönelik) tepki ürettiği için otomatik sinir sistemine sinyal gönderir. Eş zamanlı olarak talamus, beyin korteksine gelen duygu durumunun yapısına ilişkin mesaj gönderir. Bu nedenle farklı duyguların tek tür fizyolojik uyarılarla eşleşmesi gibi bir durum söz konusu olamaz. Beyin korteksine gönderilen mesaj belirli özel durumlara göre şekillenebilmektedir (Akbaş, 2005).

1.2.2.3. Bilişsel teori.

Bilişsel teoride, içinde bulunduğumuz durumlara ilişkin algımızın ve olaylara verdiğimiz anlamın o durumlara ilişkin duygularımızın temelini oluşturduğunu öne sürülmektedir (Morris, 1996). Yani duygusal tepkilerimiz duruma ilişkin kendi yorumlarımızdan veya bizim için yorumlanmış biçiminden etkilenmektedir. Bu etiketin verilmesi bilişsel bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu nedendir ki, bireyler hislerini yorumlamak için geçmiş deneyimlerine ilişkin bilgilerinden çıkarımlar yapmak durumundadırlar (Pamukoğlu, 2004). Uyarılmalara karşı gösterdiğimiz tepkileri zihnimiz yorumlamakta ve bedenimizdeki fiziksel uyarılmayı hangi tür duygu ile isimlendireceğimizi belirlemektedir. Dolayısıyla, düşüncemiz ile ortaya çıkan duygu genellikle uyumlu olmaktadır (Aysel, 2006). Bilişsel teorilerin temelinde, insanların hayal ettikleri, hatırladıkları ya da o anda yaşadıkları durumu veya olayları bilişsel olarak değerlendirmesinin, duyguların oluşmasında ve farklılaşmasında merkez bir rol oynadığı fikri yatmaktadır (Scherer, 2003; akt. Özbayrak, 2006)

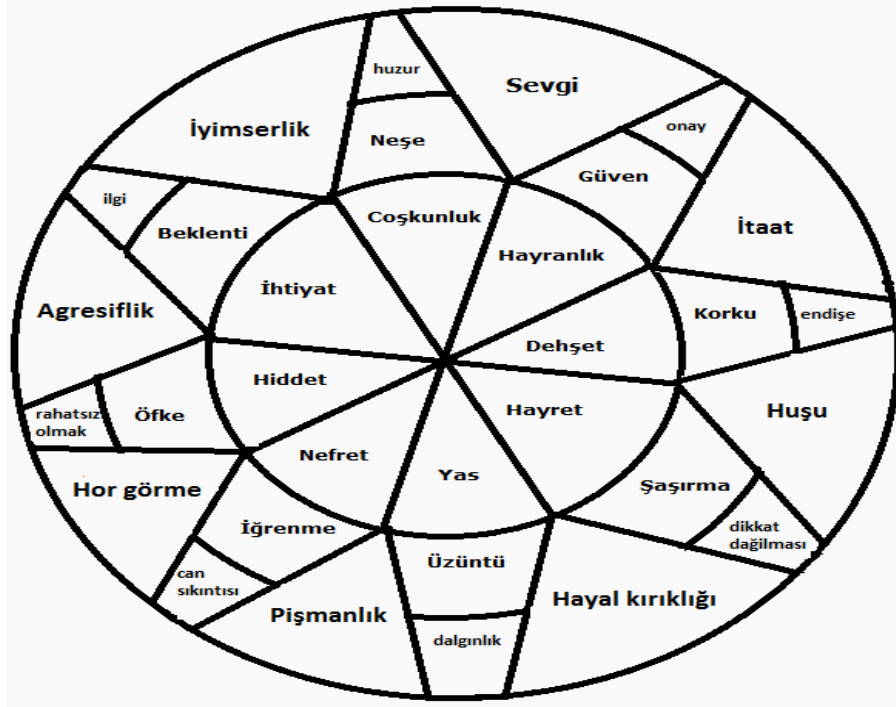
1.2.3. Duyguların fizyolojisi.

Duygular bedeni birbirinden farklı tepkilere hazırlamaktadırlar. Duyguların, diğerlerinin davranışlarını şekillendirilebilen insanlar tarafından, duyguyu anlamayı mümkün kılan fiziksel ifadeleri vardır. Bir ifade, diğeri tarafından doğrudan bir eylemin habercisi olarak algılandığında, etkisiz hale getirmek ya da cesaretlendirmek için önemli olabilir (Doğan, 2009).

Robert Plutchik bu görüşü destekler şekilde, duyguların insanları belirli davranışlara yönelttiğini gösteren sekiz kategorili bir duygu sınıflandırma sistemi geliştirmiştir.

Şekil 1:

Plutchik (1980) Duygu Çemberi



<http://duygubuga.blogspot.com/2012/05/plutchikin-duygu-cemberi.html> adresinden uyarlanmıştır.

Oluşturulan sınıflandırma çemberinde, benzer duygular birbirine yakın, zıt duygular ise (üzüntü ve mutluluk gibi) karşıt konumlandırılmıştır. Korku, şaşırma, üzüntü, iğrenme, öfke, beklenti, neşe ve güven gibi duyguların her biri, farklı şekillerde de olsa, çevrenin isteklerine uyum sağlamada insanlara yardımcı olmaktadır (Morris, 1996). İçte yer alan duygular temel duygulardır (öfke, korku, neşe, şaşırma, iğrenme, beklenti, üzüntü, güven) ve dıştakiler birkaç duygunun bileşimidir.

Yapılan bazı çalışmalar, yüzdeki mimiklerin duygusal ifade durumu için kullanılmasının bedenün geri kalanının da benzer tepki ürettiğini gösterdiğini kanıtlamıştır (Gray, 1991). Evrensel duygu ifadeleri, belli duygular, duygusal durumlar işaret eden miras alınmış bir dizi yüz örüntüleri veya ifadeleridir (Plotnik, 2009). Gülümsemenin tüm dünyada mutlu bir yüzü işaret etmesi bu durumun bir örneğidir. Paul Ekman (2003) kültürler arası ve genetik kanıtlarından yola çıkarak, Yeni Gine’de, bazı yüz ifadelerini, insan evriminin evrensel ürünü olduğunu kanıtlamak için kullanmıştır. Çalışmaya Fore kabilesi üyelerinden 189 yetişkin, 130 çocuk katılmıştır. Araştırmada, katılımcılara altı temel duygu ile ilgili hikâyeler okunmuştur ve her

hikâyenin sonunda üç tane duygu ifadesi içeren fotoğraf gösterilerek, hikâyede geçen duygunun hangisi olduğunu söylemeleri istenmiştir. Ekman, bu duygulara bağlı olan yüz ifadelerinin istemsiz yani bilinç dışı olarak gerçekleştiğini belirtir (Collin, 2012). James- Lange teorisi ile tutarlı sonuçlar veren bu araştırma, belirli duygulara karşılık meydana gelen yüz ifadeleri kişinin o anda içinde bulunduğu duygusal durumun psikolojik bir yansımasıdır görüşünü desteklemektedir (Gray, 1991).

Bu araştırmanın sonuçları ve kültürler arası çeşitli incelemeler (Gürsoy, 2005; Akbaş, 2006) altı temel duygunun evrensel olduğunu ve her yerde görülmesi nedeniyle psikolojik durumumuzda önemli bir yere sahip olduklarını göstermektedir. Evrensel olduğu kanıtlanmış olan bu duyguların derinlikli olarak incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

1.2.3.1. Temel Duygular

1.2.3.1.1. Öfke.

Hiddet, hakaret, içleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada, patolojik nefret ve şiddet (Maboçoğlu, 2006).

Öfke, evrimsel olarak hem yararlı ve pozitif hem de zararlı ve negatif olarak dönüşümleri olan, insan olmanın getirdiği esaslardan biridir (Sharp ve Herrick, 2000).

Öfke, korku, utanma, hayal kırıklığı, kıskançlık, incinme gibi birincil duygulardan kaynaklanan bir ikincil duygu pozisyonundadır. Öfke duygusu, kan basıncının ellere yönelmesine, kalp atışlarının hızlanmasına, adrenalin gibi hormonların hızla salgılanmasına ve büyük bir enerjinin ortaya çıkmasına sebep olur (Aysel, 2006). Ve bu öfke, bir bireyin yaşamında kargaşaya yol açan, bozucu hal aldığı anda, duygusal cehalete (illiteracy) yol açmaktadır (Sharp ve Herrick, 2000). Destek alınmadığı takdirde bu cehalet yetişkinliğe kadar sürmektedir (Faupel, Sharp ve Herrick, 1998).

Öfkeyi yönetmenin çeşitli yolları mevcuttur. Öncelikle, öfke dalgasını başlatan düşünceleri fark edip, bunlara meydan okumak bakımından, zamanlama hayati önem arz etmektedir. Bunu başarmak adına kişinin, önce kendisine, sonra öfkesini yönelttiği şeye karşı anlayış beslemesi gerekmektedir. Daha sonra, yatışma, dikkatini başka şeylere yöneltme, rahatlayacak bir şeyler arama ve ilgiyi başka tarafa yönlendirme gibi

teknikler uygulanmalı ve gerekirse gevşeme teknikleriyle desteklenerek öfke kontrol altına alınmaya çalışılmalıdır (Maboçoğlu, 2006).

1.2.3.1.2. Korku.

Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, vicdan azabı, çekinme, ürkme (Gürsoy, 2005).

Korku duygusunun hissedilmesiyle kan bacaklara yönelir ve böylece kaçma eylemi kolaylaşmış olur. Yüzdeki kanın çekilmesi, kanın donduğu hissini verir. Beden bir an saklanma fikrini değerlendirmek üzere donar (Aysel,2006). Beynin duygusal merkezlerindeki noktalar, onu alarma geçirip harekete yöneltmek üzere hormon salgılamaya başlar. Dikkat, öngörülen tehlikeye verilecek tepki ihtimalleri üzerine odaklanır (Pamukoğlu, 2004).

Korku veren durumlar yaş ilerledikçe değişiklik göstermektedir. Süt çocukluğu döneminde ürkütücü nesnelere korku yaratmaktayken, ergenlikte yaşlılarının kişiyle alay etmesi veya grubun dışında bırakılma gibi nedenler korku kaynağı olarak görülmektedir (Ünlü, 2001).

1.2.3.1.3 Üzüntü.

Üzüntü duygusunun esas işlevi, yakın birinin ölümü ya da büyük bir hayal kırıklığı gibi önemli kayıplara uyum sağlamaya yardımcı olmaktır. Üzüntü enerjisi azalır, derinleşip depresyona yaklaştıkça da metabolizmayı yavaşlatıp hayatta zevk alınan şeylerden uzaklaşmaya yol açar. Bu içe dönüklük, kaybın veya kırgınlığın yasını tutup sonuçlarını değerlendirmeyi, sonra da artan enerjiyle birlikte yeni başlangıçlar planlamayı sağlar.

1.2.3.1.4. Haz / Zevk.

Mutluluk, coşku, rahatlama, sevinç, gurur, heyecan (Güllüce, 2006).

Kişiye çok fazla sayıda çeşitli nesne haz verir, ancak bir ilke bunların hepsini oldukça yeterli bir şekilde içine almaktadır: haz bir güdünün doyumu sağlandığında veya bir hedefe ulaşıldığında duyulan histir (Ünlü, 2001). Olumsuz duyguların engellenmesini ve kaygı verici düşüncelerin durdurulmasını sağlar. Bu da hem bedensel

hem de zihinsel bir huzur ve dinlenme sağlar. Bunun yanı sıra kişiyi motive edici etkisi de vardır (Aysel, 2006).

1.2.3.1.5. Tiksınme/İğrenme.

Hor görme, aşağılama, küçümseme (Gürsoy, 2005; Güllüce, 2006).

Tiksınme duygusunun evrensel bir ifade şekli mevcut bulunmaktadır. Bir şeyin kendisi ya da fikri tat ya da koku olarak iğrenç gelmektedir. Yüz buruşturulur ve dudaklar yana çekilir. Mide bulantısına sebep olabilir (Pamukoğlu, 2004).

1.2.3.1.6. Şaşkınlık.

Şok, hayret, merak (Gürsoy, 2005; Güllüce, 2006).

Şaşkınlık duygusu sonucu oluşan yüz ifadeleri arasında kaşların kalkması, gözlerin açılması başta gelmektedir. Bu şekilde retinaya daha fazla ışık girmekte ve bu beklenmeyen durum hakkında bilgi edinme hızı artmaktadır. Çevreyle ilgili edinilen bilgi doğrultusunda duruma uygun davranış sergilenmektedir (Pamukoğlu, 2004).

Yukarıda bahsi geçen evrensel duygular, bu duyguların hayatımızdaki yeri ve davranışlar açısından doğurduğu sonuçlar düşünüldüğünde, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde öğrencilere kendi duygularını tanıma ve tanımlama, başkalarının duygularını anlamlandırma ve buna bağlı olarak sağlıklı iletişim ve ilişkiler kurabilme yeteneğini sağlaması açısından bir uygulamaya gidilmesi gerekliliği söz konusudur. Var olan bu boşluğu doldurmak için dünyanın çeşitli ülkelerinde duygusal okuryazarlık beceri programları kullanılmaktadır. Bu bağlamda duygusal okuryazarlık becerisinin derinlemesine incelenmesi gereklidir.

1.3. Duygusal Okuryazarlık Becerisi

Bir öğretmen, terapist ve yazar olan Ginott (1965) duyguların insan yaşamındaki önemini vurgulamak için ‘balıklar yüzer, kuşlar uçar ve insanlar hisseder’ demiştir (Akt. Killick, 2006). Bu sözde vurgulandığı gibi, insanı insan yapan duygularıdır. Yüzyıllar boyunca insanlar duyguları sayesinde hayatla başa çıkabilmeyi başarmıştır ve aynı zamanda yine duygular sayesinde hayat anlamlı bir hal almıştır. Duygular, zekânın yaşam için gerekli tarafıdır (Claxton, 2005). Bu yönüyle insanlara, içinde buldukları

durumları çabucak değerlendirmek ve nasıl karşılık verecekleri konusunda karar vermek için ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlarlar (Antidote, 2003).

Çağımızda önemli olan bu duyguların farkına varabilmek, onları anlayabilmek ve onların gücünden en iyi şekilde yararlanabilmektir (Maboçoğlu, 2006). Çünkü insanlar yoğun duyguların tecrübe edilip öğrenildiği sosyal ortamlarda yaşamakta ve bu duyguların yoğunluğunu kelimeler ayna tutarak iletmektedirler. Bireyi duyguları yönüyle bir kitap gibi okuyabilmek, duygusal okuryazarlığa dünyayı duygusal bir bağlamda görebilme bağlacı görevini sağlamaktadır (Slick, 2012).

Duygusal okuryazarlık becerisine temel oluşturan ana karakteristik özellik ‘insanların hissetmesi’ olgusudur. Duygusal ihtiyaçların karşılanabilmesi için ‘nasıl hissettiğimiz’ üzerinde özenle durmak yani duyguları bir nevi etiketleyebilmek gerekliliği doğmaktadır. Öyle ki bireyin tüm hayatı boyunca nasıl davrandığını, nasıl bir insan olmak istediğini ve bazı durumlarda neden böyle davranması gerektiğini açıklamak için duygularını net bir şekilde ifade edebilme yeterliliğine sahip olması gerekir. Aristo, ‘yaratılış bakımından tüm kişiler öğrenmek isteği içindedir. Eğitimin asıl amacı, insanların daha insani olmalarını sağlayabilmektir, aksi takdirde anlamsızdır’ ifadesini kullanırken daha insani olabilmeyi, kişinin kendini ve duygularını anlayabilmesi olarak açıklamıştır (Nemec ve Roffey, 2005). Duygusal okuryazarlığın bileşenleri incelendiğinde, bu görüşü destekleyen bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir.

Duygusal okuryazarlık kavramı ilk kez Steiner tarafından 1979 yılında kullanılmıştır (Killick, 2006). Steiner, duygusal okuryazarlık becerisini, ‘kişisel gücünüzü, yaşam kalitenizi ve aynı zamanda etrafınızdaki insanların yaşam kalitesini geliştirebilecek şekilde duygularınızı bilmek’ olarak tanımlamaktadır (Steiner, 2003). Bu tanımda duygusal okuryazarlık becerisi kişisel bir güç kaynağı olarak görülmektedir.

Duygusal okuryazarlık, bireyin kendisinin ya da başkalarının duygusal durumlarını yeterlilikle anlayabilmesi, farkında olabilmesi ve yardımcı olabilecek şekilde başkalarının duygularına cevap verebilmesi gibi yeterliliklerini kapsayan bir terimdir (Weare, 2004; Killick, 2006; Antidote, 2003).

Southampton Psikoloji Servisi duygusal okuryazarlık becerisini, insanlara ‘duygularını tanıma, anlama, yönetebilme ve uygun dille ifade edebilme’ becerilerinde yardımcı olma olarak tanımlamaktadır (Sharp ve Herrick, 2010).

Duygusal okuryazarlık üzerine çalışmalar yürüten Antidote Kuruluşu tanımını ‘*duyguların davranışlarımızı nasıl şekillendirdiği ve duygusal kavrayışın*

düşüncelerimizi nasıl zenginleştirdiği üzerine bireysel ve kolektif olarak düşünmemdir' şeklinde yapmıştır (Antidote, 2003). Bu tanımda, duygusal okuryazarlık becerisi içinde düşünme eylemi güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Duygusal beceriyi pekiştirmenin anahtarı olarak, duygular üzerine düşünme ve duyguların düşünceleri zenginleştirmesi fikri, duygusal okuryazarlığı Goleman'ın duygusal zekâ tanımından ayıran en önemli özelliktir (Claxton, 2005).

1.3.1. Duygusal okuryazarlık becerisi ve duygusal zekâ ilişkisi.

Önceki bölümde değinilmiş olan tanımlardan görüleceği üzere duygusal okuryazarlık kavramı, son zamanlarda tüm dünyada yoğunlukla irdelenen duygusal zekâ kavramı ile benzerlik göstermektedir. Park (1999)'a göre, duygusal okuryazarlık kavramı 1970'li yıllarda Amerikan Hümanist Psikoloji çalışmaları içinde geliştirilmiş ve Susie Orbach'ın Guardian Gazetesi'ndeki köşe yazısı ile popüler hale gelmiştir. Bu bağlamda, duygusal zekâyâ nispeten daha uzun bir geçmişe sahiptir (Park, 1999).

Duygusal zekâ, 'insanın kendinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve kendi düşünce ve eylemlerini yönlendirmede bu bilgiyi kullanma yeteneği' olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990; Akt. Maboçoğlu, 2006). Bu tanımda, eğitim perspektifinde gerekli olan beceriler çok iyi tasvir edilse de içsel (kendine dönük) zekâ ile sosyal (kişiler arası) zekâ ayırımına dikkat çekilememiştir (Ripley ve Simpson, 2007).

Duygusal zekâ, bir insanın tümüyle duygularıyla başa çıkabilme yeteneğini ifade ederken, duygusal okuryazarlık becerisi ise, kişinin kelimeler aracılığıyla duyguları ile iletişim kurmasını ifade etmektedir.

Bocchino (1999), duygusal zekâ ile duygusal okuryazarlık becerisi arasındaki ayrımı şöyle netleştirmektedir: "Duygusal zekâ karakteristiktir; kişilik dinamiği ve potansiyeli kişinin içerisinde beslenip geliştirilebilir. Duygusal okuryazarlık ise kişinin kendisinin bebeklikten yaşamının sonuna kadar besleyip geliştirebileceği algı, beceri ve stratejiler bütünüdür" (Akt. Kandemir ve Dündar, 2008).

Haddon ve diğerleri (2005), duygusal zekânın sadece bireyin duygusal becerisini ifade ettiğini, duygusal okuryazarlığın ise duyguları anlamayı temellendiren sosyal bir etkileşim süreci olduğunu öne sürmüşlerdir (Gillum, 2010). Bunu destekleyen biçimde Matthews (2006), duygusal zekânın sadece bireyin duygusal gelişimi üzerinde durduğunu, duygusal okuryazarlığın ise, hem sosyal hem de bireysel bakış açısını kendi

bünyesinde birleştirdiğini ileri sürmektedir. Burton ve Shotton (2004) ise, eğitim-öğretim bağlamında duygusal okuryazarlık kavramının duygusal zekâ yerine kullanılmasının, sabitleşmiş beceri sınıflandırması düşüncesini kıracağı için gerekli olduğunu iddia etmektedirler. Duygusal okuryazarlık, duygusal anlama yetisinin esaslarında yetersiz kişilerin karşılaştıkları problemlere odaklanmaktadır. Okullarda ve diğer kurumlardaki sosyal çevreyi kontrol etmenin bir uygulamasıdır. Duygusal zekâ ise, duygusal tecrübe ve ‘becerilerini’ dikkate alarak her çocuğun farkındalık ve kavrayışını zenginleştirme sürecidir (Park, 2010).

Zekâ kavramının olumsuz çağrışımlarının, duygusal durumu desteklemek yerine baltaladığı anlayışı ve inancı, araştırmacıları zamanla duygusal okuryazarlık terimine daha da yakınlaştırmıştır (Sharp ve Herrick, 2000; Ripley ve Simpson, 2007). Diğer bir yandan okuryazarlık kavramı ise, hem duyguları açık bir şekilde dile getirebilmenin önemini hem de genç insanları sadece eğitime ya da öğretmeyi değil, aynı zamanda duygusal olarak güçlendirmeyi vurgulamaktadır (Claxton, 2005). Duygusal okuryazarlık üzerine en kapsamlı çalışmalardan birini yapan Southampton Psikoloji Servisi, duygusal okuryazarlık kavramını, zekâ kelimesinin akıllarda bırakacağı olumsuz algıyı engellemek için tercih ettiklerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Biz 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 (Southampton Psikoloji Servisi, 2001; s.3).

Duygusal zekâ, herhangi bir kimsenin duygusal dünyası ile ilgili yetenekleri, becerileri şeklinde ifade edilirken duygusal okuryazarlık, bireyin besleyip geliştirebildiği anlayışlar, yetenekler ve stratejiler dünyası” olarak ifade edilmektedir (Kandemir ve Dündar, 2008). Geliştirilebilir yetenek vurgusu dâhilinde görüldüğü gibi, duygusal okuryazarlık kavramının kullanımı, eğitim bağlamında zekâ sözcüğünün aksine geliştirilebilir bir duygusal beceriyi ifade ettiği ve de okuryazarlık becerisi kazanmayla ilişkilendirildiği için daha pratik ve çok yönlüdür (Rae, 2012).

1.3.2. Duygusal okuryazarlık becerisi bileşenleri.

Duygusal okuryazarlık becerisi, bireylerin duyguları ifade etmede, başka bir deyişle hissedilen duygulara uygun ifade karşılığını bulmada sıkıntılar yaşadığını vurgulamaktadır. Bu sıkıntıları giderebilmek açısından motivasyon, empati, öz-farkındalık, toplumsal ilişkiler ve öz-düzenleme alanlarında bilgi ve beceri donanımı büyük önem taşımaktadır. Söz konusu alanlar, duygusal okuryazarlık kavramının bel kemiğini oluşturmakta, diğer bir deyişle ana karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır. Bu karakteristik özelliklere değinmenin büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3.2.1. Motivasyon.

Motivasyon kelimesi, köken olarak Latince ‘movere’, yani ‘harekete geçmek’ sözcüğünden gelmektedir (Steers, Porter ve Bigley, 1996) ve insanı harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Işıksaçan, 2008). Motivasyon sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak ‘güdüleme’ ya da edilgen haliyle ‘güdülenme’ sözcüklerinin kullanıldığını görebilmek mümkündür (Aşıkoğlu, 1996). Motivasyonun terim anlamı ise, genel olarak insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Aydın, 2005).

Motivasyon, belirli bir zamanda belirli bir şekilde davranmamıza sebep olan çeşitli psikolojik ve fizyolojik faktörleri tanımlama adına da kullanılmaktadır (Plotnik, 2009). Morgan (1986) motivasyonu, belirli amaçlara ulaşmaya yönelik sürekli davranışla sonuçlanan itici ve çekici kuvvetlerin toplamıdır şeklinde tanımlamaktadırlar. Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranış sergilemeleri, motivasyon için yapılan bir diğer tanımlamadır (Aşıkoğlu, 1996). Bu tanımlama, motivasyon kavramında kişinin beklenti, ihtiyaç ve amaçlarının davranış ürününe dönüşmek için motivasyondan beslendiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon, görüldüğü gibi en basit tabiriyle, insanları bir şey yapma konusunda harekete geçiren güçtür (Allan, 1998). Bu durumla bağlantılı olarak, ‘Bir konser biletine neden 65 dolar verdin?’, ‘Sınav için neden bu kadar ders çalıştın?’ gibi soruların cevabını içerisinde barındıran insan motivasyonunun üç farklı faktörle tetiklendiği iddia edilmektedir.

Bu faktörler;

- Bazı davranışların beynin ödül/zevk merkezini tetiklemesi,
- Değer verildiğinin öğrenildiği teşvikleri elde etme amacı,
- Kişisel inanışları tatmin etme, belli hedeflere ulaşma ya da beklentileri karşılama gibi bilişsel ya da içsel faktörlerin etkilemesidir (Plotnik, 2009).

Motivasyonun en önemli karakteristik özelliklerinden biri, doğrudan gözlenebilir olmayışıdır. Varlığı ancak insanların bir şey hakkında neler söylediğinden, nasıl hissettiklerinden veya nasıl davrandıklarından çıkarımlar yaparak fark edilebilmektedir (Morgan, 1986). Bu yönüyle motivasyon davranışı açıklamak için yararlı bir araç görevi üstlenmektedir.

Motivasyon içsel bedensel durumlara tepkilerden doğan açlık, susuzluk, sosyal temas ihtiyacı ve cinsel istekler gibi dürtüleri içermektedir. Motivasyon hoşnut olmayı sağlama ve üretim ihtiyacı gibi eylemleri yönetir (Doğan, 2009).

Motive olunduğu dönemlerde 3 özelliğın sergilendiğı görülmüştür. Bunlar;

- Bazı hareketlerde bulunmak için enerji yüklenmesi,
- Enerjiiyi belirli bir hedefe ulaşabilmek adına yönlendirme,
- Hedefe ulaşmak konusunda farklı şiddet yüküne sahip duygular açığa çıkarma (Plotnik, 2009).

