



Validity and reliability study of Emotional Literacy Scale

Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması

Mehmet Palancı¹
Mehmet Kandemir²
Hakan Dünder³
Ahmet Ragıp Özpolat⁴

Abstract

The aim of this study is to develop a scale regarding emotional literacy. Within the context of said intentions, totally 267 students who are demographically different and attending different levels of classes, 182 of which are girls and the other 87 are boys, were contacted. For construct validity of scale, Exploratory Factor Analysis was applied to the scale and three factor construct was finally revealed. Then, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to the construct determined. As a result of CFA, adaptive values of Emotional Literacy Scale (ELS) are as follows: X^2 , 3.47; RMSEA, .06; CFI, .98; GFI, .95; NFI, .97; IFI, .99; RFI, .96 and AGFI, .93. In addition to CFA, Cronbach's alpha internal consistency coefficients based on item analysis were scrutinized in order to detect reliability level of points yielded by ELS.

Keywords: Emotional literacy, emotional intelligence, validity, reliability

Özet

Bu araştırmanın amacı, duygusal okuryazarlıkla ilgili bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçlar bağlamında, farklı demografik özelliklere sahip ve farklı sınıf düzeylerinde olan 182 kız ve 87 erkek olmak üzere toplam 269 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için ölçeğe Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve sonucunda üç faktörlü yapı açığa çıkmıştır. Daha sonra, belirlenen yapıya Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikli olarak yapılan DFA sonucunda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin (DOYÖ) uyum değerleri: X^2 , 3.47; RMSEA, .06; CFI, .98; GFI, .95; NFI, .97; IFI, .99; RFI, .96 ve AGFI, .93'tür. DFA'ya ek olarak, DOYÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Okuryazarlık, Duygusal Zeka, Geçerlilik, Güvenirlilik

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

¹ Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü. mpalanci@gmail.com

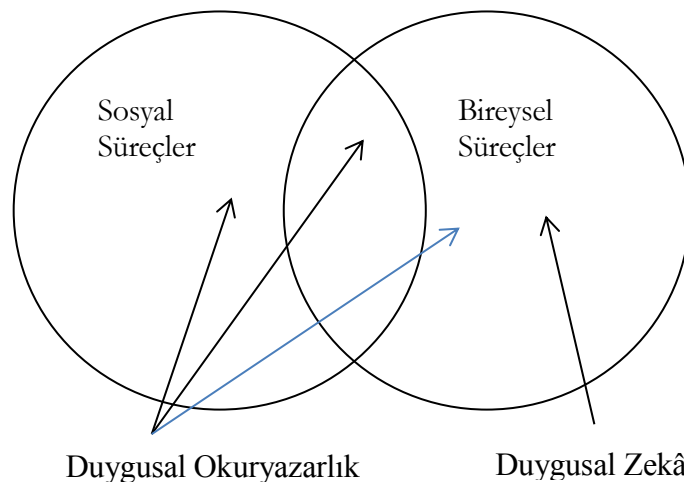
² Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. mkandemir61@gmail.com

³ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. hdunder06@gmail.com

⁴ Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. ahmetozpolat@hotmail.com

1. Giriş

Duygusal okuryazarlık; bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını sağlıklı bir şekilde tanıma, anlama ve bu duygulara karşılık verme yeteneğidir (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005). Duygusal okuryazarlık, duygularımızı doğru anlayarak duygularımızla ilgili edindiğimiz bu bilgileri davranışlarımızı şekillendirmede ve başkaları ile iletişim kurmada kullanma becerileri olarak da ifade edilebilir (Mader, 2005). Duygusal Okuryazarlık kavramı ilk olarak 1973 yılında Steiner tarafından kullanılmıştır. Steiner' e (2003; akt; Matsumoto, 2012) göre duygusal okuryazarlık kendi gücümüzü ve yaşam kalitemizi geliştirmek için duygularımızı idare etmektir ve çevremizdeki insanların da yaşam kalitesini eşit derecede önemsemektir. Bu ilişkileri geliştirmek insanlar arasındaki sevgiyi artırmak için fırsatlar yaratır, işbirliği halinde çalışmayı sağlar ve toplum olma duygusunu geliştirir (Matsumoto, 2012). Duygusal okuryazarlık hakkında çok geniş perspektifte tanımlar yapılmakta ve bu tanımlar açısından hangisinin daha uygun olduğu halen tartışılmaktadır. Bu tanımlarda duygusal okuryazarlığın duygusal zeka, duygusal yetkinlik, ruh sağlığı, iyi olma, sosyal ve duygusal öğrenme gibi kavramlarla eş anlamda kullanıldığı görülmektedir (Wainer, 2006; Weare&Gray, 2003; akt;Matsumoto, 2012). Ancak duygusal okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok duygusal okuryazarlık ve duygusal zekanın birbirini yerine kullanıldığı dikkat çekmekte ve bu iki kavram arasındaki ayrıma ilişkin kesin sınırlar çok da fazla açıklanamamaktadır (Pearson ve Wilson, 2008; Gillum, 2010; Fleischer, 2010; Matsumoto, 2012). Gillum (2010) duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka ile ilgili alan yazını inceleyerek her iki kavram arasındaki farkın; duyguları anlama ve yönetme ile ilgili olarak; duygusal zeka da duyguların bireysel süreçlerle ilgili olduğu, duygusal okuryazarlık da ise bireysel, sosyal ve her ikisi arasındaki süreçlerin tamamını kapsadığı görüşündedir. Bununla birlikte duygusal zeka ve duygusal okuryazarlığın arasındaki farkı aşağıdaki şekilde özetlemeye çalışmıştır.