Eğitim bağlamında, hangi nedenle bazı öğrencilerin diğerlerine nazaran daha fazla motive oldukları düşünüldüğünde üç muhtemel cevapla karşılaşılmaktadır:

- İlgiye dayalı motivasyon: öğrenciler öğrenmelerinin kendileri için önemli olduğunu düşündüklerinde ve öğrendikleri şeylere değer verdiklerinde sıkı çalışırlar.
- Kişisel yeterliliğe dayalı motivasyon: öğrenciler bir işi iyi yapabildiklerini düşündüklerinde ve kişisel yeterliliklerinden emin olduklarında daha sıkı çalışırlar.
- Katkıya dayalı motivasyon: öğrenciler gayretlerinin sonucunda kazanım elde edeceklerini düşündüklerinde, bir başka deyişle, başarılarını ve başarısızlıklarını kendi gayretleriyle ilişkilendirdiklerinde daha sıkı çalışırlar (Mayer, 2003).

Bu üç cevaptan hareketle, öğrencilerin motivasyon düzeyinin öğrenme durumunu nasıl yordadığı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin

motivasyon, ürüne ya da materyale olan kişisel ilgi, öğrencinin kendi yeterlilik durumu ve çalışmasının kendisini başarıya yöneltme durumu orantılı olarak şekillenmektedir. Öğrencilerin belirli gereksinimleri ve yeterliliklerindeki farklılıklar göz önünde bulundurularak, yaşantıları ve öğrenme sürecini etkileyen pek çok değişkene ilişkin motivasyon desteği almaları gerekmektedir. Öğrencilerin bireysellikleri mevcut koşullar içerisinde ve kapasiteleri getirdiğinde desteklenmelidir.

Öğrenme sürecinde bireyin en önemli motivasyon kaynağı kendilik bilinci ve değeridir. Bu durum, sosyal bağlam içerisinde anlam kazanmaktadır ve öğrencilerin olumlu bir tutum içerisinde bulunmaları açısından başarılı olma hazzına erişme imkânı tanınmalıdır (Aydın, 2005).

Anlamli öğrenmelerin hedeflendiği günümüz eğitim dünyasında, öğrenenin motivasyonu ele alınması gereken öncelikli konular arasında yer almaktadır.

1.3.2.2. Empati.

Empati, Yunan dilindeki “*empathia*” sözcüğünün köküne dayanmaktadır. Burada “em” ya da “en” ön ekinin karşılığı, “.de” ya da “.in içinde, içerde”; “*pathia*”nın karşılığı ise “hissetme” manasında kullanılmaktadır (Arkonaç, 1999; akt. Çetin, 2010).

Empati sözcüğü, 20. Yüzyılın başlarına dek İngilizcede kullanılmamıştır ve Alman estetikçilerin kullandığı “*empfindung*” terimi İngilizceye empati olarak çevrilmiştir (Slote, 2007). Psikoloji literatüründe ise “*empfindung*” terimi ilk kez Lipps tarafından kullanılmıştır. Lipps, bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye, bir sanat eserine yansıtması, kendisini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak, özümseyerek anlaması (*verstehen*) sürecini ‘*empfindung*’ olarak tanımlamıştır (Coplan and Goldie, 2011).

Günümüzde empati denildiğinde akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelir. 70’li yıllarda Rogers’ın ulaştığı empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı şu tanıma ulaşmıştır: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakışıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine ‘empati’ adı verilir (Rogers, 1970 ve 1983; akt. Dökmen, 2012).

Empati, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendininmiş gibi algılamak, nesnellliğini yitirmeden kendini onun yerine koymaktır ve günümüzde Türkçe olarak ‘eşduyum’ ya da ‘duygudaşlık’ sözcüğüyle eş anlamlı olduğu kabul edilmiştir

(Bakırcıoğlu, 2012; Salmış, 2011). Bir başka deyişle empati, kendini başka biriyle özdeşleştirmek ve başkalarının eşsiz ve kendine mahsus tecrübelerini anlayabilme becerisidir (Uba ve Huang, 1999). Dökmen (2012), tanımında, kişinin kendini başkasının yerine koymasını ifadesini karşıdaki insanın duyuğu ve düşüncelerini doğru olarak anlama adına olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka tanımı empati, insanın karşısındaki kişinin olaylar sırasında nasıl düşündüğünü ve ne hissettiğini anlayabilmek adına kendini başka birinin yerine koyabilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Slote, 2007). Bu tanımlamalar haricinde empatinin "bir kişinin kendisini başkasının yerine koyabilmesi" ve "hasta ile terapist arasındaki etkili iletişimin ulaşabileceği son nokta" biçiminde daha genel tanımlamalar da yapılmıştır (Basch, 1983; akt. Gülseren, 2001).

Empatinin, bilişsel ve duygusal bileşenlerden olduğu konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği mevcuttur (Dökmen, 2012; Topcu, Baker ve Aydın, 2010).

Duygusal bileşeni bakımından empati, bireyin başkalarının duygularına karşı duyarlı davranarak, bu duyguları tanınması, anlaması ve yorumlamasını vurgulamaktadır. Öyle ki empatik olmak, diğer insanları “duygusal anlamda okumak” ve duygusal iletişim kurarak karşıdaki ruhsal durumunu anlamak olarak da ifade edilebilir. Empatik insanlar başkalarının duygularının bilincinde olup; onları takdir edebilirler. Ayrıca empati, kişiler arası ilişkilerde içtenlik, ilgi bağlılık ve duyarlılık gösterebilme yeteneği de içermektedir. (Maboçoğlu, 2006).

Empati düzeyinin insan yaşamındaki bir önemi de, kişilerin davranışlarında değişikliğe neden olmasından kaynaklanmaktadır. Örnek olarak, Miller ve Haar (1997) empati düzeyi yüksek çocukların bir yaşından itibaren duygusal tepkilerinin, kendi kendilerini kontrol kapasitelerinin ve içsel bir motivasyon ile prososyal davranış sergileme seviyelerinin empati düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur (Akt. Topcu, Baker ve Aydın, 2010).

Empati süreci ve özelliği de geliştirilebilen bir beceri yapısı taşımaktadır. Bu becerinin nitelikli kılınması, farkındalık duygusunun güçlendirilmesini gerektirmektedir. Eğitimde empatinin öneminin ve yerinin vurgulanması adına Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinde, çocuğun empati gelişimini pozitif yönde etkileyen ve ileride insanlarla ilişkilerinde daha başarılı bir kişi olmasını sağlayan bazı tutumları şu şekilde sıralamıştır;

- Ebeveynin hevesli, cezalandırıcı olmayan ve serbestliğe imkân vererek yöneten bir yapıda olması,

- Çocuklarla davranışlarının başkaları üzerindeki etkileri, paylaşımın ve nazik olmanın önemi hakkında konuşmak,
- Ebeveynin çocuğa model olarak empatik ve ilgili davranışlarda bulunması,
- Çocukların başkalarına zarar vermeleri durumunda, bu davranışların neden zararlı olduğunu açıklamak ve bunu düzeltmek için neler yapabileceği hakkında fikir vermek
- Okul çağındaki çocukların kendi duygularını ve problemlerini ebeveynleriyle konuşup tartışmalarını cesaretlendirmek (MEB, 2013).

1.3.2.3. Öz-farkındalık.

Öz-farkındalık, hislerin farkındalığını vurgulayan kişiye özgü duygusal durumu anlama becerisidir (Cornwell and Bundy, 2009). Öz-farkındalık, kişiye diğer insanlarla olumlu ilişkiler geliştirebilmek adına duygularını kontrol etme becerisi sağlar. Bu şekilde duyguların kontrol edilmesi ve yönetilmesi, sosyal ortamlarda uygun zamanda uygun tepkiyi verebilmeye yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda duygusal olarak öz-farkındalık, öfke, üzüntü ve korku gibi olumsuz duyguların yatıştırılmasında etkili bir yöntemdir (Büyüközer, 2008).

Bireyin kendi kişilik yapılanmasını net bir biçimde algılayabilmesi; güçlü ve zayıf yanlarını, duygularını, düşüncelerini ve inançlarını net bir biçimde ortaya koyabilmesi öz-farkındalık kavramı ile yakından ilintilidir. Ayrıca, öz-farkındalık kişilik gelişimi açısından da önemli bir basamaktır ve öz-farkındalığını geliştirmek isteyen kişinin şu özellikleri taşıması gerekmektedir;

- İhtiyaç, istek ve dileklerinin farkında olması,
- Kendi potansiyeline uygun bakış açısı geliştirmesi,
- Kendi sınırlarını, güçlü ve zayıf yönlerini anlayıp teşhis edebilmesi,
- Bahsi geçen duruma ilişkin gerçekçi bir değerlendirme biçimine sahip olması,
- Etrafındaki nesne ve olaylara karşı, rasyonel ve bilimsel bir tutum içerisinde olması (Kumar, 2010).

1.3.2.4. Toplumsal beceriler.

Toplumsal beceriler, kişiler arası iletişim ve ilişkilerdeki başarıyı vurgulayan yapıya sahip bir kavramdır. Kişinin sosyal sorumluluk alabilme becerisini, ilişki kurma ve sürdürme yeteneğini, duygusal yakınlık içeren verme ve alma güdüsünü ne derece sağlıklı kullanabildiği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Tufan, 2011). Goleman (2007), ilişkileri yürütme bağlamında toplumsal becerileri, kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, başka kişilerin duygularını yönetip yönlendirebilme ve yine başka kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Toplumsal beceriler, kişinin başkalarının desteğine ihtiyaç duymadan kendi problemleriyle baş edebilme, kendi duygularının işbirliği kurmasına engel olmasını engelleyebilme ve gerekli davranışlarla çatışmayı yönetebilme becerisine sahip olmasını ifade etmektedir (Özdemir ve Özdemir, 2007). Toplumsal beceriler: liderlik, karar alma, güven, iletişim, çatışma yönetimi becerileri akademik beceriler olarak düşünülmelidir. Sosyal beceriler farklı kültürlerle etkili iletişim kurmanın gerekliliğidir (Gelici ve Bilgin, 2011).

Toplumsal beceriler kendi içerisinde bir takım unsurları barındırmaktadır, bunlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. İletişim: Geniş anlamda "kişi ve çevresi arasında iki yönlü ilişkiyi ilgilendiren tüm aşamalar" olarak tanımlanabilir. Dinamik, akıcı, devamlı ve değişken bir süreçtir. İletişim, "herhangi bir işaret yardımı ile duygu, düşünce ve anlamların nakli ya da değiş tokuşu" olarak da tanımlanabilmektedir. Bu yeterliliğe sahip kişiler etkili mesaj alış verisi yapar, karşılıklı anlayış arayışında olur ve iyi bir dinleyici olma özelliği gösterirler.

2. Etkileme / İkna: Kişinin karşısındaki kişi ya da ekipte heyecan ve istek yaratması özelliğidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, ikna etmede beceri sahibidir denilebilir (Şahinkaya, 2006).

3. Çatışma yönetimi: En genel anlamda, çatışma, anlaşmazlık ve uyuşmazlıklar sonucunda sosyal varlıklar arasında ortaya çıkan interaktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Çatışma yönetimi stratejileri, bu süreçle başa çıkmada kendine önem verme ve başkasına önem verme adı altında iki boyuta odaklanmaktadır İlk boyut kişinin kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışma derecesi iken ikinci boyut diğer kişilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışma derecesidir (Özdemir ve Özdemir, 2007).

4. *İşbirliği*: Kişinin başka kişilerle ortaklaşa görev ve sorumluluk almaktan, ortak amaçlar doğrultusunda beraber çözüm yolları aramaktan hoşnut olmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişi; birlikte çalışma fırsatını yaratır ve besler, planları, bilgiyi ve kaynakları paylaşmaktan rahatsızlık duymaz, işbirliğinden zevk alır. İşbirliği atmosferinin güçlenmesi için çaba gösterir, ilişkilerde dikkatlilik ve göreve odaklanma arasındaki dengeyi sağlamaya çalışır (Akbaş, 2006).

5. *Ekip çalışması*: Ekip; ortak benimsenmiş ve açık bir amaç etrafında, belirlenmiş bir dizi görev ve sorumlulukları yerine getirmek için benimsenmiş bir ekip üyesinin liderliğini kabul eden uygun büyüklükteki çalışanlar topluluğudur (Akbaş, 2006). Bu yetkinliğe sahip kişiler grup içi diyalogların verimli hale getirilebilmesi için saygı, yardımseverlik ve işbirliği gibi ekip kalitesini etkileyen ve güçlendiren konularda arkadaşlarına rol model olurlar.

6. *İlişki kurma*: Kişinin sosyal, aile ve iş çevresinde anlamlı ve doyumlu ilişkiler kurması, gündelik ilişkilerde insanlarla ilişki kurmak ve geliştirmek konusunda zorluk çekmemesi özellikleridir (Özgen, 2006).

1.3.2.5. Öz-düzenleme.

Öz-düzenleme, bireylerin kendilerine ait öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öz-düzenlemeli öğrenme ise, öğrenmenin planlanmasını içeren üst-bilişsel; öz-değerlendirme etkinliğini içeren motivasyonel ve öğrenme birimini seçmesi ve yapılandırmasını içeren davranışsal boyutlardan oluşmaktadır (Yüksel, 2013). Lee (2012), öz-düzenlemeli öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek ve bir süreç olduğuna işaret etmekte ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi, öğrenme birimini ve amaçlara bağlı olarak üst-biliş davranışlarını kontrol eden dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Öz-düzenlemeli öğrenme kuramlarında ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrenmeyi ve motivasyonu sağlamak için düşüncelerin, duyguların ve davranışların uyarılması olarak belirtilmekte, bireylerin kendi belirledikleri amaçlara ulaşmak için bilişsel, davranışsal ve motivasyonel süreçleri yönlendirmesi ve bu süreçleri kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts ve Cascallar, 2006).

Araştırmacıların geliştirdikleri öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerine bakıldığında, her birinin belirli değişkenleri vurguladığı görülmüştür. Bu değişkenler iki temel boyut etrafında toplanmıştır. Bunlar; öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlardır (Kılıç ve Tanrıseven, 2012).

Öz-düzenleme stratejileri bireylerin öğrenme süreçlerini düzenlemesine fırsat sağlamaktadırlar. Söz konusu öz-düzenleme stratejileri, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi için kullanılan yineleme stratejilerini, bilgiler arasındaki iç bağlantıların kurularak bilginin uzun süreli belleğe depolamasını sağlayan açıklama stratejilerini, bilgiler arasındaki bağlantıların kurularak uygun bilginin seçilmesine olanak tanıyan düzenleme, eleştirel düşünme stratejilerini ve bilişin kontrol edilmesine yönelik olan metabilşsel stratejileri içermektedir. Motivasyonel inançlar ise öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynaklarıdır (Pintrich, 1999).

Zimmerman'a (1986) göre öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde meta bilişsel, motivasyonel ve aktif olma derecelerine göre öz-düzenleyici olarak tanımlanabilmektedirler. Görüldüğü gibi, öz-düzenleyici öğrenci olmayı sağlayan yapı, öğrencinin kendi biliş, metabilş ve öğrenme özelliklerinin farkında olması kadar motivasyon konusunda da farkındalık düzeyinin yükselmesini sağlamıştır (Sağırılı ve Azapağası, 2009). Bu noktada motivasyon kavramı ile öz-düzenlemenin iç içe olduğu görülmektedir. Bu durumu destekler biçimde Pintrich (2004), üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını ve öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerini değerlendirmek için kavramsal bir yapı hazırlamıştır. Bu yapı, öğrencinin motivasyon ve öğrenmesinde, öz-düzenlemeyi öğrenme bakış açısını taban olarak almıştır ve temel amacı bilgiyi genişletmek ve başarmak için motivasyonu devamlı kılmaktır (Akt. Çiltaş, 2011).

Wolters (1998) öz-düzenlemeyi;

- Öğrencilerin motivasyonunu düzenlemek için kullandığı stratejiler nelerdir?
- Motivasyonel düzenleme, öz-düzenlemeyi öğrenme ve başarının diğer yönleri ile ne kadar ilişkilidir?
- Motivasyonu düzenlemek için kullanılan stratejilerin kullanımı hangi faktörlere bağlıdır? şeklinde üç araştırma sorusu ile açıklamaya çalışmıştır (Akt. Çiltaş, 2011).

1.3.3. Duygusal okuryazarlık becerisi ve belirgin özellikleri.

Duygusal okuryazarlık becerisi, dünya çapında gün geçtikçe önem kazanan kavramlardan biri haline almıştır. Bu kavrama ilişkin pek çok görüş ve kuram mevcuttur. Her birinin temel yapısı aynı olmakla birlikte, kuramların ince ayrıntıda belirgin farkları bulunmaktadır.

Duygusal okuryazarlık becerisi, zihinsel sağlık kadar duygusal sağlığın da önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ripley ve Simpson, 2007). Kendileri hakkında olumlu hisseden bireylerin daha etkili öğrenebileceği duygusal okuryazarlığın en önemli varsayımlarından biridir (Faupel, Sharp ve Herrick, 1998). Okuma, hesaplama, yazma gibi öğretilen duygusal okuryazarlık sayesinde öğrencilerin duygusal refah hali sağlanabilecektir. Çünkü duygusal okuryazarlık, korku ve sıkıntı hallerini enerjiye dönüştürmek için var olan bir strateji izler (Antidote, 2003). Bireyler duygusal okuryazarlık becerileri sayesinde, üretici bir yolla başkalarının duygularını ve kendi duygularını anlayabilir ve ifade edebilirler. Ayrıca duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olan bireyler yaşamın farklı alanlarında daha popüler ve samimi kişiler olarak bilinirler (Kandemir ve Dündar, 2008).

Aynı zamanda duygusal okuryazarlık, öğrencinin kişisel becerisinden ziyade, okulun tüm üyeleri ya da bileşenleri arasındaki ilişkinin kalitesine odaklanmaktadır. Yani süreç bireysel olmaktan öte sosyalliği vurgulamaktadır. Bu süreç öğretim programlarına işlenmekle kazanılabilecek ya da okulda bir gruba mahsus olan becerilerden ibaret değildir. Öğretmenler odasına, koridorlara, sınıflara, bahçeye, oyun sahalarına nüfuz ettiğinde en etkili biçimini alır ve okulun, toplumun geri kalanı ile etkileşimini geliştirir (Antidote, 2003). Bu şekilde duygusal okuryazarlık becerisi, duygusal zekânın bir bileşenidir ve bireyin kendisini ve diğer insanları duygusal bağlamda anlama yeteneğini ifade etmektedir. Toplumun her üyesine ulaşım düşüncelerin altında yatan duyguları şekillendirmeye başladığında, daha ahenkli ve coşkulu öğrenme toplumuna kavuşmayı kolaylaştırır. Bu bağlamda okul çevresi, duygusal ve sosyal beceri ile öğrenci ve öğretmenlerin refah düzeyinin en önemli ve en büyük belirleyicisi konumundadır (Haddon, Goodman, Park ve Crick, 2005).

Okullarda ve sosyal hayatta bu refah düzeyine ulaşabilme açısından ortaya atılan çeşitli duygusal okuryazarlık kuramları mevcuttur. Örneğin, Steiner (2003), duygusal okuryazarlığın bileşenlerini 5 bölüme ayırmaktadır, bunlar;

- Kendi duygularınızı tanıma,

- Yürekten bir empati hissine sahip olma,
- Duygularımızı yönetmeyi öğrenme,
- Duygusal hasarın iyileştirilmesi,
- Duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulamak (s. 19).

Steiner, duygusal okuryazarlık becerisine sahip olmanın kişisel gücü ve kişinin sosyal yaşam kalitesini geliştirdiğini öne sürmektedir (Sharp ve Herrick, 2000). Duygusal okuryazarlık becerisi, özünde kişiler arası etkileşimi ve karşılıklı konuşma özelliklerini aynı kültürel kurgu içerisinde değerlendirir (Matthews, 2006). Duygusal okuryazarlık tanımlarında, kişinin kendi içindeki yetenekleri ile kişiler arasındaki yetenekleri arasındaki ayrıma dikkat çekilmiş; kavram, kendi duygularının farkına varabilme, tanıma ve ifade edebilmenin yanı sıra başkalarının ifade edilen duygularına da uygun biçimde cevap verebilmeyi gerektiren bir bütünlükte aktarılmıştır (Weare, 2004; Antidote, 2003; Steiner, 2003; Stone, 2005). Bu değerlendirme, duygusal okuryazarlık becerisinin doğuştan getirilen sabit ve sonu olan bir yetenek olmadığını, tüm bireylerin belli derecelerde sahip olduğu, öğrenilebilen ve sürekli gelişen bir varlık olduğunu göstermektedir.

Bu görüşü destekleyen Weare (2004) kuramında, her bireyin kendinde keşfetme olanağına sahip olduğunu ifade ederek, duygusal okuryazarlık becerisini oluşturan bazı ana yeterliliklerin şunlar olduğunu öne sürmüştür;

- Kendini anlama (net, pozitif ve gerçekçi bir benlik kavramı)
- İyimserlik duygusu,
- Ahenk ve tutarlılık duygusu,
- Duygularını anlama, ifade etme ve yönetme
- Duygularımızın nedenlerini anlama,
- Duygularımıza verdiğimiz tepkileri yönetebilme,
- Duygusal doyumu arttırabilme,
- Plan yapma ve problemleri çözmeye duygularımız hakkında bilgi sahibi olma,
- Esnek olabilme ve kararlılık,
- Sosyal durumları anlama ve ilişkiler kurabilme,
- Bağlılık ve muhabbet (başkalarını sevme ve onlara güvenme),
- Empati,

- Etkili iletişim,
- İlişkileri yürütebilme (arkadaşlıklar ve zor durumlar dâhil),
- Bağımsızlık [otonomi].

Duygusal okuryazarlık becerisi gereklidir; çünkü insanların duygularını tanımlamak ya da isimlendirebilmek için öncelikle onları tanıyabilme ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Etkili bir öğrenen olabilmek adına nasıl hissettiğini bilmek gerekmektedir (Rae, 2012). Buna bağlı olarak, kendilerini duygusal açıdan olumlu, daha iyi hisseden öğrencilerin daha etkili öğrenebildikleri alan yazında görülmektedir (Sharp ve Herrick, 2000). Ayrıca yapılan çalışmalar duygusal okuryazarlığın, akademik başarıyı arttırdığını, stresle daha etkili başa çıkmayı sağladığını, uyum yeteneğini ve kişiler arası becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Barnfather ve Amod, 2012). Gelişmemiş duygusal okuryazarlığın, davranış ve öğrenme problemlerine ve yüksek düzeyde stres, depresyon ile bedensel şikâyetlere neden olduğu görülmüştür (Liau, Liau, Teoh ve Liau, 2003). Duygusal olarak okuryazar olan çocukların, zihinsel sağlık problemlerinden etkilenme ihtimallerinin daha az olduğu bilinmektedir (Coppock, 2006).

Yurt dışındaki ülkelerin büyük çoğunluğunda duygusal okuryazarlık birçok çalışmaya konu olmuş, öyle ki bazı ülkelerin eğitim programlarında duygusal okuryazarlığa matematik ve temel okuma gibi temel becerilerle eşdeğer ölçüde yer verilmiştir (Faupel, Sharp ve Herrick, 1998). Çünkü duygusal okuryazarlık hem belgeleri hem de insanları okumak için gerekli duygusal becerileri sunmaktadır (Slick, 2012). Duygusal okuryazarlık eğitimleri sayesinde okullarda şiddet olaylarında azalma görülürken kişilerarası ilişkilerde ilerlemeler gerçekleşmekte, duygusal açıdan okuryazar insanların birçok alanda daha iyi performans gösterdiği araştırmalarla desteklenmektedir (Cornwell ve Bundy, 2009).

Bu görüşe dayanarak yapılan çalışmalarda, gelişmiş duygusal okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin;

- Daha sağlıklı,
- Daha az fevri,
- Daha az yalnız,
- Daha iyi odaklanan,
- Hayal kırıklığı ve stres karşısında daha fazla mücadeleci,

- Kişiler arası problemleri çözmeye daha özverili ve becerikli,
- Zararlı davranışlara karşı daha fazla temkinli,
- Kavgalardan ve çekişmelerden daha fazla uzak duran,
- Akademik başarısı daha yüksek olan,
- Kendi yaşamları üzerinde bireysel kontrol olanağını elinde bulunduran özellikler taşıdığı bilinmektedir (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005'ten akt. <http://empoweringinc.org>).

1.3.4. Eğitim programlarında duygusal okuryazarlık becerisi

Dünya üzerinde pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitime yatırım yapan devlet, bu eğitimi ülke kalkınmasına katkıya dönüştürebilmek adına çeşitli tedbirler almaktadır. Bu tedbirlerin, eğitimin niteliği ile doğrudan bağlantılı olanı eğitim programlarıdır (Varış, 1994). Ertürk (1984), yetişek olarak adlandırdığı eğitim programı için, 'belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü' tanımını kullanmıştır. Varış'a (1994) göre ise, bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler 'eğitim programı' kapsamına girmektedir. Eğitim programı, okulların sorumluluğunda olan planlı öğrenme yaşantılarının tümüdür (Marsh ve Willis, 2003). Posner (1995), eğitim programını 'hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye imkân tanıyan öğrenme ürünleri dizisi' olarak tanımlamış ve işlevine göre beş sınıfa ayrıldığını öne sürmüştür. Bu beş sınıf;

- Resmi eğitim programı; programın hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program,
- İşevuruk eğitim programı; öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bunların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan program,
- Örtük eğitim programı; resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren program,

- Öğretisiz eğitim programı; resmi ya da işevuruk programa dâhil edilmeyen, öğretilmeyen konuları ve bu konuların öğretilmeme sebebini içeren program,
- Destekleyici eğitim programı; resmi program dışında öğrencilerin isteklerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program olarak belirtilmektedir (Akt. Demirel, 2010).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitim programı vasıtasıyla öğrencilere, okul içinde ya da okul dışında belirli öğreti, tutum, davranış gibi planlanmış etkinliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin içinde bulunduğu duygusal durumu vurgulayan duyuşsal alan becerileri de eğitim programları aracılığıyla pek çok farklı biçimde aktarılabilir (Bacanlı, 2005). Duyuşsal alana dayalı olarak gelişen ve dikkat çeken duygusal okuryazarlık becerisinin de eğitim programları vasıtasıyla öğrencilere kazandırılabilceği pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Antidote, 2003; Weare, 2004; Stone, 2005; Steiner, 2003).