Şekil 1. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka arasındaki tanım farkı

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere duygusal zeka daha çok bireysel olarak duyguların tanınması, kontrol edilmesi ve yönetilmesi ile açıklanırken, duygusal okuryazarlıkta hem bireysel hem de sosyal ilişkiler bütünü içinde var olan duygusal süreçlerin tamamı ile ilgili kapsam genişliği söz konusudur. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka arasındaki ilişkiye doğuştan getirilen bir yetenek ve sonradan kazanılan bir beceriler bütünü olması açısından açıklamaya çalışan Bocchino (1999) ise alan yazındaki açıklamalara vurgu yaparak duygusal zekanın doğuştan gelen bir potansiyel, duygusal okuryazarlığın ise sonradan geliştirilen duygusal süreçlerin algı ve kontrolü ile ilgili beceriler bütünü olmasına dikkat çekmiştir (Kandemir ve Dündar, 2008). Matsumoto (2012) Steiner' ın duygusal okuryazarlık eğitiminin kalp merkezli ve beş temel beceriden oluştuğuna dikkat çekmektedir. Bu beceriler; kişinin kendi duygularını bilmesi, içten empati kurabilmesi, kişinin duygularını yönetmeyi bilebilmesi, duygusal hasarları tamir etmesi ve duygusal etkileşim geliştirebilmesidir. Ayrıca Steiner duygusal okuryazarlığın erken yaşlarda elde edilebileceğine dikkat çekerek bu durumu bir dil öğrenme durumuna benzetmektedir. Duygusal okuryazarlığın amacını ise duyguların farkındalığını artırmak ve bunları neden hissettiğimiz hakkında konuşabilme becerisini geliştirerek duygusal okuryazarlık davranışına dönüştürebilme kapasitesi olarak göstermektedir. Duygusal okuryazarlıkla ilişkilendirilerek pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda daha çok okul iklimi, öğrenciler arası iletişim, öğrenci davranış problemleri ve okulun örgütsel yapısıyla duygusal okuryazarlık arasındaki ilişkiler araştırılmıştır (Roffey, 2008; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Peters ve Cornu, 2006; Carnwell ve Baker, 2007; Haddon ve diğ, 2005; Nemeç ve Roffey, 2005; Márquez, Martín ve Brackett, 2006). Bu çalışmalarda duyu merkezli okulların ve duygusal okuryazar öğrencilerin okulun atmosferine olumlu katkılar sağladığı, pozitif okul iklimi ve beraberinde başarıyı getirdiğini ifade etmektedirler. Suhaily ve Riah (2004) okullarda, öğrencilerin duygusal okuryazar olmalarının önemine değinerek duygusal okuryazar öğrencilerin ruh hallerinin daha iyi olduğuna ve diğer öğrencilerle ilişkilerinin daha iyi olacağına işaret etmiştir. Ayrıca kendini daha iyi ifade etme, yüksek akademik başarı ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma olasılığının da yüksek olacağını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenmeyi daha eğlenceli ve anlamlı kılabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca okulda çocukların duygusal okuryazar olmaları durumundaki kazanımları da aşağıda sıralanmıştır (www.schoolofemotional-literacy.com);

- Proje ve okula ilişkin görevlerine karşı kendilerini motive olmuş ve bağlanmış olurlar.
- Kendi kişisel potansiyellerini anlama ve buna göre yaşama olasılıkları daha yükselir.
- Diğer çocuklara göre stresle başa çıkma konusunda daha iyidirler.
- Kendilerinin hedeflerinin ve ihtiyaçlarının farkındadırlar.
- İyi bir iletişimci olabilirler.

- Bu çocuklar bağımsız karar alabilir ve iddialıdırlar.
- Diğer çocuklar için iyi bir rol modeldirler.
- Diğer çocuklar arasında arabuluculuk ve hakemlik yapabilirler.