Zihinsel sağlık kadar duygusal sağlığın da önemli olduğunu vurgulayan duygusal okuryazarlık becerisi ile öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını üretici bir yolla anlayıp ifade edebilme yetisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Hem bireysel olarak hem de okul iklimi içerisindeki iletişim kanalları yoluyla uygulanabilen duygusal okuryazarlık programları duygusal ve sosyal becerileri geliştirebilmek açısından gereklidir (Killick, 2006).

Geleneksel ve modern anlayışı harmanlayan duygusal okuryazarlık programları ile ulaşılması beklenen başlıca hedefler şu şekildedir;

- Duygulara dayalı kelime haznesini geliştirmek ve zenginleştirmek,
- Öğrencilere kendi duygularını tanıma ve anlama imkânı sağlamak,
- Öğrencilere başkalarının duygularını tanıma ve anlama imkânı sağlamak,
- Öğrencileri çeşitli öz-kontrol stratejileri geliştirebilmelerine olanak sağlayarak duygularını doğru biçimde ifade edebilmeleri için cesaretlendirmek,
- Öğrencilerin arkadaşlıklar kurabilme ve kişiler arası ilişkileri sürdürebilmeleri için gerekli sosyal becerileri geliştirmelerine olanak sağlamaktır (Cornwell ve Bundy, 2009).

Ulaşılması planlanan söz konusu hedefler aracılığıyla duygusal okuryazarlık becerisinin korku ve sıkıntı hallerini olumlu enerjiye çevirebileceği düşünülmektedir.

Bu enerjiyi sağlayabilmek için çeşitli stratejiler izleyen duygusal okuryazarlık kavramı da okuma, hesaplama, yazma gibi öğretilen bir beceri olarak görülmektedir (Antidote, 2003) ve dolayısıyla eğitim programlarında uygulanabilirliğinin çeşitli örnekleri mevcuttur (Haddon, Goodman, Park ve Crick, 2005).

Killick (2006), duygusal okuryazarlık programının eğitim sürecine taşınabilmesine imkân tanıyacak pek çok aktivitenin bulunduğunu öne sürmüştü ve bu aktivite örneklerinden bazılarını şu başlıklar altında toplamıştır;

- Resmi eğitim programı üzerinde yapılan çalışmalar,
- Derslerde yer verilen empati, motivasyon gibi becerileri geliştirmeye ve duyguları yönetebilmeye yardımcı olacak hikaye, oyun, vb. etkinlikler,
- İşbirliği ve sosyal paylaşımları arttıracak öğrenci meclisleri,
- Akran dayanışmasına dayalı öğrenme etkinlikleri,
- Konuşma halkası (circle time) etkinliği,
- Aile destek grupları,
- Zorbalık, sağlık, cinsellik, alkol ve madde bağımlılığı, vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimlerini kapsayan programlar gibi.

Bu başlıklar altında toplanan uygulamalarından bazıları doğrudan program olarak okullarda uygulanılabilen bir özellik taşıırken, bazıları da örtük olarak okullardaki yaşantılar vasıtasıyla duygusal okuryazarlık becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır.

Duygusal okuryazarlık üzerine kapsamlı çalışmalar sahibi olan Weare (2005) ise duygusal okuryazarlık becerisini aktarabilmenin yollarını beş ana başlıkta toplamıştır:

1. *Bir öğretim programı aracılığıyla.* Tasarlanma amacı insanların sosyal ve duygusal becerileri öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu programların en önemli avantajları arasında duygusal okuryazarlık becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların uygulanmasını garantilemeleri ve değerlendirme aşamasının nispeten daha kolay oluşu sayılabilmektedir. Ayrıca, söz konusu program türü uygulanan kitle açısından önemli bir motivasyon kaynağıdır ve şimdiye kadar yapılan değerlendirmeler, bu şekilde uygulanan pek çok programın (özellikle davranış eğitimi kapsamında) etkililiğini kanıtlamıştır. Diğer bir yandan, bu tür programların uygulanması için uzun zaman dilimi gereklidir ve ilgili kişiler uygulanan okuldan ayrıldığında program uygulaması son bulabilir. PATHS (Amerika Birleşik Devletleri), SEL (İngiltere) gibi programlar çeşitli ülkelerdeki uygulama örnekleridir.

2. *Duygusal okuryazarlık becerisinin içeriğindeki tek bir boyuta odaklanan öğretim programı aracılığıyla.* Öfke kontrolü, kendine güven, iletişim becerileri, duyguları ifade etme, vb. gibi özellikleri destekleyen programlardır. Bu şekilde tasarlanan programlar kısmi ihtiyaçların karşılanması açısından etkilidir. Ayrıca, aktarılması bakımından esnek, değişken ve sıkıcı olmayan bir yapıya sahiptir. Diğer bir yandan, bu tür programların duygusal okuryazarlığa ait becerilerden sadece birkaçına odaklanması, uygulanması için uzun zaman dilimi gerekmesi ve esas eğitim programına bir ek niteliğinde görülebilmek ihtimali sayılabilecek olası dezavantajlar arasındadır.
3. *Uygulamada olan daha geniş bir öğretim programının bir parçası olarak duygusal okuryazarlık becerisi eğitimi.* Sağlık eğitimi, kişisel ve sosyal eğitim, vatandaşlık eğitimi gibi programlara yapılan eklemelerdir. Bu tür programlar, duygusal okuryazarlık becerisini çok daha geniş bir perspektifte temellendirmesi açısından yararlıdır. Bunun yanı sıra, sadece duygusal okuryazarlık becerisi geliştirmeye yönelik bir program olmadığından resmi ödenek ve destek oranı daha yüksektir. Bu tür programlardan doğabilecek en büyük dezavantaj, ele alınan geniş öğretim programının (sağlık programı gibi) uygulanan okul açısından önemli bir yere sahip olmama ihtimalidir. Benzer şekilde, duygusal okuryazarlık becerisi ele alınan esas konunun gölgesinde kalıp vurgulanmayabilir ve değerlendirilmesi ele alınan program içerisinde zorlaşabilir. Avustralya'da uygulanmakta olan MindMatters programı bu tür programların örneklerinden biridir; zihin sağlığı için mevcut uygulanan programın eğitimdeki sağlıklı okul adı altındaki uygulama ayağıdır.
4. *Okul derslerine dâhil edilen duygusal okuryazarlık becerisi eğitimi.* Duygusal okuryazarlık becerisini içeren öğrenme ve öğretme programları tamamıyla ayrı ve özel olmak zorunda değildir, gündelik olarak okullarda öğretilen dersler eşit bulunmaz birer araç olabilmektedirler. Hemen hemen tüm derslerde duygusal konular hakkında araştırma veya tartışma yapılabilecek fırsatlar sunabilen konu başlıkları mevcuttur. İngilizce, matematik, fen bilimleri, tarih, görsel sanatlar, tiyatro, vatandaşlık bilgisi dersleri özellikle duygusal konuları içeren ana başlıkları içermektedir (Killick, 2006).
Görsel sanatlar, müzik ve tiyatro dersleri çeşitli fiziksel hareketler, ses ve resimlerle öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri bağlamı sunma ve içinde buldukları durumu yansıtmada ideal birer vasıtadlardır. Tiyatro oyunları

duygularla iletişim kurma becerilerini geliştirdiği gibi kişiler arası ilişkilerin, sosyal becerilerin gelişimine de şans tanımaktadır (Killick, 2006).

Hikâyelerin yazıldığı ve anlatıldığı İngilizce dersi de duygusal konuların incelenmesinde pek çok fırsatı bünyesinde barındırmaktadır. Duyguları ifade etme, duygusal kelime haznesini geliştirebilme ve hikâyeler aracılığıyla empati becerisini kuvvetlendirme en büyük katkıları arasındadır (Weare, 2005).

Gençlerin ilgi alanına giren popüler kültürü yansıtan çeşitli hikâyelerin kullanılmasının oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Örnek olarak Harry Potter hikâyeleri arkadaşlığı, hayal gücünü, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenme fırsatı sunacaktır (Killick, 2006).

Edebiyat derslerinde işlenen şiir ve hikâyeler de duygusal okuryazarlık becerisi geliştirebilmenin çeşitli yollarını sunabilmektedir. Şiirler örneğin, karmaşık duyguların ifade edilmesi, zorlukları yenme gücü, iyimserlik gibi becerileri başkalarının içinde buldukları mücadeleyi gözler önüne sererek kazandırabilmektedir. Ayrıca başkalarının aynı sorun ve tecrübeleri paylaştığını duyup okumak da ferahlama, cesaret, bağımlılık ve anlaşılma duygularını güçlendirmektedir. İnsanların bazı şeyleri neden yaptığını şiir ve hikâyelerde inceleme imkânı belli duyguların oluşumunun nedenlerini anlama ve açıklamayı kolaylaştıracaktır (Weare, 2005).

Fen bilimlerine dayalı derslerden biyoloji dersi, kişinin kendi bedeninin reaksiyonunu da içeren duyguların fizyolojisini anlamada yararlıdır. Duyguların nasıl düşündüğümüz, davrandığımız, öğrendiğimiz ve dünyayı nasıl algıladığımız üzerindeki etkilerini ortaya koyarak duygusal okuryazarlık becerileri geliştirilmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Killick, 2006).

Din eğitimi dersleri, sabır, farklı bakış açısı kazanma, ilgi ve empati gibi becerileri geliştirme imkanı sunarak duygusal okuryazarlığın okullarda gelişimine olanak tanımaktadır.

Beden eğitimi dersleri ise, kişinin beden hareketleri aracılığıyla kendini tanımasına ve grup çalışmaları ile iş birliğinin gelişmesine yararlı olacaktır. Ayrıca stresin azalması, duygusal rahatlama imkânı yaratacaktır (Weare, 2005).

Bu tür programlar, daha önce bahsi geçen üç program örneğine kıyasla daha az uygulama zamanı gerektirir ve duygusal okuryazarlık becerisinin pek çok konu ile var olan ilişkisine açıklık getirir. Ayrıca, bu program türleri daha geniş çapta bir kadro ile uygulamaya konular, sadece ilgili olan birkaç kişiye bağlı değildir.

Diğer bir taraftan, öğretmenlerin belirli bir müfredatı yetiştirme zorunluluğu düşünüldüğünde, amaçların öğretilecek konu odaklı olması duygusal okuryazarlık becerisi kazandırılmasını engelleyebilir ve öğrenciler konuya odaklanarak duygusal okuryazarlığa ait içeriğin farkında olmayabilirler. Bunun yanı sıra, bu tür programların genel eğitim programına etkili uyumu zor olabilmektedir.

5. *Öğretim sürecindeki çalışmalarla bütünleştirilerek verilen duygusal okuryazarlık becerisi eğitimi.* Bu tür programların en büyük getirisi öğrenme süreci ve duygusal okuryazarlığın aynı teorik temeli, metot ve stratejileri paylaşan düşünmeye dair iki yol oluşudur. Ancak, öğrenme sürecinde uygulanan bazı çalışmalar öğrencileri zekâya göre sınıflandırıp bilişsel öğrenenler olarak konumlandırmakta ve onların duygusal ve sosyal yanını göz ardı etmektedir. Nitekim pek çok okul öğrenme sürecindeki yeni yaklaşımları uygulamamaktadır. Öğrenme stilleri, öğretme stratejileri, hızlandırılmış öğretim, beyin temelli öğrenme bunların örnekleri arasında sayılabilir.

1.3.5. Duygusal okuryazarlık becerisi ve okul yönetimi.

Duygusal okuryazarlığın eko sistematik bakış açısı, duygusal okuryazarlığın sonuçlarının ve değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili ve dinamik olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısını destekleyen Groundwater ve Smith'e (2005) göre, "zeki bir okul, parçaların toplamından çok, yaşayan bir organizma ve dinamik bir sistemdir" (Akt. Nemeç ve Roffey, 2005). Duygusal okuryazarlığı becerisini hedef edinen bir okul, öğrenciler arasındaki zorbalığı ve şiddeti azaltmada, personel ve öğrencilerin devamsızlığını düşürme ve okul içerisindeki uyum konularında kapasitesini geliştirebilir (Kandemir ve Dünder, 2008).

Okullarda duygusal okuryazarlık tabanlı bir ortam yaratma ve öğretmen refahını sağlama konusuyla bağlantılı olarak, değişimin en üstten yani yönetimden başlaması gerekmektedir. Örgütsel olarak, okul yöneticileri 'duygusal okuryazarlık' iklimi ya da ortamı yaratan önlem ve prosedürleri uygulama konusunda teşvik edilmelidir (Claxton, 2005). Bunun bir örneği olarak Birleşmiş Krallık Bölgesel Eğitim İdaresi, öğretmenlerin iş yüklerini makul seviyede tutma garantisini veren, başarılarını kutlayan ve kendilerini daha güçlü ve kendinden emin hissetmelerini sağlayan politikalar izleyerek liderlerin konuşmayı yürütmesi gerekliliğini yerine getirmiştir (Weare, 2004).

Buna göre duygusal okuryazarlığı temel alan bir okul yönetimi;

- Hizmet sunduğu kişileri dinleyen,
- Yüz yüze iletişim için pek çok olanak sunan,
- Yetkili üyeler arasında birbirlerinin rollerine karşı anlayış ve saygı bulunan,
- Fikirleri, öngörülerini ve hayal gücünü paylaşan,
- Meslektaşların birbirini profesyonel olarak desteklediği,
- Herkesin organizasyonun başarısı adına sorumluluk aldığı,
- Görevlendirmeleri gerçekleştirirken adayların duygusal okuryazarlıklarını hesaba katan,
- Grupla, farklı kişisel beceri ve niteliklerin var olmasını garanti eden nitelikler taşınmalıdır (Sharp ve Faupel, 2003).

1.4. Problem Durumu

Hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurma yarışında toplumumuz çeşitli değişim ve dönüşümler yaşamaktadır. Bu değişim ve dönüşümler merceğinde, hem gelecek vadeden bir yurttaş hem de kendini gerçekleştirmiş bir birey olması beklenen öğrenci, eğitimin hammaddesini oluşturmaktadır (Özden, 2005). Bilinmektedir ki öğrencilerin kendini tanıması, öz-kontrolü, motivasyonu, sosyal farkındalığı ve aynı zamanda kişilerarası ilişkilerdeki başarısı aldığı eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Yakın bir zamana kadar Türk eğitim sisteminde egemen olan davranışçı eğitim anlayışı, öğrenciyi kontrol edilebilecek ve şekillendirilebilecek birer mekanizma olarak görmekteydi (Çelik, 2007). Bu nedenle, sadece testlerdeki başarı oranına odaklı, ezberci bir yapı taşımaktaydı (Gedikoğlu, 2005). Ancak son yıllarda, akademik başarının kişinin hayatta başarılı olmasında büyük bir etken olmadığı anlaşılmıştır (Tufan, 2011). Böylece zaman içerisinde eğitim, öğrencilere bilgi yüklemek için verilir anlayışı (Özden, 2005) ile öğrencinin duyuşsal özelliklerinin ve düşüncelerinin ikinci plana atılmakta olduğu fark edilmiş ve bu durum sonucunda da, motivasyonu düşük ve içinde bulunduğu çevreye duyarsız veya zarar veren bireylerin sayısının gün geçtikçe arttığı görülmüştür (Haskan ve Yıldırım, 2012).

Yıllar süren ihmalin ardından akademisyenler yoğun bir şekilde ilgilerini duygu kavramına yöneltmiş ve duygular üzerinde düşünmeye başlamışlardır (Goldie, 2007).

Mevcut durumda var olan problemlerin ortadan kaldırılmasına ya da en aza indirilmesine yönelik uluslararası alan yazında ortaya atılan kavramlardan birisi duygusal okuryazarlıktır. Duygusal okuryazarlık becerisi en sade haliyle, bireylerin yaşadığı duygusal sorunların odağında duyguları hissetmekle ilgili sıkıntılardan ziyade, duyguları ifade etmede, diğer bir deyişle hissedilen duygulara uygun ifade karşılığını bulmada zorluklar yaşandığını vurgulamaktadır. Eğitim bağlamında ise, bireyin okul, aile ve toplumsal yaşamının her alanında gerekli olan ve diğer insanlarla iyi geçinme ile etkili öğrenmeyi vurgulayan sosyal, duygusal ve davranışsal beceriler toplamını ifade etmektedir. Bu kavram sadece eğitim sürecindeki öğrenmelerle ilgili değil, aynı zamanda öğrenilenlerin içselleştirilmesi ve kalıcılığın sağlanabilmesi için öğrencilerin kendilerini bilişsel açıdan olduğu kadar duyuşsal açıdan da geliştirebilmeleri ihtimalini desteklemektedir. Ancak bu şekilde bireyler duyguları ifade edebilmenin rahatlığıyla, öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak ve duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş bir eğitim programının faydalarından yararlanacaktır. Söz konusu eğitim programı, bireylerin duygularını ve duyuşsal özelliklerini daha iyi analiz etmeleri ve bunları doğru yerde, doğru zamanda harekete geçirmelerini kolaylaştıracaktır.

Bu durumlardan hareketle duygusal okuryazarlığın sağlayacağı olumlu özellikler düşünüldüğünde, ülkemizde duygusal okuryazarlık becerisinin gelişimini destekleyebilecek bir yapılanma olmadığı gibi, bu konuyla ilgili yerel alan yazında herhangi bir çalışmaya da rastlanmamasının büyük bir eksiklik olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri çeşitli değişkenler açısından yorumlamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin;

- Duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri;
 - i. cinsiyet,
 - ii. sınıf kademesi,
 - iii. son dönem not ortalaması,
 - iv. lise türü,

- v. kardeş sayısı,
- vi. anne eğitim düzeyi,
- vii. baba eğitim düzeyi,
- viii. aile gelir düzeyi,

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.6. Önem

Duygusal okuryazarlık kavramı, çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği analitik düşünen, bağımsız, problem çözme yetisine sahip, empati kurabilen bireyler yetiştirme gereğini destekleyen birçok faktörü bünyesinde barındırmaktadır. Bireylerin duygularını anlama, ifade etme becerileri ile net ve olumlu bir duygusal farkındalık algısına sahip olduklarını ortaya koyabilen gerçekçi araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Geleceği yönetmede ve planlar yapmada bireyler, yerinde tespitler yapabilen ve kişisel doyuma ulaşabilen bir karakterde yetiştirilebilmelidir. Bu doyuma ulaşmayı destekleyen bir eğitim sayesinde, etkili iletişimin geliştirilmesi, bireysel ve toplumsal refahın oluşmasının sağlanabilmesi öngörülmektedir. Duygusal farkındalık, empati, motivasyon ve sosyal becerileri ortaya çıkarabilmenin yanı sıra, bu becerileri destekleme özelliğine de sahip olan duygusal okuryazarlık kavramı ile (Weare, 2004; Antidote, 2003; Steiner, 2003), şiddet olaylarının rehabilite edilebileceği ve duyguların da temel becerilere ait okuryazarlık türleri gibi desteklenebileceği öngörülmektedir. Bu desteği sağlayabilecek çalışmalara yön verebilmek adına ülkemizde geliştirilecek bir ölçek çalışması ciddi ölçüde gereklidir. Ölçeğin, uygulanacağı öğrencilerinin yaşam enerji ve kalitelerini yordayabilmeleri ve duygularına yön verebilecek faktörleri değerlendirebilmeleri açısından önem arz ettiği düşünülmektedir (Stone, 2005).

Bununla birlikte, hazırlanan ölçek aracılığıyla, ortaöğretime devam eden öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri ve belirli değişkenler açısından duygusal okuryazarlık bileşenleri değerlendirilmektedir. Var olan durumu ortaya koyacak bir örnek teşkil etmesi bakımından katkı sağlayacaktır.

1.7. Sayıtlar

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğe verdikleri cevaplar ile kendi özelliklerini doğru biçimde yansıttıkları varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri araştırmacı tarafından hazırlanan duygusal okuryazarlık beceri ölçeği ile ölçülen özelliklerle sınırlıdır.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri, 2012- 2013 Eğitim- Öğretim yılı içinde Eskişehir ili merkez ilçelerindeki örneklenmiş ortaöğretim kurumları ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Okuryazarlık: Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgedir (Kellner, 2001).

Duygusal zekâ: duyguların gücü ve kavrayışını, insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper and Sawaf, 1999).

Duygusal Okuryazarlık: Kişisel gücünüzü, yaşam kalitenizi ve aynı şekilde etrafınızdaki insanların yaşam kalitesini geliştirecek biçimde duygularınızı bilme yeteneğidir (Steiner, 2003; Ripley ve Simpson, 2007).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi amacını taşıyan araştırmanın bu bölümünde, söz konusu amaca yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kandemir ve DüNDAR (2008), tarafından yapılan ‘Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Öğrenme Ortamları’ isimli araştırma literatüre dayalı bir derleme şeklinde yapılmıştır. Araştırmada, duygusal okuryazarlık terimi tanımlanmış, duygusal zekâ ile benzerlik ve farklılıklarına değinilmiş ve duygusal okuryazar bireylerin özellikleri ile duygusal okuryazarlığın öğrenme ortamlarına katkısı açıklığa kavuşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, hümanist anlayışın gerektirdiği olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, empatik anlama, etkin dinleme, ben dili, özsaygıyı geliştirici dil, koşulsuz kabul, saygı, içtenlik, dürüstlük gibi ilkelerin yer aldığı bir sınıf ortamının sağlanabilmesi için duygusal okuryazarlık eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliği öngörülmektedir. Çünkü ancak böyle bir sınıf ve okul ortamının sağlanması, öğrencinin duygusal okuryazarlık becerilerinin artmasına katkı sağlayabilmektedir.

Tuyan (2003), ‘Bir Eylem Araştırma Çalışması: Eğitimdeki Hümanistik Bakış Açısıyla Öğretmenlerin Duygusal Okur-Yazarlığını Geliştirme Programı’ isimli çalışmasına iki amaca hizmet etmiştir. Bunlardan ilki, Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi’nde (YADİM) çalışan İngilizce öğretmenlerinin duygusal-okuryazarlıklarını geliştirebilmelerine katkı sağlayacak bir hizmet içi programın nasıl geliştirilip uygulanabileceğine yönelik bir anlayış geliştirmektir. İkinci olarak, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin kendileri ve başkalarıyla ilgili duygusal zekaya dayalı duygusal farkındalıklarını geliştirmeleri ve bu farkındalıklarını dâhil ettikleri davranışlar sergileyebilmeleri amaçlanmıştır. Araştırmada geliştirilen program yardımıyla İngilizce öğretmenlerini duygusal okur-yazar olmayı gerektiren beceri, özellik ve davranışları geliştirmeye yönlendirerek duygusal okuryazarlığın getireceği olası yapısal değişiklikleri hem sınıf/çalışma ortamlarında hem de kişisel olarak özel yaşamlarında yansıtılmalarına yardımcı olmak hedefi bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bu temel doğrultusunda, Duygusal Okur-Yazarlığı Geliştirme Programına 17 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmada duygusal okuryazarlık,

duygusal zekânın genel kavramlarından biri olarak ele alınmış ve duygusal zekâyâ dayalı duyguların farkındalığı biçemi etrafında şekillendirilmiştir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Camilleri, Caruana, Falzon ve Muscat (2011), ‘Kişisel ve Sosyal Gelişim Aracılığıyla Duygusal Okuryazarlığın Yükselmesi: Malta Tecrübesi’ isimli çalışmalarında, iyi bir yaşam kalitesinin gereği olan duygusal okuryazarlığı ülkede uygulanan Kişisel ve Sosyal Gelişim Programı ile bağlantılı olarak incelemişlerdir. Bu çalışmada yazarlar, uygulanan program dâhilinde duygusal zekânın değil de duygusal okuryazarlığın vurgulanması gerektiğine dair düşüncelerini öne sürmüş ve duygusal okuryazarlığın sadece Kişisel ve Sosyal Gelişim Programı müfredatıyla değil, aynı zamanda ‘sağlıklı okul (whole school)’ yaklaşımı ile uygulama koyulması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Knowler ve Frederickson (2013), ‘Zorbalık Davranışı Sergileyen Öğrenciler İçin Duygusal Okuryazarlık Müdahale Programının Etkileri ’ isimli çalışmalarında, akranları tarafından zorbalık davranışı sergilediği için aday gösterilen 8-9 yaş aralığındaki 50 ilkokul öğrencisi ile 12 haftalık bir müdahale programını hayata geçirmişlerdir. Katılımcılar gruplandırılırken rastgele seçilmiş ya da bekleyenler listesi karşılaştırması yoluna gidilmiştir. Müdahalenin yararlılığının duygusal okuryazarlık temel düzeyiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Seçilen öğrencilerin uyum durumlarında herhangi bir ilerleme görülmezken, daha yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olanlarda olumlu değişimler gözlenmiştir.

O’Hara (2011), ‘Akran Danışmanlığının Duygusal Okuryazarlık Becerileri Üzerine Etkisi’ isimli çalışmasında, yedi yaş grubundaki öğrenciler aracılığıyla yarı deneysel bir yapılanma ile akran danışmanlığının duygusal okuryazarlık becerisine etkisini incelemiştir. Müdahale programı öncesinde düşük duygusal okuryazarlık becerileri sergileyen öğrenciler için akran danışmanlığının olumlu katkı yapacağı hipotezine dayandırılan araştırmada ön-test ve son-test kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu gruplara dayalı olarak elde edilen sonuç, akran danışmanlığının düşük düzeyde duygusal okuryazarlık becerisine sahip olan öğrenciler üzerinde pozitif etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Sonuçlar aynı zamanda, otumlara katılım oranı ile algılanan davranış sorunları arasında anlamlı düzeyde negatif korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır.

Stone (2005), ‘Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerliğinin incelenmesi’ adıyla Cardiff Üniversitesi’ne bağlı olarak yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Southampton Psikoloji Servisi tarafından okullarda duygusal okuryazarlık çalışmaları için kullanılmak üzere geliştirilmiş Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği’nin geçerliliğini Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile test etmiş ve aradaki korelasyona bakılmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise, öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanlarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine odaklanmıştır. Kısıtlı zaman nedeniyle çalışma sadece bir ilkokulda yürütülmüş ve kolaylı örneklem yöntemi ile 109 öğrenciyle uygulamaya gidilmiştir. Araştırma sonuçları, duygusal okuryazarlık ölçeğinin iç geçerlilik tutarlılığına sahip olduğunu ve öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği’nden aldıkları puanlar ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında belirgin bir negatif korelasyon bulunduğunu göstermektedir. Alt amaçların odaklarına bakılınca, yaş değişkenine göre herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmadığı, ancak cinsiyet değişkeni baz alındığında erkeklerin kızlardan daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, tüm bu bulguların Southampton Psikoloji Servisi tarafından hazırlanan Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği’nin geçerliliği için önemli bir destek niteliği taşıdığını öne sürmektedir.

Nemec ve Roffey (2005), üç yıllık araştırmaları sonucunda yayınlayıp sundukları ‘Duygusal Okuryazarlık ve Eğitimde Yeniliğin Sürdürülebilmesi İçin Sağlıklı Okul (Whole School) Yaklaşımı’ isimli raporlarında, duygusal okuryazarlığı derinlemesine ele almışlardır. Bu rapor duygusal okuryazarlığın sınıf iklimini olumlu şekilde etkilediğini ve öğrenciler arasında bir çeşit bağlılık duygusu geliştirdiğini öne sürmektedir. İşte bu özelliklere erişebilmek için Sağlıklı Okul (Whole School) Yaklaşımı’nın uygulanması gerekliliği dillendirilmektedir.

Haddon ve diğerleri (2005), ‘Okullarda Duygusal Okuryazarlığın Değerlendirilmesi: Öğrenme Açısından Okullarda Duygusal Ortamın Araştırılması’ isimli çalışmalarında bir örgüt olarak okulların duygusal okuryazarlık düzeylerini belirlemek için kullanılacak olan bir araç geliştirmek üzere nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı, bir okulda duygusal okuryazarlık uygulamasına olanak sağlayacak örgütsel faktörleri belirlemek ve okul ortamında yer alan öğrenci ve personelin deneyimlediği duygusal okuryazarlık durumunu değerlendirecek bir araç geliştirmektir. Araştırma verileri etnografik durum çalışması temel alınarak iki okuldan yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup çalışmaları,

açık ve kapalı uçlu sorularla yapılandırılmış anketler ve katılımcı gözlemi yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem ilkokul hem de orta ve lise seviyesinde okullarda kullanılabilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

3. YÖNTEM

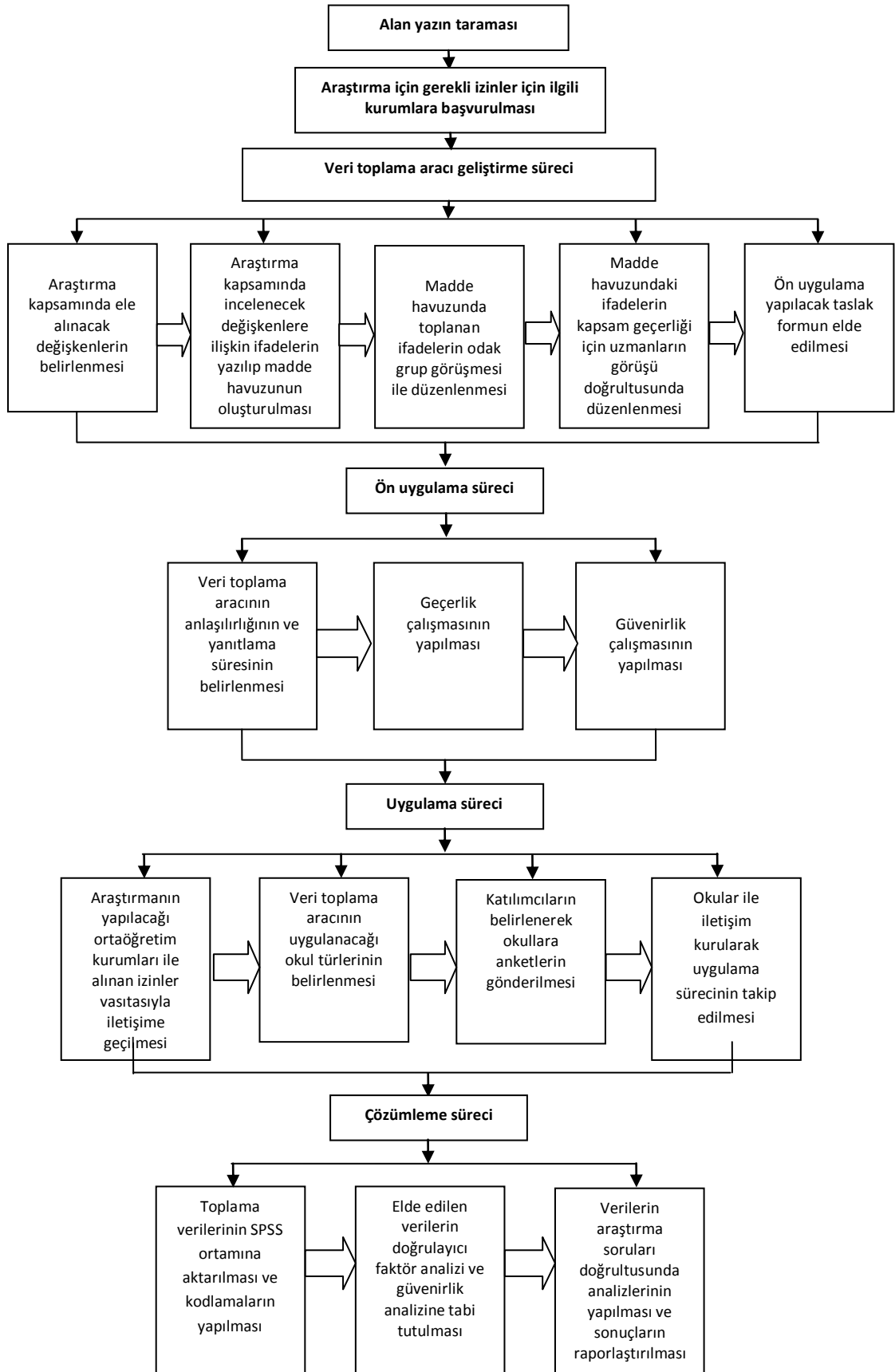
Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması, elde edilen verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli [Deseni]

Bu çalışma, nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Ortaöğretime devam eden öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde geniş çapta kullanılan araştırma modellerinden biri olan tarama, çok geniş konu yelpazesinde pek çok akademik enstitü tarafından kullanılmış ve güvenilirliği kabul edilmiş bir modeldir (Rea ve Parker, 2005). Bu model, çeşitli konularda ve geniş araştırma sahalarında insanların özel ve detaylı karakteristik yapılarını belirleme, görüş ve beklentilerini alma ve kendilerini sınıflandırmalarını istemede yararlıdır (Wolfer, 2006). Bu araştırmada da, Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarından örneklenen öğrencilere ait özel karakteristik ve demografik bilgiler kendilerinden istenmiştir. Tarama modeli, olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, olayların içinde buldukları durumları, özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışmaktadır (Karasar, 1998). Örneklem grubundan toplanan verinin daha geniş alana yayılmış bir evrene genelleneceği durumlarda temsil gücü olan, zaman ve maliyet tasarrufu sağlayabilen bir modeldir (McTavish ve Loether, 2002). Bütün bunlara dayanarak, öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin kendilerine ait bilgilerden elde edilen cinsiyet, sınıf kademesi, son dönemki not ortalaması, lise türü, kardeş sayısı, anne-baba mezuniyet derecesi ve ailenin tahmini aylık geliri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sürecinin aşamalarını daha iyi betimleyebilmek amacıyla aşağıdaki Şekil 2’de verilen tablo oluşturulmuştur.

Şekil 2:

Araştırmanın yürütülmesinde izlenen süreç

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Eskişehir ili, merkez ilçelerindeki kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenimini sürdüren 35936 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki her bir birime ulaşmanın zaman ve maliyet açısından zor olması nedeniyle örneklem seçme yöntemine başvurulmuştur. % 90 güven aralığı ve .05 hata payı baz alınarak, ulaşılan 1103 ortaöğretim öğrencisinin yeterli geleceği tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın örneklemini, Eskişehir ili merkez ilçelerde bulunan kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarından, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş ortaöğretim öğrencileri kapsamaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Neuman, 2011). İlk olarak, çalışmanın odak noktasına göre ve evreni yansıtacak biçimde alt gruplamalara gidilir (Rea and Parker, 2005). Daha sonraki aşamada, belirlenen alt tabakalardan örneklemler rastlantısal örnekleme ile seçilebilir (Kuş, 2007). Bu seçimin tek bir kişi değil, tüm bir tabaka olması beklenir (Antonius, 2003). Böylece evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerini garantilenir ve örneklem içindeki farklı katmanların orantısını sabitletir; (Neuman, 2011). Tabakalı örnekleminin kullanılmasının pratik nedenlerinden biri de maliyeti düşürmesidir (Balcı, 2005). Bu kapsamda çalışmanın örneklemini: Tabakalı örnekleme yöntemiyle türlerine göre ortaöğretim okullarından evreni temsil edebilecek sayıda seçilen ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Okullar türlerine göre, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Turizm Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Lisesi olarak gruplandırılmıştır. Araştırma modeli tarama olduğu için, olası bir genelleme yapma durumu adına bu gruplardan rastlantısal olarak her sınıf kademesini (9, 10, 11, 12) temsil eden öğrenciler seçilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırmaya, Eskişehir ili merkez ilçelerinde öğrenim gören okul türlerine göre tabakalandırılarak örneklenmiş 1103 öğrenci katılmıştır.

Katılımcı öğrencilere ait bilgiler demografik bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2

Katılımcı Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

| Seçenekler | Kategori | N | % |
|--------------------------|------------------------|-------|-------|
| Cinsiyet | Kız | 641 | 58.1 |
| | Erkek | 462 | 41.9 |
| | Toplam | 1103 | 100.0 |
| Sınıf Kademesi | 9 | 421 | 38.2 |
| | 10 | 364 | 33.0 |
| | 11 | 230 | 20.9 |
| | 12 | 88 | 8.0 |
| | Toplam | 1103 | 100.0 |
| Son Dönem Not Ortalaması | 1.00 | 7 | .6 |
| | 2.00 | 98 | 8.9 |
| | 3.00 | 407 | 36.9 |
| | 4.00 | 372 | 33.7 |
| | 5.00 | 219 | 19.9 |
| | Toplam | 1103 | 100.0 |
| Lise türü | Fen Lisesi | 178 | 16.1 |
| | Anadolu Öğretmen L. | 93 | 8.4 |
| | Anadolu Lisesi | 421 | 38.2 |
| | Kız Meslek Lisesi | 110 | 10.0 |
| | Endüstri Meslek Lisesi | 70 | 6.3 |
| | Turizm Meslek Lisesi | 54 | 4.9 |
| | Anadolu Teknik Lisesi | 177 | 16.0 |
| | Toplam | 1103 | 100.0 |
| Kardeş Sayısı | 1 | 111 | 10.1 |
| | 2 | 653 | 59.2 |
| | 3 | 252 | 22.8 |
| | 4 | 61 | 5.5 |
| | 5 ve üzeri | 26 | 2.4 |
| | Toplam | 1103 | 100.0 |
| Baba Mezuniyet Durumu | İlkokul | 219 | 19.9 |
| | Ortaokul | 231 | 20.9 |
| | Lise | 350 | 31.7 |
| | Üniversite | 264 | 23.9 |
| | Lisansüstü | 39 | 3.5 |
| | Toplam | 1103 | 100.0 |
| Anne Mezuniyet Durumu | İlkokul | 449 | 40.7 |
| | Ortaokul | 207 | 18.8 |
| | Lise | 276 | 25.0 |
| | Üniversite | 129 | 11.7 |
| | Lisansüstü | 27 | 2.4 |
| | Okumadı | 15 | 1.4 |
| Toplam | 1103 | 100.0 | |
| Aylık Gelir Düzeyi | 500-1000 TL | 304 | 27.6 |
| | 1000-2000 TL | 418 | 37.9 |
| | 2000-3000 TL | 235 | 21.3 |
| | 3000 TL Üzeri | 146 | 13.2 |
| | Toplam | 1103 | 100.0 |

Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin veriler incelendiğinde, % 58.1'inin kız, % 41.9'unun erkek öğrenci olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf kademeleri incelendiğinde ise, % 38.2'sinin 9. sınıfta, % 33'ünün 10. sınıfta, % 20.9'unun 11. sınıfta, % 8'inin 12. sınıfta olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin son dönemde aldıkları not ortalamaları incelendiğinde, % 0.6'sının 1 (0-44 / Geçmez), % 8.9'unun 2 (45-54 / Geçer), % 36.9'unun 3 (55-69 / Orta), % 33.7'sinin 4 (70-84 / İyi) ve % 19.9'unun 5 (85-100 / Pek İyi) aldığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin lise türüne ilişkin dağılımlarını gösteren tablo incelendiğinde, % 16.1'inin Fen Lisesi'ne, % 8.4'ünün Anadolu Öğretmen Lisesi'ne, % 38.2'sinin Anadolu Lisesi'ne, % 10'unun Kız Meslek Lisesi'ne, % 6.3'ünün Endüstri Meslek Lisesi'ne, % 4.9'unun Turizm Meslek Lisesi'ne ve % 16'sının Anadolu Teknik Lisesi'ne devam ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin kardeş sayılarını gösteren tablo incelendiğinde, % 10.1'inin ailenin tek çocuğu olduğu, % 59.2'sinin iki kardeş oldukları, % 22.8'inin üç kardeş oldukları, % 5.5'inin dört kardeş oldukları ve % 2.4'ünün beş ve üzeri kardeş oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin babalarına ait mezuniyet verilerinin bulunduğu tablo incelendiğinde, % 19.9'unun ilkökul mezunu, % 20.9'unun ortaokul, % 31.7'sinin lise mezunu, % 23.9'unun üniversite mezunu, % 3.5'inin lisansüstü (yüksek lisans/doktora) mezunu oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin annelerine ait mezuniyet verilerinin bulunduğu tablo incelendiğinde, % 40.7'sinin ilkökul mezunu, % 18.8'inin ortaokul, % 25'inin lise mezunu, % 11.7'sinin üniversite mezunu, % 2.4'ünün lisansüstü (yüksek lisans/doktora) mezunu oldukları ve % 1.4'ünün hiçbir öğrenim görmediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin ailelerine ait tahmini gelir aralığına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, % 27.6'sının 500-1000 TL aralığında gelire, % 37.9'unun 1000-2000 TL aralığında gelire, % 21.3'ünün 2000-3000 TL aralığında gelire ve % 13.2'sinin 3000 TL üzeri gelire sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan bireylerin değer, inanç, eğilim ve tercihleri sınanmak istendiğinde yaygın olarak kullanılan ölçme araçları ölçeklerdir (Salı, 2012). Bu

çalışmada da, araştırmacı tarafından araştırma konusunun amaç ve kapsamı doğrultusunda ilk olarak ‘Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’nin’ geliştirilmesine karar verilmiştir.

3.3.1. Ölçek geliştirme çalışması.

Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’nin geliştirme sürecinin ilk basamağını alanyazın taraması oluşturmaktadır. Yapılan tarama sonucunda, duygusal okuryazarlık konusu üzerine yerel alanyazında herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüş, yurtdışında yapılan çalışmalar kaynak alınmış ve duygusal okuryazarlık modelleri incelenmiştir. Bu modellerin üzerinde durduğu ortak olarak en çok tekrar edilen duygusal okuryazar bir kişide bulunması gereken özellikler ‘motivasyon, empati kurma, duygusal farkındalık, toplumsal-sosyal beceriler ve öz-düzenleme’ olarak belirlenmiştir (Weare, 2004; Killick, 2006; Antidote, 2003; Steiner, 2003). Belirlenen bu boyutlara ait özellikleri ifade eden maddeler yazılmıştır. İlk aşamada beş boyutta yazılan maddeler tek tek incelenmiş ve binişik olanlar çıkarılmıştır. Elde edilen maddeler Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans veya doktora yapan sekiz öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılarak incelenmiştir. Maddelerin ifade ediliş biçimleri ve ait oldukları boyutu yansıtmaları bakımından değerlendirilmiş, binişik özellik gösteren maddeler madde havuzundan çıkarılmış ve form uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Kapsam geçerliliğini doğrulamak amacıyla, en az doktora tez çalışmasını tamamlamış, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde görevli beş öğretim elemanı tarafından hazırlanan form incelenmiştir. İncelenen forma, bir öğretim elemanının tavsiyeleri doğrultusunda üç madde eklenmiş ve 23 madde ile taslak form son biçimini almıştır.

Pilot uygulama verilerinde yapılan analizler bir ön yordama niteliğinde (Şencan, 2005) olduğu için elde edilen taslak form, pilot uygulama yapılmak üzere 400 adet öğrenciye dağıtılmıştır. 381 form geri dönmüş ancak 373 öğrenciden tam ve eksiksiz doldurulmuş şekilde geri dönüt alınmıştır.

Geçerlik çalışması. Araştırmacının geliştirdiği ölçeğin çok boyutlu olduğunu alan yazındaki kuramsal bilgilerden bildiği, amacın karmaşık kavramsal yapıları ölçen çok boyutlu bir ölçek geliştirmek olduğu durumlarda güvenirlik analizi değerlendirmelerinden önce faktör analizi yöntemini uygulanmalıdır (Şencan, 2005). Faktör analizi, birbiriyle ilişkisi olduğu düşünülen çok sayıda değişkenler arasındaki

ilişkinin yapısına dönük ipuçları sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (DeVellis, 2012) ve açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Rasch, Kubinger ve Yanagida, 2011; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007). Bu araştırmada, elde edilen verilerin hangi boyutlara dağıldığını görebilmek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak sosyal bilimlerde yoğunlukla kullanılan temel bileşenler faktör analizi (Principle Component Analysis) istatistik yönteminden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Kurt, 2001).

3.3.2. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular.

Açımlayıcı Faktör Analizi için öncelikle örneklemin faktör analizi için uygunluğuna, yani örneklem büyüklüğüne bakılmıştır. Şencan (2005) her bir madde için en az beş katılımcı olması gerektiğini, Field (2005) ise faktör analizi için toplamda 300 kişinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşler dikkate alınarak 373 kişilik örneklem grubunun faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunun belirlenmesi için gerekli olan Kaiser Meyer Oklin = .78 ve Bartlet ($p < .01$) test analizleri sonucunda da, toplanan verilere faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. Temel bileşenler analizinde, faktör çıkarma yöntemi olarak varyansı en yüksek değere getirecek döndürme (varimax) yaklaşımı temel alınmaktadır. Bu yaklaşım kısaca varyans maksimizasyonu olarak adlandırılmaktadır. Döndürme sonunda değişkenleri temsil eden uzaydaki noktalar faktörü temsil eden regresyon doğrusuna daha yakın bir konuma gelmiş olur. Öte yandan varyansın en yüksek değerine getirilmesi gizli değişkenlerin veya faktörün varyansını (değişkenliğini) artırma anlamına gelir (Şencan, 2005). Bu bilgiler doğrultusunda Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yükü .30'un altında olan ve birden fazla faktöre yükleme yapan 2 madde çıkarılarak analiz birkaç kez tekrarlanmıştır.

Faktör analizi sonucunda, duygusal okuryazarlığın dört faktör altında özetlendiği görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere alanyazın ve maddelerin özellikleri doğrultusunda sırasıyla “Motivasyon”, “Empati”, “Duygusal Farkındalık” ve “Toplumsal Beceriler” isimleri verilmiştir. Öz-düzenleme boyutuna ait iki madde çıkartılmış, diğer iki maddenin de motivasyon boyutuyla ilişkilendiği görülmüştür. Bu bağlamda uygulamanın yürütüldüğü örneklemdaki öğrencilerin geçerli maddeleri öz-düzenleme

stratejilerinden motivasyonel süreçler ile ilişkilendirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla motivasyon boyutunda araştırma kapsamına alınmıştır.

Elde edilen maddelerin faktör yüklerinin .721 ile .447 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca faktörlerin özdeğerleri 1.245 ile 4.037 arasında değişmektedir ve 4 faktörün açıkladığı toplam varyans % 41’dir. Eğitime ilişkin alanyazında, faktör analizinde faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesi 40’ın üzerinde olması kabul edilir bulunmaktadır (Kline, 1994; akt. Baloğlu ve Karadağ, 2008; Kurt, 2001)

Tablo 3

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler

| Faktörler | Faktör Yükleri | | | |
|-------------------|----------------|--------|----------------------|---------------------|
| | Motivasyon | Empati | Duygusal Farkındalık | Toplumsal Beceriler |
| MADDE 1 | .685 | | | |
| MADDE 2 | .668 | | | |
| MADDE 3 | .564 | | | |
| MADDE 4 | .549 | | | |
| MADDE 5 | .539 | | | |
| MADDE6 | .486 | | | |
| MADDE 7 | .447 | | | |
| MADDE 8 | | .716 | | |
| MADDE 9 | | .667 | | |
| MADDE 10 | | .631 | | |
| MADDE 11 | | .627 | | |
| MADDE 12 | | .540 | | |
| MADDE 13 | | .459 | | |
| MADDE 14 | | | .688 | |
| MADDE 15 | | | .518 | |
| MADDE 16 | | | .500 | |
| MADDE 17 | | | .477 | |
| MADDE 18 | | | .469 | |
| MADDE 19 | | | | .721 |
| MADDE 20 | | | | .568 |
| MADDE 21 | | | | .539 |
| Açıklanan varyans | 12.391 | 11.505 | 9.583 | 7.475 |

Duygusal Okuryazarlık Ölçeğine ilişkin hesaplanan madde yük değerleri incelendiğinde; “Motivasyon” boyutunun yedi maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7), “Empati” boyutunun altı maddeden (8, 9, 10, 11, 12, 13), “Duygusal farkındalık” boyutunun beş maddeden (14, 15, 16, 17 ve 18) ve “Toplumsal Beceriler” boyutunun 3

maddeden (19, 20 ve 21) oluştuğu görülmektedir. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir katsayı ifadesi olan faktör yük değerlerinin 0.30 sınır değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (şencan, 2005; Büyüköztürk, 2002; Field, 2005). Bu görüşler doğrultusunda, her bir maddeye ilişkin faktör yükleri .40 değerinin üzerinde olduğu ve binişik madde bulunmadığı için faktör yapıları uygun görülmektedir.

3.3.3. Madde ayırt edicilik analizine ilişkin bulgular.

Ölçeğin geçerliğinin test edilmesinde kullanılan bir başka yöntem de madde ayırt ediciliğidir. Madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla öncelikle ölçekten elde edilen puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak, % 27 alt, % 27 üst olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan bu grupların puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırarak, puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda alt ve üst grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($p < .01$). Sonuç olarak ölçekten elde edilen yüksek ve düşük puan arasındaki anlamlı fark ölçeğin amaçlanan özelliği lme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'te tüm maddelerin ayırt edicilik glerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örnekleme t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler

| <i>Maddeler</i> | | <i>X</i> | <i>SS</i> | <i>T</i> | <i>P</i> | <i>Maddeler</i> | | <i>X</i> | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>P</i> |
|-----------------|--------------------|----------|-----------|----------|----------|-----------------|--------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Madde 1 | ALT %27 ÜST %27 | 2.13 | 0.96 | -9.04 | .00 | Madde 12 | ALT %27 ÜST %27 | 2.10 | 0.85 | -7.83 | .00 |
| Madde 2 | ALT %27 ÜST %27 | 3.29 | 0.86 | -10.09 | .00 | Madde 13 | ALT %27 ÜST %27 | 3.35 | 0.70 | -7.80 | .00 |
| Madde 3 | ALT %27 ÜST %27 | 2.26 | 0.95 | -10.66 | .00 | Madde 14 | ALT %27 ÜST %27 | 2.53 | 1.03 | -8.74 | .00 |
| Madde 4 | ALT %27 ÜST %27 | 3.46 | 0.73 | -10.66 | .00 | Madde 15 | ALT %27 ÜST %27 | 3.62 | 0.72 | -8.02 | .00 |
| Madde 5 | ALT %27 ÜST %27 | 2.40 | 0.83 | -10.40 | .00 | Madde 16 | ALT %27 ÜST %27 | 2.64 | 0.99 | -5.96 | .00 |
| Madde 6 | ALT %27 ÜST %27 | 2.39 | 1.00 | -8.92 | .00 | Madde 17 | ALT %27 ÜST %27 | 3.57 | 0.62 | -8.41 | .00 |
| Madde 7 | ALT %27 ÜST %27 | 3.61 | 0.58 | -8.20 | .00 | Madde 18 | ALT %27 ÜST %27 | 2.36 | 1.05 | -7.07 | .00 |
| Madde 8 | ALT %27 ÜST %27 | 2.55 | 0.87 | -7.66 | .00 | Madde 19 | ALT %27 ÜST %27 | 3.19 | 0.92 | -4.01 | .00 |
| Madde 9 | ALT %27 ÜST %27 | 3.61 | 0.55 | -10.17 | .00 | Madde 20 | ALT %27 ÜST %27 | 2.87 | 0.82 | -6.36 | .00 |
| Madde 10 | ALT %27 ÜST %27 | 2.49 | 0.89 | -6.20 | .00 | Madde 21 | ALT %27 ÜST %27 | 3.72 | 0.60 | -5.72 | .00 |
| Madde 11 | ALT %27 ÜST %27 | 3.51 | 0.74 | -9.49 | .00 | | | | | | |

3.3.4. Güvenirlik analizine ilişkin bulgular.

Elde edilen dört faktör ve 21 maddeden oluşan form güvenirlilik analizine tâbi tutulmuştur. Cronbach Alpha değeri araştırma maddelerinin varyans değerlerini dikkate alır ve katılımcıya ait cevapların ölçeğin kendi içinde tutarlı olup olmadığını görmek için kullanılır (Bryman, 2008). Aynı zamanda, güvenirlilik ölçümü öğrencilerin tutumlarıyla ilgili bir değer vermemekte, sadece araştırmacıya üzerinde anlamlı bir şekilde çalışacağı, katılımcıların maddelere ne derece tutarlı cevaplar verdiğini gösteren bir form sunmaya yardımcı olmaktadır (Vogt, 2007). Hazırlanan Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin toplam Cronbach Alpha değeri .78 olarak belirlenmiştir. İdeal olarak bir ölçeğin güvenirliliğinin .70'in üzerinde olması gerektiği koşulunu taşımaktadır (DeVellis, 2012; Bryman, 2008). Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu verilerin düşük çıkmasının ana nedeni, ölçülen özelliğin soyut bir yapı taşıması ve faktörlerdeki madde sayısının azlığıdır.