Duygusal okuryazarlığın olumlu yönde etkilerinin görüldüğü başka bir konu ise okul terkinin önlenmesidir. Matsumoto (2012) Latin Amerikalı çocukların okul terkinini önleme konusunda duygusal okuryazarlığın etkili olabileceği çeşitli araştırmaların verilerini bir araya getirmiş, uygun program ve önerileri ortaya koyarak duygusal okuryazarlığın okul terkinini önleyeceğini ifade etmiştir. Matsumoto çalışmasında ABD’ de deki okul terk oranlarına dikkat çekmiş ve 2020 yılına gelindiğinde okul terkinin özellikle de Latin Amerikalı gençler arasında daha fazla olacağını istatistiklerle ortaya koymuştur. Matsumoto “Adlerian Perspektifi” diye adlandırdığı, duygusal okuryazarlığın sosyal ilgi ve ait olma hisleriyle bütünleştirilerek okul ortamına adapte edilmesi ile okul terkinin önlenebileceğine vurgu yapmıştır. Haddon ve arkadaşları (2005) ise “okulda duygusal okuryazarlık çalışmalarının değerlendirilmesi” konulu yaptıkları çalışmalarında, duygusal okuryazarlığın okul ortamında sağladığı faydalar ve önündeki engelleri tespit etmişlerdir. Araştırmacılar geliştirdikleri modelde duygusal okuryazarlığı 10 faktör altında toplamıştır. Bu faktörleri ise iki ana gruba dayalı olarak yorumlamışlardır. Araştırmadaki birinci grup okul çalışanları faktöründe toplanır. Bu grupta yer alan beş ana boyut ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır. a. Okul yapısı ve süreçlerinde duygusal güvenlik (güven, empati, saygı, açıklık ve değerler) b. stratejik destek (zaman, fırsatlar ve okulun çalışanları için gerekli olan bilgiler) c. sınıf dinamiği-öğrenme ve öğretme (öğrenciler arasındaki ilişkiler, çalışanların eğitimi için destek ve onların kendilerini mutlu hissetmeleri) d. okul toplumunda yetişkinlerle iletişim (tüm üyelerin kendi içlerinde eşit derecede; değerli, güvenilir ve saygın olması) e. duygusal deneyimler hakkında konuşma. İkinci grup ise öğrenci faktörüdür. Bu grupta yer alan beş faktörde aşağıdaki gibi sıralanmıştır. a. Öğrenme ve öğretme de duygusal güvenliğin sürekliliği (öğretmenlerle ilişkilerin, saygı, güven, empati, değer ve açıklığa dayalı olması), b.daha geniş okul toplumunda yetişkinlerle iletişim, c. arkadaşlık (arkadaşlıklar güven, saygı, açıklık, empati ve değerlere dayalı olarak yapılandırılır), d. geniş akran grupları ile iletişim (tüm okul üyelerinin ortak bir kültür den beslenmesi), e. zaman, mekan ve imkan (öğrencilerin duygusal dünyasını keşfetmek için uygun zaman ve ortam oluşturulur).Suhaily ve Riah (2004) “Ortaokul öğrencileri arasında duygusal okuryazarlık” isimli çalışmalarında 362 ortaokul öğrencisinin duygusal okuryazarlıkları ile fene ilişkin başarı ve tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmalarında öğrencilere yönelik bir duygusal okuryazarlık ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; öz düzenleme, içsel motivasyon, sosyal beceri, empati ve öz farkındalıktır. Çalışmalarının sonunda ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık durumlarını tespit eden ve duygusal okuryazarlıkla fen başarıları arasında anlamlı

ilişkiler bulan araştırmacılar öğrencilerin duygusal okuryazarlıklarının belirlenmesinin öğretmenlere derse ilişkin tutuma, başarıya ve okula ilişkin tutumlara olumlu katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde, kişilerin kendini ve başkalarını anlamada, davranışlarını kontrol etme ve yönetmede, kişilerarası ilişkiler ve problem çözmede, okul yaşamında duygusal okuryazarlık önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, duygusal okuryazarlığı belirlemeye dönük ölçüm araçları geliştirildiği görülmektedir. Fakat ölçüm araçlarının yurtdışında olduğu henüz yurt içinde bu bağlamda ölçümlerin olmadığı görülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, yurtiçinde geliştirilecek duygusal okuryazarlık ölçeğinin, duygusal okuryazarlıkla ilgili yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacaktır. Geliştirilecek ölçeğin aynı zamanda, okul yaşamını, motivasyonu, kişilerarası ilişkileri, problem çözme, iyi oluş, kendini tanıma gibi konuların anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlar bağlamında, duygusal okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Grubu

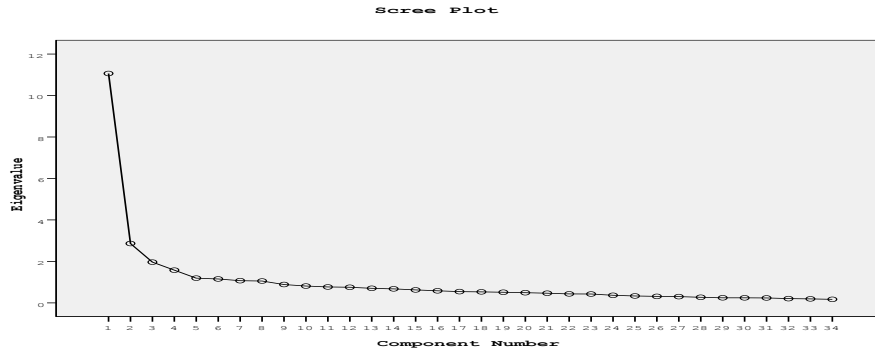
“Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin” geliştirilmesi çalışması, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Farklı demografik özelliklere sahip ve farklı sınıf düzeylerinde olan 182 kız ve 87 erkek olmak üzere toplam 269 öğrenci üzerinde araştırma yapılarak, “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” geliştirilmiştir.

2.2. İşlem

Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak, duygusal okuryazarlık, duygusal okuryazarlığın özellikleri, boyutları, benzer kavramlarla ilişkileri ilgilileratür bağlamında incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar, bu ve bu bağlamda 42 maddelik “duygusal okuryazarlık ölçeği madde havuzu” oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler olabildiğince duygusal okuryazarlık literatürüne ve ölçme kurallarına uygun olarak oluşturulmuştur. Daha sonra duygusal okuryazarlık ile ilgili madde havuzundaki maddeler, alanla ilgili 5 uzmana yöneltilmiş ve alan uzmanları tarafından bunlar incelenmiştir. Ölçeğin uzman geçerliliği bağlamında yapılan bu işlem sonrasında, duygusal okuryazarlığa ilişkin maddelerden 1 tanesi ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonraki süreçte, 41 maddelik ölçek, araştırma grubuna uygulanmış, SPSS ve LISREL programında analize tabi tutulmuştur. Yapılan analizler ve sonuçlar, bulgular bölümünde verilmiştir.

3. Bulgular

Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlik çalışmasında ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0,001 düzeyinde Kaise-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testleri uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen Kaise-Meyer-Olkin (KMO) = .90 ve Barlett Testi sonucu $\chi^2=4508,101$ ($p < ,000$) olarak bulunmuştur. Bu iki testten elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için verilerin uygun olduğunu göstermektedir. Bir sonraki aşamada, uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla dik döndürme (varimax) tekniği ile açımlayıcı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, 7 maddenin faktör yükleri istenilen değerin altında olması nedeniyle ölçekten bu maddeler çıkartılmıştır. Elde edilen faktör yapılarını daha net görme amacıyla Cattell'in "screeplot" testi (Kline, 1994) yapılarak maksimum anlamlı faktör sayısı ile ilgili olarak aşağıdaki şekil 2'de edilmiştir.



Şekil 2. Duygusal okuryazarlık ölçeği screeplot grafiği

Şekil 2. incelendiğinde, ölçeğin üç farklı boyutunun ve kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Daha sonra, ölçeğin yapısının belirlenmesi amacıyla uygulanan faktör analizi sonucu incelenmiş, sonuçların screenplot'a uygun bir yapı verdiği görülmüştür. Ölçeğe uygulanan faktör analizinin sonuç tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Duygusal okuryazarlık ölçeği faktör analizi sonuçları

		Faktör Yük Değerleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
m29	Öğrenmek istediğimde kolay kolay pes etmem.	.71		
m38	Hedeflere ulaşacak yolları bilirim	.71		
m37	Hedeflerimin farkında bir insanım	.70		
m36	Herhangi bir konuyu nasıl öğrenmem gerektiğini bilirim	.69		
m33	Öğrenmeye merak duyarım.	.66		
m28	Başıma kötü şeyler gelse de çalışmalarımı sürdürebilirim.	.65		
m35	Yaşadıklarımın daha sonrasında değerlendirmesini yaparım	.62		
m27	Sorumluluklarımı bilen bir insan olduğumu düşünürüm.	.62		
m31	Bir işi zamanında bitirmek için çabalarım.	.56		
m34	Herhangi bir konuda kendime rahatlıkla hedefler koyabilirim	.54		
m40	Ne öğrendiğimi değerlendirebilen bir insanım	.52		
m32	Kötü hissettiğimde dahi işime odaklaşmakta zorlanmam	.47		
m25	Yaşadıklarımı önemserim.	.46		
m20	Bir durumla karşılaştığımda ne hissettiğimi dikkate alırım.		.82	
m19	Hislerimi kontrol ederim.		.74	
m18	Olayların beni nasıl etkilediğini anlarım.		.66	
m17	İnsanların hislerini anlarım.		.59	
m23	Duygularımı anlamaya çalışırım.		.56	
m2	İnsanların hislerini anlarım.		.56	
m24	Ne hissettiğime duyarlı olan bir insanımdır.		.55	
m5	Mutlu ya da üzgün olan insanları hemen anlarım.		.54	
m4	İnsanları anlamaya çalışırım.		.55	
m22	Olumsuz duyguları kabul edebilirim.		.47	
m13	İnsanlarla toplu etkinlikler yapmayı severim.			.76
m8	Grup etkinliklerine girmeyi severim.			.74
m12	İşbirliği yapmayı severim.			.71
m14	Arkadaş edinmede ilk adımı ben atmayı severim.			.67
m15	Yeni ortamlara girmekten çekinmem.			.65
m10	İletişim becerileri olan bir insan olduğumu düşünürüm.			.65
m9	Arkadaşlarıma değer verdiğimi onlara hissettiririm			.52
m11	Arkadaşlar arasında espri yapmaktan korkmam.			.49
m16	Arkadaşlar arasında sevilen biriyim.			.49
m7	Sosyal ortamlarda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.			.48
m6	İnsanları her yönüyle kabul ederim.			.40

Ölçeğin, yapı geçerliğine ilişkin, yapılan faktör analizinde, üç faktör boyutunu ölçebilecek özellikte faktör yükü .40 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen boyutlar, duygusal okuryazarlığa ait varyansın, % 60,8' ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bu uygulamadan sonra belirlenen faktörler, literatür ve faktör yapılarına dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Faktörler sırasıyla; “öz düzenleme” “duygusal farkındalık ” ve “sosyal beceri” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin, öz düzenleme boyutunda; 29, 38, 37, 36, 33, 28, 35, 27, 31, 34, 40, 32 ve 25. maddeler bulunmakta; duygusal farkındalık boyutunda; 20, 19, 18, 17, 23, 2, 24, 5, 4 ve 22. maddeler bulunmakta; sosyal beceri boyutunda; 13, 8, 12, 14, 15, 10, 9, 11, 16, 7 ve 6. maddeler bulunmaktadır. Duygusal okuryazarlık