Tablo 5'te güvenirlilik analizine ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 5

Güvenirlilik Analizine İlişkin Değerler

| Faktörler | <i>n</i> | Madde Sayısı | Cronbach Alpha |
|-------------------------|----------|---------------------|-----------------------|
| 1- Motivasyon | 373 | 7 | .70 |
| 2-Empati | 373 | 6 | .71 |
| 3- Duygusal Farkındalık | 373 | 5 | .55 |
| 4- Toplumsal Beceriler | 373 | 3 | .40 |
| Toplam | 373 | 21 | .78 |

Yapılan alanyazın taraması ve ölçek geliştirme çalışması verilerinin analizinden elde edilen bulgular yardımıyla araştırma amaç ve kapsamına yönelik olarak “Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği” oluşturulmuştur. Elde edilen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ortaöğretime devam eden öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek için dokuz soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla dörtlü Likert maddesi olarak hazırlanmış 21 yargı cümlesi bulunmaktadır. Maddelerden 18 tanesi olumlu yargı, üç tanesi olumsuz yargı olarak yazılmıştır. Likert seçenekleri ‘Bana Hiç Uygun Değil’, ‘Bana Uygun Değil’, ‘Bana Uygun’ ve ‘Bana Tamamen Uygun’ şeklindedir. Ölçek yardımıyla hesaplanan duygusal okuryazarlık puanına göre öğrencilerin genel duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri hakkında değerlendirme yapılabilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre öğrenciler duygusal okuryazarlıkları bağlamında kategorize edilebilmektedir. Ölçek dörtlü likert tipinde tasarlandığından 21 maddeden alınabilecek en düşük puan ve en yüksek puanlar alt-üst % 27’lik gruplamaya uygun olarak hesaplanmıştır. Duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinin toplamından alınan; 21-42 aralığı düşük düzeyi, 43-64 aralığı orta düzeyi, 65-84 aralığı yüksek düzeyi göstermektedir. Motivasyon alt faktöründe yedi madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınan 7-14 puan düşük düzeyi, 15-21 puan orta düzeyi ve 22-28 puan yüksek düzeyi göstermektedir. Empati alt faktöründe altı madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınan 6-12 aralığı düşük düzeyi, 13-18 aralığı orta düzeyi ve 19-24 aralığı yüksek düzeyi göstermektedir. Duygusal Farkındalık alt faktöründe beş madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınan 5-10 puan aralığı düşük düzeyi, 11-15 puan aralığı orta düzeyi ve 16-20 yüksek düzeyi göstermektedir. Toplumsal Beceriler alt faktöründe üç madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınan 3-6 puan düşük düzeyi, 7-9 puan orta düzeyi ve 10-12 puan ise yüksek düzeyi göstermektedir.

Tablo 6’da Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’nden ve alt faktörlerinden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar sunulmuştur.

Tablo 6

Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Alınabilecek Toplam Puanlar

| | Soru Sayısı | Düşük Düzey Aralığı | Orta Düzey Aralığı | Yüksek Düzey Aralığı |
|----------------------------------|--------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Duygusal O. Becerisi Toplam Puan | 21 | 21-42 | 43-64 | 65-84 |
| Motivasyon | 7 | 7-14 | 15-21 | 22-28 |
| Empati | 6 | 6-12 | 13-18 | 19-24 |
| Duygusal Farkındalık | 5 | 5-10 | 11-15 | 16-20 |
| Toplumsal Beceriler | 3 | 3-6 | 7-9 | 10-12 |

3.3.5. Veri toplama aracının uygulanması.

Veri toplama aracının uygulanması öncesinde gerekli izin için bağlı bulunulan Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü’ne başvurulmuş ve izin dilekçeleri Enstitü aracılığıyla Valilik ve MEB onayına gönderilmiştir. Veri toplama aracı, 1500 nüsha olarak çoğaltılmış ve 07.03.2013 tarihinde elde edilen Valilik onay yazısı ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde araştırma kapsamında okul türleri temel alınarak örneklenmiş ortaöğretim kurumlarına gidilerek uygulamaya başlanmıştır. Tüm okullarda uygulama işlemi iki hafta sürmüştür. Örneklenen okullarda uygulama öncesinde, uygulanacak öğrencilere duygusal okuryazarlık becerisi hakkında gerekli ön bilgi verilmiş, formu doldurmanın yaklaşık olarak 15 dakika alacağı belirtilmiş ve eksiksiz doldurmaları rica edilmiştir. 23. 03. 2013 tarihinde tüm okullardan geri dönütler elde edilmiş olup verilerin çözümlenmesi için istatistiksel hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır.

3.3.6. Verilerin çözümlenmesi.

Verilerin çözümlenmesi işleminden önce elde edilen formlar incelenmiştir. Bu formları dolduran öğrencilerden bir kısmının soruları okumadan işaretleme yaptığı anlaşılmış, toplamda 138 form analiz dışında tutulmuştur. Daha sonra eksiksiz

doldurulan tüm formlar 1'den başlayarak 1103'e kadar numaralandırılarak SPSS Paket Programı'na girilmiştir. Öğrencilerin 'Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği' maddelerinde işaretledikleri 'Bana Hiç Uygun Değil' seçeneğine 1, 'Bana Uygun Değil' seçeneğine 2, 'Bana Uygun' seçeneğine 3 ve 'Bana Tamamen Uygun' seçeneğine ise 4 puan verilerek kodlama yapılmıştır. Olumsuz yargı cümlesi olarak yapılandırılmış 3 madde puanları ters çevrilerek yeniden kodlanmıştır.

Veriler eksiksiz olarak paket programa girildikten sonra, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi'nde elde edilen faktör yapısının elde edilen verilerle uyumuna bakmak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi, daha önce yapılmış bir araştırma ve ona ait teorinin faktör ve yapısına karar vermek için yapılmaktadır (Rasch, Kubinger and Yanagida, 2011; Keith, 2006).

Aşağıdaki tabloda Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne ilişkin uyum parametrelerine yer verilmiştir:

Tablo 7

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum parametreleri

| Uyum Parametresi | Katsayı |
|------------------|---------|
| GFI | 0.95 |
| AGFI | 0.94 |
| PGFI | 0.75 |
| CFI | 0.90 |
| RMSEA | 0.04 |
| df | 183 |
| χ^2 | 574.72 |
| χ^2/df | 3.14 |

Tablo 7'de, Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne ilişkin uyum indeksleri gösterilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre hesaplanan χ^2/df oranı 3.14'tür. Ki Kare ($\chi^2= 574.72$) testi örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve örneklem büyüklüğü 200'den fazla olduğunda sonuçlar genelde güvenilir çıkmamaktadır. Uygulanan katılımcı sayısının 1103 olması nedeniyle, elde edilen bu değer örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Modele ait diğer uyum indeksleri de [CFI=0.90, GFI=0.95, AGFI=0.94, PGFI=0.75, RMSEA=0.04] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir (Keith, 2006; Hair, Black, Babin and Anderson, 2010).

Çözümlemeye geçilmeden önce 1103 katılımcıdan elde edilen ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile yapısı doğrulanan veri seti güvenilirlik analizine tâbi tutulmuştur. Güvenirlik analizine ilişkin değerler şu şekildedir:

Tablo 8

Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler

| Faktörler | N | Madde Sayısı | Cronbach Alpha |
|-------------------------|------|--------------|----------------|
| 1- Motivasyon | 1103 | 7 | .71 |
| 2- Empati | 1103 | 6 | .65 |
| 3- Duygusal Farkındalık | 1103 | 5 | .67 |
| 4- Toplumsal İlişkiler | 1103 | 3 | .50 |
| Toplam | 1103 | 21 | .77 |

Pilot uygulama sonrası Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği'ne yapılan güvenilirlik analizleri esas uygulamaya ait veriler ile tekrarlanmıştır. Tablo 15'te sunulan verilere bakıldığında, toplam güvenirlüğün .77 olarak belirlendiği görülmektedir. İdeal olarak bir ölçeğin güvenirlüğünün .70'in üzerinde olması gerektiği koşulunu taşımaktadır (Pallant, 2011). Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu verilerin düşük çıkmasının ana nedeni, ölçek geliştirme çalışmasında da belirtildiği gibi, ölçülen özelliğin soyut bir yapı taşıması ve alt faktörlerdeki madde sayısı azlığı olarak görülmektedir.

Tüm bu işlemlerden sonra, çözümlemenin ilk basamağını verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan analizler oluşturmaktadır. Elde edilen değişkenlerin frekans ve grafik dağılımları incelenmiş normale yakın dağılım gösterdikleri görülmüştür (Norusiş, 2002). Aynı zamanda, değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri ile homojenlik testleri hesaplanmış, verilerin parametrik testlerin yapılabilmesi için uygun özellik taşıdığı görülmüştür.

Araştırma sorularının çözümlenmesi bağlamında yararlanılan istatistiksel hesaplamalar şu şekildedir:

- Birinci araştırma sorusunun çözümlenmesinde, araştırmaya katılan tüm ortaöğretim öğrencilerinin genel durumunu betimlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamasından yararlanılmıştır.
- İkinci araştırma sorusunun çözümlenmesinde, öğrencilerin demografik bilgilerini irdeleyen 'cinsiyet' değişkeni 2 kategorili olduğu için parametrik istatistiklerden bağımsız örneklem t- testinden (Independent

Samples T-Test) yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, 3 ve daha fazla düzeyi bulunan ‘sınıf kademesi, son dönem not ortalaması, lise türü, kardeş sayısı, baba mezuniyet durumu, anne mezuniyet durumu ve ailenin tahmini aylık geliri’ kategorik değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, anlamlı farklılığın bulunması halinde, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. Yapılan istatistiksel hesaplamalardaki sonuçların yorumlanması aşamasında, anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar için SPSS 13.0 Paket Programı ve doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel Programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsam ve alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Göre Dağılımları

Ortaöğretim öğrencilerinin dâhil oldukları duygusal okuryazarlık beceri düzeyine göre dağılımlarının incelenmesinde Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlardan yararlanılmıştır. Elde edilen duygusal okuryazarlık beceri puanları hesaplanmış ve ölçek için daha önce belirlenmiş olan düşük- orta- yüksek düzey kategorilerine göre dağılımları Tablo 9'da frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| | Frekans (<i>n</i>) | Yüzde (%) | Geçerli Yüzde |
|--------------|----------------------|-----------|---------------|
| Düşük Düzey | 7 | 0.6 | 7 |
| Orta Düzey | 481 | 43.6 | 481 |
| Yüksek Düzey | 615 | 55.8 | 615 |
| Toplam | 1.103 | 100.0 | 1.103 |

Tablo incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 55,8) yüksek düzeyde duygusal okuryazar oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ikinci olarak, % 43,6'lık oranla orta düzey kategorisinde yer aldığı görülmektedir. % 0,6 oranında öğrencinin ise, düşük düzeyde duygusal okuryazar olduğu görülmektedir.

4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesi

Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerine ait puanların cinsiyet, sınıf kademesi, son dönemki not ortalaması, lise türü, kardeş

sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet.

Araştırmaya ait alt amaçlar doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi puanlarının cinsiyete göre farklılığa sahip olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam ve Alt Faktör Puanları İle Cinsiyet Arasındaki Karşılaştırma

| Faktörler | Cinsiyet | N | X | SS | t | P |
|--------------------------------------|----------|-----|-------|------|-------|------|
| Duygusal Okuryazarlık B. Toplam Puan | Kız | 641 | 66.32 | 7.33 | 6.508 | .000 |
| | Erkek | 462 | 63.35 | 7.67 | | |
| 1- Motivasyon | Kız | 641 | 22.16 | 3.24 | 2.347 | 0.19 |
| | Erkek | 462 | 21.68 | 3.33 | | |
| 2- Empati | Kız | 641 | 20.27 | 2.80 | 8.909 | 0.00 |
| | Erkek | 462 | 18.64 | 3.14 | | |
| 3- Duygusal Farkındalık | Kız | 641 | 15.16 | 2.67 | 4.033 | 0.00 |
| | Erkek | 462 | 14.49 | 2.74 | | |
| 4- Toplumsal İlişkiler | Kız | 641 | 8.72 | 2.24 | 1.426 | .154 |
| | Erkek | 462 | 8.52 | 2.22 | | |

SD= 1101

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları'na ilişkin verilere bakıldığında, kız öğrencilerin ($\bar{X}=66.32$) ile yüksek düzeyde duygusal okuryazar oldukları görülürken, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=63.35$) puan ortalamaları ile orta düzeyde duygusal okuryazar oldukları görülmüştür. Yapılan t-testi, öğrencilerin cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir [$t_{(1101)}= 6.508$, $p=.000$].

Motivasyon alt boyutunda; kız öğrencilerin ($\bar{X}=22.16$) ile yüksek düzeyde motivasyon sahibi oldukları, erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=20.27$) ile orta düzeyde motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Bu sonucun yanı sıra yapılan t-testine göre, kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$t_{(1101)}= 2.347$, $p=.019$].

Empati puanlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [$t_{(1101)}= 8.909, p=.000$]. Kız öğrencilerin ($\bar{X}=20.27$) ile yüksek empati düzeyine sahip olduğu görülürken, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=18.64$) ile orta düzeyde empati becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Duygusal Farkındalık puanlarına bakıldığında; kız öğrencilerin ($\bar{X}=15.16$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=14.49$) orta düzeyde yer aldıkları görülmüştür. Yapılan t-testi sonuçları, öğrencilerin cinsiyetleri arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir [$t_{(1101)}=4.033, p=.000$].

Toplumsal İlişkiler puanlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [$t_{(1101)}= 1.426, p=.154$]. Kız öğrencilerin ($\bar{X}=8.72$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=8.52$) puan ortalaması ile orta düzeyde yer aldıkları görülmüştür.

4.2.2. Sınıf kademesi.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam ve alt faktör puanlarının sınıf kademesi değişkenine göre analizleri Tablo 11 ve Tablo 20 arasında gösterilmiştir.

4.2.2.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan.

Araştırma doğrultusunda elde edilen toplam duygusal okuryazarlık becerisi puanlarının sınıf kademesine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 11 ve 12’de sunulmuştur.

Tablo 11

Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Sınıf Kademesi | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| 1.00 | 421 | 65.05 | 7.44 |
| 2.00 | 364 | 65.12 | 7.77 |
| 3.00 | 230 | 65.02 | 7.85 |
| 4.00 | 88 | 65.25 | 7.34 |
| Toplam | 1103 | 65.08 | 7.62 |

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına göre tüm sınıf kademelerinin (1,2,3,4) yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık seviyesine sahip oldukları görülmektedir. Sınıf kademelerinin aldıkları puanlar en yüksekten düşüğe doğru; 4. sınıf öğrencilerinin (\bar{X} =65.25), 2. sınıf öğrencilerinin (\bar{X} =65.12), 1. sınıf öğrencilerinin (\bar{X} =65.05) ve 3. sınıf öğrencilerinin (\bar{X} =65.02) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, sınıf kademeleri arasında küçük farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Puanlar arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan karşılaştırma testi sonucu Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 4.16 | 3 | 1.39 | 0.02 | 1.00 | - |
| Gruplariçi | 63968.50 | 1099 | 58.21 | | | |
| Toplam | 63972.66 | 1102 | | | | |

Tablo 12’de görüldüğü gibi, uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların sınıf kademelerine göre duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [$F(3, 1099) = 0.02, p = 1.00$].

4.2.2.2. Motivasyon.

Araştırma kapsamında elde edilen toplam motivasyon puanlarının sınıf kademesine göre değişiklik gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 13 ve 14’te verilmiştir.

Tablo 13

Sınıf Kademelerine Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Sınıf Kademesi | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| 1.00 | 421 | 21.87 | 3.20 |
| 2.00 | 364 | 21.96 | 3.39 |
| 3.00 | 230 | 22.01 | 3.26 |
| 4.00 | 88 | 22.28 | 3.36 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Motivasyon boyutundan alınan ortalama puanlara bakıldığında, 1. sınıftaki öğrencilerin (\bar{X} =21.87) ve 2. sınıftaki öğrencilerin (\bar{X} =21.96) ile orta düzeyde motivasyon sahibi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, 3. sınıftaki öğrencilerin (\bar{X} =22.01) ve 4. sınıftaki öğrencilerin (\bar{X} =22.28) ile yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Puanlar arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilerek Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Sınıf Kademelerine Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 13.16 | 3 | 4.39 | 0.40 | 0.75 | - |
| Gruplarıçi | 11912.31 | 1099 | 10.84 | | | |
| Toplam | 11925.48 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların sınıf kademelerine göre motivasyon boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3, 1099) = 0.40, p = 0.75$].

4.2.2.3. Empati.

Araştırma kapsamında elde edilen toplam empati puanları arasında sınıf kademesine göre değişiklik olup olmadığına dair veriler Tablo 15 ve 16'da sunulmuştur.

Tablo 15

Sınıf Kademelerine Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Sınıf Kademesi | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| 1.00 | 421 | 19.51 | 2.99 |
| 2.00 | 364 | 19.72 | 3.14 |
| 3.00 | 230 | 19.60 | 3.08 |
| 4.00 | 88 | 19.45 | 3.05 |
| Toplam | 1103 | 19.59 | 3.06 |

Empati boyutundan alınan ortalama puanlara bakıldığında tüm sınıf kademelerinin (1,2,3,4) yüksek empati düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Sınıf kademelerinin aldıkları puanlar en yüksekten düşüğe doğru; 2. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=19.72$), 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=19.60$), 1. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=19.51$) ve 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=19.45$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Puanlar arasındaki fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilerek Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Sınıf Kademelerine Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 10.59 | 3 | 3.53 | 0.38 | 0.77 | - |
| Gruplarıçi | 10319.45 | 1099 | 9.39 | | | |
| Toplam | 10330.04 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların sınıf kademelerine göre empati boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F(3, 1099) = 0.38, p = 0.77$].

4.2.2.4. Duygusal farkındalık.

Araştırma kapsamında elde edilen duygusal farkındalık puanları arasında sınıf kademesine göre değişiklik olup olmadığına dair veriler Tablo 17 ve 18’de sunulmuştur.

Tablo 17

Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Sınıf Kademesi | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| 1.00 | 421 | 14.99 | 2.57 |
| 2.00 | 364 | 14.80 | 2.82 |
| 3.00 | 230 | 14.91 | 2.77 |
| 4.00 | 88 | 14.69 | 2.93 |
| Toplam | 1103 | 14.88 | 2.72 |

Duygusal Farkındalık boyutundan alınan ortalama puanlara bakıldığında tüm sınıf kademelerinin(1,2,3,4) orta düzeyde duygusal farkındalık gösterdikleri görülmüştür. Sınıf kademelerinin aldıkları puanlar en yüksekten düşüğe doğru; 1. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=14,99$), 3. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=14,91$), 2. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=14,80$) ve 4. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=14,69$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Puanlar arasındaki fark olup olmadığına bakmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi’nden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Sınıf Kademelerine Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 10.48 | 3 | 3.49 | 0.47 | 0.70 | - |
| Gruplariçi | 8156.67 | 1099 | 7.42 | | | |
| Toplam | 8167.15 | 1102 | | | | |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların sınıf kademelerine göre Duygusal Farkındalık boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$F(3, 1099) = 0.47, p = 0.70$].

4.2.2.5. Toplumsal beceriler.

Araştırma doğrultusunda elde edilen toplumsal beceriler toplam puanları arasında sınıf kademesine göre değişikliğin var olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 19 ve 20’de verilmiştir.

Tablo 19

Sınıf Kademelerine Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Sınıf Kademesi | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| 1.00 | 421 | 8.68 | 2.15 |
| 2.00 | 364 | 8.64 | 2.31 |
| 3.00 | 230 | 8.50 | 2.27 |
| 4.00 | 88 | 8.82 | 2.23 |
| Toplam | 1103 | 8.64 | 2.23 |

Toplumsal Beceriler boyutundan alınan ortalama puanlara bakıldığında, tüm sınıf kademelerindeki öğrencilerin (1,2,3,4) orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür. Sınıf kademelerinin aldıkları puanlar en yüksekten düşüğe doğru; 3. sınıf öğrencilerinin

($\bar{X}=8.50$), 2. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=8.64$), 1. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=8.68$) ve 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=8.82$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Elde edilen puanlar arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Sınıf Kademelerine Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 8.40 | 3 | 2.80 | 0.56 | 0.64 | - |
| Gruplarıçi | 5495.42 | 1099 | 5.00 | | | |
| Toplam | 5503.83 | 1102 | | | | |

Uygulanmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların sınıf kademelerine göre toplumsal beceriler boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir[F(3, 1099) = 0.56, p= 0.64)].

4.2.3. Son dönem not ortalaması.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam ve alt faktör puanlarının son dönem not ortalaması değişkenine göre analizleri Tablo 21 ve Tablo 30 arasında gösterilmiştir.

4.2.3.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan.

Araştırmada elde edilen toplam duygusal okuryazarlık beceri puanlarının son dönem not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 21 ve 22’de sunulmuştur.

Tablo 21

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Son Dönem Not Ortalaması | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|--------------------------|----------|-----------|-----------|
| Düşük | 315 | 61.80 | 8.23 |
| Orta | 504 | 64.09 | 5.92 |
| Yüksek | 284 | 70.47 | 6.76 |
| Toplam | 1103 | 65.08 | 7.62 |

Duygusal Okuryazarlık becerisi toplam puanlarına göre, son dönem not ortalaması düşük (\bar{X} =61.80) ve orta (\bar{X} =64.09) olan öğrencilerin orta düzeyde duygusal okuryazar oldukları, bunun yanı sıra not ortalaması yüksek (\bar{X} =70.47) olan öğrencilerin yüksek düzeyde duygusal okuryazar oldukları görülmüştür.

Uygulama sonucu elde edilen puanlar arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 12129.47 | 2 | 6064.73 | 128.68 | 0.00 | Düşük-Orta |
| Gruplarıçi | 51843.19 | 1100 | 47.13 | | | Düşük-Yüksek |
| Toplam | 63972.66 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarında, katılımcıların son dönemki not ortalamalarına göre duygusal okuryazarlık beceri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F(2,1100) = 128.68, p=.000$]. Ortaya çıkan farkların hangi not ortalaması arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre; düşük (\bar{X} =61.80) not ortalaması olan öğrencilerin, orta (\bar{X} =64.09) ve yüksek (\bar{X} =70.47) not ortalaması olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p=0.00$).

4.2.3.2. Motivasyon.

Araştırmada elde edilen motivasyon puanlarının son dönem not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 23 ve 24’te sunulmuştur.

Tablo 23

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Son Dönem Not Ortalaması | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|--------------------------|----------|-----------|-----------|
| Düşük | 315 | 21.10 | 3.65 |
| Orta | 504 | 21.67 | 2.98 |
| Yüksek | 284 | 23.44 | 2.90 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Katılımcıların motivasyon alt boyutundan aldıkları toplam puanlara bakıldığında, son dönem not ortalaması düşük ($\bar{X}=21.10$) ve orta ($\bar{X}=21.67$) olan öğrencilerin orta düzeyde motivasyon sahibi oldukları, ancak not ortalaması yüksek ($\bar{X}= 23.44$) olan öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyon sahibi oldukları görülmüştür.

Puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 897.08 | 2 | 448.54 | 44.74 | 0.00 | Yüksek-Düşük |
| Gruplarıçi | 11028.40 | 1100 | 10.03 | | | Yüksek-Orta |
| Toplam | 11925.48 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyon boyutundan aldıkları puanlar arasında son dönemki not ortalamalarına göre anlamlı bir fark vardır. [$F(2, 1100) = 44.74, p=.000$]. Ortaya çıkan farkların hangi aralıkta

olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçları; yüksek ($\bar{X}=23.44$) not ortalaması olan öğrencilerin, orta ($\bar{X} =21.67$) ve düşük ($\bar{X}=21.10$) not ortalaması olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p=0.00$).

4.2.3.3. Empati.

Araştırmada elde edilen empati puanlarının son dönem not ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 25 ve 26’da sunulmuştur.

Tablo 25

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Son Dönem Not Ortalaması | N | \bar{X} | SS |
|--------------------------|------|-----------|------|
| Düşük | 315 | 18.42 | 3.29 |
| Orta | 504 | 19.42 | 2.74 |
| Yüksek | 284 | 21.20 | 2.64 |
| Toplam | 1103 | 19.59 | 3.06 |

Empati alt boyutu toplam puanlarına göre son dönem not ortalaması düşük ($\bar{X} =18.42$) olan öğrencilerin düşük düzeyde empati kurma becerisine sahip oldukları söylenebilirken, not ortalaması orta ($\bar{X}=19.42$) ve yüksek ($\bar{X} =21.20$) olan olan öğrencilerin orta düzeyde empati kurma becerisine sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p=</i> | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|-----------|--------------|
| Gruplararası | 1179.26 | 2 | 589.63 | 70.88 | 0.00 | Yüksek-Düşük |
| Gruplarıçi | 9150.78 | 1100 | 8.32 | | | |
| Toplam | 10330.04 | 1102 | | | | Yüksek-Orta |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların empati puanları arasında son dönemki not ortalamalarına göre anlamlı bir fark vardır [$F(2, 1100) = 70.88$ $p=0.000$]. Ortaya çıkan farkın aralığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçları ($p=0.00$); yüksek ($\bar{X}=21.20$) not ortalaması olan öğrencilerin, orta ($\bar{X}=19.42$) ve düşük ($\bar{X}=18.42$) not ortalaması olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir şekilde fark olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç, empati becerisini not ortalaması yüksek olan öğrencilerin daha etkin kullandığını göstermektedir.

4.2.3.4. Duygusal farkındalık.

Araştırmada elde edilen duygusal farkındalık puanlarının son dönem not ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair veriler Tablo 27 ve 28'de sunulmuştur.