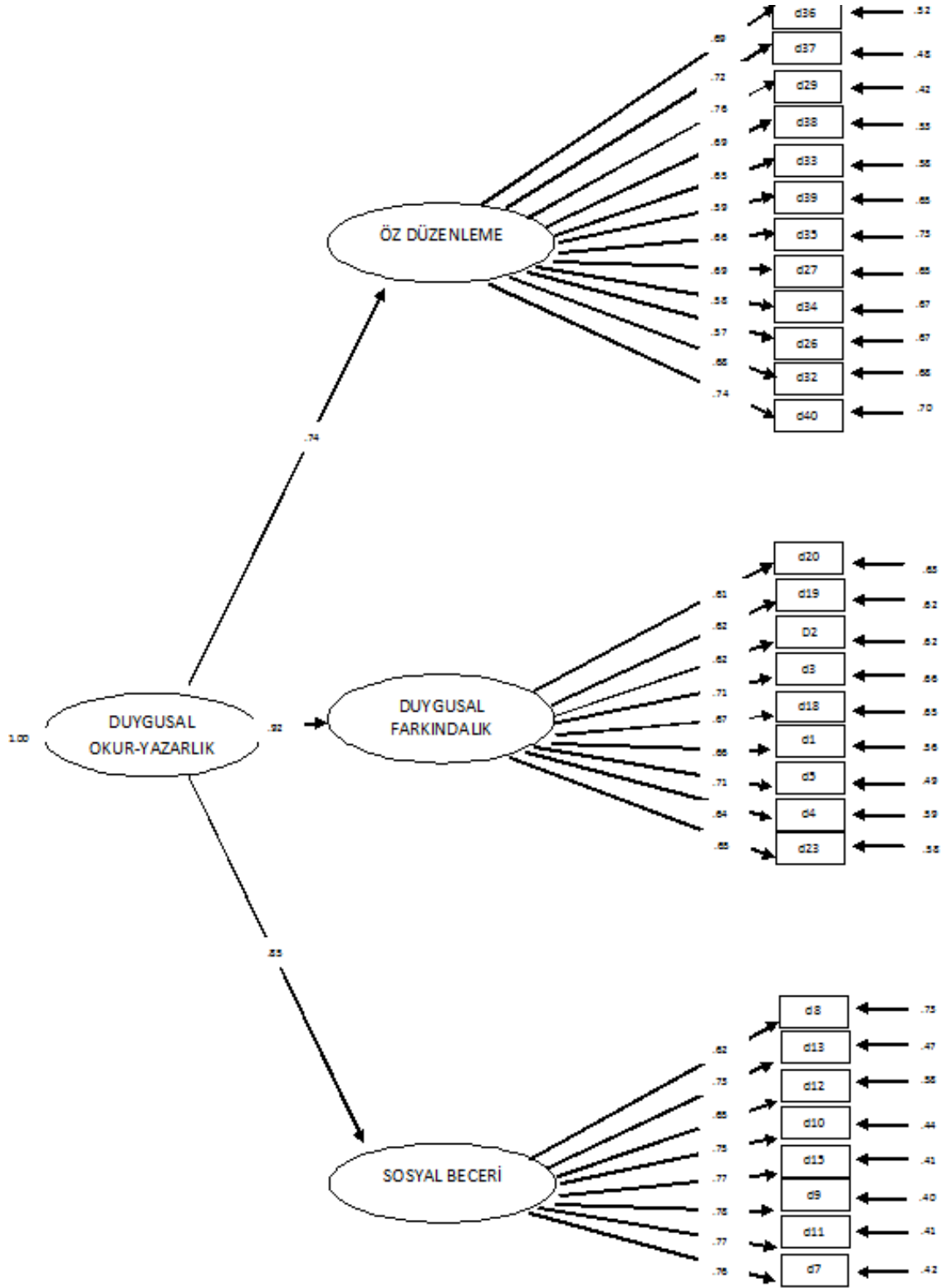
ölçeğinin boyutları ve faktörlenebilirlik değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Bu üç boyutlu yapının geçerliğinin test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulandı. Doğrulayıcı faktör analizi, belirli değişkenlerin birkuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıltıları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. Yapısal eşitlik modellemesi programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler, faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizini son yıllarda ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Deryakuluve Büyüköztürk, 2005). Ölçek maddelerine, doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce, ölçeğin boyutlar arasındaki ilişkiler ve korelasyon yeterlilikleri incelenmesi için, korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları

	Öz Düzenleme	Duygusal Farkındalık	Sosyal Beceri
Öz Düzenleme	1		
Duygusal Farkındalık	.65**	1	
Sosyal Beceri	.48**	.60**	1