Tablo 27

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Son Dönem Not Ortalaması | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|--------------------------|----------|-----------|-----------|
| Düşük | 315 | 14.19 | 2.82 |
| Orta | 504 | 14.54 | 2.54 |
| Yüksek | 284 | 16.27 | 2.41 |
| Toplam | 1103 | 14.88 | 2.72 |

Son dönem not ortalamasına göre sınıflandırılmış katılımcılardan, düşük ($\bar{X}=14.19$) ve orta ($\bar{X}=14.54$) not ortalamasına sahip öğrencilerin orta düzeyde Duygusal Farkındalık becerisine sahip olduğu görülürken, not ortalaması yüksek ($\bar{X}= 16.27$) olan öğrencilerin yüksek düzeyde duygusal farkındalık seviyesine sahip oldukları görülmüştür.

Puanlar arasındaki farkı göstermek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 759.09 | 2 | 379.55 | 56.36 | 0.00 | Yüksek-Düşük |
| Gruplarıçi | 7408.05 | 1100 | 6.73 | | | Yüksek-Orta |
| Toplam | 8167.15 | 1102 | | | | |

ANOVA Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Duygusal Farkındalık boyutundan aldıkları puanları son dönemki not ortalamalarına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir [$F(2,1100) = 56.36, p=.000$]. Ortaya çıkan aralığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi’ne göre, yüksek ($\bar{X}= 16.27$) not ortalaması olan öğrenciler ile düşük ($\bar{X}=14.19$) ve orta ($\bar{X}=14.54$) not ortalaması olan öğrenciler arasında anlamlı bir şekilde fark vardır. Elde edilen veriler, başarı ile duygusal farkındalık seviyesinin doğru orantılı olarak arttığını göstermektedir.

4.2.3.5. Toplumsal Beceriler.

Elde edilen toplumsal beceriler puanlarının son dönem not ortalamasına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair veriler Tablo 29 ve 30’da sunulmuştur.

Tablo 29

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Son Dönem Not Ortalaması | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|--------------------------|----------|-----------|-----------|
| Düşük | 315 | 8.09 | 2.27 |
| Orta | 504 | 8.46 | 2.17 |
| Yüksek | 284 | 9.56 | 2.04 |
| Toplam | 1103 | 8.64 | 2.23 |

Toplumsal Beceriler alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında, son dönem not ortalamasına göre sınıflandırılmış tüm katılımcıların düşük ($\bar{X}=8,09$), orta ($\bar{X}=8,46$) ve yüksek ($\bar{X}= 9,56$) ile orta düzeyde yer aldıkları görülmüştür.

Puanlar arasındaki farklılaşmayı göstermek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Son Dönem Not Ortalamasına Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 352.28 | 2 | 176.14 | 37.61 | 0.00 | Düşük-Orta |
| Gruplarıçi | 5151.55 | 1100 | 4.68 | | | Düşük-Yüksek |
| Toplam | 5503.83 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların son dönemki not ortalamalarına göre toplumsal beceriler boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Not ortalaması düşük ($\bar{X}=8.09$) olan öğrenciler ile orta ($\bar{X}=8.46$) ve yüksek ($\bar{X}= 9.56$) olan öğrencilerin birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

4.2.4. Lise türü.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam ve alt faktör puanlarının lise türüne göre analizleri Tablo 31 ve Tablo 40 arasında gösterilmiştir.

4.2.4.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan.

Araştırmada elde edilen toplam duygusal okuryazarlık becerisi puanlarının lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 31 ve 32’de sunulmuştur.

Tablo 31

Lise Türlerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Okul Türü | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| Fen L. | 178 | 63.39 | 8.42 |
| Öğretmen L. | 93 | 64.48 | 7.66 |
| Anadolu L. | 421 | 66.04 | 6.83 |
| Kız Meslek L. | 110 | 66.21 | 7.83 |
| Endüstri M. L. | 70 | 62.87 | 6.50 |
| Turizm M. L. | 54 | 65.46 | 7.07 |
| Anadolu T. L. | 177 | 64.89 | 8.52 |
| Toplam | 1103 | 65.08 | 7.62 |

Duygusal Okuryazarlık becerisi toplam puanlarına göre, Kız Meslek Lisesi (\bar{X} =66.21), Anadolu Lisesi (\bar{X} =66.04), Turizm Meslek Lisesi(\bar{X} =65.46) öğrencilerinin yüksek düzeyde duygusal okuryazar oldukları tespit edilmiştir. Bununla beraber, Anadolu Teknik Lisesi (\bar{X} =64,89), Öğretmen Lisesi(\bar{X} =64.48), Fen Lisesi (\bar{X} =63.39) ve Endüstri Meslek Lisesi (\bar{X} =62.87) öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanlarının orta seviye aralığında bulunduğu görülmüştür.

Puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını göstermek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Lise Türlerine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------------------|
| Gruplarası | 1423.51 | 6 | 237.25 | 4.16 | 0.00 | *Fen L.- Anadolu L. |
| Gruplariçi | 62549.14 | 1096 | 57.07 | | | *Fen L.-Kız Meslek L. |
| Toplam | 63972.66 | 1102 | | | | *EML. – Anadolu L. |

ANOVA Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Becerisi toplam puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark vardır [$F(6,1096) = 4.16$, $p=.000$]. Belirlenen farkın hangi aralıkta olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre;

- Fen Lisesi ($\bar{X}=63.39$)’ne devam eden öğrenciler ile Anadolu Lisesi ($\bar{X}=66.04$)’ne ve Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=66.21$)’ne devam eden öğrenciler,
- Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=62.87$) öğrencileri ile Anadolu Lisesi($\bar{X}=66.21$) öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde fark bulunduğu görülmüştür ($p=0.05$).

Bu verilere bakıldığında okullardaki öğrencilerin başarı durumlarının ve cinsiyet farklılıklarının büyük etkide bulunduğu görülmektedir.

4.2.4.2. Motivasyon.

Araştırma aracılığıyla elde edilen motivasyon puanlarının lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 33 ve 34’te verilmiştir.

Tablo 33

Lise Türlerine Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerler

| Okul Türü | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| Fen L. | 178 | 21.39 | 3.77 |
| Öğretmen L. | 93 | 21.60 | 3.11 |
| Anadolu L. | 421 | 22.10 | 3.02 |
| Kız Meslek L. | 110 | 22.55 | 3.42 |
| Endüstri M. L. | 70 | 21.67 | 2.58 |
| Turizm M. L. | 54 | 21.83 | 3.54 |
| Anadolu T. L. | 177 | 22.20 | 3.50 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Motivasyon toplam puanlarına göre, Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=22.55$), Anadolu Teknik Lisesi($\bar{X}=22.20$), Anadolu Lisesi ($\bar{X}=22.10$) öğrencilerinin motivasyon toplam puanları yüksek düzey aralığında dağılmaktadır. Diğer bir taraftan, Turizm Meslek Lisesi ($\bar{X}=21.83$), Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=21.67$), Öğretmen Lisesi($\bar{X}=21.60$) ve Fen Lisesi ($\bar{X}=21.37$) öğrencilerinin motivasyon toplam puanları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Verilere bakıldığında, Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=22.55$) ile en yüksek motivasyona kız öğrencilerin sahip oldukları görülmektedir.

Puanlar arasında farkın olup olmadığını göstermek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Lise Türlerine Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 133.04 | 6 | 22.17 | 2.06 | 0.55 | - |
| Gruplarıçi | 11792.43 | 1096 | 10.76 | | | |
| Toplam | 11925.48 | 1102 | | | | |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların okul türlerine göre motivasyon boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(6, 1096) = 2.06, p= 0.55$].

4.2.4.3. Empati.

Araştırma aracılığıyla elde edilen empati puanlarının lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 35 ve 36'da sunulmuştur.

Tablo 35

Lise Türlerine Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Okul Türü | N | \bar{X} | SS |
|----------------|------|-----------|------|
| Fen L. | 178 | 19.08 | 3.25 |
| Öğretmen L. | 93 | 19.39 | 3.04 |
| Anadolu L. | 421 | 20.00 | 2.90 |
| Kız Meslek L. | 110 | 20.40 | 2.88 |
| Endüstri M. L. | 70 | 18.72 | 2.66 |
| Turizm M. L. | 54 | 19.64 | 2.65 |
| Anadolu T. L. | 177 | 19.05 | 3.35 |
| Toplam | 1103 | 19.59 | 3.06 |

Empati toplam puanlarına göre ($\bar{X}=18.72$) ortalama ile sadece Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin orta düzeyde empati kurma becerisine sahip oldukları görülmüştür. Fen Lisesi ($\bar{X}=19.08$), Öğretmen Lisesi ($\bar{X}=19.39$), Anadolu Lisesi ($\bar{X}=20.00$), Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=20.40$), Turizm Meslek Lisesi ($\bar{X}=19.64$) ve Anadolu Teknik Lisesi ($\bar{X}=19.05$) öğrencilerinin yüksek düzeyde empati ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Puanlar arasında farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Lise Türlerine Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< |
|-------------------|--------------------|------|-----------------------|-------|------|
| Gruplararası | 295.013 | 6 | 49.169 | 5.370 | .000 |
| Gruplariçi | 10035.025 | 1096 | 9.156 | | |
| Toplam | 10330.038 | 1102 | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Empati puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(6,1096) = 5.370$, $p=.000$]. Bulunan farkın hangi aralıkta olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçları;

- Fen Lisesi ($\bar{X}=19.08$) öğrencilerin puanları ile Anadolu Lisesi ($\bar{X}=20.00$), ve Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=20.40$) öğrencilerinin,
- Anadolu Lisesi ($\bar{X}=20.00$) öğrencilerin puanları ile Fen Lisesi ($\bar{X}=19.08$), Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=18.72$) ve Anadolu Teknik Lisesi ($\bar{X}=19.05$) öğrencilerinin,
- Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=20.40$) öğrencilerin puanları ile Fen Lisesi ($\bar{X}=19.08$), Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=18.72$) ve Anadolu Teknik Lisesi ($\bar{X}=19.05$) puanları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğunu göstermektedir($p=0.05$).

4.2.4.4. Duygusal farkındalık.

Araştırmada elde edilen duygusal farkındalık puanlarının lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 37 ve 38’da sunulmuştur:

Tablo 37

Lise Türlerine Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Okul Türü | N | \bar{X} | SS |
|----------------|------|-----------|------|
| Fen L. | 178 | 14.63 | 2.87 |
| Öğretmen L. | 93 | 14.96 | 2.36 |
| Anadolu L. | 421 | 15.02 | 2.60 |
| Kız Meslek L. | 110 | 14.74 | 2.79 |
| Endüstri M. L. | 70 | 14.23 | 2.66 |
| Turizm M. L. | 54 | 15.19 | 2.97 |
| Anadolu T. L. | 177 | 15.03 | 2.92 |
| Toplam | 1103 | 14.88 | 2.72 |

Duygusal Farkındalık toplam puanları en yüksekten başlayarak; Turizm Meslek Lisesi ($\bar{X}=15.19$), Anadolu Teknik Lisesi ($\bar{X}=15.03$), Anadolu Lisesi ($\bar{X}=15.02$), Öğretmen Lisesi ($\bar{X}=14.96$), Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=14.74$), Fen Lisesi ($\bar{X}=14.63$) ve Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=14.23$) şeklinde sıralanmaktadır. Ve bu verilere bakarak, tüm öğrencilerin orta düzeyde duygusal farkındalık seviyesine sahip oldukları görülmüştür.

Puanlar arasında farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Lise Türlerine Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 60.54 | 6 | 10.09 | 1.36 | .226 | - |
| Gruplarıçi | 8106.60 | 1096 | 7.40 | | | |
| Toplam | 8167.15 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların okul türlerine göre duygusal farkındalık boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür [F(6, 1096) = 1.36, p= .226].

4.2.4.5. Toplumsal Beceriler.

Araştırmada elde edilen ortaöğretim öğrencilerinin lise türlerine göre toplumsal beceriler puanları arasında fark olup olmadığını gösteren veriler Tablo 39 ve 40'da sunulmuştur:

Tablo 39

Lise Türlerine Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik

Değerleri

| Okul Türü | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|----------------|----------|-----------|-----------|
| Fen L. | 178 | 8.27 | 2.19 |
| Öğretmen L. | 93 | 8.52 | 2.23 |
| Anadolu L. | 421 | 8.91 | 2.26 |
| Kız Meslek L. | 110 | 8.51 | 2.08 |
| Endüstri M. L. | 70 | 8.24 | 2.42 |
| Turizm M. L. | 54 | 8.79 | 2.19 |
| Anadolu T. L. | 177 | 8.59 | 2.16 |
| Toplam | 1103 | 8.64 | 2.23 |

Toplumsal beceriler toplam puanlarına göre, tüm okul türlerinin orta düzeyde puan aralığında dağılıma sahip oldukları görülmüştür ($7 < x < 9$). Puanlar en yüksekten en düşüğe doğru; Anadolu Lisesi ($\bar{X}=8.91$), Turizm Meslek Lisesi ($\bar{X}=8.79$), Anadolu Teknik Lisesi ($\bar{X}=8.59$), Öğretmen Lisesi ($\bar{X}=8.52$), Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=8.51$), Fen Lisesi ($\bar{X}=8.27$) ve Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=8.24$) şeklinde sıralanmaktadır.

Puanlar arasında farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40

Lise Türlerine Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------------|
| Gruplararası | 71.429 | 6 | 11.905 | 2.402 | .026 | |
| Gruplarıçi | 5432.398 | 1096 | 4.957 | | | Fen L – Anadolu L. |
| Toplam | 5503.828 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi bulgularına göre, katılımcıların toplumsal beceriler boyutundan aldıkları puanlar arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark vardır [$F(6,1096) = 2.402, p=.026$]. Bu farkın hangi aralıkta olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçları; Fen Lisesi'ne devam eden öğrencilerin puanları ile Anadolu Lisesi'ne devam eden öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir şekilde fark olduğunu göstermiştir ($p=0.05$). Anadolu Lisesi öğrencilerinin ders başarısıyla birlikte toplumsal beceriler açısından da kendilerini geliştirdikleri gözlenirken, Fen Lisesi öğrencilerinin ders başarısına odaklanarak-belki toplumdan biraz izole- bir yaşam sürdürdükleri düşünülmektedir.

4.2.4. Kardeş sayısı.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam ve alt faktör puanlarının kardeş sayılarına göre analizleri Tablo 41 ve Tablo 50 arasında gösterilmiştir.

4.2.4.1. *Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan.*

Araştırmada elde edilen toplam duygusal okuryazarlık becerisi puanlarının kardeş sayılarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 41 ve 42'de sunulmuştur.

Tablo 41

Kardeş Sayısına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Kardeş Sayısı | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|---------------|----------|-----------|-----------|
| 1 | 111 | 65.86 | 7.62 |
| 2 | 653 | 64.86 | 7.84 |
| 3 | 252 | 65.37 | 7.31 |
| 4 | 61 | 64.54 | 6.76 |
| +5 | 26 | 65.73 | 7.11 |
| Toplam | 1103 | 65.08 | 7.62 |

Duygusal Okuryazarlık Becerisi toplam puanlarına göre, 1(\bar{X} =65.86), +5 (\bar{X} =65.73) kardeş sayısına sahip öğrencilerin yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık puanına sahip oldukları görülürken, 2 (\bar{X} =64.86), 4 (\bar{X} =64.54) ve 3 (\bar{X} =65.37) kardeş sayısına sahip öğrencilerin orta düzeyde duygusal okuryazarlık puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

Puanlar arasında farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

Kardeş Sayısına Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 149.15 | 4 | 37.29 | 0.64 | 0.63 | - |
| Gruplarıçi | 63823.51 | 1098 | 58.13 | | | |
| Toplam | 63972.66 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi bulgularına göre, katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam puanları arasında kardeş sayılarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(4, 1098) = 0.64, p = 0.63$].

4.2.4.2. Motivasyon.

Araştırmada elde edilen motivasyon puanlarının kardeş sayılarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 43 ve 44’te verilmiştir.

Tablo 43

Kardeş Sayısına Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Kardeş Sayısı | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|---------------|----------|-----------|-----------|
| 1 | 111 | 22.21 | 3.47 |
| 2 | 653 | 21.83 | 3.28 |
| 3 | 252 | 22.10 | 3.21 |
| 4 | 61 | 22.39 | 3.26 |
| +5 | 26 | 22.00 | 3.67 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Katılımcıların motivasyon boyutundan aldıkları toplam puanlarına göre, kardeş sayısı 2 ($\bar{X}=21.83$) olan öğrencilerin orta düzeyde motivasyon sahibi oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra, 4 ($\bar{X}=22.39$), 1 ($\bar{X}=22.21$), 3 ($\bar{X}=22.10$), ve +5 ($\bar{X}=22.00$) kardeş sayısına sahip öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyon sahibi oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, kardeş sayısı ile motivasyon düzeyinin anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Toplanan puanlar arasında farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44

Kardeş Sayısına Göre Motivasyon Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 35.27 | 4 | 8.82 | 0.81 | 0.52 | - |
| Gruplariçi | 11890.21 | 1098 | 10.83 | | | |
| Toplam | 11925.48 | 1102 | | | | |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi'ne göre, katılımcıların motivasyon boyutundan aldıkları puanlar arasında kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılaşma yoktur [$F(4, 1098) = 0.81, p = 0.52$].

4.2.4.3. Empati.

Araştırmada elde edilen empati puanlarının kardeş sayılarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 45 ve 46'da sunulmuştur.

Tablo 45

Kardeş Sayısına Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Kardeş Sayısı | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|---------------|----------|-----------|-----------|
| 1 | 111 | 19.83 | 2.91 |
| 2 | 653 | 19.50 | 3.10 |
| 3 | 252 | 19.65 | 3.13 |
| 4 | 61 | 20.07 | 2.61 |
| +5 | 26 | 19.31 | 3.00 |
| Toplam | 1103 | 19.59 | 3.06 |

Empati toplam puanlarına göre, kardeş sayısına bakmaksızın tüm katılımcıların yüksek düzeyde empati ortalamasına sahip oldukları görülmüştür ($18 < x < 23$). Elde edilen puanlar en yüksekten başlayarak; 4 ($\bar{X} = 20.07$), 1 ($\bar{X} = 19.83$), 3 ($\bar{X} = 19.65$), 2 ($\bar{X} = 19.50$) ve +5 ($\bar{X} = 19.31$) olarak şekillenmiştir.

Elde edilen puanlar arasında farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Kardeş Sayısına Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 28.20 | 4 | 7.05 | 0.75 | 0.56 | - |
| Gruplariçi | 10301.84 | 1098 | 9.38 | | | |
| Toplam | 10330.04 | 1102 | | | | |

Tablo 46’da görüldüğü gibi, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi bulguları, katılımcıların empati puanları arasında kardeş sayılarına göre anlamlı bir fark bulunmadığına işaret etmektedir [$F(4, 1098) = 0.75, p = 0.56$].

4.2.4.4. Duygusal farkındalık.

Araştırmada elde edilen duygusal farkındalık puanlarının kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 47 ve 48’de sunulmuştur.

Tablo 47

Kardeş Sayısına Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Kardeş Sayısı | N | \bar{X} | SS |
|---------------|------|-----------|------|
| 1 | 111 | 15.00 | 2.82 |
| 2 | 653 | 14.93 | 2.78 |
| 3 | 252 | 14.82 | 2.59 |
| 4 | 61 | 14.11 | 2.50 |
| +5 | 26 | 15.65 | 2.38 |
| Toplam | 1103 | 14.88 | 2.72 |

Duygusal Farkındalık toplam puanlarının kardeş sayısına göre yapılan dağılımında, tüm katılımcıların duygusal farkındalıklarının orta düzeyde oldukları görülmüştür. Puanlar en yüksekte başlayarak; +5 ($\bar{X}=15.65$), 1 ($\bar{X}=15.00$), 2 ($\bar{X}=14.93$), 3 ($\bar{X}=14.82$) ve 4 ($\bar{X}=14.11$) olarak sıralanmaktadır.

Puanlar arasında farkın bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

Kardeş Sayısına Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 55.56 | 4 | 13.89 | 1.88 | .112 | - |
| Gruplarıçi | 8111.58 | 1098 | 7.39 | | | |
| Toplam | 8167.15 | 1102 | | | | |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Duygusal Farkındalık puanları arasında kardeş sayılarına istatistiksel olarak göre anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F(4, 1098) = 1.88, p = .112$].

4.2.4.5. Toplumsal Beceriler.

Araştırmada elde edilen toplumsal beceriler boyutuna ait puanlarının kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 49 ve 50’de sunulmuştur.

Tablo 49

Kardeş Sayısına Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Kardeş Sayısı | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|---------------|----------|-----------|-----------|
| 1 | 111 | 8.83 | 2.19 |
| 2 | 653 | 8.60 | 2.30 |
| 3 | 252 | 8.80 | 2.11 |
| 4 | 61 | 7.97 | 2.21 |
| +5 | 26 | 8.77 | 1.86 |
| Toplam | 1103 | 8.64 | 2.23 |

Kardeş sayısına göre sınıflandırılan katılımcıların puanları arasında, 1 ($\bar{X}=8.83$), 3 ($\bar{X}=8.80$), +5 ($\bar{X}=8.77$), 2 ($\bar{X}=8.60$) ve 4 ($\bar{X}=7.97$) ortalama puan ile öğrencilerin orta düzeyde toplumsal beceri sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin elde ettikleri puanlar en yüksekten en düşüğe doğru; 1 ($\bar{X}=8.83$), 3 ($\bar{X}=8.80$), +5 ($\bar{X}=8.77$), 2 ($\bar{X}=8.60$) ve 4 ($\bar{X}=7.97$) olarak sıralanmaktadır.

Puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Kardeş Sayısına Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 39.39 | 4 | 9.85 | 1.98 | 0.96 | - |
| Gruplarıçi | 5464.44 | 1098 | 4.98 | | | |
| Toplam | 5503.83 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların Toplumsal Beceriler boyutundan aldıkları puanlar arasında kardeş sayılarına göre anlamlı bir bulunmadığını göstermektedir [F(4, 1098) = 1.98, p= 0.96].

4.2.5. Baba mezuniyet durumu.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam ve alt faktör puanlarının baba mezuniyet durumlarına göre analizleri Tablo 51 ve Tablo 60 arasında gösterilmiştir.

4.2.5.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan.

Araştırma kapsamında elde edilen toplam duygusal okuryazarlık beceri puanlarının baba mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 51 ve 52’de sunulmuştur.

Tablo 51

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Baba Mezuniyeti | N | \bar{X} | SS |
|-----------------|------|-----------|------|
| İlkokul | 219 | 66.17 | 7.22 |
| Ortaokul | 231 | 65.44 | 6.92 |
| Lise | 350 | 64.67 | 7.89 |
| Üniversite | 264 | 64.59 | 8.06 |
| Lisansüstü | 39 | 63.74 | 7.88 |
| Toplam | 1103 | 65.08 | 7.62 |

Duygusal Okuryazarlık Becerisi toplam puanlarından elde edilen verilere göre, baba mezuniyet durumuna göre kategorilendirilmiş öğrencilerden, babası İlkokul (\bar{X} =66.17) ve Ortaokul (\bar{X} =65.44) mezunu olanların yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda, babası Lise (\bar{X} =64.67), Üniversite (\bar{X} =64.59) ve Lisansüstü (\bar{X} =63.74) mezunu olan öğrencilerin orta düzeyde duygusal okuryazarlık puanına sahip oldukları görülmüştür.

Puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-------|--------------|
| Gruplararası | 504.18 | 5 | 100.84 | 1.74 | 0.122 | - |
| Gruplarıçi | 63468.48 | 1097 | 57.86 | | | |
| Toplam | 63972.66 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların Toplam Duygusal Okuryazarlık Beceri puanları arasında baba mezuniyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [F(5, 1097) = 1.74, p= 0.122)].

4.2.5.2. Motivasyon.

Araştırmada elde edilen motivasyon puanlarının baba mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 53 ve 54'te verilmiştir.

Tablo 53

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Baba Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 219 | 22.72 | 3.08 |
| Ortaokul | 231 | 22.12 | 3.15 |
| Lise | 350 | 21.65 | 3.32 |
| Üniversite | 264 | 21.77 | 3.44 |
| Lisansüstü | 39 | 20.82 | 3.19 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Katılımcıların motivasyon boyutundan aldıkları toplam puanlara bakıldığında, babası Lisansüstü ($\bar{X}=20,82$), Lise ($\bar{X}=21,65$) ve Üniversite ($\bar{X}=21,77$) öğrenim düzeyine sahip olan öğrencilerinin orta düzeyde motivasyon seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan, babası İlkokul ($\bar{X}=22,72$) ve Ortaokul ($\bar{X}=22,12$) mezuniyete sahip öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Puanlar arasında bir farklılaşma olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplar arası | 240.56 | 5.00 | 48.11 | 4.52 | 0.00 | - |
| Gruplar içi | 11684.92 | 1097 | 10.65 | | | |
| Toplam | 11925.48 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Motivasyon boyutundan aldıkları puanlar arasında baba mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır [$F(6,1096) = 2.402, p=.026$]. Ancak Post Hoc testleri yapılamadığından farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

4.2.5.3. Empati.

Araştırmada elde edilen empati puanlarının baba mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 55 ve 56'da gösterilmiştir.

Tablo 55

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Baba Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 219 | 20.08 | 2.84 |
| Ortaokul | 231 | 19.57 | 3.00 |
| Lise | 350 | 19.59 | 2.99 |
| Üniversite | 264 | 19.30 | 3.34 |
| Lisansüstü | 39 | 19.11 | 3.09 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Empati toplam puanlarına bakılarak elde edilen veriler baba mezuniyetleri dikkate alınarak en yüksekten düşüğe doğru şu şekilde sıralanmıştır:

İlkokul ($\bar{X}=20.08$), Lise ($\bar{X}=19.59$), Ortaokul ($\bar{X}=19.57$), Üniversite ($\bar{X}=19.30$), Lisansüstü ($\bar{X}=20.82$). Empati toplam puanlarına bakıldığında, babasının mezuniyet durumuna bakılmaksızın tüm katılımcıların yüksek düzeyde empati seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, baba mezuniyet derecesi arttıkça katılımcı öğrencilerin empati düzeyleri azalmaktadır.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 89.52 | 5 | 17.90 | 1.92 | 0.089 | - |
| Gruplariçi | 10240.52 | 1097 | 9.34 | | | |
| Toplam | 10330.04 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Empati puanları arasında baba mezuniyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5, 1097) = 1.92, p = 0.089$].

4.2.5.4. Duygusal farkındalık.

Araştırmada elde edilen duygusal farkındalık puanlarının baba mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 57 ve 58'de gösterilmiştir.