**p<0,01

Tablo 2’de faktör analizi sonucunda, açığa çıkan duygusal okuryazarlık ölçeğinin boyutlarının birbirleri arasındaki ilişki katsayıları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, faktörler arasında ilişki katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, duygusal okuryazarlık ölçeğinin boyutlarının ilişkisellik içinde, duygusal okuryazarlığı açıklamaya hizmet edebilecek nitelikte olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)’nün üç faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla Lirsel 8.71 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile hem maddelerin temsil güçleri araştırılmış, hem de alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkileri değerlendirilmiştir. Öncelikli olarak yapılan DFA sonucunda DOYÖ’nün uyum değerleri incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir: X^2 ,3.47; RMSEA, .06;CFI,.98; GFI, .95;NFI, .97; IFI, .99; RFI, .96 ve AGFI, .93’tür. Tüm bu değerler ölçeğin iyi bir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Tüm modele ilişkin değerlerinin iyi bir uyum değerlerinin ortaya çıkardığı ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Doğrulayıcı faktör analizi madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar

Şekil 3’de DOYÖ’nün üç faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Faktörden (gizil değişken) maddeye (gözlenen değişken) doğru çizilen doğruların üzerindeki değerler, faktörlerin madde üzerindeki etki

büyükliklerini (standardize edilmiş katsayıları); maddelere dışarıdan gelen doğrular üzerindeki değerler ise, maddelerde açıklanamayan varyans oranlarını göstermektedir. Faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayılarının tüm maddeler için oldukça yüksek değerler taşıdığı görülmektedir. Üç faktörlü yapının taşıdığı bu katsayılardan en düşüğü .57 en yüksekini ise .78 olduğu görülmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. DFA'ya ek olarak, DOYÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar birinci faktör için .90, ikinci faktör için .87, üçüncü faktör için .86ve ölçeğin bütünü için ise .94 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda, ölçekte bulunan maddelerin madde-toplam korelasyonu incelenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Madde-toplam korelasyonu analiz sonucu

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
m2	.58	m20	.55
m4	.60	m22	.58
m 5	.58	m23	.55
m 6	.33	m24	.58
m7	.54	m25	.48
m8	.49	m27	.44
m9	.52	m28	.62
m10	.55	m29	.54
m11	.48	m31	.38
m12	.48	m32	.52
m13	.46	m33	.64
m14	.50	m34	.56
m15	.53	m35	.61
m16	.53	m36	.59
m17	.53	m37	.59
m18	.53	m38	.59
m19	.57	m40	.37

Tablo 3 incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .33 ile .64 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan bu işlemlerle birlikte “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)” son şeklini almıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada, bireylerin duygusal okuryazarlık becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin, geçerlilik ve güvenilirlik puanlarının yüksek olduğu

bulunmuştur. Araştırma sonucunda, duygusal okuryazarlık ölçeğinin üç alt faktör yapısı belirlenmiştir. Belirlenen yapılar, “öz düzenleme” “duygusal farkındalık ” ve “sosyal beceri” olarak isimlendirilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde duygusal okuryazarlığın, doğrudan ya da dolaylı bir şekilde “öz düzenleme” “duygusal farkındalık ” ve “sosyal beceri” boyutlarının olduğu görülmektedir (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005; Matsumoto, 2012).Öncelikli olarak kurmasal anlamda, geliştirilen ölçeğin duygusal okuryazarlığın operasyonel tanımlamasına uygun olduğu görülmektedir. Mader (2005), duygusal duygularımızı doğru anlayarak duygularımızla ilgili edindiğimiz bu bilgileri davranışlarımızı şekillendirme ve başkaları ile iletişim kurmada kullanma becerileri olarak duygusal okuryazarlığı boyutlandırmaktadır. Steiner (2003), duygusal okuryazarlığın beş temel beceriden oluştuğunu iddia etmektedir: Kendi duygularını bilmek, iyi bir empatiye sahip olmak, duygularımızı yönetmeyi öğrenmek, duygusal hasarı gidermek ve bunların hepsini bir araya getirmek olarak duygusal okuryazarlığı boyutlandırmıştır. Wear’e (2004) göre, duygusal okuryazarlık, kendimizin ve başkalarının duygusal durumlarına belirli bir bilgi ve yeterlilikle yaklaşabilme becerisidir. Böyle bir yeterlilik, öz-farkındalık, güven ve iletişim kurabilme, sorunları belirli bir etkileşimle çözebilme becerisi, sağlıklı ilişkiler kurabilme ve başarısının her seviyesinde tebrik edebilme ve empati kurabilme becerilerini içermektedir.Operasyonel tanımlamalar incelendiğinde, tanımlamaların geliştirilen ölçeğe uygun olduğu görülmektedir. Tanımlamalar incelendiğinde, duygusal okuryazarlığın, duyguları anlama, duyguları yönetme, iletişim kurma gibi özellikleri kapsadığı belirtilmektedir. Elde edilen ölçekte, duygusal farkındalık boyutunun, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasıyla ilişkili olduğu; öz düzenleme boyutunun, kişinin kendini, kendi ve başkalarının duygu ve düşünceleri bağlamında yönetmesi ve kontrol etmesi ilişkili olduğu; sosyal beceri boyutunun ise, kişinin başkalarıyla iletişim kurmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Suhaily ve Riah (2004) duygusal okuryazarlığı; empati, duygusal farkındalık, kendini motive etme, sosyal beceri ve kendini düzenleme gibi becerilerin toplamından oluştuğunu belirtmiş ve bu boyutları içeren bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Suhaily ve Riah’in (2004) geliştirdiği ölçeğin boyutları ile araştırmada geliştirdiğimiz ölçeğin boyutları tutarlılık göstermektedir. Ölçekte, öz düzenleme ve sosyal beceri boyutları doğrudan, araştırma sonucuyla tutarlı olduğu görülmektedir. Fakat Suhaily ve Riah (2004) ölçeğinde, kişinin kendisinin ve başkasının duygularına odaklanması iki ayrı boyut olarak alındığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, geliştirdiğimiz ölçme aracında, kendi duygularını anlama ve başkalarını duygularını anlama yani empati boyutları duygusal farkındalık çatısı altına toplanmıştır. Bunlar açısından düşünüldüğünde, geliştirilen duygusal okuryazarlık ölçeğinin, duygusal okuryazarlık literatürü bağlamında kullanılabilir bir ölçüm olduğunu söylemek mümkündür.

Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, ölçeğin kullanılabileceği

yaş profiline ergen ve üzeri olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında, ölçek maddeleri incelendiğinde, maddelerin insan doğasıyla ve kişilerarası ilişkilerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin kullanım alanı genişlettiği düşünülebilir. Buna göre, duygusal okuryazarlık ölçümleri daha çok okul yaşamına yoğunlaşmış gibi görünse de (Nemec ve Roffey, 2005; Márquez, Martin ve Brackett, 2006), kişilerarası ilişkileri, kişinin mutluluk ve iyi oluşunu, aile doyumunu, benliği, yeterlilik inançlarını, davranış problemlerin doğasını anlama ve açıklamada da kullanılabilir. Fakat zaman içinde, sadece ergen ya da yetişkin yaş profiline ve farklı yaşam alanlarının özgü spesifik ölçümlerinin geliştirilmesi gerekebilir. Bunların yanında, geliştirilen bu ölçeğin araştırmalarda kullanılması ile birlikte, duygusal okuryazarlığın doğası anlaşılabilir. Ölçek nedensel araştırmalarda kullanılması ile birlikte, duygusal okuryazarlığın başlatıcı, aracı ya da sürdürücü bir olma özelliklerinden hangisini üstlendiği anlaşılabilir.

5. Kaynaklar

- Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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*, 25 (1), 33-41.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., & Deakin Crick, R. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: the development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care*, 23(4), 5-16.
- Fleischer, L. (2010). Developing emotional literacy: Transition planning for youth at risk. *Reclaiming Children & Youth*, 19 (1), 50-53.
- Gillum, J. (2010). Using Emotional Literacy To Facilitate Organisational Change In A Primary School: A Case Study. A Thesis Submitted To The University Of Birmingham For The Degree Of Doctor Of Applied Educational And Child Psychology.
- Joseph, G.E., Strain, P.S., & Ostrosky, M.M. (2005). Fostering emotional literacy in young children: labeling emotions. Center on the Social and Emotional Foundations of Early Learning. What Works Brief #21.
- Kandemir, M., & Dündar, H., (2008). Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16):83-90.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London, Routledge.
- Mader, L. (2005). *Men Who Abuse: Examining Emotional Literacy in Men's Story*. MS. Thesis, Acadia University.
- Márquez P. G., Martin R. P., & Brackett M. A. (2006), Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, Vol. 18, supl., pp. 118-123
- Matsumoto, R.I.M. (2012). Emotional Literacy In Schools, Dropout Prevention in Latino Middle School Students Using Emotional Literacy A Research Paper Presented to The Faculty of Adler Graduate School. In Partial Fulfillment of the Requirements for The degree of Master of Arts in School Counseling.

- Pearson, M., & Wilson, H. (2008). Using expressive counselling tools to enhance emotional literacy, positive emotional functioning and resilience: Improving therapeutic outcomes with Expressive Therapies. *Counselling, Psychotherapy and Health*, 4(1), 1 - 19.
- Peters, J., & Le Cornu, R. (2006) School Leaders' Use of Emotional Literacy to Manage Transition, *International Journal of Learning*, 12 (4), 91-99.
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school well-being. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29–39.
- Suhaily, H.S.H., & Riah, H. (2004). Emotional literacy among lower secondary students <http://202.160.7.82/cgi-bin/gw/chameleon?sessionid.html>. Erişim tarihi: 21.01.2014.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6):74-79.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004) Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children - The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, Vol. 17, no. 2, pp. 96-113.

Extended English Abstract

Emotional literacy can be defined as the ability to understand our own emotions truly and employing these information about subject emotions for shaping of behaviors and communication with others (Mader, 2005). There are a wide range of definitions for emotional literacy and it is still a question of debate to specify which one of them is proper. It is seen that this term is used synonymous with such terms as emotional intelligence, emotional competence, mental health, soundness, social and affective learning (Wainer, 2006; Weare&Gray, 3003; quoted: Matsumoto, 2012). However, in line with the studies conducted for emotional literacy, it is marked that emotional literacy and emotional intelligence are mostly substituted for each other and there are no strict borders assigning the difference between these two terms (Pearson and Wilson, 2008; Gillum, 2010; Fleischer, 2010; Matsumoto, 2012). Having analyzed the literature regarding emotional literacy and emotional intelligence, Gillum (2010) proposes that the difference between two terms is related to comprehending emotions and managing them, while emotions are relevant to individual processes for emotional intelligence; emotional literacy comprises all of the processes of individual, social and the process between them. In addition, he tries to summarize the difference between the two with an image. After emphasizing explanations within the literature and remarking difference between the two, Bocchino asserts that emotional literacy and emotional intelligence are a skill by birth and an ability as a whole acquired later, points out that emotional intelligence is a potential by birth and emotional literacy is an acquired ability as a whole related to perception and control of affective processes (Kandemir and Dündar, 2008). Matsumoto have realized many studies related to emotional literacy. With the subject study, the relation between emotional literacy and school's climate, communication between students, behavioral problems of students and organizational structure of the school (Roffey, 2008; Webster-Stratton and Nemece, 2005; Marquez, Martin and Brackett, 2006). When the literature is analyzed, it is seen that assessment instruments aimed for detecting emotional literacy were developed. However, the instruments are now known to be abroad, not in domestic territories yet. Taking this into consideration, emotional literacy scale to be developed domestically shall contribute dramatically to surveys of emotional literacy. It is expected that the assessment instrument developed will also contribute to comprehension of such subjects as school life, motivation, interpersonal relations, problem solving, recognizing oneself. Within this context, it is expected that emotional literacy scale on teenagers and adults is developed. Study of developing "emotional literacy scale" was carried out on students, studying in Faculty of Education at Kırıkkale University. The survey was made on 267 students who are demographically different

and attending different levels of classes, 182 of which are girls and the other 87 are boys and “emotional literacy scale was developed. During the process of developing emotional literacy scale, emotional literacy, features of emotional literacy, its dimensions, and its relations with similar terms were analyzed first within the framework of literature. Then researchers formed “emotional literacy item pool” constituted of 42 items in this context. The items were formed as far as proper for emotional literacy pool and scaling rules. Then the items in the pool with regard to emotional literacy were directed to 5 people who are experts in domain and they were analyzed by domain experts. At the first phase of reliability study of emotional literacy scale, Kaise-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett Tests were applied at 0,001 level for conformity of data, gathered from application of assessment instrument, with sample group. At the end of analysis, Kaise-Meyer-Olkin (KMO) = .90 and result of Barlett Test $\chi^2=4508, 101$ ($p < ,000$) were found. The data acquired from these two tests demonstrate that the data are suitable for performing exploratory factor analysis. At the next phase, with the aim of specifying factorial structure with data collected by practice, exploratory factor analysis was made with varimax rotation technique. As a result of factor analysis, it was revealed that the scale has a three factor structure. At the same time, as factor loads of 7 items were below the desired value, these items were excluded from the scale. The factors specified following this practice was termed in line with literature and factorial structures. The factors were respectively termed as “*self-regulation*”, “*emotional awareness*” and “*social competence*”. In order to test validity of this three-dimensional construct, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied. With the aim of examining inter dimensional relations and correlation sufficiency of the scale, correlation analysis was made on scale’s items prior to confirmatory factor analysis. As a result, correlation coefficient between variables (factors) were found to be high. This explains that dimensions of emotional literacy bear relationality and have the capacity of explaining emotional literacy. Fit indexes acquired in consequence of CFA are: $X^2, 3.47$; RMSEA, .06; CFI, .98; GFI, .95; NFI, .97; IFI, .99; RFI, .96 and AGFI, .93. All the values demonstrates that the scale has a sufficient adaptive value. Adaptive values of the whole model is found to be favorable and these values are acceptable. It is seen that correlation coefficients calculated between factors and items bear quite high values for every item. It is observed that the lowest of correlations of three factor construct is .57 and the highest one is .78. Together with CFA, Cronbach’s alpha internal consistency coefficients based on item analysis were scrutinized in order to detect reliability level of points yielded by ELS. These coefficients are found to be .90 for the first factor, .87 for the second, .86 for the third and .94 for the scale as a whole. At the same time, item-total correlation of items in the scale was examined. In conclusion, it is seen that item-total correlations of items in the scale differs between .33 and .64. With the said transactions, “Emotional Literacy Scale (ELS)” has taken its final shape. With the study carried out, a scale aimed for determining the ability of emotional literacy of individuals was developed. In consequence of search, three sub-structures of factors were specified. The structures were termed as “*self-regulation*”, “*emotional awareness*” and “*social competence*”. When the relevant literature is examined, it is seen that emotional literacy has “*self-regulation*”, “*emotional awareness*” and “*social competence*” dimensions directly or indirectly (Joseph, Strain and Ostrosky, 2005; Matsumoto, 2012). Suhaily and Riah remark that emotional literacy is constituted of total of empathy, emotional awareness, motivating oneself, social competence and regulating oneself and developed an assessment instrument comprising these dimensions. Dimensions of the scale developed by Suhaily and Riah(2005) and the scale we developed in research portrays consistency. In the scale, self-regulation and social competence dimensions are directly consistent with result of search. Although emotional literacy searches appear to be focusing on school life (Nemec and Roffey, 2005; Márquez, Martin and Brackett, 2006), this scale can be used for comprehension and explanation of interpersonal relations, happiness and soundness of a person, family satisfaction, self-respect, competence beliefs, nature of behavioral problems. However, specific assessments pertaining to different life spaces may be required in time. Moreover, nature of emotional literacy can be comprehended by using this scale developed. When the scale is used in causal surveys, emotional literacy can be classified as to whether it is initiator, mediator or sustainer.