Tablo 57

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Baba Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 219 | 14.97 | 2.68 |
| Ortaokul | 231 | 14.95 | 2.60 |
| Lise | 350 | 14.75 | 2.70 |
| Üniversite | 264 | 14.93 | 2.89 |
| Lisansüstü | 38 | 14.89 | 2.78 |
| Toplam | 1103 | 14.88 | 2.72 |

Duygusal Farkındalık toplam puanlarından elde edilen veriler, öğrencilerin baba mezuniyetleri dikkate alınarak en yüksekte düşüğe doğru:

İlkokul ($\bar{X}=14.97$), Ortaokul ($\bar{X}=14.95$), Üniversite ($\bar{X}=14.93$), Lisansüstü ($\bar{X}=14.89$), Lise ($\bar{X}=14.75$) şeklinde sıralanmıştır. Bu toplam puanlarından elde edilen verilere göre, baba mezuniyetine bakılmaksızın tüm öğrencilerinin orta düzeyde duygusal farkındalık seviyesine sahip oldukları görülmüştür.

Ulaşılan puanlar arasında farklılık bulunup bulunmadığına bakmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 10.41 | 5 | 2.08 | 0.28 | 0.924 | - |
| Gruplarıçi | 8156.74 | 1097 | 7.44 | | | |
| Toplam | 8167.15 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların Duygusal Farkındalık puanları arasında baba mezuniyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [$F(5, 1097) = 0.28, p= 0.924$].

4.2.5.5. Toplumsal beceriler.

Araştırma kapsamında elde edilen toplumsal beceriler boyutuna ilişkin puanlarının baba mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 59 ve 60’da gösterilmiştir.

Tablo 59

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Baba Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 219 | 8.41 | 2.24 |
| Ortaokul | 231 | 8.80 | 2.14 |
| Lise | 350 | 8.68 | 2.29 |
| Üniversite | 264 | 8.60 | 2.21 |
| Lisansüstü | 39 | 8.92 | 2.39 |
| Toplam | 1103 | 8.64 | 2.23 |

Toplumsal Beceriler toplam puanlarından elde edilen verilere göre, tüm öğrencilerin orta düzey puan aralığında buldukları görülmüştür ($7 < x < 11$). Toplumsal İlişkiler toplam puanlarına bakılarak elde edilen veriler baba mezuniyetlerine göre en yüksekten düşüğe doğru: Lisansüstü ($\bar{X}=8.92$), Ortaokul ($\bar{X}=8.80$), Lise ($\bar{X}=8.68$), Üniversite ($\bar{X}=8.60$) ve İlkokul ($\bar{X}=8.41$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin babalarının mezuniyet dereceleri arttıkça toplumsal beceri düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Buna göre baba mezuniyetleri ile öğrencilerin toplumsal becerileri arasında doğru orantı olduğu görülmektedir.

Elde edilen puanlar arasında farklılaşma olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 60'da sunulmuştur.

Tablo 60

Baba Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 27.44 | 5 | 5.49 | 1.10 | 0.359 | - |
| Gruplarıçi | 5476.39 | 1097 | 4.99 | | | |
| Toplam | 5503.83 | 1102 | | | | |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi'ne göre, katılımcıların Toplumsal Beceriler boyutundan aldıkları puanlar arasında baba mezuniyetlerine göre anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$F(5, 1097) = 1.10, p = 0.359$].

4.2.6. Anne mezuniyet durumu.

Araştırma alt amaçları kapsamında, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam ve alt faktör puanlarının anne mezuniyet durumlarına göre analizleri Tablo 61 ve Tablo 70 arasında gösterilmiştir.

4.2.6.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan.

Araştırma kapsamında elde edilen toplam duygusal okuryazarlık beceri puanlarının anne mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 61 ve 62'de verilmiştir.

Tablo 61

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Anne Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 449 | 65.27 | 7.17 |
| Ortaokul | 207 | 65.16 | 8.03 |
| Lise | 276 | 65.18 | 7.76 |
| Üniversite | 129 | 64.24 | 8.21 |
| Lisansüstü | 27 | 63.48 | 8.01 |
| Okumadı | 15 | 66.60 | 6.52 |
| Toplam | 1103 | 65.08 | 7.62 |

Duygusal Okuryazarlık Becerisi toplam puanlarından elde edilen veriler ışığında, anne mezuniyetine göre sınıflandırılmış öğrencilerden, Okumadı ($\bar{X}=66.60$), İlkokul ($\bar{X}=65.27$), Ortaokul ($\bar{X}=65.16$) ve Lise ($\bar{X}=65.18$) seçeneğini işaretleyenlerin yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, annesi Üniversite ($\bar{X}=64.24$) ve Lisansüstü ($\bar{X}=63.48$) eğitim durumuna sahip

öğrencilerin orta düzeyde duygusal okuryazarlık seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. ‘Okumadı’ seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($\bar{X}=66.60$) ortalama ile en yüksek düzeye sahip oldukları görülürken, öğrencilerin duygusal okuryazarlık seviyeleri ile anne mezuniyet dereceleri arasında ters orantı olduğu gözlenmektedir.

Puanlar arasında farklılaşma olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 215.20 | 5 | 43.04 | 0.74 | 0.59 | - |
| Gruplarıçi | 63757.46 | 1097 | 58.12 | | | |
| Toplam | 63972.66 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların annelerinin mezuniyet durumları temel alındığında Toplam Duygusal Okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

4.2.6.2. Motivasyon.

Araştırma kapsamında elde edilen motivasyon puanlarının anne mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 63 ve 64’te verilmiştir.

Tablo 63

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Anne Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 449 | 22.36 | 3.09 |
| Ortaokul | 207 | 21.88 | 3.43 |
| Lise | 276 | 21.77 | 3.33 |
| Üniversite | 129 | 21.16 | 3.60 |
| Lisansüstü | 27 | 21.41 | 2.80 |
| Okumadı | 15 | 22.73 | 3.08 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Tablo 63'te sunulan motivasyon puanları ışığında, annenin mezuniyet durumuna göre kategorilendirilmiş öğrencilerden, Ortaokul (\bar{X} =21.88), Lise (\bar{X} =21.77), Lisansüstü (\bar{X} =21.41) ve Üniversite (\bar{X} =21.16) mezunu anneye sahip olanların orta düzeyde motivasyon sahibi oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, Okumadı (\bar{X} = 22.73) ve İlkokul (\bar{X} =22.36) seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyon sahibi oldukları belirlenmiştir.

Motivasyon boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakmak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------------|
| Gruplararası | 183.26 | 5 | 36.65 | 3.42 | .004 | İlkokul-Üniversite |
| Gruplariçi | 11742.22 | 1097 | 10.70 | | | |
| Toplam | 11925.48 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Motivasyon puanları arasında annelerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark vardır [$F(5,1097) = 3.42, p = .004$]. Ortaya çıkan farkın aralığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre; annesi İlkokul ($\bar{X} = 22.36$) mezunu olan öğrenciler ile annesi Üniversite ($\bar{X} = 21.16$) mezunu olan öğrencilerin motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p = 0.05$).

4.2.6.3. Empati.

Araştırmada elde edilen empati puanlarının anne mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 65 ve 66'da verilmiştir.

Tablo 65

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Anne Mezuniyeti | N | \bar{X} | SS |
|-----------------|-----|-----------|------|
| İlkokul | 449 | 19.77 | 2.92 |
| Ortaokul | 207 | 19.34 | 3.15 |
| Lise | 276 | 19.56 | 2.88 |
| Üniversite | 129 | 19.49 | 3.64 |
| Lisansüstü | 27 | 18.96 | 3.29 |
| Okumadı | 15 | 20.47 | 3.36 |
| Toplam | 449 | 19.77 | 2.92 |

Anne mezuniyet derecesine göre sınıflandırılmış katılımcıların Empati toplam puanlarına bakıldığında, annesi Lisansüstü ($\bar{X} = 18.96$) eğitim gören öğrencilerin orta düzeyde empati kurma becerisine sahip oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, annesi İlkokul ($\bar{X} = 19.77$), Ortaokul ($\bar{X} = 19.34$), Lise ($\bar{X} = 19.56$) ve Üniversite ($\bar{X} = 19.49$) mezunu olanların ve Okumadı ($\bar{X} = 20.47$) seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yüksek düzeyde sahip empati kurabildikleri görülmüştür.

Empati boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılaşma bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 51.02 | 5 | 10.20 | 1.09 | 0.36 | - |
| Gruplariçi | 10279.02 | 1097 | 9.37 | | | |
| Toplam | 10330.04 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların annelerinin mezuniyet durumları temel alındığında empati puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5,1097) = 1.09, p=0.36$].

4.2.6.4. Duygusal farkındalık.

Araştırmada elde edilen duygusal farkındalık puanlarının anne mezuniyet durumlarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 67 ve 68’de verilmiştir.

Tablo 67

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Anne Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 449 | 14.60 | 2.72 |
| Ortaokul | 207 | 15.32 | 2.63 |
| Lise | 276 | 15.04 | 2.60 |
| Üniversite | 129 | 14.90 | 2.82 |
| Lisansüstü | 27 | 14.26 | 3.37 |
| Okumadı | 15 | 15.53 | 3.34 |
| Toplam | 1103 | 14.88 | 2.72 |

Duygusal Farkındalık toplam puanlarına bakıldığında, annelerinin mezuniyet türlerine göre aldıkları puanlar sınıflandırılmış katılımcıların tümünün orta düzey aralığında duygusal farkındalık puanı aldıkları görülmüştür. Elde edilen ortalamalar en yüksekte en düşüğe doğru; Okumadı ($\bar{X}=15.53$), Ortaokul ($\bar{X}=15.32$), Lise ($\bar{X}=15.04$), Üniversite ($\bar{X}=14.90$), İlkokul ($\bar{X}=14.60$) ve Lisansüstü ($\bar{X}=14.26$) biçiminde sıralanmaktadır.

Tablo 68’de, Duygusal Farkındalık boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılaşma bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 68

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|------------------|
| Gruplararası | 100.07 | 5 | 20.01 | 2.72 | .019 | İlkokul-Ortaokul |
| Gruplarıçi | 8067.08 | 1.097 | 7.35 | | | |
| Toplam | 8167.15 | 1.102 | | | | |

Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Duygusal Farkındalık puanları arasında annelerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark vardır [$F(5,1097) = 2.72$, $p=.019$]. Ortaya çıkan farkların hangi aralıkta olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre; annesi İlkokul ($\bar{X}=14.60$) ve Ortaokul ($\bar{X}=15.32$) mezunu olan öğrencilerin motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p=0.05$). Bu fark annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin duygusal farkındalık seviyelerinin annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.6.5. Toplumsal beceriler.

Araştırmada elde edilen toplumsal beceriler puanlarının anne mezuniyet durumlarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 69 ve 70’de sunulmuştur.

Tablo 69

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Anne Mezuniyeti | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| İlkokul | 449 | 8.55 | 2.15 |
| Ortaokul | 207 | 8.62 | 2.44 |
| Lise | 276 | 8.80 | 2.23 |
| Üniversite | 129 | 8.70 | 2.12 |
| Lisansüstü | 27 | 8.85 | 2.43 |
| Okumadı | 15 | 7.87 | 2.47 |
| Toplam | 1103 | 8.64 | 2.23 |

Toplumsal Beceriler boyutunda elde edilen puanlara bakıldığında, annelerinin mezuniyetine bakıldığında tüm katılımcıların orta düzey aralığında puana sahip oldukları görülmüştür. Toplam puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında; Lisansüstü (\bar{X} =8.85), Lise (\bar{X} =8.80), Üniversite (\bar{X} =8.70), Ortaokul (\bar{X} =8.62), İlkokul (\bar{X} =8.55) biçimini almaktadır. Ayrıca, Okumadı (\bar{X} =7.87) seçeneğini işaretleyen öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen verilerden, annenin tahsil düzeyi yükseldikçe öğrencilerin toplumsal ilişkilerdeki başarısının arttığını görmek mümkündür.

Tablo 70’de, Toplumsal Beceriler boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 70

Anne Mezuniyet Durumuna Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 22.12 | 5 | 4.42 | 0.89 | .490 | - |
| Gruplarıçi | 5481.71 | 1097 | 5.00 | | | |
| Toplam | 5503.83 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların annelerinin mezuniyet durumlarına göre Toplumsal Beceriler boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [$F(5,1097) = 0.89, p = .490$].

4.2.7. Aile aylık gelir düzeyi.

Araştırma alt amaçları kapsamında, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi toplam ve alt faktör puanlarının ailenin aylık gelir düzeyine göre analizleri Tablo 71 ve Tablo 80 arasında gösterilmiştir.

4.2.7.1. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puan.

Araştırma kapsamında elde edilen toplam duygusal okuryazarlık beceri puanlarının ailenin tahmini aylık gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 71 ve 72’de verilmiştir.

Tablo 71

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Tahmini Aylık Gelir | N | \bar{X} | SS |
|---------------------|------|-----------|------|
| 500-1000 TL | 304 | 65.95 | 7.13 |
| 1001-2000TL | 418 | 64.75 | 7.57 |
| 2001-3000TL | 235 | 64.85 | 7.90 |
| 3000 TL üzeri | 146 | 64.60 | 8.18 |
| Toplam | 1103 | 65.08 | 7.62 |

Duygusal Okuryazarlık Becerisi toplam puanlarından elde edilen verilere göre, maddi gelir aralığı hesaba katılarak sınıflandırılan öğrencilerin çoğunluğunun orta düzeyde duygusal okuryazarlık ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen puanlar, 2001-3000TL (\bar{X} =64.85), 1001-2000TL (\bar{X} =64.75) ve 3000 TL üzeri (\bar{X} =64.60) aylık gelir düzeyine sahip öğrencilerin orta düzeyde duygusal okuryazarlık ortalamasına sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, 500-1000TL aylık gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, (\bar{X} =65.95) ile yüksek düzeyde duygusal okuryazar oldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen puanlar arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Tablo 72’de sonuçları verilmiştir.

Tablo 72

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Okuryazarlık Becerisi Toplam Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 325.03 | 3 | 108.34 | 1.87 | .133 | - |
| Gruplarıçi | 63647.62 | 1099 | 57.91 | | | |
| Toplam | 63972.66 | 1102 | | | | |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların tahmini aylık gelirleri temel alındığında Toplam Duygusal Okuryazarlık Beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [$F(3,1099) = 1.87, p = .133$].

4.2.7.2. Motivasyon.

Araştırma kapsamında elde edilen motivasyon puanlarının ailenin tahmini aylık gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 73 ve 74'te gösterilmiştir.

Tablo 73

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Tahmini Aylık Gelir | N | \bar{X} | SS |
|---------------------|------|-----------|------|
| 500-1000 TL | 304 | 22.55 | 3.11 |
| 1001-2000TL | 418 | 21.87 | 3.20 |
| 2001-3000TL | 235 | 21.46 | 3.35 |
| 3000 TL üzeri | 146 | 21.83 | 3.64 |
| Toplam | 1103 | 21.96 | 3.29 |

Motivasyon boyutundan alınan toplam puanlara bakıldığında, 1001-2000TL ($\bar{X}=21.87$), 3000 TL üzeri ($\bar{X}=21.83$) ve 2001-3000TL ($\bar{X}=21.46$) maddi gelir aralığına sahip öğrencilerin orta düzeyde motivasyon sahibi oldukları görülmüştür. Aynı zamanda, 500-1000TL gelire ($\bar{X}=22.55$) sahip öğrencilerin yüksek düzeyde motive oldukları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar en yüksekten en düşüğe şeklinde, 500-1000TL ($\bar{X}=22.55$), 1001-2000TL ($\bar{X}=21.87$), 3000 TL üzeri ($\bar{X}=21.83$) ve 2001-3000TL ($\bar{X}=21.46$) olarak sıralanmaktadır. Tabloda gösterilen veriler ışığında, maddi geliri düşük öğrencilerin motivasyon düzeyinin yüksek gelirli öğrencilere nispeten daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 74'te, elde edilen motivasyon puanları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 74

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Motivasyon Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|----------------------------------|
| Gruplarası | 170.10 | 3 | 56.70 | 5.30 | .000 | *500 -1000TL - *1001-2000TL & |
| Gruplariçi | 11755.38 | 1099 | 10.70 | | | *500-1000TL |
| Toplam | 11925.48 | 1102 | | | | 2001- 3000TL |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Motivasyon puanları arasında ailenin maddi geliri bazında anlamlı bir fark görülmüştür [$F(3,1099)=5.30$, $p=.000$]. Farkın hangi aralıkta olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçları; 500-1000TL ($\bar{X}=22.55$) arasında geliri olan öğrencilerin motivasyon puanlarının, 1001-2000TL ($\bar{X}=21.87$) ve 2001-3000TL ($\bar{X}=21.46$) arasında geliri olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaştığına işaret etmektedir ($p=0.05$).

4.2.7.3. Empati.

Araştırma kapsamında elde edilen Empati puanlarının ailenin tahmini aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 75 ve 76'da sunulmuştur.

Tablo 75

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Empati Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Tahmini Aylık Gelir | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|
| 500-1000 TL | 304 | 20.02 | 2.76 |
| 1001-2000TL | 418 | 19.51 | 3.09 |
| 2001-3000TL | 235 | 19.41 | 3.13 |
| 3000 TL üzeri | 146 | 19.25 | 3.38 |
| Toplam | 1103 | 19.59 | 3.06 |

Empati toplam puanlarından elde edilen veriler, tüm maddi gelir aralıklarındaki öğrencilerin yüksek düzeyde empatiye sahip oldukları anlaşılmıştır. Puanlar yüksekten düşüğe doğru; 500-1000TL (\bar{X} =20.02), 1001-2000TL (\bar{X} =19.51), 2001-3000TL (\bar{X} =19.41) ve 3000 TL üzeri (\bar{X} =19.25) şeklinde sıralanmaktadır. Tabloda gösterilen verilerden, öğrencilerin maddi gelir düzeyleri arttıkça empati kurma becerilerinin azaldığı görülmektedir.

Tablo 76’da elde edilen Empati puanları arasında farklılaşma bulunup bulunmadığını incelemeye ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 76

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Empati Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 83.27 | 3 | 27.76 | 2.98 | .003 | - |
| Gruplarıçi | 10246.77 | 1099 | 9.32 | | | |
| Toplam | 10330.04 | 1102 | | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Empati puanları arasında ailenin maddi geliri bazında anlamlı bir fark vardır [$F(3,1099) = 2.98$, $p = .003$]. Farkın hangi aralıkta olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey ve Scheffé Testleri farkları belirleyememiştir.

4.2.7.4. Duygusal farkındalık.

Araştırma kapsamında elde edilen Duygusal Farkındalık puanlarının ailenin tahmini aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 77 ve 78’de sunulmuştur.

Tablo 77

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Tahmini Aylık Gelir | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|
| 500-1000 TL | 304 | 14.82 | 2.68 |
| 1001-2000TL | 418 | 14.77 | 2.68 |
| 2001-3000TL | 235 | 15.10 | 2.76 |
| 3000 TL üzeri | 146 | 15.01 | 2.87 |
| Toplam | 1103 | 14.88 | 2.72 |

Duygusal Farkındalık toplam puanlarından elde edilen verilere göre, maddi gelir aralığına göre sınıflanan tüm öğrencilerin orta düzeyde duygusal farkındalık puanına sahip oldukları anlaşılmıştır. Puanlar yüksekte düşüğe doğru; 2001-3000TL (\bar{X} =15.10), 3000 TL üzeri (\bar{X} =15.01), 500-1000TL (\bar{X} =14.82), 1001-2000TL (\bar{X} =14.77), şeklinde sıralanmaktadır. Veriler, maddi geliri yüksek olan öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin düşük gelirli öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 78’de, elde edilen Duygusal Farkındalık puanları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek adına yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 78

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Duygusal Farkındalık Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>Sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> < | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|------------|--------------|
| Gruplararası | 20.53 | 3 | 6.84 | 0.92 | 0.43 | - |
| Gruplarıçi | 8146.62 | 1099 | 7.41 | | | |
| Toplam | 8167.15 | 1102 | | | | |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi’ne göre, katılımcıların tahmini aylık gelirlerine göre Duygusal Farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(3,1099) = 0.92, p = 0.43$].

4.2.7.5. Toplumsal beceriler.

Araştırmada elde edilen Toplumsal Beceriler puanlarının ailenin tahmini aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 79 ve 80’de verilmiştir.

Tablo 79

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Toplumsal Beceriler Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

| Tahmini Aylık Gelir | N | \bar{X} | SS |
|---------------------|------|-----------|------|
| 500-1000 TL | 304 | 8.57 | 2.17 |
| 1001-2000TL | 418 | 8.61 | 2.26 |
| 2001-3000TL | 235 | 8.88 | 2.34 |
| 3000 TL üzeri | 146 | 8.51 | 2.11 |
| Toplam | 1103 | 8.64 | 2.23 |

Toplumsal Beceriler boyutundan maddi gelir düzeylerine göre elde edilen veriler, tüm katılımcı öğrencilerin toplumsal ilişkiler boyutundan orta düzeyde puan aldıklarını göstermektedir. Puanlar yüksekten düşüğe doğru; 2001-3000TL (\bar{X} =8.88), 1001-2000TL (\bar{X} =8.61), 500-1000TL (\bar{X} =8.57) ve 3000 TL üzeri (\bar{X} =8.51) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 80’de, elde edilen Toplumsal Beceriler puanları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek adına yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 80

Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Toplumsal Beceriler Puanları Arasındaki Karşılaştırma

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p< | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 18.25 | 3 | 6.08 | 1.22 | 0.30 | - |
| Gruplarıçi | 5485.57 | 1099 | 4.99 | | | |
| Toplam | 5503.83 | 1102 | | | | |

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, katılımcıların tahmini aylık gelirlerine göre Toplumsal Beceriler boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [$F(3,1099) = 1.22, p=0.30$].

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçtır. Duygusal okuryazarlık, bireyin kendisinin ve başkalarının duygusal olarak içinde buldukları durumu yeterlilikle anlayabilmesi ve davranışlarını bu duygulara cevap verebilecek kavrayışla düzenleyebilmesi düşüncesidir. Duygusal okuryazarlık bireylerin; empati, kendini düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygusal hasarı gidermek (duygusal düzenleme), problem çözebilme gibi, kendine ve başkaya ilişkin duygusal süreçlerin farkındalığı ve kullanılması gibi becerileri geliştirebilmesi açısından oldukça yararlıdır. Duygusal okuryazarlık becerileri öğrencilerin, akademik becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine, ruh sağlığına, sosyal becerilerine, okula yönelik tutumun oluşmasına, benlik algısına vb. alanlara olumlu katkılar sağlamaktadır (Kandemir ve Dündar, 2008). Duygusal okuryazarlık becerisinin söz konusu katkılarına dayalı olarak, ortaöğretime devam eden öğrencilerin içinde buldukları duygusal değişim döneminin önemine vurgu yapmak ve belirli olgulara ışık tutmak amacıyla geliştirilen ‘Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’ ile tarama yönteminden yararlanılarak 1103 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın amaçları kapsamında ilk olarak ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri açısından genel durumunu betimlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf kademesi, okul türü, son dönem not ortalaması, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin tahmini aylık geliri) kullanılarak çeşitli fark testlerinin uygulamasına gidilmiştir.

Sonuç olarak, bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar belirlenen alanyazın desteği bağlamında sunulmuştur.

5.1.1. Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisi düzey dağılımlarının incelenmesi.

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğunun yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık becerisi sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan

öğrencilerin çoğunluğunun motivasyon, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal beceriler alt boyutlarından aldıkları puanların düşük ve orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Rae (2012), okullarda duygusal okuryazarlık düzeyinin başarılı sonuçlarının öğrencilerde; gelişmiş özkontrol, dinleme becerileri, sınıf çalışmalarında etkin ve etkili katılım, duygusal kelime haznesini başarıyla kullanabilme ve buna eş zamanlı olarak kendi duygularını isimlendirebilme, öfke kontrolü becerisi geliştirme ve olumlu benlik algısına ulaşabilme, kavga ortamlarından uzak durma gibi yeterlilikleri sağladığını söylemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının bu becerilere daha yakın durduğu görülmektedir. Bu duruma, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenildiğinde mevcut olan olumlu yönlerine daha yoğun bir şekilde odaklanmış olabilme ihtimalleri etken neden olarak görülebilmektedir. Ayrıca çalışmanın büyük bir şehir merkezindeki liselerde yapılmış olması da, var olan imkânların yoğunluğu düşünüldüğünde, bu sonucu doğuran faktörlerden biri olabilir.

5.1.2. Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki farkların incelenmesi.

Araştırmanın, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki farka ilişkin sonuçları şunlardır;

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yapılan duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanları, motivasyon, empati ve duygusal farkındalık alt boyutlarından aldıkları puanlara göre yapılan karşılaştırmada, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin mizaç itibariyle duyguları daha fazla irdelemeleri, motivasyonlarının daha yüksek olması ve empatik tutumu benimsemeleri açısından beklenen bir sonuçtur. Ayrıca bu sonuç, araştırmanın yapıldığı bölgede geleneksel cinsiyet rolleri düzleminde kız öğrencilerin toplum ve aile tutumu etkisi ile daha incelikli düşündüklerinin göstergesi de olabilir. Bu sonucu, lise öğrencilerinin empati kurma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma ile ortaya koyulan, kız öğrencilerin kırıdığı birisinden özür dileme oranının erkeklerden nispeten yüksek olması durumu da desteklemektedir (Şenol, Akça, & Çümen, 2012). Benzer şekilde, Alver (2005) empatik beceri düzeyi odaklı çalışmasında, kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Empati becerilerine ek olarak, Yaman ve Dede (2007), öğrencilerin motivasyonlarını incelediği çalışmasında kız öğrencilerin belirli motivasyon türlerinde

erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını göstermişlerdir. Diğer bir taraftan, Korkmaz, Şahin, Kahraman ve Öztürk (2001), empati becerilerinin cinsiyete göre dağılımını inceledikleri çalışmalarında, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı istatistiksel bir farka ulaşmamışlardır.

Çalışmada sınıf kademesi göz önünde bulundurularak elde edilen veriler ışığında; 3. ve 4. sınıfa devam eden ortaöğretim öğrencilerinin, ortaöğretime yeni başlayan 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Bu durumu, öğrencilerin ilk yıllarda ilköğretimden ortaöğretime geçişte akademik anlamda daha yoğun tempoya ayak uydurmada zorlanmalarının neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yeni bir ortama girmiş olmaları ve ortaöğretime geçiş sınavının hazırlığı sürecindeki yorgunluğun da motivasyonu düşürdüğü söylenebilir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamına, ortaöğretimin akademik ağırlığına daha aşina olmaları motivasyonlarını arttıran bir etken olarak görülmektedir. Empati boyutuna bakıldığında, ara sınıf öğrencilerinin empati kurmada daha başarılı olduğu görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin en düşük empati seviyesine sahip olduğu görülmekte ve bu durum akademik baskı (üniversiteye giriş sınavını kazanma, okulu bitirme, vb.) arttıkça empati kurmanın zorlaştığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Benzer şekilde, araştırma sonucu öğrencilerin daha küçük yaşlarda daha duygusal farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortaöğretimin ilerleyen yıllarında ergenliğin döneminin etkilerinin artması ile ilişkilendirilebilir. Bu geçiş döneminde yaşanan fiziksel değişiklikler kadar duygusal değişiklikler de gözle görülür şekilde fark edilmektedir.

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerine ait duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanlarının ve alt boyutlardan alınan puanların son dönem not ortalaması baz alınarak yapılan karşılaştırmasında, yüksek not ortalamalı öğrencilerin düşük ve orta not ortalaması olanlardan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum başarının duygusal okuryazarlık beceri düzeyiyle doğru orantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma öğrencilerin motivasyon ve öz yeterlilik durumlarının katkısı olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekler biçimde, Gumora ve Arsenio (2002), duygusallık, duygusal düzenleme ve okul performansı üzerine yaptıkları çalışmada, duygusal düzenlemenin genel not ortalamasına doğrudan katkıda bulunduğunu ve birbirleriyle yakından ilişkili olduklarını savunmuşlardır. Duygusal zekâ ve akademik okul başarısı üzerine yapılan başka çalışmalar da, duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin derslerinde akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur

(Agnoli ve diğeri, 2012; Yazıcı, Seyis ve Altun, 2011). Aynı zamanda Erdoğan ve Kenarlı (2008), duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, duygusal zekâ alt ölçeklerinden “kendi duygularını anlama ve “karşısındakinin duygularını anlama” alınan puanlarla akademik başarılar arasında anlamlı ilişkinin mevcut olduğunu göstermişlerdir. Bununla birlikte duyguları yönetme alt ölçek puanları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiye rastlanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmaların yanı sıra, akademik başarı ve duygu arasında ilişki olmadığı sonucuna varan araştırmacılar da alanyazında mevcuttur. Örneğin, Newsome, Day ve Catano (2000), duygusal zekâ, bilişsel yetenekler ve akademik başarı üzerine yaptıkları çalışmada bilişsel yetenek ve kişilik özelliklerinin duygusal zekâyla ilişkili olduğunu ancak duygusal zeka toplam ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar ile akademik başarı arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, lise türü, akademik başarı notu ve toplam mezuniyet puanları arasında değişikliklere rağmen, öğrenme güçlüğü çeken ve çekmeyen öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri arasında bir değişikliğin olmadığı Reiff ve diğeri (2001) tarafından vurgulanmıştır.

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerine ait duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanlarının ve alt boyutlardan alınan puanların lise türüne göre karşılaştırılmasında, Kız Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer ortaöğretim öğrencilerinden daha yüksek duygusal okuryazarlık puanına sahip oldukları görülmüştür. Bu iki okul öğrencilerinin sayı bakımından kız öğrenci ağırlıklı olmasının sonucu etkilediği açıkça görülmektedir. Bununla birlikte, toplumsal beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamanın Anadolu Lisesi’ne, en düşük ortalamanın ise Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine ait olması öğrencilerin başarı durumlarıyla ilintili olarak toplumsal becerilerde de olumlu özellikler sergilediklerini göstermektedir. Bu iki okul türünün hitap ettiği kitle, okulların buldukları çevre ve öğrencilerin sosyo-kültürel ilişkilerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin anne ve baba mezuniyeti esas alınarak yapılan duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanlarına ve alt boyutlardan alınan puanlara ilişkin karşılaştırmada sadece motivasyon alt boyutunda farklılık olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin motivasyonlarının anne ve babalarının mezuniyet düzeyleri arttıkça düştüğünü göstermektedir. Bu duruma, tahsilli ebeveynlerin öğrenciler üzerinde baskı uygulamalarının neden olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, en yüksek empati kurma becerisi ortalama puanı hiçbir mezuniyeti olmayan anneye sahip

öğrencilerden gelirken, en düşük ortalama puanın lisansüstü mezuniyet derecesine sahip anneye sahip öğrencilerden gelmesi, okuryazarlık ile empati becerisi arasında ters orantı olduğunu göstermektedir.

Bir önceki sonuca benzer bir duruma da, aile aylık gelir düzeyi temel alınarak yapılan duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanlarına ve alt boyutlardan alınan puanlara ilişkin karşılaştırmada rastlanılmıştır. Aile gelir düzeyi ile duygusal okuryazarlık becerileri arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuç, Harrod ve Scheer (2004) tarafından gerçekleştirilen ve duygusal zekâ ile aylık gelir arasında ilişkinin bulunmadığı araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak motivasyon alt boyutunda, aile gelir düzeyi daha düşük öğrencilerin daha fazla motive oldukları ortaya konmuştur. Çalışmamız motivasyonun daha fakir ailelerin çocuklarında daha yüksek seyrettiğini göstermektedir. Ancak, Dursun (2004), ekonomik refah seviyesi yüksek öğrencilerin kendine güven, özsaygı ve akademik başarı bakımından diğerlerinden daha iyi durumda olduklarını belirtmiştir. Keskin ve Sezgin (2009) ise çalışmalarında, ekonomik düzeylerinin ergenlerin akademik başarı ve motivasyonlarını etkilemedikleri sonucuna varmışlardır.

5.2. Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak sunulabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır;

5.2.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler.

1. Eğitimi programlarında, duygusal okuryazarlık becerisi geliştirilmesine yönelik temalara yer verilmesi gereklidir ve önerilmektedir.
2. Motivasyon, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal becerilere dayalı olarak geliştirilecek bazı destek programlarının, duygusal okuryazarlığın söz konusu bileşenlerine dayalı becerileri sosyal yaşamda kullanmak ve okul ortamına aktarmak için olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir. Hazırlanacak olan destek programları aracılığıyla, yöneticiler, öğretmenler ve okullarda görev yapan tüm kadro mensuplarının eğitilmesi duygusal iklim bakımından güçlenmiş ortam algısını kuvvetlendirecektir.

3. Ortaöğretim çağının getirdiği psikolojik ve fizyolojik değişiklikler hesaba katılarak hazırlanacak etkinliklerde, erkek öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde tutulmalı ve söz konusu becerilere ulaşabilme açısından erkek öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Ayrıca, erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu Teknik Lise, Endüstri Meslek Lisesi gibi okul türlerinde duygusal okuryazarlığa dayalı beceriler resmi ya da örtük olarak programlara yerleştirilmelidir.
4. Duygusal okuryazarlık becerisi ve okul performansının doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin üretkenlik süreçlerini geliştirecek, duygu alış-verişini destekleyen performans çalışmalarına sınıf ortamında yer verilmesi önerilmektedir.
5. Duygusal okuryazarlık becerisi eğitiminin bireye değil tüm bileşenleri ile öğrenme sürecinin her alanında yer alan sosyal alana yayılması önemlidir ve dolayısıyla anne-babaların dâhil olduğu eğitim programlarına yer verilmesi oldukça gereklidir. Öğrenci aileleri için düzenlenen özel programlar sayesinde, daha sağlıklı ve üretici yetişkin modeline ulaşmanın bir aşaması gerçekleşmiş olacaktır.
6. Uygulanacak olan duygusal okuryazarlık eğitim etkinliklerinde, ortalama aile aylık gelir düzeyi bakımından heterojen gruplar oluşturulması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Bu araştırma, öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini öz-değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğretmen-öğrenci ve veli-öğrenci değerlendirmelerine yer verilmesi daha zengin sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.
2. Bu araştırma nicel verilere dayandırılarak yapılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda nitel araştırma türlerinden davranışın gözlenebildiği ya da eyleme yönelik ipuçları sunan gözlem, durum çalışması, örnek olay çalışması gibi daha uzun soluklu ve detaylı sonuçlara ulaşabilme olanağı sağlayan çalışmalara yer verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.
3. Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak tasarlanmıştır. Farklı yaş gruplarına yönelik araştırma ve uygulama yapılması çeşitlilik bakımından zenginliği arttıracak ve karşılaştırmalı değerlendirmede kolaylık sağlayacaktır.

4. Bu araştırma sadece kamuya bağı okullardaki ortaöğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Aynı araştırma özel okullarda da uygulanarak, kamuya bağı ve özel okullardaki ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri karşılaştırılabilir.
5. Gelecekte yapılacak çalışmalarda duygusal okuryazarlığı etkileyen etmenler belirlenerek aralarındaki ilişkinin sorgulanması sağlanabilir.
6. Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin dışında ileri istatistiksel teknikler de uygulanabilir.

Kaynakça

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozz, T., Baldaro, B., Russo, P. M. and Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences* (53), 660-665.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının İlköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duyuşsal zekâ düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Allan, J. (1998). *Daha iyi nasıl? Motive etme* (Ç. Ali Çimen). İstanbul : Timaş
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, E. & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya yayıncılık
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (14), 19-34.
- Antidote (2003). *The Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole-school Strategies*. London: David Fulton in association with Antidote.
- Antonius, R. (2003). *Interpreting quantitative data with SPSS*. London: Sage Publications.
- Arkonaç, O. (1999). *Psikiyatri Sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Aşkoğlu M (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitapevi (Eko Ofset).
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Yayınları.

- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balaban-Salı, J. (2006). *Tutumların öğretimi*. A. Şimşek, & A. Şimşek (Dü.) içinde, İçerik türlerine dayalı öğretim (s. 133-162). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegema.
- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği : Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve factor yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Barnfather, N., & Amod, Z. (2012). Empathy and personal experiences of trainees in an emotional literacy and persona doll programme in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 598-607.
- Ben-Ze'ev, A. (2000). *The Subtlety of Emotions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Burton, S. & Shotton, G. (2004). Building emotional resilience. *Special Children*, 18-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Camilleria, S., Caruana, A., Falzon, R., & Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through Personal and Social Development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1), 19-37.
- Carnwell, R., & Baker, S.-A. (2007). A qualitative evaluation of a project to enhance pupils' emotional literacy through a student assistance programme. *Pastoral Care*

- in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 33-41.
- Clark, L. (2002). *SOS help for emotions : managing anxiety, anger, and depression*. KY : Parents.
- Claxton, G. (2005). *An intelligent look at emotional intelligence*. London: ATL. <http://www.atl.org.uk/Images/Emotional%20intelligence.pdf> den 12.05.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Clifford, M. (2009) (Ed. Karakaş, S. & Eski, R.). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Eğitim Yayınevi
- Collin, C. (2012). *Psikoloji kitabı*. (E. Lakşe, Çev.) İstanbul: Alfa.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1999). *Liderlikte duygusal zekâ: yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coplan, A., & Goldie, P. (2011). *Empathy : philosophical and psychological perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21, 405–419.
- Cornwell, S. & Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum*. London: Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, F. (2007). Türk eğitim sisteminde yeni hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* (11): 1-15.
- Çetin, Ü. F. (2010). *Ortaöğretim düzeyi gençlerde dindarlık-empati ilişkisi (Isparta örneği)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(5), 1-11.

- DeCatanzaro, D. A. (1999). *Motivation and emotion: Evolutionary, physiological, developmental, and social perspectives*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development theory and applications*. California: Sage Publications
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2).
- Dökmen, Ü. (2012). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Y.
- Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2): 217-230.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Owl.
- Erdoğan, M. Y., & Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*(178), 297-310.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Faupel, A., Sharp, P., Herrick, E. (1998). *Anger management: A practical guide*. London: David Fulton Publishing.
- Fehr, B. & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113(3), 464-486.
doi:10.1037/0096-3445.113.3.464
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Yayınları.

- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği S¼recinde T¼rk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Ç¼z¼m Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, Cilt 1, S. (1): 66-80.
- Gelici, . & Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli ğrenme tekniklerinin tanıtımı ve ğrenci g¼r¼řlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (1) (2011) 40-70
- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study* (Unpublished Doctorate's Dissertation). Birmingham University, Birmingham.
- Goldie, P. (2000). *The emotions : a philosophical exploration*. Oxford: Clarendon.
- Goldie, P. (2007). Emotion. *Philosophy Compass*, 2: 928–938. doi: 10.1111/j.1747-9991.2007.00105.x
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zeka: EQ neden IQ'dan önemlidir?* (30. Baskı). (Çev. B. S. Y¼ksek). İstanbul: Varlık Yayınları.(Eserin orijinali 1995'te yayımlandı.)
- G¼mleksiz, M. N., & Kan, A. . (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal ğrenme. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1(7), 1159-1177.
- Gray, P. (1991). *Psychology*. New York: Worth Publication.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395 – 413.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- G¼ll¼ce, A. Ç. (2006). Mesleki t¼kenmiřlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki (Y¼neticiler üzerine bir uygulama) (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi). Atat¼rk niversitesi, Erzurum.
- G¼lseren, ř. (2001). Eşduyum (empati): tanım ve kullanım üzerine bir g¼zden geçirme. *T¼rk Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 2001.

- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zeka (Liderlik özellikleri ile duygusal zekalı liderlere ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetleri'nde örnek bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J. & Crick, R. D. (2005). Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 23:4, 5-16. doi: 10.1111/j.1468-0122.2005.00346.x
- Hair, J. F., Black, W. J., B. J Babin & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis a global perspective* (7th edition). New jersey: Pearson Education Inc.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2004). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Haskan, Ö., & Yıldırım, İ. (2012). Şiddet eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, 163.
- Hebb, D. O. (1946). Emotion in Man and Animal: An Analysis of the Intuitive Processes of Recognition. *Psychological Review*, 53, 88-106.
- http://www.brocku.ca/MeadProject/sup/Hebb_1946.html'den 12.12.13 tarihinde edinilmiştir.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). A Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2) doi: 10.1080/01443410601066735
- Joseph, G., Strain, P., & Ostrosky, M. M. (2005). *Fostering emotional literacy in young children: Labeling emotions*. Champaign, IL: Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
- [http://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20\(emotional%20literacy\).pdf](http://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20(emotional%20literacy).pdf) adresinden 18.10. 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Işıksaçan, T. (2008). *Etkili motivasyon*. İstanbul: Kumsaati

- Kandemir, M., DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi : kavramlar, ilkeler, teknikler* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keith, T. Z. (2006). *Multiple regression and beyond*. Boston: Pearson Education Inc.
- Kellner, D. (2001). New technologies/New literacies: Reconstructing education for the new millenium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10).
- Kılıç, Ç. & Tanrıseven, I. (2012). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 167-181.
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy: at the heart of the school ethos*. London : Paul Chapman.
- Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 862-883.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge Publications.
- Korkmaz, N. H., Şahin, E., Kahraman, M., Öztürk, F. (2001). *Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*. 2. Uluslar Arası Spor Psikolojisi Sempozyumu. İzmir
- Kumar, V. B. (2010). *Social awareness, self awareness, personality development and current affairs*. Mumbai: Global Media
<http://site.ebrary.com/lib/anadolu/docDetail.action?docID=10416023>'den
 15.05.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kurt, A. A. (2001). *Tutum ölçeklerinde yapı geçerliliğinin faktor analizi ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kuş, E. (2007). *Nitel-nitel araştırma teknikleri : sosyal bilimlerde araştırma teknikleri : nicel mi? nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzucu, Y. (2011). Duyguları ifade etme ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 779-792.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Publishing.
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains : integration for instruction and research*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology.
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire, England: Open University Press.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. New Jersey: Pearson Publishing.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. R. Sternberg içinde, *Handbook of emotional intelligence* (s. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB (2013). *Paylaşma, yardımlaşma, empati ve iyilik*.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/51/07/709211/icerikler/paylasma-yardmlasma-empati-ve-iyilik_111425.html'den 10.05.2013 tarihinde edinilmiştir.
- McKay, G. D. & Dinkmeyer, D. (1998). *Ne hissettiğiniz kendinize bağlı : duygularınızı seçim gücü* (A. Güran, Çev.) Ankara: HYB.
- McTavish, D. G. & Loether, H. J. (2002). *Social research- An evolving process*. Boston: Allyn & Bacon.
- Morgan, C. T. (1986). *Psikolojiye giriş*. (H. Arıcı, Çev.) Ankara: Meteksan.
- Morris., C. G. (1996). *Psychology : an introduction*. New Jersey: Prentice Hall.

- Nemec, M. & Roffey, S. (2005). *Emotional literacy and the case for a whole-school approach to promote sustainable educational change*.
<http://wellbeingaustralia.com.au/Roffey.pdf> den 18.05.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Neuman, L. W. (2011). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.
- Noruşis, M. (2002). *Spss 11.0 guide to data analysis*. New jersey: Spss Inc.
- O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271–291
- Oxford Dictionaries (2013).
<http://oxforddictionaries.com/definition/english/emotion?q=emotion>'den 18.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özbayrak, C. (2006). *Türkiye örneğinde duygular ve bilişsel-duygu değerlendirme süreci* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegema.
- Özgen, Ö. (2006). *Başarı ve ilişkide duygusal zekanın rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. Y. & Özdemir, A. (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:18, 393-410.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam Dergisi*, 7 (3), 4-9
- Özsoy, O. (2004). *Etkin öğretmen, etkin öğrenci, etkin eğitim*. (R. Demir, Dü.) İstanbul: Hayat Yayınları.

- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekanın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4:1, 19-28. doi: 10.1080/1364436990040103
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* (31), 459-470.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of self-regulation* (s. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Planalp, S. (1999). *Communicating emotion : social, moral, and cultural processes*. Paris: Cambridge University.
- Plotnik, (2009) *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. USA: American Psychological Association
- Plutchik (1980) Duygu Çemberi.
<http://duygubuga.blogspot.com/2012/05/plutchikin-duygu-cemberi.html>'den 05.04.2013 ulaşılmıştır.
- Rae, T. (2012). *Developing emotional literacy – approaches for staff and students developing an approach in the SEBD school*. H. D. John Visser (Dü.) içinde, *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. UK: Emerald.
- Rasch, D., Kubinger, K. D., & Yanagi, T. (2011). *Statistics in psychology using R and SPSS*. Chichester: J. Wiley.
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2005). *Designing and conducting survey research : a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. New Jersey: Wiley.

- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Michael, H. B., & Gibbon, T. (2001). The relation of Id and gender with emotional intelligence in college students. *Learning Disabilities*, 34, 66-78.
- Ripley, K. & 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.
- Sağırılı, M. Ö., & Azapağası, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 2(42), 129-161.
- Salı, J. B. (2012). *Verilerin toplanması*. İçinde A. Şimşek. (Ed.). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF yayınları.
- Salmış, F. (2011). *Tekno insan çağında iletişim ve empati kaybı*. İstanbul: Elit Kültür.
- Sharp, P., & Herrick, E. (2000). *Promoting emotional literacy: Anger management groups*. (N. Barwick, Dü.) London: Routledge.
- Sharp, P. & Faupel, A. (eds) (2003). *Promoting emotional literacy: Guidelines for schools, local authorities and the health services*. Southampton: Southampton Emotional Literacy Group.
- Slick, J. (2012). *Emotional literacy and the challenge of ESL academic literacy* (Unpublished Doctorate's Dissertation). Indiana University, Pennsylvania.
- Slote, M. A. (2007). *The ethics of care and empathy*. London: Routledge.
- Southampton Psychology Service. (2001). *Emotional literacy: Assessment and intervention: Ages 11–16*. London: nferNelson.
- Steers, R. M., Porter, L. W. & Bigley, G. A. (1996). *Motivation and leadership at work*. Singapore: McGraw-Hill.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood.
- Stone, V. M. (2005). *An exploration of the validity of a measure of emotional literacy*. Unpublished Master's Dissertation, Cardiff University, Wales.

- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi* . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinkaya, B. (2006). *Yöneticilik ve liderlikte duygusal zeka* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Şenol, V., Akça, R. P., & Çümen, H. (2012). *Lise öğrencilerinin duygudaşlık (empati kurma) düzeylerinin belirlenmesi*. Akademik Bakış Dergisi, 31.
- Topcu, Ç., Baker, Ö. E. & Aydın, Y. Ç. (2010). Temel empati ölçeği türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 174-182.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tuyan, S. (2003). *Bir eylem araştırma çalışması: Eğitimdeki hümanistik bakış açısıyla öğretmenlerin duygusal okur-yazarlığını geliştirme programı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2013).
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52dd666a23d087.23305728'den 18.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Uba, L., & Huang, K. (1999). *Psychology*. New York: Longman.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2).
- Ünlü, S. (2001). *Duygular*. A. Hakan (Dü.) içinde, *Psikoloji*. Anadolu Üniversitesi .
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London : Paul Chapman.
- Wolfer, L. (2006). *Real research : conducting and evaluating research in the social sciences* . Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme : "teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vogt, W.P. (2007). *Quantitative research methods for professionals*. Boston: Pearson education press.
- Yazıcı, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (15), 2319–2323.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 212-229.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of a self regulated learning which are the key subprocesses. *Contemporary Educational Psychology* (16), 307–313.

Ekler

Ek A: Anket Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “*duygusal okuryazarlık*” konusu üzerine tasarlanan yüksek lisans tez çalışmasına gerekli verileri sağlamak için yapılmaktadır. Elde edilen sonuçlar çeşitli değişkenler açısından yorumlanacaktır. Ayrıca, ileriki tarihlerde araştırma yapacak araştırmacılara bu sonuçları kullanabilme ve buna dayalı karar verecek yetkililere duygusal okuryazarlık üzerine geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir anket sağlayabilme amacı da güdülmektedir..

Türkiye’de duygusal okuryazarlık üzerine yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Literatürdeki eksikliği giderecek olan bu çalışmaya katılacak olan sizlerin değerli görüşlerine ihtiyacımız vardır. Sizden, ankette bulunan maddelere, ‘*Bana hiç uygun değil- Bana tamamen uygun*’ aralığında işaretlemeniz ve anketi eksiksiz doldurmanız istenmektedir. Anketten elde edilen veriler, bilimsel çalışma adına kullanılacak, kişisel bilgiler kesinlikle deşifre edilmeyecektir.

Değerli katılımınız için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Danışman:
Yardı. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL
 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
 Meşelik Kampüsü Merkez Eskişehir 26480 Türkiye
 Eskişehir, [Tel : 0222 335 0560](tel:02223350560)

Melek Alemdar (İngilizce Öğrt.)
 Şehit Murat Tuzaş Teknik ve EML
 Batıkent M., Ulusal Egemenlik B Tepebaşı-
 Tel : 0 222 2393750

Yaşınız:

Sınıf Kademeniz: 9 10 11 12

Son Dönemki Not Ortalamanız:

Lise Türünüz: Fen Lisesi Anadolu Öğretmen Lisesi Anadolu Lisesi
 Kız Meslek Lisesi Endüstri Meslek Lisesi Sağlık Meslek Lisesi
 Teknik Lise Anadolu Teknik Lisesi Özel Lise
 Genel Lise

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Kardeş Sayınız: (Kendinizi ile Birlikte): 1 2 3 4 5 ve Üzeri

Babanızın Mezuniyeti: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek lisans/Doktora
 Okumadı

Annenizin Mezuniyeti: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek lisans/Doktor
 Okumadı

Ailenizin Tahmini Aylık Gelir Aralığı : 500-1000 TL 1001-2000 TL 2001-3000 TL
 3000 TL Üzeri

DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

| <i>Her bir cümleye 'katılma ya da katılmama' durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap olmadığını unutmayınız.</i> | <i>Bana Hiç Uygun Değil</i> | <i>Bana Uygun Değil</i> | <i>Bana Uygun</i> | <i>Bana Tamamen Uygun</i> |
|--|-----------------------------|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Bana bir görev verildiğinde harfi harfine yerine getiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Başarılı olmak adına kendime hedefler belirlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Çok çalışmanın bana kaliteli bir yaşam sağlayacağını farkındayım. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Yaptığım her işi, bana bir katkısı olduğunu düşünerek yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Bir işe odaklanmam gerektiğinde kendimi eğlenceye kaptırmam. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Bir iş zor gelse bile denemeye devam ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Bir başkasının kalbini kırdığımda, hissettiğim üzüntüyü ifade edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Sahip olduğum şeyleri arkadaşlarımla paylaşmak beni memnun eder. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Mutsuz olduklarında çevremdekilere yardım etmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Çevremdeki insanların herhangi bir konuda ne hissettiği beni hiç ilgilendirmez. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Şiddet gören birine yardım etmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Arkadaşlarımla sorunları beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Duygularımı açıkça ifade edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Endişe duyduğum konuları sözcüklere dökebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Değişik duygusal durumları (sevinç, keder, sevgi, nefret, vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime haznesine sahibim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Vaktimin çoğunu yalnız geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Kalabalık ortamlarda bulunmaktan keyif alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Yeni arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Ek B: Anket Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 32789259.302.08.01 - 283
Konu:

12 Mart 2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 06.03.2013 tarihli ve 42815220.605-01.166875/22 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melek ALEMDAR'ın anket uygulaması hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Adnan KONUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKİ: 2 sayfa

Adres: Meşelik Yerleşkesi
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)
Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/166875 / 22
Konu: Anket Uygulama Çalışması
İzin Talebi.

06/03/2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) 21.02.2013 tarih ve 747 - 1463 sayılı yazınız.
b) 05.03.2013 tarih ve 161046 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Melek ALEMDAR'ın, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerimize bağlı söz konusu 11 ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışmasına ait ilgi (b) Valilik Oluru ile müdürlüğümüzce de tasdik edilen anket çalışması'nın bir örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

Aslı ile aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.
07.03/2013

EKLER:
1: Valilik Oluru.
2: Anket Çalışması (... sayfa)

Ramazan ÖZDEMİR
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Tel : 0 (222) 239 72 00 -407 E-Posta Adresi :eskisehirmem@meb.gov.tr
Faks : 0 (222) 239 39 22 İnternet Adresi :http://eskisehir.meb.gov.tr
Ayrıntılı Bilgi:S.ERDİL E-Posta:sinavlar26@meb.gov.tr